

ISSN 2306-5079



ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S
TEACHER TRAINING UNIVERSITY

№2 (90) 2022

Алматы 2022
«Қыздар университеті»



ISSN 2306-5079

Индекс 75138

Алғаш есепке қою кезіндегі нөмері мен мерзімі № 6204-Ж 08.08.2005ж.

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, Ақпарат комитеті, Мерзімді баспасөз басылымын, ақпарат агенттігін және желілік басылымды есепке қою, қайта есепке қою туралы №KZ53VPY00015274 куәлігі негізінде 25.09.2019 тіркелген.

Шығу жиілігі: 3 айда 1 рет

МББ тілі: қазақша, орысша, ағылшынша

Тарату аумағы: Қазақстан Республикасы, алыс және жақын шетел

Бас редактор Аршабеков Н.Р. - филос.ғ.д., профессор

Бас редактордың орынбасары Шакирова С.М. – филос.ғ.к.

Корректор Жакибаева К.А.

Редакциялық алқа

Отандық ғалымдар

Байташева Г.У., *а/ш ғ.к., доцент (Қазақстан)*

Бакирова Э.А., *ф-м.ғ.к., доцент (Қазақстан)*

Кариев А.Д., *п.ғ.к. (Қазақстан)*

Куанышева Ж.К., *п.ғ.к., аға оқытушы (Қазақстан)*

Сулейменова Ж.Н., *п.ғ.д., профессор (Қазақстан)*

Уразалиева М.А., *п.ғ.к., профессор м.а. (Қазақстан)*

Шетелдік ғалымдар

Kathie Stromile Golden, *PhD (АҚШ)*

Dave Chan, *PhD, профессор (Канада)*

Абдигали Бакибаев, *х.ғ.д., профессор (Ресей)*

Stanislav Bencic, *PhD (Словакия)*

Türkmen Fikret, *PhD (Түркия)*

Rimantas Zelvys, *п.ғ.д., пс.ғ.к., профессор (Литва)*

Sefa Ertürk, *PhD (Түркия)*

Gökhan Özdemir, *Prof.Dr. (Түркия)*

Ahmet Sakir Dokuz, *Dr. (Түркия)*

Catherine Alexander, *PhD (Ұлыбритания)*



«Қыздар университеті»
б а с п а с ы

Көркемдеуші, беттеуші
Жексембиева Г.Н.

Басуға 30.06.2022 жылы қол қойылды.
Пішімі 60x48 1/8. Көлемі 6,06 б.т.
Офисті қағаз. Сандық басылыс.
Таралымы 300 дана. Бағасы келісімді.
050000, Алматы қаласы, Гоголь көшесі, 116.
«Қыздар университеті» баспасында басылды.
Тел.: 237-38-33

Основан в 2005 году.
Выходит 4 раза в год.

Главный редактор - доктор философских наук, профессор, советник Председателя Правления
- Ректора НАО «Казахский национальный женский педагогический университет» *Аршабеков
Нургали Рахимгалиевич*

Заместитель главного редактора - кандидат философских наук, руководитель отдела
мониторинга научных изданий КазНацЖенПУ *Шакирова Светлана Махматовна*

Корректор - *Жакибаева Калипа Аманбаевна*

Международный редакционный совет

Dr. Kathie Stromile Golden, PhD, Mississippi Valley State University, USA

*Dr. Dave Chan, PhD, P.Eng., Professor, Department of Civil & Environmental Engineering,
University of Alberta, Edmonton, Canada*

*Dr. Abdigali Bakibayev, доктор химических наук, профессор, Национальный исследовательский
Томский политехнический университет, Россия*

Dr. Stanislav Bencic, Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Dr. Türkmen Fikret, PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey

Dr. Rimantas Želvys, Dr. Professor, Lithuania

Dr. Sefa Ertürk, Professor, Department of Physics, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

Dr. Gökhan Özdemir, Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

Dr. Ahmet Şakir Dokuz, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

Dr. Catherine Alexander, PhD, Durham University, UK

Редакционная коллегия журнала

Байташева Г.У., к.с/х.н., доцент, директор Института естествознания КазНацЖенПУ

Бакирова Э.А., к.ф.-м.н., доцент, и.о. профессора кафедры математики КазНацЖенПУ

Кариев А.Д., к.п.н., програм лидер кафедры дошкольного и начального образования КазНацЖенПУ

Куанышева Ж.К., к.п.н., ст. преподаватель кафедры химии КазНацЖенПУ

*Сулейменова Ж.Н., д.п.н., профессор кафедры теории и методики преподавания казахского языка
КазНацЖенПУ*

Уразалиева М.А., к.п.н., и.о. профессора кафедры музыки КазНацЖенПУ

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

1-бөлім. Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері

Раздел 1. Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

Section 1. Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences

К.С. Кудайбергенова

Өмірлік жағдаяттар негізінде білім алушының жеке жауапкершілігін дамыту

6

A. Ousmanova

Alexandra Kollontai and the political meaning of love

16

С.Ш. Юсупова

Дебаты турецких теологов о феминизме и обновлении ислама

25

2- бөлім. Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Раздел 2. Методика преподавания учебных дисциплин

Section 2. Methods of teaching academic disciplines

М.И. Кабделдаева, Ғ.С. Шубаева, Л.Т. Исаева

Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының ақпараттық-коммуникациялық күзiреттiлiгiн арттыру мүмкiншiлiктерi

41

Ж.Н. Шайгозова, Р.М. Музафаров

Ойын және білім беру аспектілеріндегі қуыршақ феномені

56

М.О. Кабышева

Оценка эффективности выделенного курса для развития критического мышления у студентов

68

К.А.Токтыбаева, К.А. Жакибаева

Особенности обучения полисемии прилагательного «черный»

77

Журналына мақалалар жариялау талаптары

90

Требования к статьям для публикации в журнале

92

Requirements for articles

94

1 - бөлім

Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері

Раздел 1

Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

Section 1

Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences

ӨМІРЛІК ЖАҒДАЯТТАР НЕГІЗІНДЕ БІЛІМ АЛУШЫНЫҢ ЖЕКЕ ЖАУАПКЕРШІЛІГІН ДАМУ

К. С. Қудайбергенова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
Kulzada24@mail.ru

Мақалада жеке жауапкершілік мәселесі адамдардың ортақ игілікке, ізгілікке ұмтылуының объективті және субъективті алғышарттары ретінде қарастырылады. Ішкі уәжден туындайтын қасиет ретіндегі жауапкершіліктің төмендігін 2022 жылғы Қазақстан Республикасындағы қаңтар оқиғасының фактілерімен байланыстыра отырып, жеке жауапкершілікті зерттеудің маңыздылығы, қажеттігі айқындалады.

Жауапкершілік ұғымы отандық педагогикалық зерттеудің пәні ретінде қарастырылмайтындығын ескере отырып, автор зерттеудің әдіснамалық бағытын кеңейтуге бағытталған төмендегідей пайымдаулар жасайды: жауапкершілік рухани байлықтың тамыры ретінде; жауапкершілік баланың кез келген әлеуметтік тәрбиесінің шарты ретінде; жауапкершілік адамның ішкі мотивациясынан туындайтын қасиет ретінде, жауапкершілік әр адам өзінің мүмкіндіктерін ескеретін сана өлшемі ретінде. Сонымен қатар білімалушы жеке жауапкершілігін дамытудың педагогикалық-әдістемелік аспектісі студенттер мен магистранттардың өздік практикалық жұмыстары негізінде талданып, жинақталған. Сондай-ақ студенттер мен магистранттардың өзіндік практикалық жұмысы негізінде білім алушының жеке жауапкершілігін дамытудың педагогикалық-әдістемелік аспектісі талданып, жалпыланады.

Студенттің кез келген танымдық, әлеуметтік функцияларды орындау барысында жауапкершілікті қалыптастыру әдістері бірі ретінде өмірлік жағдайлардың маңыздылығын атап көрсете отырып, өмірлік жағдайлар оқушылар жауапкершілігін арттырудың негізгі факторы болып табылады деген дәйекті қорытынды жасалды. Сол секілді, жауапкершілікті арттырудың әдісі ретінде әлеуметтік желіні тиімді пайдалану жолдары ұсынылады.

Түйін сөздер: жауапкершілік, ішкі уәж, міндеттеме, жағдаят, әлеуметтік желі

Кіріспе

Қаңтар оқиғасы білім беру жүйесі алдында тағы бір үлкен мәселеге назар аударуды талап етеді. Қазақстан Республикасының Президенті Қ.Тоқаев жетінші қаңтардағы Үндеуінде «Еліміздегі қайғылы оқиғалар демократия мен адам құқығы мәселелерін жаңа қырынан көрсетіп отыр» деп, баса айтып өтті. Қаңтардағы бейбіт шерушілердің қанды, қайғылы күндерге ұласуына кім жауапты? Шерушілер бұзақылардың айтқанына көніп, айдауына ілесіп кетуі нені білдіреді? Бұлар кімдер, біріншіден, саналы адам баласы, екіншіден, білім беру жүйесінің түлектері, үшіншіден, әлеуметтік орта азаматтары. Дегенмен, біреулердің арбауына көніп, алдауына сенулерінің себептері неде екен? Бұл сұрақтардың астары адамның өзінің жеке басы үшін қаншалықты жауапкершілікті ала алатындығын немесе ала алмайтындығын байқатты. *Жауапкершілік* рухани байлықтың түп тамыры ретінде *тұлғаның, индивидуалдықтың* сапалық белгісін сипаттаушы қасиеттердің бірегейі деген тұжырым жасауға болады.

И.И.Резвицкийдің «адамға индивидуалдық тұрғыдан жасаған талдаулары оның «индивид» ретіндегі дерексіздік сипатын ашады» [1, 59]. Н.А.Бердяев адамның келесі типі «*индивидуалдықты* (даралық), ішкі тұтастығы, салыстырмалы өзіндігі, өз бетінше қоршаған әлемде өзін көрсете алу мүмкіндігін беретін дара сипаттың шынайы болмысы формасы ал *тұлғаны* адамның тек дара сипат ретіндегі емес, әртүрлі әлеуметтік топтар, адамдар қауымдастығының әлеуметтік, психикалық бейнесі», ретінде қарастырады. [2, 64 б.]. Д.Н.Нұрманбетова индивидуалдыққа тән даралықтың өзіне тән басқалардан ажыратылатын ерекше белгісі деп бірегейлікті, қайталанбаушылықты, өзіндік бейнесін көрсетуге, ал *тұлға* өмірін индивидуалдықтағы секілді өз өмірін сақтауға емес, керісінше өздік дамуға, өз-өзін анықтауға арналғанына баса назар аударады [3, 32,45 - бб.]. Психологиялық зерттеулерге сай индивид өзіндік ойы, өзіндік көзқарасы, пікірі, «мені» қалыптаспаған деп, ал индивидуалдық, керісінше өзінің ойы, пікірі, «Мен» тұжырымдамасы қалыптасқан деп сипатталады. Өзіндік «мені» жоқ адам туралы қазақтың дала философиясы «біреудің жетегінде кеткен жетесіз» деген мағыналы тұжырым жасаған. «Біреудің жетегінде кету» деген сөзінің астарын біз өз

зерттеуімізде «жауапкершілік» ұғымымен байланыстыра отырып, ұстанымдық тұрғыдағы талдау мен зерделеуді ұсынамыз.

Жауапкершіліктің әдіснамалық негізі

Философиялық тұрғыда жауапкершілік – өз позициясы қажеттігін өзінше түсініп, адамның өз бостандығына берген жауабы, жауапкершілік – еркіндік феномені, ол адамның – өз еркіндігі ретінде қарастырылады (Берман 1993) [4].

Жауапкершіліктің объективті және субъективті алғышарттарын зерттеген Аристотель этикасында терең және жан-жақты қамтылды. Аристотельдің пікірінше, «бір нәрсені істеу немесе істемеу, оны бір немесе басқа жолмен жасау өзімізге байланысты, мүмкіндігінше әрекеттің себебін белгілеңіз, *таңдау* әрекет орындалатын жерде орын алады» Аристотель. [5,314]. Антикалық философиядағы жауапкершілікті парасатты азаматтың *әлеуметтік-саяси жауапкершілігі* деп анықтауға болады. Кант философиясы құқық үстемдігінің теориялық алғы шарты ретіндегі мәні адам өзінің саналы және еркін таңдауы мен өз өмірі үшін жауапкершілігіне негізделген жалпыға бірдей жауапкершілік принципін бекіту болып табылады.

«Жауапкершілік» терминін Альфред Бэйн алғаш ғылыми айналымға енгізіп, оны «жазалау» деген мағынада түсіндірген (Йонас Г.) [6,3] Парасатты, заңды жауапты тұлға мен құқықтық мемлекеттің қалыптасуына байланысты жаңа заманның рационалистік философиясы жауапкершілікті жеке тұлғаның *азаматтық-құқықтық жауапкершілігі* деп қарастырады. Соған байланысты ұзақ уақыт бойы жауапкершілік мәселесі заңгерлер тарапынан жаза тұрғысынан түсіндірілді.

Бүгінгі күні жауапкершілік сезімі адамның берілген сөзде тұра алу қабілетімен, сондай-ақ адам өз мүддесі үшін ғана емес, әрекет ету, шешімдер қабылдаумен көбірек байланысты. Жауапкершілік ұғымы «міндеттеме» терминінен әлдеқайда кең. Дегенмен, екіншісі біріншінің ажырамас бөлігі болып табылады.

«Жауапкершілік» сөзінің этимологиясына жүгінер болсақ, оның мүлдем «міндет» терминінен алшақ жатқандығын көруге болады. Орысша «жауапкершілік» сөзі «жауап, шешім» мағынасын, Еуропа тілдерінде - «уәде» мағынасын береді. Міндеттеме сыртқы фактор ретінде қарастырылатын қозғаушы күш болатын болса, жауапкершілікті *ішкі уәж* ретінде қарастыруға болады.

Альберта мұғалімдер қауымдастығының (2004), зерттеулері сыртқы жауапкершілік қатаң бағаланбайтындығын, сондықтан білім алушыларды ынталандыру үшін жеке жауапкершілік маңызды деп санайды. Guskey, (1981) жеке жауапкершілікті сезінетін мұғалімдер әдетте ішкі мотивацияға ие, өзін-өзі реттей алады, белсенді, басқаларға қамқорлық жасайды және өз әрекеттерінің салдарына сезімтал болады деген ұйғарымға тоқталады [7].

Deci (1982) және Flink, мұғалімдер оқытудың жағымсыз стратегиялары: таңдауды азайту, бақылауды күшейту, көбірек сынға сүйену, тәжірибелік манипуляция немесе табиғи тестілеу саясаты арқылы оқушылардың оқуға тікелей жауаптылығын арттыруға тырысатындығын көрсетеді [8;9]. Келесі топ ғалымдарының зерттеулері **жауапкершілікті жеке және ішкі нәрсе** ретінде қарастырғанда, оқушыларда ішкі уәждің, өзін-өзі бақылау мен басқаларға деген қамқорлықтың пайда болатындығын көрсеткен.

Lauermann және Karabenik (2011b) жеке жауапкершілікті «ойланған нәтижелерге қол жеткізудегі немесе алдын алудағы ішкі міндет сезімі» ретінде тұжырымдайды. Lauermann және Karabenik (2013) «мұғалімдердің жеке жауапкершілігінің төрт саласын: оқушы жетістігі, оқушы мотивациясы, оқушылармен қарым-қатынас және өзінің оқуы үшін жауапкершілігін өлшейтін Мұғалімнің Жауапкершілігі Шкаласын (МЖШ) ұсынады [10].

П.МакЛарен (1992) жауапкершілікті - ішкі борыш сезімімен, моральдық немесе құқықтық нормаларды ұстанумен сипатталатын **міндетті** және өз әрекетінің жағымсыз салдары туралы алаңдаушылықпен сипатталатын **«әлеуметтік»** компонент ретінде қарастырады [11]. Ол мұғалімдер оқыту сапасы мен оқушылардың үлгерімі үшін заң жүзінде жауаптылығын ескере отырып оны *«міндетті» жауапкершілікпен*, ал, білім алушылардың мотивациясы мен қарым-қатынас үшін жеке жауапкершілікті *«әлеуметтік» жауапкершілікпен* салыстырады.

Сонымен, шетел ғалымдарының зерттеулері жеке жауапкершілік мәселесі адамдардың ортақ игілікке, ізгілікке ұмтылуы объективті және субъективті алғышарттары екендігін байқатады. Жеке жауапкершіліктің ішкі уәж ретіндегі мотивациялық маңыздылығын, ерекшелігін ескере отырып, жеке жауапкершілікті зерттеу қажеттілігі айқындалады.

Жауапкершіліктің педагогикалық аспектілеріне шолу

Педагогика ғылымы жауапкершілікті - дербестік, бастамашылдық, шыдамдылық, табандылық секілді кешенді тұжырымдамалық қасиеттерді қалыптастырумен байланыстырады. Ғалымдардың пайымдауында, тұлғаның жеке жауапкершілікті эмоционалды және рухани түрде сезінуі өз шешімдері, іс-әрекеттерінің нәтижелерін болжауға тырысуынан байқалады. С.И.Абрамов: Адам руханилық пен жауапкершілікті өзіне тиесілі сапа ретінде сезінсе, еркіндікті өзінің ішкі әлеміне әсер ету және өзінің болашағы үшін жауапкершілік алу мүмкіндігі ретінде сезінеді», - дейді [12].

К. Роджерс жауапкершілікті қалыпты адамға тән қасиет, ол адам бойында әрқашан әлеуетті мүмкіндік ретінде болады деп есептейді. Бұл әлеуетті ашу үшін жеке тұлға мен оның өмірлік мәселелеріне бағытталған оқу жағдаяттары қажет. К. Роджерстің айтуынша, тұлға өзінің жауапкершілігін жеке тәжірибесі аймағында жеке тәжірибе мазмұнында өмірлік мәселелер ерекше назарда болғанда сезінеді [13].

В.С. Юркевич, жауапкершілікті өз әрекеттерін жоспарлау, мақсат қою, соған сәйкес, өздерінің жеке мотивтерін, сенімдерін бағындыруға мүмкіндік беретін сындарлы ерікті қасиет деп түсіндіреді. [14]. Л.И. Божович жауапкершілікті еріктің пайда болу себебі, механизмі деп тұжырымдай отырып, ерікті қасиеттерді адамның даму деңгейін өлшеуге мүмкіндік беретін белгілі бір катализатор ретінде қарастырады. [15,15]

Л.В.Вершинин жауапкершілікті мақсатқа жету үшін нақты қадамдарды ұйымдастырудағы белсенділік, психикалық және сезімдік шоғырлану деп анықтайды [16, 314]

Сонымен қатар, жауапкершіліктің ұжыммен байланысты қоғамдық, моральдық категория ретіндегі маңызды аспектілері Г.С. Глезерман, А.Г.Здравомыслов, В.А.Ядов және басқа әлеуметтанушылар мен психологтер Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, З.И.Васильева еңбектерінде қарастырылған.

А. Стефани Хиллен ұжымдық жауапкершілікті арттыру арқылы мектепті дамытудың әдістерін ұсынады Ұжымдық жауапкершілік феноменін мектептегі оқытудың инклюзивті мәдениетін дамыту үшін шешуші, құнды және қажетті элемент деген қорытындыға келе отырып, ұжымдық жауапкершілікті арттырудағы коммуникативті әрекеттерге жетелеуші бірлескен жұмыс әдістеріне басымдық береді деп анықтайды [17].

Ұжымдық жауапкершіліктің маңыздылығын Г.И.Сэбё, Й.Х. Мидтсундстад «Мұғалімдердің жауапкершілігі мен болжамы: мектеп ұйымына байланысты ма?» (Teachers' responsibility and expectations: Dependent on the school organisation?) деген мақалаларында әртүрлі мектептердегі мұғалімдердің қарым-қатынасына бағытталған болжам құрылымдары мен жауапкершілік арасындағы байланыс арқылы ашып көрсетеді. Мақала авторлары ұжымдық жауапкершілікті арттыру арқылы оқу қоғамдастығындағы бір-бірінен үйрену мүмкіндіктері шегін ұлғайту, мектептің мұғалімдерден күтетін сапасын арттыру жолдарын ұсынады [18].

Жауапкершілікті қазіргі іскер тұлға, кәсіби қызметтегі мамандардың *жеке сапасы ретінде зерттеу* өзектілігіне Л.А.Барановская, Н.Ф.Талызина, С.Л.Чернер назар аударған. «Адам болу – өз жауапкершілігін сезіну дегенді білдіреді» деген А. де Сент-Экзюперидің пікірі ерекше теориялық және практикалық мәнге ие. Аталмыш ой тұжырым В.В.Сериков тарапынан адамның өз іс-әрекеті үшін ішкі жеке жауапкершілік, жауапкершіліктің бастапқы қоғамдық, нормалық түсіндірмесіне қарағанда басымдық танытуда деп атап өтіледі [19].

Жауапкершілікке тәрбиелеу – субъектіні «еркіндік» пен «тәуелділік» «құқықтар» мен «міндеттер», арақатынасын сезінуге, бір уақытта жүзеге асыруға үйрету (В.В.Ильин) адамның еркіндікпен қатар жауапты екенін түсінуі дегенді білдіреді (В.Франкл).

Кіші мектеп оқушысы тұлғасының сапасы ретіндегі жауапкершілік тұлғаның белгілі бір әлеуметтік функцияларды орындау ерекшеліктерін көрсететін ең маңызды белгі болып табылады [20].

Жауапкершіліктің тұлға сапасы ретінде қалыптасуы жағдаяттарды қабылдау барысында қандай да бір объект туралы *білім алу қажеттілігін* сезінуде ашылады.. Жауапкершілік қалыптасуы үшін оқушыларда жауапкершілікті көрсету қажеттілігі туындауы қажет. Мысалы бала ойын барысында ойын ережелерін сақтауы, бұзбауы оның әр нәрсеге жауапкершілікпен қарау әдетін қалыптастырады. Баланың ойыны - жауапкершілікті қалыптастырудағы тиімді тәжірибе.

Тұлға дамуының заңдылықтарын өмірлік ситуациялармен ұштастырып, өмірлік ситуациялар арқылы тұлға мінез-құлқының ішкі механизміне талдау жүргізетін болсақ, адам мінез-құлқының себеп-салдарлық сипаты ситуациялық факторлар арқылы ашылатындығы айқындалады. Ерекше

көңіл аударылған мәселе тұлғаның ситуациямен арадағы байланысы. Практикалық жұмыстар барысында студенттердің өз бетімен жұмыстарды орындау барысындағы жауапкершіліктеріне тоқталатын болсақ, берілген тапсырмалар әркімде әртүрлі деңгейде орындалады. Мысалы біреулер үшін тапсырма интернет желісінен дайын ақпаратты көшіріп алу, біреулер үшін интернеттен алынған материалды қандай да бір формаға салу, кейбіреулер үшін интернеттен алынған материалды талдау болса, *біреулер* ғана берілген тапсырма нені талап етіп отыр деп ойланып, осы тапсырма арқылы ізденуге, өз ойын білдіруге талпынады. Студенттердің *әлеуметтік желісі* арқылы талапқа сай орындалған өздік жұмыстарға берілген пікірлердің ішінде жауапкершілікке қатысты айтылған («аса жауапкершілікпен орындалған», «жауапкершілігі жоғары», т.б.) пікірлер басымдық танытады.

Талдау

Жауапкершілікке дағдыландырудан гөрі жекелеген пәндерге оқытуды, дайындықты маңызды санайтын білім жүйесі жауапкершілік өзінен-өзі қалыптасатындай санайды. Егер, білім алушы қаламды немесе басқа оқу құралдарын қалдырып кеткен жағдайда, мұғалім құрал-жабдықтармен қамтамасыз етуі міндетті, өйткені оқу ең маңызды болып саналады. Мектепте оқитын білім алушылары сабақтан кешігіп қалса, оның түрлі себептері жеткілікті, оған жауап бермейді, сабақ оқымай келсе, оған да бағдарлама дұрыс жасалмаған, оқулық түсініксіз жазылған, мұғалім дұрыс түсіндірмеді т.с.с. себептер табылады, Дәл осындай себептерді ЖОО студенттері мен магистранттарынан да естуге болады.

Сонда, *өмір бойы білім алу қағидатымыз, өмір бойы біздің жасаған әрекеттеріміз үшін кінәлілерді іздестіру болып табылады ма?*

Студенттер мамандық алып шықса, жұмыссыздық мәселесі күтіп тұрады, семья құрса, үй мәселесі, балалы болса оны асырау мәселесі т.с.с. осы туындаған мәселелердің барлығына, өзі емес, басқа біреу жауапты секілді сезінеді. Сонда біз өзімізге қандай жауапкершілікті қалдырамыз? *Білім саласының мақсаты ешқандай жауапкершілікті мойнына ала алмайтын, шешім қабылдай алмайтын адам тәрбиелеу болғаны ма?*

Ұлы Абайдың отыз сегізінші сөзінде: «надандық – білім-ғылымның жоқтығы, еріншектік – күллі дүниедегі өнердің дұшпаны, залымдық – адам баласының дұшпаны», - деп адамның рухани азуының үш факторын атап өтеді. Олай болса, *қаңтар оқиғасындағы біреудің жетегінде кеткен азаматтарды өзінің ойы, өзінің сөзі, өзіндік пікірі жоқ, өзінің әрекеттеріне, өзінің жеке басына жауап бере алмайтын өзіне тән даралық қасиетке ие бола алмаған адамдар туралы не айтуға болады?* Бұзақылыққа, тәртіп бұзушылыққа, біреудің жеке мүлкіне қол салушылыққа, экстремистік, террорлық актілерге бару, адамның рухани азуының белгілері болып табылады. Рухани азудың түп тамыры адамның жеке жауапкершілігін қалыптастырудағы білім беру жүйесінің бала тәрбиесіндегі жіберілген кемшілік емес екендігіне кім кепіл?

Джером Франк (1986) рухани азудың кейбір белгілерін келесі типтік көріністерде сипаттаған: 1) өзін-өзі бағалаудың төмендігі; 2) үмітсіздік пен дәрменсіздік сезімі; 3) қорқыныш, үрей, түңілу сезімі; 4) ойлаудың шатасуы т.б. Дегенмен, өзінің тілі мен дәстүрін, тарихын мақтан тұтатын қазақстандықтар үшін рухани азу аймағы проблемасы жақын болашақта біздің зерттеу пәнімізге айнала алмайды деп үміттенеміз. Бұған Үкімет тарапынан, ведомствалық министрліктер тарапынан жасалып жатқан жағдайларды атап өтуге болады. Мысалы, соңғы жылдары аса қарқынмен жүзеге асырылып жатқан «Рухани жаңғыру» бағдарламасын, білім беру жүйесіндегі жаңартылған білім бағдарламалары оқушының өзінше ойлау, өз пікірін білдіру, өзінше таңдау, өзін-өзі бағалау, өздік даму ұстанымдарын жүзеге асыруға бағытталған білім философиясы білім алушылардың жауапкершілікті өз мойнына алуға жасалып жатқан жағдай деп санаймын.

Батыс ғалымдары ұсынып отырған «ұжымдық жауапкершілік», «ұжымдық иммунитет», «ұжымдық батыс» ұғымдары негізін адамның жеке жауапкершілігі қалайды.

Нәтиже

Тәжірибе көрсеткендей, «Педагогика» пәні бойынша қашықтықтан оқыту форматындағы 42 студенттің ішінен, бірінші өздік жұмыстарды орындау барысында аса жауапкершілік танытқан студенттер саны 3-4 болса, үшінші, төртінші өздік жұмыстарында «аса жауапкершілікпен орындалған» жұмыстар санының екі есе өскендігі, сонымен қатар, студенттердің өздік жұмысты талапқа сай орындауға деген қызығушылықтары артқандығы байқалды. Мұндағы басты себеп, талапқа сай орындалған жұмыстар студенттердің ортақ ватсап чатына салынып, жалпы талдануы, пікірлердің ұсынылуы студенттер үшін жетістік болып саналатындығына тәжірибе арқылы көз жеткізе алдық. Чатқа салынған бірінші өздік жұмысқа 42 студенттің 17-сі пікір білдірді. Берілген

жауаптарға назар аударатын болсақ, («өте бір ыждағаттылықпен орындалыпты», «материалдың түсініксіз болған тұстарын түсіндім», «терең талдау жасалғаны көрініп тұр», «аса жауапкершілікпен орындалған», «жауапкершілігі жоғары» т.с.с.) бағалау адамның тікелей өзіне қатысты екенін аңғаруға болады.

Талдау, бағалау жұмыстарына әлеуметтік желіні пайдалану, біріншіден, тапсырмаға деген жауапкершілікті арттыруға, екіншіден, тапсырманы орындау барысында өзін-өзі реттеуге, үшіншіден, уақытты өзінің қажеттілігін қанағаттандыру үшін тиімді пайдалануға мүмкіндік береді деп санаймын. Әлеуметтік желі арқылы студенттердің өздік жұмыстарын талдау оқытушыдан да объективтілікті, шынайылықты, үлкен жауапкершілікті талап ететіндігін көрсетті. Студенттердің оқу процесіндегі өмірлік ситуацияларына талдау, студенттің адамгершілік пен іскерлік белсенділігі шарты ретіндегі жауапты мінез-құлықтың мазмұны мен маңыздылығын сезінуді қамтамасыз етеді деген тұжырымға келуге болады.

Өзіндік жұмыстарға деген жауапкершілікті сезіну үшін нақты мақсаттар мен бір мәнді басымдықтарды айқындау қажет. Нақты мақсат SMART талаптарына жауап бере алатын мақсат. Мұндай мақсат студент назарын берілген тапсырма студенттің қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталуымен өзіне аудара алады. Мысалы, **Білім сапасын басқару технологиясы** пәні бойынша берілген «Кайдзен жүйесін өмірде қалай қолданар едіңіз», немесе «Өз мақсатыңды SMART талаптарына сай нақтылау» деген тапсырмалар магистранттар жауапкершілігін арттырудағы маңыздылығы жоғары тапсырмалардың бірі болды деуге болады. Мысалы: **Стратегиялық басқару. Стратегиялық, тактикалық, оперативтік мақсаттар** тақырыбы бойынша 1 - курс магистранты SMART талаптарын Кайдзен жүйесімен байланыстыру арқылы өздік даму жоспарын нақтылау тапсырмасы:

Магистрант осы жоспарды құру барысында Мен өз жолымды дұрыс таңдадым ба?, Мен қазіргі жағдайыма және жұмысыма ризамын ба?, Қызметімнің қандай аспектілерінде мен тиімдімін/ тиімсізбін?, менің қандай мүмкіндіктерім бар? деген сұрақтар негізінде өзіне рефлексивті талдау жасай алған.

Осындай рефлексивті шынайы талдау негізінде өзіне сенімді, өзін-өзі реттеуге, өзін жүзеге асыруға ұмтылатын өзін еркін адам ретінде кәсіби тұрғыда тәрбиелеуге бағытталған өздік даму жоспарын бірқатар сұрақтар арқылы стратегиялық, тактикалық, оперативтік мақсаттарға топтастырады.

1 – кесте. Стратегиялық, тактикалық, оперативтік мақсаттардың айқындалуы.
(1 - курс магистранты К. Половникованың өздік жұмысына талдау)

Стратегиялық мақсат	
Менің қандай адам болғым келеді?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Өзіне және өз шеберлігіне сенімді; 2. Табысты және құрметке ие болу; 3. Жақсы ана болу. Балалармен қарым-қатынасты сақтау және жақсарту. 4. Басқа адамдардың пікіріне қарайлауды шектеу; 5. Адамдарға деген сенімді сақтау.
Мен өз өмірімде не нәрсеге қол жеткізгім келеді?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Маңғыстаудың көрікті жерлері туралы кітап-аңыз немесе мистикалық роман жазу; 2. Балаларға лайықты білім беру; 3. Отбасымен бірге саяхаттауға жағдай жасау; 5. Білім алу, тәжірибе алмасу, университет профессоры болу.
Тактикалық мақсат	
Үлкен мақсатқа жету үшін қандай қадамдар маңызды?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Қазақ тілін үйрену, еркін түсіну және сөйлеу. 2. IELTS 7.0 тапсыру үшін ағылшын тілін жетілдіру; 4. Докторантураға түсу 5. Мектепте / колледжде / институтта сабақ беру 6. Шетелде білім алу, тәжірибе жинақтау; 7. Докторантураға түсу; 8. Онкологиялық науқастарға қолдау көрсету орталығын және паллиативті көмек орталығын құру.

Оперативтің мақсат	
Нақты немен айналысуым керек?	<ol style="list-style-type: none"> 1. 07.05.2022 дейін диссертацияның бірінші тарауын аяқтау; 2. 20.05.2022 дейін сессияны сәтті тапсыру; 3. 09.06.2022 ж. дейін қызымды ҰБТ-ны сәтті тапсыруға дайындау; 4. 10.06.2022 дейін жаттықтырушыларға арналған команда құру семинарын әзірлеу; 5. Маусым-шілде айларында регбистермен және керлингпен жұмыс, "Каспий"ФК жұмысын жалғастыру 6. 2022 жылдың желтоқсан айында 7.0-де EILTS тапсыру.
Қазіргі уақытты неге қол жеткіздім...	<p>Бала күтімінде боламын деп, көп нәрсені жіберіп алдым. Күйеуіме, өзіме, балаларыма көп уақыт бөлдім. Магистратураға түсуге бірнеше рет ұмтылыс жасадым, тек 2020 жылы ғана түстім. Осы оқуымды бітіремін деп, нақты мақсат қойдым.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Осымен қатар мен 3 баланың анасымын. 2. Магистратураға түскенге дейін жақсы әйел, үлгілі ана болдым. Бірақ бұл мәртебе мен үшін өзектілікті жоғалтты. 3. Жұмыста мені бағалайды және құрметтейді. 4. Мен спорт психологымын, бұл біліктілік бойынша Ақтау қаласындағы жалғыз маманмын. 5. Команданың бірігуі үшін тренингке мені шақыруда. 6. Тренерлік құрам үшін семинар өткіземін. 7. Магистратураның грантына түстім. 8. Қазақ тілін оқуға көңіл қойдым.

Тапсырма нәтижелерін талдаудағы сұрақтардың (*Осы тапсырманы орындауға қанша уақыт жұмсадыңыздар? Тапсырма сіздердің қажеттіліктеріңізді қанағаттандыра алды ма?*) жауаптары («*Өзім үшін қажетті болғандықтан уақытпен санаспадым*», «*Кайдзен жүйесіне қатысты ақпараттар өте көп болғандықтан, көп іздену қажет болды*», «*Кайдзен өмірімді жақсартудағы құнды әдіс екен*», «*Жолдасыммен бірге ой бөлісуге болатын ортақ тақырып болды*») жауапкершіліктің қажеттілікпен тікелей байланысты екендігін байқатты. Бұл берілген тапсырма білімді бағалауға емес, білімді өмірде пайдалана білуге бағытталғандықтан магистранттар осы *ситуациялық тапсырма* барысында өздерін сынап көру мүмкіндіктеріне ие бола алды.

Бұл орайда, ситуация немесе кейс деген не? сұрағына тоқталатын болсақ, *ситуация - адам басынан өткен, болған оқиғалардың ізімен жазылған, әрекетке әсер етуші факторлар толық берілген, бірақ шешу жолы мен проблемасы анықталмаған тапсырма*. Мұндай ситуация студенттен біріншіден, ситуациядағы факторларға сүйене отырып, проблеманы, ситуациядан шығу жолдарын, шешімін анықтауды талап етеді. Ситуацияның жай тапсырмадан айырмасы, нақты жауабының болмауында, яғни, әр студент немесе магистрант өзінің мүмкіндіктерін, қабілетін, іскерлігін, шығармашылығын толық пайдалана осы ситуация арқылы өзін көрсете алуында.

Ситуацияның жауабы студенттің немесе магистранттың жауапкершілігіне байланысты. Өйткені, *ситуация шешімі - студенттің өзіндік тәжірибесі, өзіндік қасиет-қабілеттерінің бейімделу көрсеткіші*. Студенттердің ситуациядан шығу барысындағы байқалатын мәселе, сол ситуацияға ену жауапкершілігін сезіне алмауында, ситуация арқылы өзін көрсете алмауында. Студенттердің 60-70 пайызы ситуациядан шығу орнына оны баяндап беруді жөн көреді. Баяндау - адамның мінез-құлқын, тұлғалық сапа белгілерін көрсете алмайды, Ситуацияның негізгі ерекшелігі де - осы процесс барысындағы студент. Ситуация нәтижесінің баяндалуы осы ситуацияға қатысты жауапкершілікті толықтай сезінуге мүмкіндік бермейді. «Ситуация» ұғымының педагогикалық санаға енуі бұл кездейсоқ дүние емес, ол педагогикалық шындықтың терең жатқан заңдылықтарын ашады. Ситуация уақыттың бір сәті емес, ол адам болмысы себеп-салдарларының жиынтығы, ситуация – мәннің сипаттамасы, яғни, адам санасында із қалдырған ситуация ол әрқашанда ерекше бір құбылыс. Ситуация арқылы адамның есінде әлемді қабылдауына әсер етуші тұлғалық көзқарасы, бастан кешкен тәжірибесі сақталады. Сол себепті, ситуацияның жауапкершілік мәнін ашуға, жауапкершілікті көрсетуге, тиімді тәжірибе жинақтауға бағытталатындығын ескере отырып, ситуацияны студенттердің стандартты емес (дивергентті) ойлануына, жеке жауапкершіліктің дамуына жасалған *жағдай* деп санаймын. Сонымен қатар, жауапкершілікті алдымен адамның өзі үшін *қажетті жағдайлардың* бірі ретінде қарастыратын болсақ, демократияның негізгі тұтқасы

болып табылатын «таңдау» жауапкершіліктің дамуы үшін *жеткілікті жағдай* екендігі ерекше зерттеулерді талап етеді.

Қорытынды

Менің ойымша, болашақ тұтқасына ие болатын балалар білімнің өзі үшін қажеттілігін сезініп, өз-өзін қолдау үшін алдымен жеке жауапкершілікке ие болуы керек. Оқу үрдісінің әрбір қадамында кеткен кемшіліктен ақталу оңай болғанымен, ол алда кездесетін, кезегін күтіп тұрған мәселелердің шешімін табуда қол үшін бере алмасы анық, бұл жердегі ақылшыңыз да, жол көрсетуші бағдаршамыңыз да *жеке жауапкершілік* екендігін терең түсіну, сезіну қажет.

Жауапты адам еркін адам деп бекер айтпаған. Жауапкершілік өз құндылығыңызды жасауға және өміріңіздің тізгінін өз қолыңызға алуға мүмкіндік береді. Э.Фроммның айтуынша, жауапкершіліктен қашу «еркіндіктен қашу» болып табылады. Демократияның негізгі кепілі еркіндік, дегенмен, еркіндік не үшін беріледі деген сұрақ төңірегінде ойлану керек. Бердяевтің «свобода не от чего-то, а свобода для чего-то», тұжырымына сүйенетін болсақ, еркіндік конституциялық тәртіптен емес, конституциялық тәртіптің жүзеге асырылуына берілетін еркіндік екендігін естен шығармаған жөн.

Ой еркіндігі, сөз еркіндігі ежелден атадан қалған мұра, оның бірден бір дәлелі, қазақта «бас кеспек болса да, тіл кеспек жоқ» деген. Әйтсе де, қаңтар оқиғасындағы тәртіп бұзушылыққа қатысқандардан ой еркіндігі мен тіл еркіндігінің салдары туралы ойлануға өрелерінің жетпегендігі, жасалып жатқан әрекеттері үшін ертең жауап беретіндіктерін ойламағандықтары аңғарылды. Сана тазалығы бұғауланып, біреулердің жетегінде қалудың басты себебі де осы жеке жауапкершілік сезімінен айырылуында. Бұл білім саласы қызметкерлері, педагогтарының алдына, бірінші кезекте, арзан ақпарат құрығына түскен санамен жұмыс әдістерін саралау, саналы әрекеттерге бейімдеу, сол арқылы баланың ойын өз игілігіне бейімдеу міндеттерін жүктейді. Ия, бұл - педагог қауымына тағылып отырған кінә емес, *болашақ алдындағы жауапкершілік. Негізгі тұжырымдар:*

- Тұлғаның жеке жауапкершілігі төмендігінің салдары - қоғам жауапкершілігі төмендігінің көрінісі.
- Жауапкершілік баланың кез келген әлеуметтік тәрбиесінің шарты ретінде қызмет атқарады.
- Жауапкершілік тұлғалық мәнінің ашылуы жеке тұлға өмірінің барлық саласында адамгершілік пен іскерлік белсенділігі шарты ретіндегі жауапты мінез-құлық мазмұны мен маңыздылығын сезінуді қамтамасыз етеді.
- Жауапкершілік адамның ішкі уәжінен туындайтын қасиет болғандықтан сыртқы факторлар арқылы күштеп арттыру мүмкін емес.
- Жауапкершілік өмірлік ситуациялар негізінде қалыптасады.
- Студенттердің өздік жұмыстарын әлеуметтік желісі арқылы талдау, біріншіден, тапсырмаға деген жауапкершілікті арттыруға, екіншіден, тапсырманы орындау барысында өзін-өзі реттеуге, үшіншіден, уақытты өзінің қажеттілігін қанағаттандыру үшін тиімді пайдалануға мүмкіндік береді.
- Жауапкершілік өлшемі әр адам өзінің мүмкіндіктері ескерілетін, өзі үшін маңызды болуы керек.
- Адамның іс-әрекетінің қайнар көзі өз бойында.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Резвицкий, И.И. (1984). Личность. Индивидуальность. Общество. Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл. М. Сс. 25-37.
2. Бердяев, Н.А. (1992). О назначении человека. М. - 175 с.
3. Нурманбетова, Д.Н. (1998). Человеческая индивидуальность (социально-философские аспекты). Алматы: «Ақыл кітабы». – 171 с.
4. Берман, Г. Д. (1993). Вера и закон: примирение права и религии / пер. с англ. М.: Ad Marginem. -431 с.
5. Аристотель. (1983). Соч.: в 4 т. / пер. с древнегреч. Т. 4. М.: Мысль. 830 с.
6. Йонас, Г. (2004). Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. / Перевод с нем., предисловие, примечания И. И. Маханькова. М.: Айрис-пресс. - 480 с.

7. Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *J. Teach. Educ.* 32, 44–51. doi:10.1177/002248718103200310
8. Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., and Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. *J. Educ. Psychol.* 74:852. doi: 10.1037/0022-0663.74.6.852)
9. Flink, C., Boggiano, A. K., and Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *J. Pers. Soc. Psychol.* 59, 916–924. doi: 10.1037/0022-3514.59.5.916)
10. Lauer mann, F., and Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teach. Teach. Educ.* 30, 13–26. doi: 10.1016/j.tate.2012.10.001).
11. МакЛарен, П. (2007). Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение. С. 14–18.
12. Абрамов, С.И. (2019). Роль правовых презумпций в контексте реформирования института имущественной ответственности при банкротстве // *Актуальные проблемы российского права.* №11. Сс. 52-63. <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2019.108.11.052-063>
13. Роджерс, К. Р. (1959). Теория терапии, личности и межличностных отношений, разработанная в рамках концепции, ориентированной на клиента. *Психология: история науки*, Vol. 3, отредактированный Зигмундом Кохом. McGraw-Hill, сс. 184-256.
14. Юркевич, В. С. (2016). Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек // *Новое в жизни, науке, технике.* Москва: «Знание». – 367 с.
15. Божович, Л. И. (2008). Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер. – 378с.
16. Вершинина, Л.В., Максимова, И.Е. (2013). Педагогические условия организации процесса воспитания ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в учебной деятельности // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т. 15, No2(2), сс. 312-314
17. Hillen, S.A. (2020). School Staff-centered School Development by Communicative Action: Working Methods for Creating Collective Responsibility - From the Idea to Action. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 13, no. 4, pp. 189–203 <https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130403>.
18. Sæbø, G.I., Midtsundstad, J.H. (2018). Teachers' responsibility and expectations: Dependent on the school organisation? *Improving Schools*, 21(3), pp. 285–295
19. Сериков, В.В. (1999). Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос». – 272с.
20. Авдеева, А.Н. (2007). Формирование ответственности как качества личности младших школьников в условиях игровой деятельности // *Известия ВГПУ.* Сс. 76-80.

References

1. Rezviczkij, I.I. (1984). Lichnost`. Individual`nost`. Obshhestvo. Problema individualizaczii i ee soczial`no-filosofskij smysl. M. Ss. 25-37. [Rezvitsky I.I. (1984). Personality. Individuality. Society. The problem of individualization and its socio-philosophical meaning. M. Pp. 25-37] [in Russ.]
2. Berdyayev, N.A. (1992). O naznachenii cheloveka. [About the appointment of a person]. M. 175 p. [in Russ.]
3. Nurmanbetova, D.N. (1998). Chelovecheskaya individual`nost` (soczial`no-filosofsike aspekty). [Human individuality (socio-philosophical aspects)] Almaty: "Akyl kitaby". 171 p. [in Russ.]
4. Berman, G.D. (1993). Vera i zakon: primirenje prava i religii [Faith and law: reconciliation of law and religion] / translated from English M.: Ad Marginem. 431 p. [in Russ.]
5. Aristotle. (1983). Op.: in 4 vols. / trans. from ancient Greek. Vol. 4. M.:Mysl'. 830 p. [in Russ.]
6. Jonas, G. (2004). Princzip otvetstvennosti. Opy`t e`tiki dlya tekhnologicheskoy czivilizaczii [The principle of responsibility. The experience of ethics for technological civilization]. Translated from German, preface, notes by I. I. Makhankov. M.: Airis-press. 480 p. [in Russ.]
7. Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *J. Teach. Educ.* 32, 44–51. doi:10.1177/002248718103200310
8. Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., and Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. *J. Educ. Psychol.* 74:852. doi: 10.1037/0022-0663.74.6.852)
9. Flink, C., Boggiano, A. K., and Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *J. Pers. Soc. Psychol.* 59, 916–924. doi: 10.1037/0022-3514.59.5.916)
10. Lauer mann, F., and Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teach. Teach. Educ.* 30, 13–26. doi: 10.1016/j.tate.2012.10.001).
11. McLaren P. (2007). Zhizn` v shkolakh: vvedenie v kriticheskuyu pedagogiku. [Life in schools: an Introduction to Critical Pedagogy]. M.: Prosveschenie. Pp. 14-18. [in Russ.]
12. Abramov, S.I. (2019). Rol` pravovy`kh prezumpczij v kontekste reformirovaniya instituta imushhestvennoj otvetstvennosti pri bankrotstve // *Aktual`nye problemy rossijskogo prava.* [The role of legal presumptions in the

- context of reforming the institution of property liability in bankruptcy. Actual problems of Russian law]. No. 11, pp. 52-63. <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2019.108.11.052-063> [in Russ.]
13. Rogers, C.R. (1959). *Teoriya terapii, lichnosti i mezhlchnostny`kh otnoshenij, razrabotannaya v ramkakh koncepczii, orientirovannoj na klienta. Psikhologiya: istoriya nauki*, [The theory of therapy, personality and interpersonal relationships, developed within the framework of a client-oriented concept. Psychology: A History of Science] Vol. 3, edited by Sigmund Koch. McGraw-Hill, pp. 184-256. [in Russ.]
 14. Yurkevich, V. S. (2016). *Ob individual`nom podkhode v vospitanii volevy`kh privy`chek // Novoe v zhizni, nauke, tekhnike*. [About an individual approach in the education of strong-willed habits. New in life, science, technology]. Moscow: "Znanie". 367 p. [in Russ.]
 15. Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Peter. 378 p. [in Russ.]
 16. Vershinina, L.V., Maksimova, I.E. (2013). *Pedagogicheskie usloviya organizacii proczessa vospitaniya otvetstvennosti u mladshikh shkol`nikov iz neblagopoluchny`kh semej v uchebnoj deyatel`nosti //Izvestiya Samarskogo nauchnogo czentra Rossijskoj akademii nauk* [Pedagogical conditions of the organization of the process of responsibility education in younger schoolchildren from disadvantaged families in educational activities //Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], vol. 15, No2(2), pp. 312-314 [in Russ.]
 17. Hillen, S.A. (2020). School Staff-centered School Development by Communicative Action: Working Methods for Creating Collective Responsibility - From the Idea to Action. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 13, no. 4, pp. 189–203 <https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130403>.
 18. Sæbø, G.I., Midtsundstad, J.H. (2018). *Teachers' responsibility and expectations: Dependent on the school organisation? Improving Schools*, 21(3), pp. 285–295
 19. Serikov, V.V. (1999). *Obrazovanie i lichnost`.Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. M.: Izdatel'skaya korporacziya «Logos». [Education and personality.Theory and practice of designing pedagogical systems. Moscow: Logos Publishing Corporation]. 272p. [in Russ.]
 20. Avdeeva, A.N. (2007). *Formirovanie otvetstvennosti kak kachestva lichnosti mladshikh shkol`nikov v usloviyakh igrovoj deyatel`nosti //Izvestiya VGPU*. [Formation of responsibility as a personality quality of younger schoolchildren in the conditions of play activity //News of the VSPU], pp. 76-80. [in Russ.]

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ОСНОВЕ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

К. С. Кудайбергенова

Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан
Kulzada24@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается вопрос личной ответственности как объективной и субъективной предпосылки стремления людей к общему благу, добру. Важность и необходимость изучения личной ответственности определяется путем увязки низкого уровня ответственности как черты, обусловленной внутренней мотивацией, с фактами январских событий 2022 года в Республике Казахстан.

Учитывая, что понятие ответственности не рассматривается как предмет отечественного педагогического исследования, приводятся следующие выводы, направленные на расширение методологического направления исследования: ответственность как корень духовного богатства; ответственность как условие любого социального воспитания ребенка; ответственность как свойство, вытекающее из внутренней мотивации человека, ответственность как мера сознания, при которой каждый человек учитывает свои возможности. Также анализируется и обобщается педагогико-методический аспект развития личной ответственности обучающегося на основе самостоятельной практической работы студентов и магистрантов.

Подчеркивая значимость жизненных ситуаций как одного из методов формирования ответственности студента в процессе выполнения любых познавательных, социальных функций, сделан последовательный вывод о том, что жизненные ситуации являются основным фактором повышения ответственности студентов. Также предлагаются способы эффективного использования социальной сети как способа повышения ответственности.

Ключевые слова: ответственность, внутренняя мотивация, обязанность, ситуация, социальная сеть

DEVELOPMENT OF PERSONAL RESPONSIBILITY OF THE STUDENT BASED ON LIFE SITUATIONS

Kulzada S. Kudaibergenova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan,
Kulzada24@mail.ru

Abstract

The article deals with the issue of personal responsibility as a component of the objective and subjective prerequisites for the desire of people for the common good, goodness. The importance and necessity of studying personal responsibility is determined by linking the low level of internal responsibility with the facts of the January 2022 events in the Republic of Kazakhstan, in accordance with the idea of responsibility as an internal motive.

Taking into account that the concept of responsibility is not considered as a subject of domestic pedagogical research, the following conclusions are made aimed at expanding the methodological direction of research: responsibility as the root of spiritual wealth; responsibility as a condition of any social upbringing of a child; responsibility as a property arising from the internal motivation of a person, responsibility as a measure of consciousness, in which each person takes into account their capabilities. It also analyzes and summarizes the pedagogical and methodological aspect of the development of personal responsibility of the student on the basis of independent practical work of students and undergraduates.

Emphasizing the importance of life situations as one of the methods of forming student responsibility in the process of performing any cognitive, social functions, a consistent conclusion is made that life situations are the main factor in increasing student responsibility. It also suggests ways to effectively use the social network as a way to increase responsibility.

Keywords: *responsibility, internal motivation, obligation, situation, social network*

АВТОР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Құдайбергенова Кульзада Саековна - педагогика ғылымдарының докторы, доцент, Жалпы, әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Мекенжайы: Қазақстан, Алматы қ., Гоголь к-сі, 161, Kulzada24@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Құдайбергенова Кульзада Саековна - доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей, социальной педагогики и самопознания, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Алматы, ул. Гоголя, 161, Kulzada24@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kulzada S. Kudaibergenova – Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Department of general, social pedagogy and self-cognition, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Gogol Str., 161, Kulzada24@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 18.05.2022

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 24.06.2022

ALEXANDRA KOLLONTAI AND THE POLITICAL MEANING OF LOVE

Almira Ousmanova

Professor of the Department of Social Sciences,
European Humanities University, Vilnius, Lithuania
almira.ousmanova@ehu.lt

Abstract

In the given article I analyze the contribution of the prominent socialist feminist thinker and politician Alexandra Kollontai to the development of conceptual vision of a just society, that would be based on the equality of the sexes, and to the formation of contemporary views onto the problem of the political, intellectual and emotional autonomy of women. In my view, the rethinking of Kollontai's views in regards to the issues of love, sexuality and the role of emotional life under socialism and capitalism may be helpful for better understanding of the complex relationship between gender and class identities, collisions of public and private lives, and the emancipation of women (politically, economically, emotionally and symbolically). I also argue that Kollontai's legacy is relevant for the contemporary scholarship on political, gender-specific aspects of emotional life as well as the affective dimension of the politics.

My analysis is based on three types of sources: theoretical works and literary texts by Alexandra Kollontai, in which she developed her views on love relationships and women's autonomy; selected works of other Marxist and feminist thinkers of the early XX century (V.I. Lenin, I. Armand) that dealt with the questions of free love and sexual mores; the works by contemporary gender scholars and feminist thinkers, that engage with the texts of Kollontai and debates on love and sexuality in the Soviet 1920s.

Keywords: Alexandra Kollontai, socialist feminism, love, free love, love-comradeship, 'Winged Eros'.

Introduction

The Un/claimed Legacy of Alexandra Kollontai

2022 marks the 150th anniversary of the birth of Alexandra Kollontai, a Marxist feminist, politician, diplomat and writer. Even if 2022 had not been marked by the tragic events and political challenges faced by the countries of the former USSR, the celebration of this jubilee would most likely have passed almost unnoticed in the post-Soviet countries. There are plenty reasons for this.

Firstly, 30 years after the collapse of the USSR and the demolition of socialism as a political system, much of Soviet history has been ousted from the official historical narratives and cultural memory of socialism. Moreover, the remembrances of the Soviet past have been severely impoverished, simplified and eventually reduced to very few plots and some events, the main of which, for a number of political reasons, became the commemoration and glorification of the victory in the Great Patriotic War (this applies to Russia and Belarus¹). In addition to this, in each of the nation states that emerged or regained independence on the ruins of USSR, national history and its politically correct framing is given a priority, and in many cases it has been divided into before and after the USSR, for the Soviet past in many postsocialist countries is assessed negatively as the period of occupation, colonization, Russification, which were accompanied by physical and symbolic violence. Accordingly, the theme of the imperial Imaginary in the political construction of the USSR and in the post-socialist context, unresolved issues of national politics or the legacy of totalitarianism are much more pressing and important topics for public discussion than issues related to the early period of Soviet history or the theoretical foundations of socialism.

Secondly, the significant contribution of Alexandra Kollontai and many other women to the development of a socialist state, the formation of its legislative foundations and its recognition on the international arena through diplomatic activities was not appreciated in the Soviet era, and later on was entirely forgotten, leaving no traces in the memory of post-Soviet generations. In other words, women's voices and faces of the revolution dissolved in the shadow of the cult of Lenin and Stalin, and remained invisible behind

¹ Not accidentally, the history of political repressions and Stalinist purges, as well as anti-Semitism and ethnocide became the tabooed topics in both of these countries.

the façade of the Communist Party as the collective governing body in the USSR. Though, this is not a unique time in history when women had done "much of the grunt work of revolution" [1;162] but later on their contribution to the political struggle turned out to be devalued.

Thirdly, throughout the entire period of Soviet history, feminism (including socialist feminism) was considered to be an ideological opponent of the Marxist-Leninist ideology (due to the hegemony of 'class' as more universal category of analysis). As Brigitte Studer notes, revolution "opened a historical window of opportunity by inscribing the principle of equality not only in its political doctrine but also in its initial governmental practice". However, the emancipation of women "had been seen more as something that would happen automatically when socialism had been achieved", and "woman's question" soon faded in importance to communist leadership. In addition, the concept of emancipation was based on a definition specifically and more-or-less exclusively aimed at working-class women, at women as members of a class and not as representatives of a gender" [2; 136].

It is worth mentioning, that Alexandra Kollontai was the first female member of the government in history ever, as well as the first woman-ambassador. Yet, this was rather an exception than a rule even in the Soviet state, as women under socialism did not have real instruments to be actively involved in the political decision-making. Indeed, Constitution of 1936 stated the achieved equality of the sexes, but there was a huge gap between the declared principles and the actual policy of the state towards the involvement of women in the decision-making processes. In the 1920s Soviet women were very active in political life and in the sphere of production, although already at that time the state "formalized women's "double burden" (long before the model became established in the industrialized West" [2;133]. Since the 1930s and until the end of socialist era, Soviet state upheld the patriarchal status quo in the sphere of political governance. The militarization of the economy and politics, which began in the mid-1930s, left no room for women in the governing bodies. Women could have entered the highest body of the state power - the Supreme Council, but the Council itself was purely decorative. Not surprisingly, there were no women among the members of the Politburo and very few held the leading positions in the government. To sum up, I would quote here Žarana Papić who noted, that "socialism was a conglomeration of various social and ideological elements that were communist, male, patriarchal and authoritarian. It offered women a very specific mixture of progressive legal rights and a very real and persistent patriarchy which governed their destinies and everyday lives" [3; 116]. In this sense, the exclusion of women from the political decision-making and state governance in many of post-Soviet states reveals an obvious path-dependence of the "modernized patriarchy" [4; 20] from the socialist system.

And last but not least, in most post-Soviet countries as well as in some countries in Eastern Europe, the dominant political trend today is conservatism, that manifests itself in strengthening of right-wing populism, propagation of patriarchal discourse, the increasing of the political role of religious institutions, the restoration of traditionalist values. All this results in the limitation of gender equality, abuse of women's rights and sexual minorities. Gender-conservative ideology may have some specifics, depending on the particular political and social context, but in general it is characterized by the policies that promote concept of the "traditional family", "encourage women to prioritize their heteronormative roles as mothers and homemakers" [5; 2], state support of the essentialist "anti-gender" attitudes of the church, decriminalization of domestic violence, "the organization of reproduction in accordance with pronatalist policies", including the restrictions on abortion [6; 258]. Therefore, it is not surprising that in the conditions of a neoconservative turn, feminist activism, as well as gender studies, became the target of intimidation and pursuance on behalf of the state ideologists and supporters of right-wing views in power.

Materials and methods

Thus, given the abovementioned circumstances, one might draw a conclusion that this might not be the appropriate time (at least in the post-socialist space) to discuss the legacy of Alexandra Kollontai. Nevertheless, I consider that the 150th anniversary of Alexandra Kollontai may be a good reason to cast on her theoretical heritage and to rediscover it in new historical circumstances. Her works remain relevant for feminist theorists and gender scholars in different countries. During 2020-2022 many new works, dedicated to Kollontai's legacy, have been published. Along with academic texts, there have been various exhibitions, art projects and other forms and formats of the popularization and medialization of her ideas for a larger audience. Here are but a few examples.

In honor of the 150th anniversary of Alexandra Kollontai, the International Union of Left Publishers published a special edition "Alexandra Kollontai 150". It was released on the same day (International Workers Day) in 20 different languages in a joint effort of 25 publishing houses. This volume "brings together four of Kollontai's texts on topics such as the role of the women in social struggles, the history and importance of

International Women's Day (March 8), and reflections on love as a social relation" [7]. In March of 2022, the St. Petersburg Museum of Political History of Russia opened an exhibition under the title *Who are you, Alexandra Kollontai?* The recent volume, published in Sweden under the title *Red Love: A Reader on Alexandra Kollontai* [8] presents theoretical works as well as artistic projects that underline the relevance of Kollontai's thought in what concerns the critical analysis of the love relations and affective politics in contemporary era.

The new book of an American scholar Kristen Ghodsee, titled 'Red Valkyries: Feminist Lessons From Five Revolutionary Women' (2022) deals with the history of socialist feminism in Eastern Europe, is based on the study of biographies of five women Alexandra Kollontai, Nadezhda Krupskaya, Inessa Armand, Lyudmila Pavlichenko and Elena Lagadinova (Bulgaria). The author notes, that thanks to the efforts of women from socialist countries, the political rights, social protection measures, and tools for realizing gender equality that Western feminists have fought for a long time have become a reality for women from the countries of the former socialist camp. She argues, that "despite the inefficiencies of the planned economy, the paucity of liberal freedoms, and the continued persistence of patriarchal norms, the efforts of many socialist women's activists paid off in the end. Although mostly forgotten today, not only in the West but even in their own countries, their work lived on in the daily realities of hundreds of millions of lives, especially in the lives of women who had opportunities for education, professional training, and work experiences that their mothers and grandmothers had never dreamed could be possible [1; 156 – 157].

Many contemporary feminist theorists agree on that Alexandra Kollontai, with her personal (biographical) example, theoretical works and literary texts, was far ahead of her time, having anticipated the theoretical discussions on the whole series of topics that only became relevant in the second half of the 20th century. In my view, the analysis of Kollontai's conceptual propositions in regards to the issues of love, sexuality and the role of emotional life under socialism and capitalism (given that she had this unique experience of comparison) may be helpful for better understanding of the complex relationship between gender and class identities, collisions of public and private lives, of the issues of women's autonomy, and the emancipation of women in every possible aspect (politically, economically, emotionally and symbolically). I would also add, that the theoretical legacy of Alexandra Kollontai is highly relevant for the studies of political, gender-specific aspects of emotional life as well as of the affective dimension of the politics in general.

Thus, this text may be regarded a tribute to the memory of Alexandra Kollontai, an outstanding socialist feminist thinker and politician, in a year of her 150th anniversary. At the same time I would like to underline that this article is based on my long-term study of the relationship between marxism and feminism (in the 20th and 21st century), as well as on my research of the discourses and representations of love and emotions in Soviet culture.

Results

The question of Love and women's autonomy in a class/less society

The Soviet 1920s were an unprecedented time, for the revolutionary changes affected all spheres of life. The establishment of Soviet power began with the adoption of new laws. In the immediate aftermath of the October Revolution Bolsheviks' government passed a plethora of legislation². The legislation of many former socialist states still contains, in one form or another, the norms and provisions first introduced by legislative acts of the Soviet government in the first years of its establishment. The Constitution, introduced in 1918, proclaimed the equality of women with men in their civil rights. The civil marriage was introduced and the new civil code on marriage established an equal legal status between husband and wife. Divorce procedures were made much easier, based on the concept of mutual agreement allowing immediate divorce [9]. The department for the protection of maternity and youth was officially established in January 1918. The legalising of abortions came in 1920.

These changes undermined the patriarchal foundations of family and marriage and lead to the considerable transformation of private life, love relations and sexual mores in Soviet Russia. The process was accompanied by the heated debates on the new socialist morality. The famous Russian revolutionary and Marxist-feminist theoretician Alexandra Kollontai was among the authors and initiators of those decrees as well

² The legislation of many former socialist states still contains, in one form or another, the norms and provisions first introduced by the legislative acts of the Soviet government in the first years of its establishment.

as of the new policies. She believed, that revolution opened “the road to true happiness» for «the new class, the new youth with its new experiences and its new conceptions and feelings» [10].

Public discussions on love matters, sexual mores, and the «revolution of byt»³ were taking place in various environments from factories to the universities, and involved the representatives of different social groups. The denial of love as a bourgeois prejudice became a common view among the proletarian youth of the 1920s. “We don't acknowledge any love! All of that is a bourgeois trick that hinders the cause! It's a diversion for the sated!” - said those for whom the sexual liberation of the proletariat was the main achievement of the new regime [11; 175]. Others, on the contrary, believed that sexual pleasure is bourgeois in its essence, and saw in love not only the solid foundation of proletarian marriage, but also a panacea for sexual licentiousness, for the «excesses of sexual anarchism», and for everything that contradicts the goal of the proletariat to create the «New Man». There was no consensus either among the political leaders of the Soviet state.

Among the political leaders of the Soviet state there was no consensus either. Vladimir Lenin, Bolsheviks' leader and Marxist theorist, in his conversation with Clara Zetkin commented on the common preoccupation with ‘revising bourgeois conceptions and morals’ in the sex question, in the following way: “I may be a morose ascetic, but quite often this so-called ‘new sex life’ of young people and frequently of the adults too seems to me purely bourgeois and simply an extension of the good old bourgeois brothel. All this has nothing in common with free love as we Communists understand it” [12]. Lenin considered that «emancipation of love» should not turn into «emancipation of the flesh». In the same conversation with Zetkin he also said, that «communism should not bring asceticism», but «promiscuity in sexual matters is bourgeois. It is a sign of degeneration», and «this is not good for the political struggle and for the revolution» [12].

Both the advocates of sexual emancipation and the adherers of sexual asceticism mercilessly branded each other for a perversion of the principles of communism and smuggling of philistine ideology, but ultimately it was an old discussion on the separation of “sensual love” and “sentimental love”. However, the belief that love should be based on the «affinity of souls», that is on the «similarity of the struggle interests» and on «the same class ideals», was shared by many. In «The Twelve Commandments of Revolutionary Sex» the Soviet psychiatrist (also known as “party doctor”) Aron Zalkind formulated it as follows: «Sexual selection shall always be conducted along the lines of revolutionary-proletarian class objectives» [13].

What position in this discussion was taken by the socialist feminists who were actively involved also in the political praxis? To answer this question, we should turn to the concept of *free love*, as it was elaborated by socialist feminists Alexandra Kollontai, Inessa Armand and few others.

Alexandra Kollontai's role in the process of revolutionary changes in early Soviet society is hard to overestimate. During the first post-revolutionary decade of Bolsheviks' governance it was her who proposed and elaborated the most systematic and coherent views on the relations between woman's question and the transformations of love and sexual relations under socialism. In various texts she provides a detailed analysis of different historical conceptions of love and marriage in the context of the development of European culture. She was convinced that under socialism love is no longer «a private matter» [14; 279], but the question was how could this ‘valuable socio-psychological factor’ serve to the needs of a new Soviet society?

One of the most debatable concepts that is most often associated with Kollontai's writings is the topic of «free love». It is here that we find not only the ideological divergence between feminist Marxism and Bolsheviks' Marxism, but also the intrinsic links between the ideas of Kollontai, Armand and «bourgeois» (i.e. liberal) feminism. It is in the articulation of the idea of «free love» that one can hear the female voices of Revolution: the reflections on «free love» and its potential in women's emancipation also meant the possibility for women to develop their own vocabulary of feelings in a new social context.

The theme of “free love” was much discussed during the first two decades of the 20th century. In Soviet Russia, after 1917, the very concept was largely avoided even in the texts of socialist feminists, not because of the censorship, but because of the ideological divergences. The development of these ideological controversies can be traced from the correspondence of Inessa Armand and Lenin in connection with the unfinished project of her brochure. She started elaborating this topic while preparing to the women's congress in St. Petersburg in 1908, where the issue of the freedom of love became one of the most debated. Few years later, in 1915, she started working on a pamphlet about free love, but then a serious controversy arose in her correspondence with Lenin. From those letters it becomes evident that Inessa Armand associated the concept of free love with the issue of women's emancipation. Lenin categorically opposed it and proposed to delete this paragraph: «I advise you to throw out altogether § 3 -the “demand (women's) for freedom of love” [15].

³ The sphere of ‘byt’ was at the very center of political and cultural debates in Soviet Russia in the 1920s, as it was inseparably connected to the question of modernization and the socialist reorganization entire way of life, including ‘cultural front’ and everyday life.

Despite the fragility of the discursive boundaries between the concepts of sexual freedom and free love in the 1920s, these were not at all identical concepts. In mass consciousness, the idea of sexual freedom was largely perceived as sexual anarchy, promiscuity and «debauchery», which dismantle family values and challenge the institution of the marriage. The opponents of this idea considered «free love» to be a cause of such social problems as the deterioration of women's reproductive health (because of abortions), venereal diseases, various mental illnesses and rapes.

The position of Alexandra Kollontai on the issue of sexual freedom was often misinterpreted as a theory of «a glass of water». However, Kollontai's interpretation of the concept of free love was much more nuanced. Besides, the very association of love with a glass of water appeared much earlier in a different historical context, in the 19th century, and that referred to sensual emancipation. The authorship of the idea that «love is like a glass of water given to the one who asks for it» was attributed to French female writer Aurore Dudevant (known better under her literary male pseudonym George Sand). Kollontai herself spoke about the need of contemporary individual to «quench thirst» in her/his need to find true love.

The problem of *free love* was first raised by Alexandra Kollontai in *Love and New Morality* [16]. This text reads as an elaborated response to the book “The Sexual Crisis: A Critique of Our Sex Life”, published in 1909 by Grete Meisel-Hess, Austrian Jewish feminist and writer [17]. Analysing three main forms of relations between the sexes under capitalism - legal marriage, free union and prostitution, Meisel-Hess comes to pessimistic conclusion that under capitalism, all three forms are destructive for women's souls, and they do not give women a chance for solid and lasting happiness. However, Kollontai focuses on the analysis of the third form, that is a union, based on free love relations, the imperfection of which under capitalism was primarily associated with the psyche, corrupted by double morality.

In modern society, writes Kollontai, *free love* confronts two major obstacles: first, “our inability to love (an inability that is the essence of our atomised individualistic world)”, and second, “the absence of the necessary leisure time for truly emotional experience” [16]. «Love impotence» is the destiny of men who are either engaged in making profit and career, or in pursuit of “a crust of bread,” but the main thing is that love plays a secondary role for a man, he fears that it can divert him from the “main things” in life. Free love relations (free union) “demands a much greater amount of time and emotional energy than either registered marriage or momentary and purchased pleasure. ‘Free’ lovers are usually more attached to each other than legal partners and spend more time with each other.

Kollontai analyses the challenges of free union for both sexes. In her view, “modern man has no time for love”, as he is being either engaged in making profit and career, or in pursuit of “a crust of bread“, but more important factor is that love plays a secondary role for a man, as he fears to be diverted from the “main things” in life [16].

For a woman, free union is an even bigger challenge. She also has to make a choice between love and profession. In addition, sooner or later a conflict arises between love and motherhood (not only in the aspect of the different types of love in relation to the partner and the child, but to an even greater extent this is due to the responsibility for the consequences of free love). Kollontai sees potential in erotic friendship, which contributes to the development of the human psyche, allows for self-preservation of the person, helps to get rid of egotism through the cultivation of mutual respect. But the highest form of love according to her, is *love-comradeship*, which opens the possibility of establishing parity in love relationships. Meanwhile, when love is free from material dependence (and the associated humiliation), it should be not so much the main goal in a woman's life (in this case she turns out to be a slave to love), but one of the steps in comprehending her “spiritual Ego” [18].

Few years later, Alexandra Kollontai returns to the question of free love, but under different circumstances, when Revolution opened the new possibilities for people of previously subordinated classes, and the women of working class at the first place. One of her most famous works “Make Way for Winged Eros!”, written in 1923, provides a comprehensive answer to the question: “What place proletarian ideology gives to love?” [14; 276]. Unlike other party comrades, who considered that the questions of love and debates on sexual ethics distract the energy of working people from the more urgent political and economic tasks, Kollontai argues, that «love is not a symptom of decline» of revolutionary creativity [14; 292] but quite the opposite. Therefore, it is time firstly, to «recognize openly that love is not only a powerful natural factor», but also a social factor, it is an emotion that unites people, and secondly, that love has always been an integral part of culture, hence new society needs to develop its own new emotional culture.

She notes, that in the years of Civil war («under the shadow of death»), the «natural voice of nature dominated the situation»: women and men came together much more easily, than before, «with no obligations to each other», and «parted without tears or regret» [14; 277]. That what in those years was erroneously identified

as 'free love' was in essence the «satisfaction of purely biological needs», leaving no room for true love and mutual commitments. However, the time has come when the undemanding Wingless Eros (once sexual intercourse turns into the self-fulfilling goal) should be replaced by all-embracing Winged Eros («whose love is woven of delicate strands of every kind of emotion»). The absence of an emotional proximity in sexual relations is an obstacle that prevents the formation of social ties between the members of the work collective. «Essentially love is a profoundly social emotion» [14, 278]. The Winged Eros, according to Kollontai, implies the retrieval of interest to the psychology of sex, the recognition of the right to love outside the «narrow framework of legal marriage relations» [14, 284], the overcoming of the biological instinct of reproduction, and the renunciation of the wish to possess a loved one entirely and dividedly.

Kollontai returns to the topic of free love comes within the framework of the reflections on love-comradeship. In Kollontai's vision, freedom in love can be achieved only through the establishment of equality in mutual relations (without «the complacency of the man and the self-renunciation of the woman»); through the respect of the «right of the other's personality» and suppression of the private property instincts; and, finally, through the establishment of a relationship between two lovers and the collective. In other words, «the task of proletarian ideology is not to drive Eros from social life but to return him according to the new social formation» [14; 291 – 292].

As it was shown above, for Lenin and other Bolshevik leaders (men) the theme of love seemed both marginal and ideologically harmful. They considered love discourse to be a product of bourgeois ideology and saw in it the basis for the emergence of a double morality. Feminist Marxists, on the contrary, considered it possible and necessary to incorporate the European tradition of romantic love as a cultural tradition into the project of socialist reconstruction of a society, arguing that love is a form of emotional improvement that fosters the education of new citizens, and that form of subjectivation which, without destroying the collective connectivity, allows to ensure a harmonious combination of individual and collective goals.

Discussion

Alexandra Kollontai as our contemporary

Given the limited volume of the article, I was able to consider only some of Alexandra Kollontai's theoretical ideas regarding the role of love and women's autonomy in a just society. All of them were closely connected with the historical context, as they were addressing the urgent questions of revolutionary praxis of the 1910-1920s. But what is the relevance of the legacy of Alexandra Kollontai in contemporary society? Here I would like to highlight four key points.

First, in many post-Soviet countries, as noted above, the interests of women are rarely taken into account when making political decisions (even in matters of social policy and education). Feminist activists as well as gender experts and scholars have to apply a lot of effort in order to defend women's rights and promote gender agenda at different levels and sector of a society. In this regard, “Bolshevism's Utopian phase” [2; 126] which lasted until the mid-1920s, remains a unique period in history when women's voices of the revolution were really important, whilst their theoretical works provided more differentiated analysis of the relations between class and gender. That experience should not be neglected.

I believe, that the legacy of socialist feminists of the 1920s is important for the formation of intersectional approach in contemporary gender studies. According to Julia Cámara, “The rejection of the existence of a specific ‘woman question’ separate from the general social question is a constant throughout Kollontai's work and one of the most controversial statements for a contemporary reading. Yet, strictly speaking, it is an accurate observation. There is no ‘woman question’ that can be separated from the question of class, migration, or race, as indeed important feminist sectors have been warning for some time. Any denial of this reality can only end up justifying and reproducing the logics of systematic exclusion and oppression, as has happened on many occasions throughout history” [19; 19].

Secondly, as we all know, the project of socialist reorganization of society, launched by the October Revolution, ended in a historical fiasco. But this does not mean that its conceptual foundations, including the recognition of the importance of "woman's question" at the level of state politics, the expunging of the mechanisms of patriarchy through the legal reform, the Soviet Enlightenment project (from the elimination of illiteracy to the education of feelings) lost their relevance. Unfortunately, in the process of post-Soviet transformations, many of these achievements were devalued. In this vein, returning to the ideas of Alexandra Kollontai is important not only for the critical rethinking the very idea of communism (an important component of which from the beginning was the idea of women's emancipation), but also for better understanding the specificity of gender-conservative turn in the post-Soviet countries.

Thirdly, the legacy of Alexandra Kollontai is to be recontextualized and reviewed in light of contemporary studies of social, economic and cultural contradictions of love and class relationship in late capitalist society⁴. Grahame Hayes argues, these days "the discourse on love has become highly individualised, focused on the private sphere of romantic love", "positivized into sexuality" where the stress is on performance and "consuming" the other [21; 76]. In accordance with the market logic of a consumer society, the variety of services and specialists in love matters (be it psychologists, dating coaches, and even flirting techniques experts), as well as the quantity of "technological solutions" (mobile applications for dating, courtship, marriages) are constantly growing. The concerns, often voiced by pop psychologists, on that "it's hard to love today", that "dating is dead", etc., on the one hand, fuel the demand for such services and platforms, such statements may be interpreted as an articulation of an existential anxiety, related to the deficit of love in the contemporary society.

Accordingly, the theme of "Winged Eros" and the questions formulated by Alexandra Kollontai a hundred years ago, about whether contemporary individuals have time for psycho-social improvement in matters of love, how the models of love relations relate to the social and political order, and what are the possibilities for the egalitarian love-comradeship relations in contemporary society, sound especially relevant. Following the path of Alexandra Kollontai, new generation of feminist theorists propose to "reinvent love", to revise its social relevance, and to rethink it as a "valid public emotion" [21; 76].

Conclusion

Finally, I would also like to draw attention to a less obvious, but none the less important aspect in the study of Alexandra Kollontai's works. It is a question of her ability to communicate with different audiences and of the strategies of appeal to those people whose emotional experience was unlikely to have been shaped by great literature and European love narratives, as well as to those, who were hostile to the feminist ideas. Let us not forget that most of Alexandra Kollontai's works were intended for people with very different cultural, educational and class backgrounds and political views, but that was also a time when the channels of mass communication were limited to printed media, radio and cinema. In contemporary, fragmented and diversified media environment (social networks, Internet, TV, Youtube, Instagram, Telegram, TikTok and so on) the language of communication, the rhetoric and the discursive devices matter more than ever. Therefore, the questions on how to promote feminist agenda for diverse audiences, explaining the connection between politics, gender inequality and private life, and how to make complex theoretical ideas accessible for masses, are of crucial importance for the feminist movement. And this is exactly what we can learn from Alexandra Kollontai, given all the above mentioned historical, political and cultural circumstances, that separate us from the socialist 1920s.

References

1. Ghodsee K. (2022). *Red Valkyries: Feminist Lessons from Five Revolutionary Women*. Verso Books. 224 p.
2. Studer B. (2015). Complementary points of view : Communism and feminism. *CLIO*, Jg. 41, Nr. 1. P. 126-139
3. Papić Ž. (1994). Nationalism, patriarchy and war in ex-Yugoslavia. *Women's History Review*, 3:1. P.115 – 117.
4. Clements B.E. (1997). *Bolshevik Women*. Cambridge: Cambridge University Press. 356 p.
5. Johnson J. E.; Novitskaya A., Sperling, V., McIntosh Sundstrom L. (2021) Mixed signals: what Putin says about gender equality. *Post-Soviet Affairs*, 37:6. P. 507-525.
6. Doğangün, G. (2020). Gender Climate in Authoritarian Politics: A Comparative Study of Russia and Turkey. *Politics & Gender* 16 (1). P. 258–284.
7. Kollontai 150. (2022). *Selected Writings of Alexandra Kollontai*. International Union of Left Publishers (IULP) and Tricontinental Institute for Social Research. 116 p.
8. Masucci M., Lind M., Warsza J., eds. (2020). *Red Love: A Reader on Alexandra Kollontai*. Sternberg Press. 512 p.

⁴ Eva Illouz in her book "Consuming the Romantic Utopia" elaborates on these issues. She does not refer to Alexandra Kollontai in her research, but there is a thematic and conceptual proximity in the very mode of formulating problems [20].

9. Rossi E. (2004). The Emancipation of Women in Russia before and after the Russian Revolution. *FalceMartello*, Number 5. <https://www.marxist.com/emancipation-women-russia.htm>
10. Kollontai A. [1923] A Great Love <https://www.marxists.org/archive/kollonta/1929/great/index.htm>
11. Leblanc R. D. (2006). Trapped in a Spider's Web of Animal Lust: Human Bestiality in Lev Gumilevsky's Dog Alley. *The Russian Review*, 65. P.171-193.
12. Zetkin C. [1920] An Interview with Lenin on The Woman Question <https://www.marxists.org/archive/zetkin/1925/lenin/zetkin2.htm>
13. Zalkind A. [1924] Twelve Commandments of Revolutionary Sex. <http://soviethistory.msu.edu/1924-2/revolutionary-manliness/revolutionary-manliness-texts/twelve-commandments-of-revolutionary-sex/>
14. Kollontai A. [1923], (1977). Make Way for Winged Eros: A Letter to Working Youth // Holt, A. , ed. Selected Writings of Alexandra Kollontai. London: Allison&Busby. P.276 – 292.
15. Lenin V.I. (1915) Letter to Inessa Armand from January 17, 1915 <https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1915/jan/17.htm>)
16. Kollontai A. (1911). Love and the New Morality. <https://www.marxists.org/archive/kollonta/1911/new-morality.htm>
17. Meisel-Hess G. [1909] (1917) Sexual Crisis: A Critique of Our Sex Life. New York: The Critique and Guide Company. 364 p.
18. Kollontai A. [1918] «New Woman, from The New Morality and the Working class» <https://www.marxists.org/archive/kollonta/1918/new-morality.htm>
19. Cámara J. (2022). In the Name of Equality, Liberty and Love" // *Kollontai 150. Selected Writings of Alexandra Kollontai*. International Union of Left Publishers (IULP) and Tricontinental Institute for Social Research. P. 9 - 32
20. Illouz E. (1997). Consuming the Romantic Utopia. Love and the Cultural Contradictions of Capitalism. Berkeley: University of California Press. 371 p.
21. Hayes G. (2017). Love as radical politics. *Psychology in Society*, (53). P. 76-86.

АЛЕКСАНДРА КОЛЛОНТАЙ ЖӘНЕ МАХАББАТТЫҢ САЯСИ МӘНІ

Альмира Усманова

Әлеуметтік ғылымдар кафедрасының профессоры
Еуропалық гуманитарлық университеті, Вильнюс, Литва
almira.ousmanova@ehu.lt

Бұл мақалада мен көрнекті социалистік феминистік ойшыл және саясаткер Александра Коллонтайдың гендерлік теңдікке негізделген әділ қоғамның тұжырымдамалық көзқарасын дамытуға және әйелдер туралы саяси, зияткерлік және эмоционалды автономия мәселесіне қазіргі заманғы көзқарастарды қалыптастыруға қосқан үлесін талдаймын.

Менің ойымша, Коллонтайдың махаббат, жыныстық қатынас және социализм мен капитализмдегі эмоционалды өмірдің рөлі туралы көзқарастарын қайта қарастыру гендерлік және таптық сәйкестілік, қоғамдық және жеке өмірдің қақтығыстары мен әйелдердің эмансипациясы (саяси, экономикалық, эмоционалды және символдық) арасындағы күрделі қатынастарды жақсы түсіну үшін пайдалы болуы мүмкін.

Мен сондай-ақ Коллонтай мұрасы эмоционалды өмірдің саяси, гендерлік аспектілерін, сондай-ақ саясаттың эмоционалды өлшемін зерттеуге қатысты деп санаймын. Менің талдауым дереккөздердің үш түріне: Александра Коллонтайдың махаббат қатынастары мен әйелдер автономиясы туралы көзқарастарын дамытқан теориялық еңбектері мен әдеби мәтіндеріне; ХХ ғасырдың басындағы басқа марксистік және феминистік ойшылдардың (В. И. Ленин, И. Арманд) еркін махаббат пен жыныстық моральға қатысты таңдалған мәселелерге ; қазіргі заманғы гендерлік зерттеулер және Коллонтай мәтіндеріне және 1920 жылдардағы кеңестік махаббат пен сексуалдылық туралы пікірталастарға қатысты зерттеушілер мен феминистік ойшылдар жұмыстарына негізделген.

Түйін сөздер: Александра Коллонтай, социалистік феминизм, махаббат, еркін махаббат, махаббат-серіктестік, "қанатты Эрос".

АЛЕКСАНДРА КОЛЛОНТАЙ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ЛЮБВИ

Альмира Усманова

профессор кафедры социальных наук
Европейского гуманитарного университета, Вильнюс, Литва
almira.ousmanova@ehu.lt

В данной статье я анализирую вклад выдающейся социалистической феминистской мыслительницы и политика Александры Коллонтай в разработку концептуального видения справедливого общества, основанного на

равенстве полов, и в формирование современных взглядов на проблему политической, интеллектуальной и эмоциональной автономии женщин. На мой взгляд, переосмысление взглядов Коллонтай в отношении вопросов любви, сексуальности и роли эмоциональной жизни при социализме и капитализме может быть полезным для лучшего понимания сложных взаимоотношений между гендерной и классовой идентичностью, столкновениями общественной и частной жизни и эмансипацией женщин (политически, экономически, эмоционально и символически). Я также утверждаю, что наследие Коллонтай имеет отношение к современным исследованиям политических, гендерных аспектов эмоциональной жизни и эмоционального измерения политики.

Мой анализ основан на трех типах источников: теоретические работы и литературные тексты Александры Коллонтай, в которых она развила свои взгляды на любовные отношения и женскую автономию; избранные работы других марксистских и феминистских мыслителей начала XX века (В.И. Ленин, И. Арманд), которые касались вопросов свободной любви и сексуальных нравов; работы современных гендерных исследователей и феминистских мыслителей, которые связаны с текстами Коллонтай и дебатами о любви и сексуальности в советские 1920-е годы.

Ключевые слова: Александра Коллонтай, социалистический феминизм, любовь, свободная любовь, любовь-товарищество, "Крылатый Эрос".

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Almira Ousmanova – PhD, Professor of the Department of Social Sciences, European Humanities University.
Address: 17 Savičiaus Str., 01127, Vilnius, Lithuania, almira.ousmanova@ehu.lt
ORCID.ID: [0000-0003-1518-9128](https://orcid.org/0000-0003-1518-9128)

АВТОР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Усманова Альмира Рифовна – философия ғылымдарының кандидаты, Өлеуметтік ғылымдар кафедрасының профессоры, Еуропалық гуманитарлық университеті. Мекенжайы: 01127, Литва, Вильнюс қ., Савичяус 17, almira.ousmanova@ehu.lt
ORCID.ID: [0000-0003-1518-9128](https://orcid.org/0000-0003-1518-9128)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Усманова Альмира Рифовна – кандидат философских наук, профессор кафедры социальных наук Европейского гуманитарного университета. Адрес: 01127, Литва, г.Вильнюс, ул. Савичяус 17, almira.ousmanova@ehu.lt
ORCID.ID: [0000-0003-1518-9128](https://orcid.org/0000-0003-1518-9128)

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 27.06.2022

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 29.06.2022

ДЕБАТЫ ТУРЕЦКИХ ТЕОЛОГОВ О ФЕМИНИЗМЕ И ОБНОВЛЕНИИ ИСЛАМА

С. Ш. Юсупова

Университет Туран, г. Алматы, Казахстан

yussupova32@gmail.com

Аннотация

Интеллектуальные дебаты о положении женщин в Исламе активно развивались с конца 19-го века, совпав по времени с появлением первой волны феминизма. Однако пик дебатов пришелся на 90-е годы 20-го века, когда исследователи Ирана, Египта, Марокко, Турции, а также представители мусульманской диаспоры на Западе, такие как Амина Вадуд, Зиба Мир-Хосейни, Асма Барлас и др., выступили яркими защитницами исламского феминизма. Несмотря на то, что исламский феминизм является одним из важных трендов современной мировой исламской мысли, на постсоветском пространстве данный феномен мало известен. Современные теологи Турции, поддерживающие исламский феминизм, публикуются исключительно на турецком языке. В данной статье автор представляет русскоязычному читателю современные интеллектуальные дебаты турецких теологов Хидает Туксал и Ихсана Элиачыка относительно антикапиталистического ислама, положения женщин в исламе и отношения к хадисам. Материалы для статьи были собраны в 2021 году в ходе нескольких личных интервью автора с Хидает Туксал и в 2019 году с Ихсаном Элиачыком, а также путем обработки выступлений, видеолекций, книг, статей, диссертаций этих теологов. Традиционно настроенные теологи критикуют представителей исламского феминизма за то, что они соединили несоединимое, так как, согласно их мнению, феминизм западного толка не может иметь ничего общего с исламом. Дебаты исламского феминизма в Турции берут начало с критики хадисов, Коран интерпретируется с позиций современных прав человека и принципов демократии. Мусульманке, согласно современным интерпретациям, не обязательно покрывать голову платком во время намаза. Если, например, в традиционном исламе свидетельство женщины в суде было не равным мужскому, то исламский феминизм уравнивает женщину и мужчину в данном вопросе. Также актуально обсуждаемыми интерпретациями стало право, данное женщинам, на проведение пятничной молитвы в мечети в качестве имама, а также, согласно данному толкованию Корана, что многоженство не разрешено в исламе.

Ключевые слова: ислам, феминизм, турецкие теологи, модернизированный тафсир, женщина в исламе.

Введение

Положение женщины в классическом исламе многие годы подвергалось критике со стороны феминистской теории, и в ответ на подобную критику классические исламские теологии начали борьбу с феминизмом, иногда сравнивая положение женщины в исламе и христианстве, а иногда реабилитируя положение женщины в исламе путем различения возвышенного ислама с греховными частными практиками мусульман. Порицая мусульман, нарушающих права мусульманок, классические теологи ислама на протяжении многих лет пишут о благородном положении женщины в исламе. Обычно упоминается, что в доисламскую эпоху арабы закапывали новорожденных девочек живьем, во всех культурах женщина была унижена, но с приходом ислама женщина получила определенные права [1; 28]. Необходимо отметить, что несмотря на то, что можно выявить его основные характеристики, классический ислам не является однородным, и положение женщины в классическом исламе не одинаково. Под классическим исламом в данном контексте подразумевается четыре основных суннитских мазхаба (школы, течения) ислама, определяющих в зависимости от географического положения и этно-культурного разнообразия различия в понимании того или иного вопроса [2; 107]. Например, в общинах, которые следуют маликитскому мазхабу, женщинам разрешено оголять руки до локтей и ноги, тогда как в шафиитском мазхабе женщине необходимо закрывать щиколотки и носить носки.

С начала 20 века теологи классического ислама стали все больше и больше писать о высоком и благородном статусе женщины в исламе. Например, необходимость покрывания мусульманок они объясняли заботой о нежной природе женщины, а не как порабощение женщины, в отличие от мнения светских феминисток. Апология ислама выражалась также в акцентировании высокого положения женщины как матери, с опорой на хадис о рае у ног матери [3]. Важным аргументом в

пользу ислама было сравнительно лучшее положение мусульманок до 20 века в сравнении с европейскими женщинами. Хотя в доисламском обществе женщины были практически бесправны, в классическом исламе права наследования и свидетельство женщин в суде не были равны правам и свидетельству мужчин. Именно этот момент исламский феминизм рассматривает как незавершенный процесс на пути к равноправию женщин и мужчин. В этом смысле исламский феминизм намного радикальнее светского феминизма, считает западная исламская феминистка Марго Бадран [4; 61].

Иными словами, до появления исламского феминизма попытки оправдания положения мусульманок не выходили за рамки классического понимания ислама. Исламский феминизм в корне поменял интерпретацию исламских текстов, выявив в них мизогинию. К примеру, менструальный цикл больше не является поводом дискриминации женщины, мусульманка может читать намаз, поститься и даже посещать публичные молитвы в мечети в этот физиологический период. Более того, женщина в модернизированном исламе может быть полноценным имамом и возглавлять пятничные молитвы, где мужчины и женщины совместно склоняются в молитве [5; 39].

Исламские феминисты зачастую не приветствуют это название и называют себя защитниками прав женщин или просто исламскими теологами, интерпретирующими источники ислама в соответствии с современными положениями о правах человека и принципами демократии.

На территории бывшего СССР исламская теология на сегодняшний день пока остается известна не многим, поэтому изучить опыт турецких теологов, их методы и исследования является, на мой взгляд, важной задачей. Поскольку в Турции изучение и исповедование ислама не переставало развиваться, турецкие ученые оказывают огромное влияние на развитие исламских дискуссий на мировом уровне.

Несмотря на развитое женское движение, многочисленные дебаты о роли женщин в исламе и в целом на преобладание светского мировоззрения в стране, сегодня в Казахстане большинство людей воспринимают словосочетание «ислам и феминизм» негативно и предвзято. Дискурс исламского феминизма, активно развивающийся с 1990-х годов во многих мусульманских и западных странах, в нашем обществе не совсем понятен. Слово «феминизм» до сих пор ассоциируется с советской политикой равноправия женщин, либо с борьбой против мужчин. К сожалению, первое знакомство с феминизмом у нас в 1990-ые годы пришлось на время развала страны, поэтому могло быть созвучно с негативом и переменами в худшую сторону.

Аналогично, подобные стереотипы и негатив относятся и к исламу. Приходится признать, что в современном Казахстане, как в широких слоях населения, так и в интеллектуальных кругах сохраняется предвзятое отношение к исламу, имеет место исламофобия. Пока не сформировалась традиция идейного различия между направлениями современного ислама, даже элементы доисламских традиций представляются многим гомогенными. Сдержанность и молчание казахстанской общественности по вопросам ислама и феминизма замедляет процесс ознакомления с мировыми феноменами в данной области, препятствуя развитию многообразных интерпретаций ислама, в частности, из Турции.

Данная работа представляет собой попытку восполнить данный пробел на примере взглядов таких турецких теологов, как Хидает Туксал и Ихсан Элиачык. Эти авторы пишут свои книги исключительно на турецком языке, Хидает Туксал объясняет это, тем что она служит только турецкому народу, и не хотела бы выглядеть в глазах турецкого народа в роли иностранного агента, разрушающего ислам изнутри. Основной целью современных теологов является укрепление и современное интерпретирование ислама согласно демократическим ценностям. Однако любая попытка новшества или реконструкции ислама наказуема и влечет за собой обвинения в неверности исламу со стороны традиционно настроенные теологов. Поэтому оба теолога имели опыт публичного порицания из-за того, что радикально изменили представления о положении женщины в исламе, как и другие современные теологи Турции, а именно: Мустафа Озтюрк, Джанер Тасламан и Сония Джихангир [3, 5, 6].

Обзор литературы

Дебаты и дискуссии на тему исламского феминизма, в особенности последние три десятилетия, широко обсуждаются в английских, арабских, иранских и турецких источниках. На постсоветском пространстве эти дискуссии отражены очень мало. Работа российских исследователей С.Ю. Бородая и Д.В. Мухаметдинова «Исламская феминистская герменевтика, идеи и перспективы» [7], опубликованная на русском языке, является наиболее полным источником для понимания феномена исламского феминизма в мире.

Социолог Ирина Тартаковская справедливо замечает, что в наши дни культурный диалог между специалистами в области социальных наук, верующими людьми разных конфессий, представителями власти остро нуждается в исламских интеллектуальных материалах. По ее мнению, «ислам именно как интеллектуальное течение, в значительной степени недооценён широкой публикой» в странах СНГ, так как читателю на русском языке подобные материалы недоступны [8].

Феминизм и на постсоветском, и в турецком пространстве воспринимается как преимущественно прозападное течение с враждебным настроем против мужчин.

Столетие назад одна из активисток женского движения в Османской империи Нимет Джемиль писала, что западные слова «телеграф, автомобиль, пароход» хорошо прижились в турецком обществе, и почему бы слову «феминизм» также не войти в обиход. И решила намеренно называть себя феминисткой в знак протеста против неприятия этого слова [9].

По аналогии, российский историк Н.Л. Пушкарева отмечает, что все западные слова, за исключением слова «феминизм», без проблем вошли в русский язык [10].

Несмотря на то, что дискуссии и дебаты относительно феминизма начались много лет назад, даже сегодня многие турецкие исследователи, защищая права женщин в исламе, намеренно избегают термина «феминизм». В США основательница исламского феминизма Амина Вадуд много лет отказывалась называться исламской феминисткой, утверждая, что она мусульманка, ищущая равных прав в исламе [11]. В течение многих лет она заявляла, что не хочет никакой идентичности, кроме идентичности мусульманки. Вадуд утверждала, что концепция феминизма выходит за рамки религиозной сферы, однако ее вектор направлен только на ислам. Лишь в последние годы она согласилась с термином «исламский феминизм», подчеркивая, что она не из тех феминисток, которые считают необходимым полностью избавиться от прошлого, от религии и традиций.

Хидает Туксал согласна называть себя феминисткой, но с опасением, указывая, что в Турции имеются проблемы с неправильным пониманием феминизма. «Феминизм можно понять как лесбийство, чего я не придерживаюсь», говорит Туксал. В основном феминизм понимается как вражда с мужчинами, а она живет с супругом и сыновьями. Туксал не боится слова феминистка, считая, что суть феминизма турецким обществом не понята и нагружена ложными предубеждениями. Более того, Туксал утверждает, что благодаря феминистской идентичности она обогатила и укрепила свою идентичность в качестве религиозной мусульманки [12].

В отличие от Хидает Туксал, исследователь-мужчина Ихсан Элиачык не позиционирует себя как феминиста, хотя полностью согласен со множественными интерпретациями исламского феминизма и глубоко уважает борьбу за равенство женщин.

В данной работе я буду использовать исламские термины сунна, хадисы, аяты, суры. Хадис означает предания или рассказы о жизни пророка Мухаммеда. Однако первым неоспоримым и подлинным источником вероучения ислама являются суры и аяты Корана, в Коране 114 сур, их можно понимать как главы Корана. Аяты - это элементы сур, непосредственные тексты из Корана или предложение из коранического стиха. Поступки и высказывания пророка Мухаммеда, сунна и хадисы, в отличие от аятов, записаны не в одном источнике, а в нескольких и являются вторичным источником. Например, консервативные мусульмане берут за основу Коран и Сунну. В 2011 году дагестанский ученый Я.М.Ханмагомедов писал в своей статье, что Коран не охватывает всех бытовых, экономических, социальных проблем, с которыми арабы сталкивались при новых завоеваниях, поэтому ссылаться на предполагаемые слова и поступки пророка стало традицией и неотъемлемой частью ислама [13; 228].

Современные теологи Турции отрицают некоторые хадисы как источники ислама, некоторые теологи предлагают ревизировать хадисы, согласно современным принципам науки и противоречивости

основному Кораническому послыу. Имеются достоверные и слабые хадисы, которые были переданы свидетелями и записаны спустя несколько поколений. Однако большинство мусульман доверяют хадисам в повседневной деятельности и даже на законодательном уровне. Исламская Республика Иран, Объединённые Арабские Эмираты, Саудовская Аравия, Йемен, Пакистан живут согласно нормам исламского уголовного права в уголовном законодательстве, которое сформировалось под прямым влиянием хадисов [14; 5].

Многие вопросы, поднятые в Коране, решались исходя из социальных условий того времени. Однако после того, как откровение было прервано со смертью Пророка, наравне с Кораном спустя два столетия стали распространяться предания о том, что делал и говорил пророк. Таким образом, в ислам были включены обычаи и традиции арабов, христиан и евреев того времени, и это сформировало совершенно иное религиозное восприятие [15].

Согласно турецкому ученому Джанеру Тасламану, во времена пророка только Коран являлся религиозным источником. В современных сборниках хадисов говорится об опасениях пророка при его жизни, если кто-либо пытался записать изречение из его уст. Пророк требовал уничтожения этих записей, так как остерегался оставить какой-либо иной источник, кроме Корана. Вскоре после смерти пророка религия ислам распространилась на обширной территории, где жили евреи и христиане, из которых обращенные в ислам привнесли свои элементы культуры и религии, особенно в предвзятости по отношению к женщинам. Таким образом, женоненавистничество в христианстве и иудаизме стало постепенно частью ислама, путем вымышленных хадисов люди, обладающие политической и экономической властью, могли влиять на исторические и религиозные источники, изменяя их. В источниках по хадисам нетрудно найти доказательства того, что политические лидеры придумывали хадисы, укрепляющие их собственные позиции для использования религии в своих интересах. Иногда хадисы сочиняли, чтобы навредить исламу, а иногда наоборот, чтобы принести пользу, тем не менее, сегодня вся эта устная традиция оформлена в десятки книг по хадисам.

В своей книге «Ислам и женщина» Тасламан ссылается на психологический эксперимент, проведенный в 1986 году после взрыва космического корабля "Челленджер". Выяснилось, что люди спустя несколько лет после события давали ошибочные ответы, хотя были уверены в своей правоте. Похожее исследование проводилось и в Гарвардском университете, чтобы понять, каким образом память человека кодирует связь между достоверностью и правдой. Было установлено, что при передаче устного материала контент претерпевает серьезные изменения даже за очень короткое время, в зависимости от ожиданий и субъективной ситуации человека. Похожим образом многие современные теологи не доверяют хадисам, настаивая на отсеивании многих из них в силу противоречия Корану, здравому смыслу и физической природе вещей [5; 52].

На протяжении всей своей истории ислам был в руках определенной группы, которая интерпретировала ислам так, чтобы удержать власть в своих руках, следовательно, то, что мы называем исламом, это результат исторических событий. Интерпретируя или создавая свой современный тафсир (толкование) Корана, Ихсан Элиачык подчеркивает важность понимания того, что Бог сказал бы в сегодняшних условиях. По его мнению, зубрежка буквального понимания Корана одна из главных проблем современных мусульман. Поняв суть и выявив основные ценностные принципы Корана, надо поступать согласно Корану, но не возвращаться назад, зазубрив то, что было при ниспослании Корана в условиях исторического прошлого арабов 7-го века [16].

Современный теолог из Университета Анкары Ильхами Гюлер разработал подход к Корану с использованием принципа «фиксированной религии с динамическим шариатом» для обеспечения правильного понимания Корана. Динамический шариат означает: надо смотреть в том направлении, в котором Коран указывает нам в соответствии с сегодняшними условиями. По его словам, для араба, у которого может быть более двадцати жен, достижение моногамии было бы постепенным и потребовало бы времени. Фиксированная религия - это такие аяты Корана, как не укради, не убивай, не прелюбодействуй, которые были переданы пророку Мухаммаду в мекканский период. Согласно интерпретации модернистских теологов, ислам созвучен с универсальными ценностями, а шариат должен меняться в зависимости от условий места и времени, в котором мы живем [17].

Материалы и методы

Материалы для этой статьи были собраны путем обработки выступлений, видеолекций, книг, статей, диссертаций и интервью Хидает Туксал и Ихсана Элиачыка. Оба теолога очень часто выступают на телевидении и в масс медиа Турции.

В основном мной были просмотрены видео за период с 2000 по 2020 годы. В ходе исследования просмотрены многотомные тафсиры (переводы Корана с толкованием) Ихсана Элиачыка, его статьи и видеолекции, опубликованные на вебсайте <https://ihsaneliacik.com>. Помимо вышеназванных материалов, были просмотрены регулярные выпуски передач Ихсана Элиачыка «Расскажи мне про религию» на частном телеканале «Карадениз» (каждую пятницу с 21.00 до 24.00), а также интервью, записанное в мае 2018 года при личной встрече в Стамбульском офисе теолога.

Автором данной статьи были проанализированы докторская диссертация Хидает Туксал и ее многочисленные научные статьи. По моей инициативе состоялось несколько личных встреч с Хидает Туксал в период с 2018 по 2021 годы на ее рабочем месте в НПО «Столичная платформа», а также в городском пространстве. В ходе долгих бесед Хидает Туксал подробно рассказывала мне о своих исследованиях, о политике муфтията, о феминизме и в целом о состоянии равенства мужчин и женщин в Турции.

Результаты и их обсуждение

«Соединяя несоединимое» - так Ирина Тартаковская назвала свою рецензию на книгу об исламском феминизме, отмечая, что ислам и феминизм на самом деле взаимодействуют почти сто лет. Книга С.Ю. Бородая и Д.В. Мухаметдинова относится к тем крайне редким трудам на русском языке, где весьма подробно описана история становления исламского феминизма с конца 19 века (пик пришелся на 1890-е годы). Исламский феминизм в наше время стал массовым явлением, по этой теме изданы десятки монографий и множество статей за рубежом [7; 45]. Исламский феминизм, или феминистская герменевтика в исламе — это комплекс подходов к истолкованию Корана, хадисов и вторичных источников исламской духовной традиции.

История становления исламского феминизма начинается с критики положения женщин египетскими, иранскими, тунисскими и арабскими теологами. Основные положения, которые опровергаются исламским феминизмом, как указано в книге Джанера Тасламана «Ислам и женщина», это:

- опровержено положение о покидании дома мусульманкой без разрешения мужа, «каввамун» «степень» возвышенности мужчины была упразднена;
- неправомерным также является то, что женщины в исламе лишены прав на образование и трудоустройство, а также на путешествия без сопровождения, без одобрения мужчины;
- женщина, согласно обновленному исламу, может быть имамом и возглавлять пятничные молитвы, где присутствуют и мужчины, и женщины;
- субъективное одобрение мужа женой не может быть критерием для вхождения в ад или рай, женщина не должна преклоняться перед мужем;
- Коран не разрешает избивать женщин, слово «даррабихунна» следует переводить как «разделение пространства и уход», а не избивание;
- свидетельство одного мужчины не равно свидетельствам двух женщин, это изречение Корана современные теологи понимают как свидетельство одного специалиста против двух свидетельств вне данной специализации;
- брак с несовершеннолетними девочками является следствием неправильного понимания ислама, неверные хадисы ссылаются на брак пророка Мухаммеда с Айшой, которой было девять лет;
- в исламе многоженство не одобряется, конечной целью Аллаха является моногамия;
- женщина в исламе имеет полное право на развод;

- практика «реджм», согласно которой в некоторых мусульманских обществах женщину забивают камнями за измену, не имеет места в Коране и является результатом вымышленных хадисов;
- гурии в Коране не являются небесными красавицами, а скорее спутниками, пол которых не указан.

В данной статье будут рассмотрены некоторые пункты из приведенного списка [5].

Хидает Туксал: феминизм женщины в платке

Хидает Шефкатли Туксал родилась в 1963 году в семье балканских мигрантов, переселившихся в Турцию до ее рождения. Преподает на факультете теологии, философии и религиоведения Университета Кырыккале. Автор оригинального исследования по проблеме мизогинии во вторичных источниках ислама, в сборниках хадисов. В 1985 году окончила исламский теологический факультет Университета Анкары. Работая учителем основ теологии, не могла примириться со вторичностью женщины среди консервативно настроенных мусульман, так как это отражалось на отношениях коллег на рабочем месте. Коллеги в школе воспринимали её как старшую сестру учениц, но никак не равную мужчинам коллегу, и она не получала уважения, которого заслуживала в статусе учителя. Будучи преподавателем «Основ исламской культуры» и нося хиджаб, Туксал встречалась с осуждением ее поведения и стиля одежды [18].

Описанные личные обстоятельства подтолкнули ее к тому, чтобы понять, является ли женщина действительно «вторичной» в исламе. В ходе нашей беседы Туксал сказала, что познакомилась с феминистскими теориями во время написания докторской диссертации. Происходя из консервативных слоев и обучаясь на факультете теологии, она не имела возможности узнать о феминизме [18].

В 1998 году на факультете теологии Университета Анкары она защитила докторскую диссертацию на тему «Мизогиния в исламской традиции», в которой подробно исследовала различные сборники хадисов, сравнивая и сопоставляя женоненавистнические высказывания разных авторов, выявляя нерациональность некоторых хадисов, приписываемых Пророку. Так же, как и многие современные теологи, она подвергает критике достоверность сборников хадисов и предпочитает выражение «приписанные Пророку Мухаммаду хадисы», рассматривая их не как вторичный источник, а как часть исламской традиции.

Туксал считает, что подход к изучению ислама с использованием новых методов и нестандартной точки зрения не лишён большого риска. Сложно противостоять веками закоренелой исламской умме, которая привыкла к стандартному исламу, а большинство мусульман довольны лишь имитацией религиозности [19]. Туксал, рискуя своей репутацией и исключением из уммы, внесла значительный вклад в развитие исламского феминизма, выявив положения о женоненавистничестве в исламе. Исследования Туксал очень схожи по результатам с исследованиями марокканской исследовательницы Фатимы Мернисси, выполненные в 1970-1980-ые годы на арабском и английском языках. Туксал, в отличие от Мернисси, проработала исламские источники, изданные на турецком языке. Вслед за Мернисси, Туксал пришла к выводу, что Коран не содержит утверждений о подчинённом положении женщины.

Вскоре после защиты докторской диссертации Туксал была приглашена спикером на конференцию, где в ходе трехчасового обсуждения в один момент положила ногу на ногу, из-за чего ее юбка поднялась выше щиколоток на несколько сантиметров. Скрещение ног традиционалистами Турции признается не совсем приличным. На следующий день после конференции Хидает Туксал подверглась острой критике в сорока двух газетных колонках, и лишь одна статья была в ее защиту. Все сорок две статьи писали о невоспитанности и аморальности Туксал. В своем интервью 2018 года она призналась: «Я попала в худшее место, в которое могла попасть». Исключение из её же общества принесло облегчение, что позволило говорить и писать всё, что она считала нужным. Самое страшное, случившись, дало ей возможность продолжать свой собственный путь, уже ничего не опасаясь [20].

Начиная с 1980 года и до начала 2010 года Х.Туксал, как и тысячи турецких женщин в платках, не могла работать в государственных университетах и более пятнадцати лет была активным членом общественной организации «Столичная женская платформа», выступавшей за право женщин носить

платок. Она сотрудничала с социалистическими, левыми и светскими феминистками, участвовала в демонстрациях за равные права женщин. Благодаря этому феминистский дискурс стал более заметным в обществе, привлекая внимание общественности, тем самым, можно утверждать, что мусульманские феминистки повысили осведомленность народа в Турции о правах женщин [18].

В 2019 году в интервью газете «Газетедувар» Туксал критично высказалась о том, что несмотря на то, что Пророк настойчиво избегал накопления богатства, ислам и капитализм тем не менее сосуществуют, следовательно, феминизм и ислам тоже могут сосуществовать. Мусульманка, занимающаяся правами женщин, может оставаться мусульманкой, и никто не вправе исключить ее из ислама. Как известно, в консервативных кругах, если человек симпатизирует феминизму, ставят под сомнение его/ее религиозность и преданность исламу [20].

Если рассмотреть несколько примеров из докторской диссертации Туксал, можно выявить, что в исламской традиции немало обвинений в адрес женщин. В сборнике хадисов Бухари и в сборнике Ахмета ибн Ханбала Муслима и Тирмизи упоминается, что бедные в раю противопоставляются большинству обитателей ада, к которым относятся и женщины. Туксал критикует, что бедных сравнивают не с богатыми, а с женщинами, и приводит слова шейхульислама Ибн Хаджара, который сказал женщинам, чтобы они давали милостыню, потому что пророк видел большинство женщин в аду. Этот хадис, несмотря на противоречивый статус, был вплетен в социокультурную структуру общества, и женщины, действительно, воспринимались виноватыми [15].

Рассуждая далее, Туксал пишет, что во многих хадисах упоминается зловещность женщин. Согласно тому, что сообщил Зайд, Посланник Аллаха сказал: «Я не оставил после меня никакой фитны, более вредной для мужчин, чем для женщин». Утверждается, что мужчину постигает невезение на лошади, женщине или в жилище. Не удивительно, считает Туксал, что сквозь призму такого рода обобщений даже к самой благородной женщине относились с предубеждением [15]. Похожим образом Туксал критикует такие мизогинные высказывания в хадисах, как неблагодарность и злословие женщин.

Особенно интересно, на мой взгляд, проанализирована Туксал ревность в системе полигамных браков. Согласно хадисам, ревность ассоциируется с адом. В хадисе, переданном Муслимом и Ахмедом ибн Ханбалом, рассказывается, что у одного мусульманина было две жены. Муж, по очереди общаясь с женами, испытывал их ярую ревность и, устав от этого, пришел к пророку за советом. На что, предполагается, пророк ответил: «Женщины составляют меньшинство среди жителей рая». Туксал критикует действия мужа, который угрожал женам данным хадисом. Чувство ревности, которое в высшей степени идеализировано для мужчин, легко можно отнести к категории женских преступлений, поскольку оно создаёт проблемы для мужчин в повседневной жизни. Туксал пишет, что в данном хадисе ярко продемонстрировано привилегированное положение арабов в патриархальном обществе, которые использовали религию как средство узаконивания своих собственных интересов [15].

В июне 2020 года в выступлении с «Сивилмикрофон» на вопрос о гендерном равенстве в Турции Туксал критично высказалась по поводу позиции Муфтията Турецкой Республики. В ходе интервью она коснулась темы мусульманского мужского комфорта, в связи с которым религиозные фетвы интерпретируются с новаторским подходом, соответствующим современной жизни западного мира. Когда же дело касается модернизации в отношении женщин, муфтият Турции обычно дает консервативные фетвы, как и много веков назад. Туксал возмущает, что в вопросах, связанных с женщинами, мужчины в Муфтияте подходят с позиции 1400-летней давности. К примеру, узнать на улице в мужчине мусульманина невозможно, его одежда модернизирована, тогда как женщина мусульманка видна сразу. Все, что связано с семьёй и женами, в жизни мусульман пребывает нетронутым, а остальное модернизируется в современных условиях [22].

Ихсан Элиачык – теоретик антикапиталистического и социального ислама

Ихсан Элиачык - автор двадцати книг по исламу, привлекает внимание своими радикальными комментариями и критикой нынешнего правительства Турции. Он родился в 1961 году в городе Кайсери. Получив начальное, среднее и высшее образование в различных школах Кайсери и Кыршехира, затем учился на теологическом факультете Университета Эрджиес, но оставил университет, не закончив его, чтобы начать карьеру независимого писателя. Женат, отец пятерых детей. Владеет арабским языком. Живет в Стамбуле.

Элиачык утверждает, что основу жизни религиозного мусульманина должна составлять не пятикратная молитва, омовение и паломничество в Мекку, а хорошая мораль, правдивость, честность, справедливость, верность, храбрость, щедрость и труд мусульманина.

Ихсан Элиачык выступает за «антикапиталистический и социальный ислам», интерпретируя Коран с точки зрения демократических и эгалитарных ценностей, а также прав человека. В качестве примера теолог упоминает десять заповедей: не поклоняться идолам, не убивать, не красть, не клеветать, не наживаться на процентах, не прелюбодействовать, не злословить, не завидовать, не использовать магию, помогать друг другу в пятницу [23].

В 2019 году в ходе моей беседы с ним, Элиачык описал социальный ислам как справедливое распределение ресурсов, когда мусульманину не требуется денег больше, чем необходимо. Если мусульманин имеет квартиру и машину, а также достаточно средств для существования, то все, что он будет копить сверх этого, считается запретным (харамом). Элиачык считает, что антикапиталистический ислам - это равноправный ислам. Если главными столпами консервативного ислама являются шахада, намаз, ораза, закят и хадж, то Элиачык не рассматривает ислам только состоящим из ритуалов и веры, которую невозможно измерить. В антикапиталистическом исламе религия строится с учетом поведения мусульманина, нанесения вреда другому мусульманину в экономической и социальной жизни, когда самое важное место занимает не вера в Аллаха, а практика непричинения вреда другим мусульманам [24].

Современный модернизированный, или обновленный ислам, согласно Элиачыку, прежде всего тот, который запретит классовое разделение на бедных и богатых. Несправедливое разделение имущества и социальная несправедливость должны быть главной темой размышлений мусульманина. Ни один мусульманин не должен иметь больше, чем дом, машину и деньги, которые не превышают его годовой заработок. Правовой мусульманин тот, кто отдает другим людям в сообществе лишние дома, машины и деньги без наживы. Если мусульманин с набитым кошельком совершает намаз и соблюдает пост в месяц Рамадан, он грешник, так как не заботится о других мусульманах. Поэтому теолог часто критикует членов правительства Реджепа Эрдогана, называя их «капиталистами с исламским омовением» [23, 25].

Многоженство - исторически изжившая себя практика, считает теолог, а Коран, согласно его тафсиру (толкованию, переводу Корана) поощряет моногамию. Что касается разрешения в Коране на брак с четырьмя женами, Ихсан Элиачык отмечает, что даже сегодня в арабских странах мужчины хвастаются количеством жен и детей, так как их культура сформировалась в результате неправильного толкования на протяжении веков аята о многоженстве. Аллах не велел брать четырех жен в ситуации, где все сподвижники были моногамными и имели только одну жену, наоборот, Аллах ограничил количество жен сподвижников четырьмя. Уменьшая количество жен, мусульмане должны жить в браке только с одной женой, говорит теолог [26].

Браки с несовершеннолетними девочками должны быть также запрещены. Согласно исследованиям Элиачыка, последняя жена пророка Мухаммада Аиша вышла замуж в возрасте 18-19 лет, а не в девятилетнем возрасте, как принято считать [26].

Одним из основных споров между исламом и феминизмом стало положение о том, что свидетельство одного мужчины равно двум свидетельствам женщин. В 282-ом аяте второй суры Корана говорится, что если не найдется двух мужчин, то вместо одного мужчины можно позвать двух женщин. Порохова, как и многие консервативные толкователи Корана ссылается здесь на эмоциональную природу женщины [27].

Данный аят Элиачык объясняет, не прибегая к «особой» или эмоциональной природе женщины. В начале своего анализа он выявляет все семь упоминаний о свидетельстве в Коране. Только в одном случае, в 282-ом аяте упоминается пол свидетелей, в остальных шести местах Аллах повелевает людям в следующем духе: «приведите четырех свидетелей, чтобы доказать...». Элиачык размышляет: таким образом, если бы в Коране был сексизм, то во всех семи изречениях Аллах должен был указывать пол свидетелей. Касательно единственного места в Коране, где упоминается пол свидетеля, он полагает, что из-за того, что в этом аяте речь идет об экономической сфере, в чем женщина седьмого века ничего не понимала, необходимо было взять двух женщин. Так как в 7 веке в Аравии женщина не работала, она могла легко ошибиться в экономических вопросах. Таким образом, этот аят означает, что свидетелями

являются один человек, являющийся экспертом в данной области, и два человека, которые могут не быть экспертами в данной области. Это все равно, что сказать, один профессор по предмету и двое прохожих становятся свидетелями какого-либо случая. Согласно такому толкованию, знающий предмет и незнающий не равны, но это не имеет отношения к полу человека, в наше время женщина получает образование во всех отраслях и может быть полноправным свидетелем. «В Коране нет дискриминации по признаку пола», заключает Ихсан Элиачык [28].

Анализируя 35-ый аят четвертой суры Корана, Элиачык доказывает, что в Коране нет оправдания физическому насилию в отношении женщин. Данный аят об избиении женщин много обсуждался в течение последних тридцати лет в Турции, некоторые классические теологи даже переиздали свои тафсиры, соглашаясь, что в Коране нет места избиению жены. В своем толковании Корана Элиачык переводит в этом аяте арабское слово «дараба» не как избиение, а как отъезд на время [29].

В своем выступлении 19 января 2021 года Ихсан Элиачык подтвердил, что в истории религий были женщины-пророки, женщина могла быть судьей или главой государства. Сегодня Элиачык открыто поддерживает феминизм, считая, что «идеология феминизма не против мужчин», а против несправедливости в обществе [30].

Исследования Ихсана Элиачыка и Хидаят Туксал не являются отдельными радикальными случаями, их идеи и работы по исламской феминистической герменевтике полностью вписываются в развивающуюся современную мировую исламскую мысль, которая бурно обсуждается в академических кругах теологов во всем мире. Ихсан Элиачык, также как и американские исламские теологи Амина Вадуд, Риффат Хассан и правед саудовской организации Фатима Насиф, занимался глубинным изучением Корана, выводы этих теологов хотя и имеют различия, развивают эгалитарную интерпретацию ислама [11;31]. Однако Кораном занимаются не только исламские феминистки. Американский философ ливанского происхождения Азизаал-Хибри и британский пакистанский профессор права Шахин Сардар Али, исследовали средневековые шариатские нормы для выявления мизогинии [32; 33]. Тогда как сборники хадисов были тщательно исследованы исследовательницами Фатимой Мерниси из Марокко, Хидаят Туксал из Турции [34; 15]. Фатима Мерниси провела доскональный анализ хадисов, которые принято считать достоверными, но которые явно противоречат Корану [34].

Помимо отдельных ученых исламский феминизм на практике продвигается посредством платформ и международных организаций. Международная сетевая платформа Women Living Under Muslim Law (WLUML) («Женщины, живущие под мусульманскими законами») была в 1986 году усилиями девяти женщин из Мавритании, Танзании, Бангладеша, Пакистана, Алжира, Марокко, Судана и Ирана. Организация предоставляет информацию, консультационную поддержку и выражает солидарность с мусульманскими женщинами со всего мира, а ее юристы, богословы, занимаются толкованием ислама уже более двух десятилетий. Они бросают вызов мифу об «однородном мусульманском мире», считая, что женщины-мусульманки никогда не бывают однородными, а порой имеют противоречивые проблемы, так как живут в разных условиях. Речь идет, например, о женщинах в политических группах, которые требуют исламских законов, живя в светском государстве, или мусульманках, которые представляют мусульманскую диаспору на Западе, или женщинах-немусульманках, которые напрямую или через своих детей связаны с исламскими законами, или тех, кто классифицируются как мусульмане, но не идентифицируют себя как верующие мусульмане. Платформа работает с международными инцидентами против женщин, проводя различные кампании по предотвращению ущемления прав женщин, живущих под мусульманскими законами.

Похожим образом интеллектуалы мусульманской диаспоры, проживающие в США, в 2015 году создали Muslim Reforming Movement («Мусульманское реформаторское движение»). Ее основатели отвергают интерпретации ислама, призывающие к любому насилию, социальной несправедливости и политизированному исламу. Лозунг борьбы можно резюмировать как «борьба за прогрессивный дух ислама», который призывает к проведению реформ в исламе через призму мира, права человека и светских ценностей [36].

В 1988 году в Малайзии исламские феминистские активистки Амина Вадуд, Зайнах Анвар, Аския Адам, Норани Отман, Рашида Абдулла, Роуз Исмаил и Шарифа, Зурия Алджеффри создали объединение “Sisters in Islam” («Сестры в исламе»). После проведения ряда собственных исследований они опубликовали брошюры для широкого распространения, в которых приводилась кораническая

аргументация в пользу гендерного равноправия в семье и против семейного насилия [37]. Двадцать лет спустя в столице Малайзии Куала-Лумпуре в ходе международного собрания с участием более 200 мужчин и женщин была основана новая платформа Musawah («Мусавах»), что на арабском означает «равенство». Таким образом был заложен фундамент важнейшего международного движения в области исламского феминизма. Активисты НПО, ученые, представители правоохранительных органов, политики объединились в глобальное движение, выступающее за равенство и справедливость в мусульманской семье[38].

Заключение

На постсоветском пространстве в связи с разворотом к традиционности ислам хоть и популярен, но не представлен во всем разнообразии. На сегодняшний день имеются радикальные и традиционные течения ислама, однако современные течения ислама не представлены. Отсюда и вытекает понимание у постсоветских мусульман, что ислам един и однороден. Однако ислам, как и любая религия и мировоззрение многогранен и подлежит интерпретации относительно времени, места и культуры, как было показано на примере турецких теологов.

Важно отметить, что Хидает Туксал и Ихсан Элиачык относят себя к глубоковерующим и праведным мусульманам. Они не преследуют секулярных целей разрушения ислама или отделения повседневности от религии, наоборот, проанализировав жизнь пророка Мухаммада и его отношение к женщинам, пытаются очистить имя пророка от нареченных его устами мизогинных хадисов. Хидает Туксал за много лет своих поставила под сомнение подлинность противоречивых хадисов, так как они идут вразрез с высокой этикой и моралью, по которой жил пророк. Согласно Туксал, пророк относился с большим уважением и заботой к своим женам. Она выступает за очищение ислама от сомнительных хадисов, которые стали частью мусульманской культуры и которыми руководствуются многие мужчины при обращении с женами в приватной сфере. Последние годы она не боится называть себя феминисткой, при правильном понимании феминизма, имеет мужа и троих детей. Туксал является борцом за правильное и равноправное понимание ислама в Турции, так как глубоко убеждена в справедливости Аллаха.

Оба теолога, как и многие другие турецкие теологи, смело высказывают радикальные взгляды, переворачивающие классическое понимание веры и представление о месте женщины в мусульманском обществе. Феминистские интерпретации исламских теологов направлены на улучшение положения мусульманок, опираясь на принципы демократии и универсальных прав человека. В своей борьбе за правильное понимание ислама Хидает Туксал не раз подвергалась острой критике в СМИ.

Теоретик антикапиталистического социального ислама Ихсан Элиачык привлекает и шокирует турецкую общественность своими неординарными комментариями и критикой исламского правительства Турции. Ихсан Элиачык, помимо поддержки исламского феминизма, пытается уравнять богатых и бедных путем антикапиталистической интерпретации ислама, а также критикует стиль жизни верующего мусульманина. Вместо пятикратной молитвы и поста, он предлагает измерять религиозность мусульман гражданским долгом, поощряет помощь неимущим и воздержание от богатства. Элиачык утверждает, что имущий мусульманин не может быть верующим, так как от молящегося капиталиста нет пользы людям вокруг и Аллаху, поэтому нет необходимости в таком устаревшем исламе.

Разнообразие в интерпретациях современного ислама, проанализированное сквозь призму демократических ценностей, составило бы интересную альтернативу сегодняшним течениям ислама на постсоветском пространстве.

Список литературы

1. Кулуева Ф.Г., Расулова М.А. (2019). Женщина в исламе: традиции и современность: Вестник науки и образования, №5 (59), сс.27-31.
2. Али-заде, А. (2007). Исламский энциклопедический словарь. Серия: Золотой фонд исламской мысли. Издательство: Ансар. - 400с.
3. Ozturk, M. (2017). Cahiliyeden İslamiyet'e kadın: Ankara Okulu. - 255 с.

4. Basarudin, A. (2005). Re-defining Feminism/s, Re-imagining Faith? Margot Badran on Islamic Feminism: Al-Raida Volume XXII. P. 109-110.
5. Taslaman, C., Taslaman, F., (2019). İslam ve Kadın, İstanbul Yayınevi. – 176 с.
6. Cihangir, S. (2017). Özgür dinin esiri: kadın. İstanbul: A7. – 170 с.
7. Бородай, С.Ю., Мухетдинов, Д.В. (2020). Исламская феминистская герменевтика: идеи и перспективы // Исламская мысль: традиция и современность. Религиозно- философский ежегодник. Вып. 4 / редколл.: Д.В. Мухетдинов (гл. ред.), С.Ю. Бородай (отв. ред.) и др. М.: ИД “Медина”, сс. 359–498.
8. Тартаковская И. Н. (2020). Соединяя несоединимое: рецензия на статью: Бородай С. Ю., Мухетдинов Д. В. Исламская феминистская герменевтика: идеи и перспективы // Исламская мысль: традиция и современность. Религиозно-философский ежегодник. Вып. 4 / редколл.: Д. В. Мухетдинов (гл. ред.), С. Ю. Бородай (отв. ред.) и др. М.: ИД “Медина”, С. 359–498 // Ислам в современном мире. 2020; 2: с.256–262; DOI: 10.22311/2074-1529-2020-16-2-256-262
9. Nevşehir Üniversitesi Bülteni. (2012). [Электронный ресурс]. - <https://dosyalar.nevsehir.edu.tr/35cc828a4e395ad5e6499ff49d14ff7d/kadin-dergisi.pdf>
10. Пушкарева, Н. (2017). Я историк, и поначалу я боялась слова «феминизм» [Электронный ресурс]. <https://gorky.media/context/ya-istorik-i-ponachalu-ya-boyalas-slova-feminizm/> [Дата доступа:11.01.2022].
11. Wadud, A. (1999). Qur'an and woman: rereading the sacred text from a woman's perspective. Oxford University.
12. Tuksal, H. Ş. (2009). Kendine ait bir oda. [Электронный ресурс]. <https://kendineaitbiroda.wordpress.com/category/siyasal-gericilik-din-kadin/islami-feminizm/> [Дата доступа:15.01.2022].
13. Ханмагомедов, Я.М. (2011). Сунна - один из важнейший источников мусульманского права //Вестник Дагестанского государственного университета: Вып. 5, с.228-232.
14. Назаров, А.К. (2012). Уголовно-правовые нормы Корана и хадиса и их классификация по институтам уголовного права: Москва, Норма. - 240 с.
15. Tuksal, H. Ş. (2006). Kadın Karşıtı söylemin İslam Geleneğindeki İzdüşümleri. Ankara: Otto.
16. Eliaçık, İ. (2017). İndigo dergisi. [Электронный ресурс]. <https://indigodergisi.com/2017/05/ihsan-eliacik-islam-uydurma-hadisler/> [Дата доступа:12.02.2022].
17. Güler, İ. (2015). Sabit din dinamik şariat. Ankara: Ankara Okulu.
18. Tuksal, H. Ş. (2021). Личное интервью, Юсупова С.
19. Tuksal, H. Ş. (2018). İslam, Society and Feminism. [Электронный ресурс]. https://www.youtube.com/watch?v=Xk9SFGo4DtI&list=PLzB-K0IU0xOwrmvYzWjtnGU_YDb-RT-Fj&index=38&t=0s [Дата доступа:15.03.2022].
20. Tuksal, H.Ş. (2018). Düşebileceğim en kötü yere düştüm. Woman In Me: [Электронный ресурс]. <https://www.youtube.com/watch?v=quRmR2BPxGY&t=152s> [Дата доступа:15.02.2022].
21. Tuksal, H.Ş. (2019). Kapitalist oluyor da. Feminist musliman neden olmuyor? [Электронный ресурс]. <https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2019/12/14/824704> [Дата доступа:15.02.2022].
22. Tuksal, H.Ş. (2020). Muslimanların hayatında otantik olan tek şey: aile ve kadın. [Электронный ресурс] <https://www.sivilsayfalar.org/2020/06/13/muslimanlarin-hayatlarinda-otantik-olan-tek-sey-aile-ve-kadin/> [Дата доступа: 20.12.2021].
23. Eliaçık, İ. (2016). Kur'an'da "ihtiyaçtan fazlası" ne demektir. [Электронный ресурс] <http://www.ihsaneliacik.com/2016/05/16/kuranda-ihtiyactan-fazlasi-afv-ne-demektir/> [Дата доступа: 02.09.2021]
24. Eliaçık, İ. (2019). İslam'ın modernist yorumu. Интервью Юсупова С.
25. Eliaçık, İ. (2017). Eğer Kerbela olmasaydı, eğer bu emevî darbesi olmasaydı. [Электронный ресурс] <http://www.haberyuzdeyuz.com/guncel/eger-kerbela-olayi-olmasaydi-h15905.html> [Дата доступа: 30.01.2022].
26. Eliaçık, İ. (2015). İslam'da kadın üzerine doğru bilinen 10 yanlış'. İhsaneliaçık: [Электронный ресурс] <https://www.ihsaneliacik.com/2015/03/22/islamda-kadin-uzerine-dogru-bilinen-10-yanlis-bursa-kitap-fuari-konusmasi/> [Дата доступа:20.01.2022].
27. Порохова, В. (1995). Коран: Перевод смыслов и комментарии. Москва. 693с.
28. Eliaçık, İ. (2012). Kur'an kadınlara ne getirdi. İhsan Eliaçık: [Электронный ресурс] [ihsaneliacik.com/2012/03/09/kuran-kadinlara-ne-getirdi/](https://www.ihsaneliacik.com/2012/03/09/kuran-kadinlara-ne-getirdi/) [Дата доступа:18.02.2022]
29. Eliaçık, İ. (2011). Kadın dövmenin dinde yeri var mı? İhsan Eliaçık: [Электронный ресурс] <http://www.ihsaneliacik.com/2011/10/11/kadini-dovmenin-dinde-yeri-var-mi-yeni/> [Дата доступа: 01.03.2022].

30. Elicaçık, İ. (2021). Kadın peygamberler ve feminizm: [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=15WaRfeyALM> [Дата доступа: 10.02.2022]
31. Naseef F. (1999). *Women in Islam: A Discourse in Rights and Obligations*. Cairo: International Islamic Committee for the Woman and Child.
32. Al-Hibri A. (1999). *Islamic Law and Muslim Women in America*. In: Garber M., Walkowitz R. (eds.). *One Nation under God? Religion and American Culture*. New York: Routledge; с. 128–144.
33. Ali Sh. S. (2000). *Gender and Human Rights in Islam and International Law: Equal before Allah, Unequal before Man?* The Hague: Kluwer Law International.
34. Mernissi F. (1991). *Women and Islam: An Historical and Theological Enquiry*. Oxford: Basil Blackwell.
35. *Women Living Under Muslim Law*. [Электронный ресурс] <http://www.wluml.org> [Дата доступа: 04.03.2022].
36. Zuhdi Jasser M., Raza R. et al. *Declaration of Reform*. [Электронный ресурс] <https://www.gatestoneinstitute.org/7009/muslim-reform-movement> [Посещено:20.03.2022].
37. *Sisters in Islam. Mission and Vision*. [Электронный ресурс] <https://sistersinislam.org/> Sisters in Islam. Mission and Vision. [Электронный ресурс]: <https://sistersinislam.org/> [Дата доступа: 18.03.2022].
38. *Musawah*. [Электронный ресурс] <https://www.musawah.org/> [Дата доступа:20.03.2022].

References

1. Kulueva F.G., Rasulova M.A. (2019). Zhenshhina v islame: tradiczii i sovremennost` : Vestnik nauki i obrazovaniya, #5 (59), ss.27-31. [Woman in Islam: Traditions and Modernity: Bulletin of Science and Education, No. 5 (59), pp.27-31] [in Russ.]
2. Ali-zade, A. (2007). *Islamskij enciklopedicheskiy slovar`*. Seriya: Zolotoj fond islamskoj mysli Izdatelstvo: Ansar. - 400s. [Islamic Encyclopedic Dictionary. Series: Golden Fund of Islamic Thought Publishing House: Ansar. 400p.] [in Russ.]
3. Ozturk, M. (2017). Cahiliyeden İslamiyet'e kadın: Ankara Okulu. [Women from ignorance to Islam: Ankara school].- 255 с. [in Turkish]
4. Basarudin, A. (2005). Re-defining Feminism/s, Re-imagining Faith? Margot Badran on Islamic Feminism: Al-Raida Volume XXII. P. 109-110.
5. Taslaman, C., Taslaman, F., (2019). *İslam ve Kadın*, İstanbul Yayınevi. [Islam and Women, Istanbul Publishing House] – 176 с. [in Turkish]
6. Cihangir, S. (2017). Özgür dinin esiri: kadın. [Prisoner of the free religion: woman] İstanbul: A7. – 170 с. [in Turkish]
7. Borodaj, S. Yu., Mukhetdinov, D. V. (2020). *Islamskaya feministeskaya germenetika: idei i perspektivy // Islamskaya mysl` : tradicziya i sovremennost`*. Religiozno- filosofskij ezhegodnik. Vyp. 4 / redkoll.: D. V. Mukhetdinov (gl. red.), S. Yu. Borodaj (otv. red.) i dr. M.: ID “Medina”, ss. 359–498. [in Russ.]
8. Tartakovskaya I. N. (2020). Soedinyaya nesoedinimoe: recenziya na statyu: Borodaj S. Yu., Mukhetdinov D. V. *Islamskaya feministeskaya germenetika: idei i perspektivy // Islamskaya mysl` : tradicziya i sovremennost`*. Religiozno- filosofskij ezhegodnik. Vyp. 4 / redkoll.: D. V. Mukhetdinov (gl. red.), S. Yu. Borodaj (otv. red.) i dr. M.: ID “Medina”, S. 359–498 // *Islam v sovremennom mire*. [Connecting the unconnected: article review: Borodaj S. Yu., Mukhetdinov D. V. *Islamic feminist hermeneutics: ideas and perspectives // Islamic Thought: Tradition and modernity. Religious and Philosophical yearbook. Issue 4 / Editorial board: D. V. Mukhetdinov (editor-in-chief), S. Yu. Borodaj (ed.) et al. M.: ID "Medina", pp. 359-498 // Islam in the modern world. 2020; 2: pp.256-262] DOI: 10.22311/2074-1529-2020-16-2-256-262 [in Russ.]*
9. Nevşehir Üniversitesi Bülteni. (2012). [Nevsehir University Bulletin]. <https://dosyalar.nevsehir.edu.tr/35cc828a4e395ad5e6499ff49d14ff7d/kadin-dergisi.pdf> [in Turkish]
10. Pushkareva, N. (2017). Ya istorik, i ponachalu ya boyalas` slova “feminizm” [I am a historian, and at first I was afraid of the word "feminism"] <https://gorky.media/context/ya-istorik-i-ponachalu-ya-boyalas-slova-feminizm/> [Retrieved: 11.01.2022]. [in Russ.]

11. Wadud, A. (1999). *Qur'an and woman: rereading the sacred text from a woman's perspective*. Oxford University.
12. Tuksal, H. Ş. (2009). *Kendine ait bir oda*. [It's a room of its own] <https://kendineaitbiroda.wordpress.com/category/siyasal-gericilik-din-kadin/islami-feminizm/> [Retrieved: 15.01.2022] [in Turkish]
13. Khanmagomedov, Ya.M. (2011). *Sunna - odin iz vazhnejshij istochnikov musul`manskogo prava //Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta: Vyp. 5, s.228-232.*[The Sunnah is one of the most important sources of Muslim law //Bulletin of Dagestan State University: Issue 5, pp.228-232] [in Russ.]
14. Nazarov, A.K. (2012). *Ugolovno-pravovye normy Korana i khadisa i ikh klassifikacziya po institutam ugolvnogo prava: Moskva, Norma. - 240 s.* [Criminal law norms of the Koran and Hadith and their classification by institutions of criminal law: Moscow, Norma. - 240 p.] [in Russ.]
15. Tuksal, H. Ş. (2006). *Kadın Karşıtı söylemin İslam Geleneğindeki İzdüşümleri* [Projections of Anti-Women discourse in the Islamic Tradition]. Ankara: Otto. [in Turkish]
16. Eliaçık, İ. (2017). *İndigo dergisi*. [Indigo magazine]://indigodergisi.com/2017/05/ihsan-eliacik-islam-uydurma-hadisler/ [Retrieved:12.02.2022]. [in Turkish]
17. Güler, İ. (2015). *Sabit din dinamik şeriat* [Constant religion is dynamic Sharia] Ankara: Ankara Okulu. [in Turkish]
18. Tuksal, H. Ş. (2021). Interview by the author.
19. Tuksal, H. Ş. (2018). *İslam, Society and Feminism*. [Web-resource]. https://www.youtube.com/watch?v=Xk9SFGo4DtI&list=PLzB-K0IU0xOwrmyvZwjtnGU_YDb-RT-Fj&index=38&t=0s [Посещено:15.03.2022]. [in Turkish]
20. Tuksal, H.Ş. (2018). *Düşebileceğim en kötü yere düştüm*. [I've fallen to the worst place I can fall]. *Woman In Me*: [Web-resource]. <https://www.youtube.com/watch?v=quRmR2BPxGY&t=152s> [Retrieved:15.02.2022]. [in Turkish]
21. Tuksal, H.Ş. (2019). *Kapitalist oluyor da. Feminist musliman neden olmuyor?* [He's becoming a capitalist. Why does the feminist Muslim not happen] [Web-resource] <https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2019/12/14/824704> [Retrieved:15.02.2022]. [in Turkish]
22. Tuksal, H.Ş. (2020). *Musulmanların hayatında otantik olan tek şey: aile ve kadın*. [The only thing that is authentic in the life of muslims: family and women] [Web-resource] <https://www.sivilsayfalar.org/2020/06/13/musulmanlarin-hayatlarinda-otantik-olan-tek-sey-aile-ve-kadin/> [Retrieved: 20.12.2021]. [in Turkish]
23. Eliaçık, İ. (2016). *Kur'an'da "ihtiyaçtan fazlası" ne demektir*. [What does "more than need" mean in the Qur'an]. [Web-resource] <http://www.ihsaneliacik.com/2016/05/16/kuranda-ihityactan-fazlasi-afv-ne-demektir/> [Retrieved 02.09.2021] [in Turkish]
24. Eliaçık, İ. (2019). *İslam'ın modernist yorumu*. [The modernist interpretation of Islam]. Interview by Saule Yussupova [in Turkish]
25. Eliaçık, İ. (2017). *Eğer Kербela olmasaydı, eğer bu emevi darbesi olmasaydı*. [If it hadn't been for Karbala, if it hadn't been for this Umayyad coup] [Web-resource] <http://www.haberyuzdeyuz.com/guncel/eger-kerbela-olayi-olmasaydi-h15905.html> [Retrieved: 30.01.2022]. [in Turkish]
26. Eliaçık, İ. (2015). *İslam'da kadın üzerine doğru bilinen 10 yanlış*. [The 10 known mistakes that are true about women in Islam are] [Web-resource] <https://www.ihsaneliacik.com/2015/03/22/islamda-kadin-uzerine-dogru-bilinen-10-yanlis-bursa-kitap-fuari-konusmasi/> [Retrieved: 20.01.2022]. [in Turkish]
27. Porokhova, V. (1995). *Koran: Pervod smyslov i kommentarii*. [The Quran: Translation of meanings and commentary]. Moscow. 693p. [in Russ.]
28. Eliaçık, İ. (2012). *Kur'an kadınlara ne getirdi* [What has the Qur'an brought to women] [Web-resource] <http://www.ihsaneliacik.com/2012/03/09/kuran-kadinlara-ne-getirdi/> [Retrieved 18.02.2022] [in Turkish]
29. Eliaçık, İ. (2011). *Kadın dövmenin dinde yeri var mı?* [Does a female tattoo have a place in religion?] [Web-resource] <http://www.ihsaneliacik.com/2011/10/11/kadini-dovmenin-dinde-yeri-var-mi-yeni/> [Retrieved: 01.03.2022]. [in Turkish]

30. Eliaçık, İ. (2021). Kadın peygamberler ve feminizm [Female prophets and feminism] [Web-resource]. <https://www.youtube.com/watch?v=15WaRfeyALM> [Retrieved: 10.02.2022] [in Turkish]
31. Naseef F. (1999). Women in Islam: A Discourse in Rights and Obligations. Cairo: International Islamic Committee for the Woman and Child.
32. Al-Hibri A. (1999). Islamic Law and Muslim Women in America. In: Garber M., Walkowitz R. (eds.). One Nation under God? Religion and American Culture. New York: Routledge; с. 128–144.
33. Ali Sh. S. (2000). Gender and Human Rights in Islam and International Law: Equal before Allah, Unequal before Man? The Hague: Kluwer Law International.
34. Mernissi F. (1991). Women and Islam: An Historical and Theological Enquiry. Oxford: Basil Blackwell.
35. Women Living Under Muslim Law. [Web-resource] <http://www.wluml.org> [Retrieved: 04.03.2022].
36. Zuhdi Jasser M., Raza R. et al. Declaration of Reform. [Web-resource] <https://www.gatestoneinstitute.org/7009/muslim-reform-movement> [Retrieved: 20.03.2022].
37. Sisters in Islam. Mission and Vision. [Web-resource] <https://sistersinislam.org/> [Retrieved: 18.03.2022].
38. Musawah. [Web-resource] <https://www.musawah.org/> [Retrieved: 20.03.2022].

Феминизм және исламның жаңаруы туралы түрік теологтарының пікірталастары

С. Ш. Юсупова

Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан
yussupova32@gmail.com

Исламдағы әйелдердің жағдайы туралы интеллектуалды пікірталас 19 ғасырдың аяғынан бастап феминизмнің алғашқы толқыны пайда болуымен сәйкес келді. Алайда, пікірталастың шыңы 20 ғасырдың 90 жылдарында, Иран, Египет, Марокко, Түркия зерттеушілері, сондай-ақ Амина Вадуд, Зибә Мир-Хосейни, Асма Барлас т.б. сияқты Батыстағы мұсылман диаспорасының өкілдері исламдық феминизм қорғаушыларының жарқын тұлғалары болған кезде келді. Исламдық феминизм қазіргі әлемдік ислам ойы маңызды трендтерінің бірі болып табылатындығына қарамастан, посткеңестік кеңістікте бұл құбылыс аз белгілі болды. Исламдық феминизмді қолдайтын Түркияның қазіргі теологтары тек түрік тілінде жариялады. Бұл мақалада автор орыс тілді оқырманға түрік теологтары Хидает Туксал мен Ихсан Элиачықтың капитализмге қарсы исламға, әйелдердің исламдағы ұстанымына және хадистерге деген көзқарасына қатысты заманауи интеллектуалды пікірталастарын ұсынады. Мақалаға арналған материалдар 2021 жылы автордың Хидает Туксалмен және 2019 жылы Ихсан Элиачыкпен бірнеше жеке сұхбатында, сондай-ақ осы теологтардың сөйлеген сөздерін, видео дәрістерін, кітаптарын, мақалаларын, диссертацияларын өңдеу арқылы жиналды. Дәстүрлі теологтар исламдық феминизмнің өкілдерін бір-біріне ұқсамайтындарын сынға алады, өйткені олардың пікірінше, батыстық феминизмнің Исламға ешқандай қатысы жоқ. Түркиядағы Ислам феминизмінің пікірсайысы хадистерді сынға алудан басталады, Құран қазіргі адам құқықтары мен демократия принциптері тұрғысынан түсіндіріледі. Мұсылман әйелінің, қазіргі түсініктерге сәйкес, намаз кезінде басын орамалмен жабуының қажеті жоқ. Егер, мысалы, дәстүрлі исламда сотта әйелдің куәлігі еркекке тең болмаса, онда исламдық феминизм бұл мәселеде әйел мен ер адамды теңестіреді. Сондай-ақ, әйелдерге жұма намазын мешітте имам ретінде өткізу құқығы, сондай-ақ Құранның осы түсіндірмесіне сәйкес, исламда көп әйел алуға рұқсат етілмегені туралы өзекті түсіндірулер болды.

Түйін сөздер: ислам, феминизм, түрік теологтары, жетілдірілген тафсир, Исламдағы әйел.

THE DEBATE OF TURKISH THEOLOGIANs ON FEMINISM AND THE RENEWAL OF ISLAM

Saule Sh. Yussupova

Turan University, Almaty, Kazakhstan
yussupova32@gmail.com

Abstract

Intellectual debates about the status of women in Islam have been actively developing since the end of the 19th century, coinciding with the emergence of the first wave of feminism. However, the peak of the debate occurred in the 90s of the 20th century, when researchers from Iran, Egypt, Morocco, Turkey, as well as representatives of the Muslim diaspora in the West, such as Amina Wadud, Ziba Mir-Hosseini, Asma Barlas, etc., were prominent figures defenders of Islamic feminism. Despite the fact that Islamic feminism is one of the important trends of modern world Islamic

thought, this phenomenon is little known in the post-Soviet space. Modern theologians of Turkey who support Islamic feminism are published exclusively in Turkish. In this article, the author presents to the Russian-speaking reader the modern intellectual debates of the Turkish theologians Hidayet Tuksal and Ihsan Eliachik regarding anti-capitalist Islam, the status of women in Islam and the attitude to hadith. The materials for the article were collected in 2021 during several personal interviews of the author with Hidayet Tuksal and in 2019 with Ihsan Eliachik, as well as by processing speeches, video lectures, books, articles, dissertations of these theologians. Traditionally minded theologians criticize representatives of Islamic feminism for combining the incongruous, since, according to them, Western-style feminism can have nothing to do with Islam. The debate of Islamic feminism in Turkey originates from the criticism of hadith, the Quran is interpreted from the standpoint of modern human rights and the principles of democracy. According to modern interpretations, it is not necessary for a Muslim woman to cover her head with a headscarf during prayer. If, for example, in traditional Islam, a woman's testimony in court was not equal to a man's, then Islamic feminism equalizes a woman and a man in this matter. Also, the right given to women to conduct Friday prayers in a mosque as an imam, as well as, according to this interpretation of the Quran, that polygamy is not allowed in Islam, has become an actual discussed interpretation.

Keywords: Islam, feminism, Turkish theologians, modernized tafsir, woman in Islam.

АВТОР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Юсупова Сауле Шаиховна, PhD, Аймақтану және халықаралық қатынастар кафедрасының оқытушысы, Туран Университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050013, Алматы қаласы, Сатпаев к-сі, 16А; yussupova32@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юсупова Сауле Шаиховна, PhD, преподаватель кафедры регионоведения и международных отношений, Университет Туран. Адрес: Казахстан, 050013, г.Алматы, ул. Сатпаева, 16А; yussupova32@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Saule Sh. Yussupova, PhD, Lecturer of the Department of Regional Studies and International Relations, Turan University. Address: Kazakhstan, 050013, Almaty, Satpaev St. 16A; yussupova32@gmail.com

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 20.11.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 15.06.2022

2 - бөлім
Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Раздел 2
Методика преподавания учебных дисциплин

Section 2
Methods of teaching academic disciplines

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРҒЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН АРТТЫРУ МҮМКІНШІЛІКТЕРІ

М.И. Кабделдаева, Г.С.Шубаева, Л.Т. Исаева*

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
e-mail автора-корреспондента: galiya.shub@gmail.com

Аңдатпа

Зерттеу жұмысында тақырып бойынша соңғы жылдардағы ғылыми әдебиет мәліметтеріне талдау жасалды. Зерттеуге зияты жеңіл дәрежеде зақымдалған 8 - сынып оқушылары қатысты. Зерттеу мақсаты - зияты зақымдалған балалардың ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілігін анықтап, оны жақсарту шараларын іріктеп қолдану. Анықтаушы эксперимент төмендегідей зерттеу бағыттарын қамтыды: 1) мұғалімдердің цифрлық технологияларды пайдалану мәселелері мен нәтижелері; 2) оқушылардың негізгі АКТ құзыреттілігін анықтау. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар білім алушыларға арналған сыныптар үшін «Информатика» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасының 8 - сыныпқа арналған мазмұнына сәйкес құрастырылған сауалнама өткізілді. Жауаптардың нұсқаларына сәйкес жиынтық балл санына ақпараттық технологияларды меңгерудің 4 дәрежесі бөлінді: «меңгермедім», «бастама меңгердім», «орташа меңгердім», «жақсы меңгердім», «толыққанды меңгердім». Сұрақтар «Ақпараттық үдерістер», «Компьютерлік жүйелер» және «Денсаулық пен қауіпсіздік» атты бөлімдерге сәйкес топтастырылды. «Бастама меңгердім» деген жауаптың кездесуі 1 - бөлім бойынша 27% көрсеткішіне тең болса, 2 - бөлім бойынша 33%, ал 3 - бөлім бойынша 52% көрсеткішін құрады. Ал «меңгермедім» жауабы сәйкесінше 16% және 18%-дарға тең болды. Сондықтан оқушылармен қалыптастырушы эксперимент өткізіліп, сыныптан тыс сабақтар ұйымдастырылды: викториналар, экскурсиялар, ойындар, дене және көз жаттығулары, тақырыптық тәрбие сағаттары. Мұндай сабақтар 6 ай бойы аптасына 1 рет өткізіліп отырды. Жүргізілген жұмыс тиімділігі байқалды, оқу бағдарламасының барлық бөлімдері бойынша көрсеткіштер жоғарылады. «Бастама меңгердім» деген жауаптың кездесу жиілігі 1 - бөлім бойынша бұрынғы 27% деңгейінде қалды, алайда 2 - бөлім бойынша 31%, ал 3 - бөлім бойынша 43% көрсеткішіне дейін төмендеген. Ал төмен дәрежеге сай келетін «меңгермедім» жауабы барлық бөлім бойынша айтарлықтай төмендеп, 6%-ға тең болды. Оның есесіне «жақсы меңгердім», «толыққанды меңгердім» деген жауаптардың үлесі артқан.

Түйін сөздер: ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, компьютерлік сауаттылық, цифрлы даму, зият зақымдалуы, балалар

Кіріспе. Зияты зақымдалған оқушыларды арнайы бағдарлама бойынша оқыту барысында олардың зияткерлік әрекеттерін қалыптастыруда ақпараттық-коммуникациялық технологиялар пайдаланылады. Қазақстан Республикасы (ҚР) Үкіметінің 2021 жылғы "Білімді ұлт" сапалы білім беру" ұлттық жобасында атап көрсетілген шаралардың бірі "Цифрлық ұстаз" бөлімін іске асыру болып табылады. Дүниежүзін жайлаған коронавирустық індетке байланысты қашықтан білім беруді қолдану, онлайн-оқытуды ұйымдастырудың қажеттілігі туындауына байланысты елімізде осындай заңды шаралар бекітілуі өте орынды [1; 12].

Мектеп мұғалімдерін даярлайтын педагогикалық ЖОО-ның цифрлық білім беру технологияларын жетік білетін мамандарды оқытып шығаруы, әсіресе, өзекті болып отыр. Б.Т.Панзабек өз зерттеуінде қашықтықтан оқыту технологиясында оқу-әдістемелік материалдармен білім алушының мақсатты және бақыланатын өзіндік жұмыстары жасалынатындығы туралы айта отырып, қашықтықтан оқытудың компоненттері мен әдістемелік тәсілдері оқытуды мүмкіндігінше ыңғайлы және тиімді етуге бағдарланғандығын тілге тиек етеді. Автор пандемия жағдайында мүмкіндіктермен қатар кемшіліктер мен қиындықтар да орын алғандығын атап өтті. Цифрландыру жағдайында елдердің қашықтықтан білім беру жүйелері таралуы тең емес, оқу әрекетін дұрыс жоспарлау барысында қателіктерге жол бермеу, практикалық жұмыстарды ұйымдастырудағы қиындықтар, жеке тұлғаның өзін-өзі басқару жоғары талабы, интернетке тәуелділік, желіде отыратын уақыттың көптігі т.б. [2; 27-28].

Мәселені сипаттау. АКТ енгізу нәтижесінде оқытуда ерекше қажеттілігі (ОЕК) бар балалардың ақпаратқа қол жеткізуі бейімделген, олар үшін ең ыңғайлы түрде жүзеге асырылады.

Коммуникация және өзара әрекеттесу үрдістерінің орындалуы жеңілдейді. ОЕҚ бар балалардың кейбір санаттары үшін, мысалы психикалық және дене дамуының ауыр және (немесе) күрделі бұзылысы бар оқушылар үшін, АКТ олардың айналадағы әлеммен қарым-қатынас жасаудың бірі және бірегейі болып табылады [3; 270].

ОЕҚ бар тұлғалардың ақпараттық ресурстарға қолжетімділігін қамтамасыз ету үшін қолайлы жағдай жасау және цифрлық теңсіздікті жою үшін заманауи АКТ-ны пайдалануды ынталандыру қажет. Кедергіні жою үшін балама қарым-қатынас құралдары жасалуда. Оларға әлеуметтік пернетақталар мен тінтуірлер, тірек-қозғалыс аппаратының қызметтері бұзылған мүгедектерге арналған манипуляторлар, Брайль принтерлері мен басқа да жабдықтар жатады [4; 59-60].

Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар үшін пернетақта конфигурациясын өзгертуге болады, сезімталдығы жоғары мембраналық, кеңейтілген пернелері бар пернетақта қолданылады. Арнайы саусақ сенсорларын қолдануға болады. Кейбір авторлар церебралды АКТ-ны сал болған балаларда және дамуы қалыпты балаларда қолдың заттық-манипулятивті әрекетін дамыту үшін қолданудың әдістемесін ұсынған [5; 6].

Қозғалыс бұзылыстарымен қатар зияты зақымдалған білім алушылармен жұмыс істеу үшін қосымшаларға жылдам жету үшін батырмалардың саны азайтылған оңай пернетақтаны пайдалану ұсынылады. Батырмалар түсінікті вербалды емес белгілермен жабдықталған. Арнайы пернетақтадан басқа, қимыл-қозғалыс патологиясы бар балаларды қашықтықтан оқыту кезінде стандартты тінтуірді алмастыратын арнайы тінтуірлерді қолдану ұсынылады. Олардың бірнеше түрлері бар: джойстик, трекбол, батырмалық, аяқпен, баспен басқарылатын [6; 153].

Есту қабілеті нашар адамдар үшін арнайы компьютерлік технологиялар жасалды, онда сөйлейтін адамның даусы монитор экранындағы визуалды белгілерге айналады.

Көру қабілеті бұзылған адамдар үшін пернелерде ойықтары бар арнайы пернетақта, ақпарат айтылатын бағдарламалар қолданылады, ол "экранды оқырман" деп аталады.

Зияты зақымдалған балаларды оқытатын арнайы орта мектептерде өткізілетін АКТ-ға қатысты пән - «Информатика» (8,9,10 - сыныптар). Ал ОЕҚ бар балалардың басқа санаттары үшін бастауыш білім беру деңгейі 3,4 - сыныптары үшін «Ақпараттық коммуникациялық технологиялар» пәні қарастырылған. Жалпы білім беру мектептерінде бастауыш сыныптарда вариативті пән ретінде «Ақпараттық мәдениет негіздері» пәні қарастырылған.

Зияты зақымдалған балаларға арналған арнайы білім беру бағдарламалары мазмұнының қарапайымдылығы, оқыту қарқыны төмендігі өздігінен оқу-тәрбиелеу үдерісі осындай ОЕҚ бар балалардың жеке дара ерекшеліктеріне бейімделуін ішінара қамтамасыз етеді. Өйткені бірдей жастағы мұндай балалардың жеке дара ерекшеліктері едәуір дәрежеде әркелкі болып келеді. Сондықтан кейбір зерттеушілер түзету сабақтарында ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы жеке даралық тәсілді оқытудың фронтальды ұйымдастырылуы мен оқушылардың оқу материалын меңгерудегі жеке дара ерекшеліктері болуы арасындағы қарама-қайшылықты шешудің қажетті шарты ретінде қолданған [7; 8].

Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларына информатика элементтерін тиімді оқыту үшін арнайы факультативті курс бағдарламалары жасалған. Оқушылардан ұғымдардың анықтамаларын сөзбе-сөз білу талап етілмейді, оларды сөйлеу кезінде қолдана білу әлдеқайда маңызды деп қарастырылады. Сонымен қатар, оқушылар материалдың бір бөлігін пассивті түрде біледі, олардың белгілі бір терминдерді ұғып және мұғалімнің сөзін түсінуінің өзі оң нәтиже болып саналады [8; 14].

Компьютермен жұмыс істеу мүмкіндіктерін анықтау үшін зияты зақымдалған оқушылардың компьютерлік бағдарлама кейіпкерімен қарым-қатынасынан ақпарат алу қабілетін зерттеу әдістемелері қолданылады. Мәселе нақты коммуникативті іс-әрекеттің қалыптаспауында, оқушының ақпарат алу міндетін қоя білмеуінде, мақсатқа жетудің өзіндік құралдарын таба алмауында және компьютермен қарым-қатынас нәтижесіне рефлексия жасай алмауда болып отыр. Зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілін дамыту бойынша дәстүрлі түзету жұмыстары міндеттерінің

ерекше түрін енгізу арқылы оңтайландыруға болады, олар сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасаудан ақпарат алу қабілетін мақсатты түрде дамытуға бағытталуы керек [9; 96, 105-106].

ОЕҚ бар балалар ата-аналарының қажеттіліктерін ескере отырып, сапалы қашықтықтан оқытуды қамтамасыз ету үшін мұғалімдер, мамандар (психологтар, дефектологтар, логопедтер) нені қолданатыны туралы сауалнама нәтижелері берілген. Мұғалімдердің көпшілігі атайтын бірінші нәрсе – электрондық пошта, форум, чат, бейнеконференция, Zoom бағдарламасын қолдану. Бұл байланыс түрлерінің артықшылықтарын көптеген авторлар атап кеткен [10; 221]. Қашықтықтан оқытудың дәстүрлі оқытудан бірқатар артықшылықтары жан-жақты зерттелген [11; 91,92].

Оқу-тәрбие процесі тиімділігі ақпараттық-білім беру ортасы мен білім беру мекемесінің негізгі білім беру бағдарламасын іске асыру жағдайларын қамтамасыз ететін ақпараттық-білім беру ресурстары мен құралдары жүйесімен қамтамасыз етілуі тиіс [12; 8].

Оқушының АКТ құзыреттілігі – бұл, ақпараттық және коммуникативтік тәжірибені игеру кезінде қазіргі қоғамды ақпараттандыру жағдайында икемділік пен өзгерістерге дайын болу және кәсіби қызметтегі тиімділікті қамтамасыз ететін жеке қасиеттер кешені. Ақпаратты көрнекі түрде көрсету кез келген адам қызметінің тиімділігін арттыруға көмектеседі. Бірақ арнайы (инклюзивті) білім беруде ол ерекше мәнге ие болады [13; 2,3].

АКТ сауаттылығы – бұл ақпаратқа қол жеткізу, оны басқару, интеграциялау, бағалау және қазіргі қоғамда жұмыс істеу үшін цифрлық технологияларды құру, коммуникация құралдары мен желілерді пайдалану. АКТ құзыреттілігі білім алушылардың оқу және өзге де қызметте туындайтын мәселелерді шешу үшін АКТ-сауаттылық дағдыларының барлық құрауыштарын сенімді меңгеруін білдіреді, бұл ретте жалпыланған танымдық, этикалық және техникалық дағдыларды қалыптастыруға баса назар аударылады.

Жеке тұлғаның ақпараттық мәдениеті – бұл білім алушылардың ақпаратқа қол жеткізуі, оны іздеу, ұйымдастыру, өңдеу, бағалау, сондай-ақ ақпараттық қоғам жағдайында табысты өмір сүру және жұмыс істеу үшін жеткілікті болатын өндіру және беру/тарату үшін ақпараттық және коммуникациялық технологияларды пайдалану қабілеті [14; 5].

Зияты зақымдалған балалармен әртүрлі сабақтарда АКТ-ны пайдалану зияты зақымдалған білімгерлердің зейінін, кеңістіктік бағдарын, байқауын түзетіп қана қоймайды, сонымен қатар олардың логикалық ойлауын, визуалды қабылдауын, жадын, түс қабылдауын түзетеді [15; 33].

Компьютерлік бағдарламаларда баланың іс-әрекетінің нәтижелері экранда визуалды түрде субъективті бағалауды болдырмайтын мультфильмдер мен символдар түрінде, сандық бағалау шкаласы түрінде немесе ауызша түрде ұсынылады [16; 24].

Ақпараттық технологияларды қолдану даму, интеллектуалдық қабілеті төмен балаларды оқыту мен тәрбиелеу процесі тиімділігін арттыруға ықпал етеді, оқу материалын жеке-жеке зерделеу арқылы оқу процесін даралауға және саралауға мүмкіндік береді, пәнаралық байланыстар орнатады, оқу іс-әрекетін меңгеруге және оқу материалын игеруге, шыққан нәтижелерін бақылауға көмектеседі, есте сақтау процесін жеңілдетеді, сабақты қызықты және динамикалық етуге мүмкіндік береді [17; 19].

Жоғарғы сынып оқушылары, әсіресе оқытуда ерекше қажеттілігі (ОЕҚ) бар балалардың сабаққа қатысуға деген ынтасын арттыруда АКТ қолдану тиімді және нәтижелі екендігі көрсетілген зерттеулер бар. АКТ-ны топтық деңгейде енгізгеннен кейін мектеп қызметін түзету қажеттілігінің едәуір төмендеуі байқалған және оқушылардың 30% мектеп жұмысына қатысуын жақсартты. АКТ енгізудің жағымды әсері нәтижесінде, тіпті, кейбір жоғарғы сынып оқушылары бастапқы кезеңде айтарлықтай мектеп қызметіне бейімделуге және арнайы қолдау көрсетілуіне аса мұқтаж болмады. Жоғарғы сыныптарды оқып бітіру дамуы қалыпты балалармен салыстырғанда ОЕҚ бар балалар арасында төмен екені белгілі. Мұның өзі болашақта мұндай оқушылардың мамандық меңгеруіне, еңбек нарығына ілігуіне кедергі болатыны сөзсіз. Сондықтан ОЕҚ бар жоғарғы сынып оқушыларын АКТ пайдаланып оқыту арқылы олардың білім алуға деген ынтасын арттыру олардың қорытынды емтихандардан сәтті өтіп, мектепті бітіріп, тиісті құжат алып шығуына, одан кейін жұмыспен қамтылуына септігін тигізгені өте жақсы көрсеткіш деуге тұрады [18; 7].

Жеңіл дәрежелі зияты зақымдалған оқушылардың сөздік қорын қалыптастыру үдерісі әртүрлі контекстте бірнеше экспозицияны талап етеді және таныс емес сөздермен мағыналарды

байланыстырудың қосымша тәжірибесін қажет етеді. С.Вурт зерттеуінде осындай 7,10 - сынып оқушыларына сөздердің мағынасын оқыту барысында компьютер көмегімен мультимедиялық оқыту құралдарын пайдаланған, сондай-ақ пайдаланбаған жағдайларды салыстыру жүргізілген. Предварительные и итоговые тесты учащихся были основаны на словарном тесте Read's Word Associates Format (WAV). Оқушыларды алдын ала және қорытынды тексеру Read ' s Word Associates Format (WAV) сөздік тестіне негізделіп өткізілген. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, екі жағдайда да қорытынды тестілеуде көрсеткіштердің жақсарғаны байқалған және оқушыларда меңгерген жаңа білімінің көбісі бес айдан соң сақталғандығы анықталған. Алайда кейбір оқыту әдістері мультимедиялық презентацияларға өте ыңғайлы болды, бұл мұғалімдердің тәжірибесінде жеңіл дәрежелі зияты зақымдалған оқушылармен жұмыс жасағанда АКТ-ны нақты қай кезде қолдану керектігін анықтау үшін маңызды болды [19; 1].

АКТ пайдаланып оқытудың өзектілігі, әсіресе, дүние жүзін жайлаған COVID-19 індетінің өршуі кезінде арта түсті. Derya Yarımkaya және Ufuk Töman зерттеуінде COVID-19 пандемиясы жағдайында жеңіл дәрежеде зияты зақымдалған балалар ата-аналарының жаратылыстану пәндері бойынша онлайн-сабақтардағы тәжірибесі көрсетілген. Олармен жүргізілген әңгімелесу кезінде бес жалпылама тақырып қамтылған: 1) ата-аналардың жаратылыстану пәндері бойынша онлайн-сабақтардағы жалпы тәжірибесі; 2) жаратылыстану пәні онлайн-сабақтарының артықшылықтары; 3) жаратылыстану пәні онлайн-сабақтарының кемшіліктері; 4) жаратылыстану пәні онлайн-сабақтарындағы кедергілер; 5) жаратылыстану пәні онлайн-сабақтары бойынша ата-аналардың ұсыныстары. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес ата-аналар көпшілігі пандемияға байланысты мектептердің жабылу саясатымен келіскен, бірақ жаратылыстану пәні онлайн-сабақтарына қанағаттанбаған және оның кем тұстарына баса назар аударған. Бұл зияты зақымдалған балаларды оқытуда АКТ қолданудың әлі де жетілдірілу қажеттігін білдіреді. Көптеген педагогтар осы бағытта ізденіспен жұмыс істеп, оңтайлы жолдарды қарастыруда [20; 1].

Ақпараттық-коммуникациялық технологияны білім беру саласында, түзету сабақтарында қолдану денсаулық сақтау технологияларымен ұштастырылуы қажет. Сондай-ақ, ноутбукта және компьютерде жұмыс істеу кезінде көру жүктемесін жеңілдету үшін оқушыларға көз шаршауының алғашқы белгілері кезінде бірнеше секундқа алыстан қарау ұсынылады. Көздің бұлшық еттерін нығайту, шаршауын жеңілдету үшін стереограммаларды қолдану өте пайдалы (суретте жасырылған суретті анықтау) [21; 26].

Жоғарыда пайымдалғандардан қазіргі білім беру жүйесі жағдайында ОЕҚ-сы бар тұлғаның, соның ішінде зияты зақымдалған балалардың, ақпараттық-коммуникациялық технологияны жеткілікті деңгейде меңгеріп, қолдана білуін қамтамасыз ету қажеттілігі мен АКТ-ны мұндай оқушыларды оқыту үдерісіне кіріктіру арқылы олардың зияткерлік әрекетін қалыптастыру ерекшеліктерінің әлі де болса толық зерттелмегендігі арасындағы қайшылықтар біздің зерттеуіміздің проблемасын анықтады.

Зерттеу мақсаты: зияты зақымдалған балалардың ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілігін анықтап, оны жақсарту шараларын іріктеп қолдану.

Зерттеу жұмысының базасы. Алматы қаласындағы «Даму интеллектуалдық қабілеті төмен балаларға арналған №7 арнайы (түзету) мектеп-интернаты».

Материалдар мен әдістер. Зерттеу мерзімі 2021 жылдың қыркүйек айынан бастап бір жыл бойы өткізілді. Зерттеуге 7 мұғалім және 8 - сыныптың 11 оқушысы қатысты. Оқушылардың 5 қыз, 6 ұл бала болды. Барлық балалардың диагнозы Халықаралық аурулардың жіктелуі бойынша F70 кодына сәйкес «Жеңіл дәрежелі ақыл ой кемістігі» болды. Зерттеу мәселесіне байланысты психологиялық, педагогикалық, әдістемелік әдебиеттерді талдау әдісі, сауалнама, бақылау жүргізу әдістері, педагогикалық анықтаушы эксперимент жүргізу әдісі, нәтижелерді қорыту, сандық және сапалық өңдеу.

Нәтижелер мен оларды талқылау. Эксперименттік зерттеудің мазмұнды және мақсатты параметрлері теориялық бөлімде тұжырымдалған ережелерге сәйкес құрылды.

Анықтаушы эксперимент барысында өткізілген зерттеу бағыттары:

1) мұғалімдердің цифрлық технологияларды пайдалану мәселелері мен нәтижелері;

2) оқушылардың негізгі АКТ-құзыреттілігін анықтау.

Цифрлық құзыреттілік саласындағы негізгі қиындықтарды және оны арттыру көздерін зерттеу үшін арнайы (түзету) мектеп мұғалімдеріне арналған сауалнамалар қолданылды. Сауалнама заманауи цифрлық құзыреттердің мәнін түсінуге қатысты 10 сұрақты қамтыды. Респонденттердің орташа жасы 34 жасты құрады. Барлық зерттелгендердің цифрлық технологияларды пайдалану өтілі 10 жылдан астам болды. Цифрлық технологиялардың білім беру процесіне әсері туралы сұраққа респонденттердің 23%(4) жақсартатынын айтты; 35%(6) "терең дайындық жұмыстары жүргізілген және өмірдегі тұлғамен тікелей қарым-қатынасқа нұқсан келтірмейтіндей пайдаланған жағдайда ғана жақсартады" деп жауап берді; сондай-ақ 41%(7) "басқа" опциясын таңдады, ол жерде "егер балалардың компьютерде отыру уақыты нормативтерден аспаса, онда жақсартады" деген сияқты жауаптар жазды. Мұғалімдер оқытудың денсаулық сақтау технологияларының принциптерін ұстана отырып, білім алушылардың денсаулығына олардың ағзасына зиян тигізбеуі үшін қамқорлық танытатынын байқалды. Сандық құзыреттер деп нені түсінетіні туралы сұраққа жауап беру барысында мұғалімдер тарқатып толық жазуға тырысты. 1-нұсқа "Адамның өмірдің түрлі салаларында АКТ-ды сенімді, тиімді, сыни және қауіпсіз қолдануға дайындығы мен қабілеті" болатын, респонденттердің басым көпшілігі осыны таңдады – 59%(10). 2 нұсқа "Интернет желісінде, түрлі ақпараттық өнімдермен және мобильді қосымшалармен жұмыс істей білу" болды, мұғалімдердің 18%(3) осы вариантты таңдады. Сұралғандардың қалған 23%(4) "Басқа" нұсқасын таңдап, онда толық жауаптар берді, мысалы, «қажетті ақпаратты іздеу, мобильді қосымшалардың түрлі функцияларын пайдалану», "мультимедиялық құралдарды пайдалана білу", "күнделікті өмірде цифрлық құрылғыларды, мысалы, заманауи тұрмыстық техниканы пайдалану дағдыларын меңгеру".

Анықтаушы эксперименттің екінші бағыты оқушылардың негізгі АКТ-құзыреттілігін анықтау. Осыған байланысты біз іс-әрекетке негізделген өзін-өзі бағалау сауалнамасын таңдадық. Сұрақтардың әрқайсысына келесі жауап нұсқаларының біреуін таңдап беру ұсынылды [22]:

- A) «ешнәрсе айта алмаймын» – 1 балл
- B) «жалпылама түсінігім бар» – 2 балл
- C) «керек болғанда тез есіме түсіріп аламын» – 3 балл
- D) «жақсы білемін» – 4 балл
- E) «білемін және үйрете аламын» – 5 балл.

Жауаптардың нұсқаларына сәйкес ақпараттық технологияларды меңгерудің мынадай дәрежелері бөлінді:

- 1) меңгермедім
- 2) бастама меңгердім
- 3) орташа меңгердім
- 4) жақсы меңгердім
- 5) толыққанды меңгердім

Тәжірибе көрсеткендей, практикалық жұмыс үшін қажет нақты АКТ құзыреттілігі "білемін және үйрете аламын" және "керек болғанда тез есіме түсіре аламын" жауаптарында шоғырланған. Сонымен қатар, оқушылардың өздеріне талапшыл екендігі және жауаптарын барынша білімдеріне сәйкес беруге тырысканы байқалды.

Анкета сұрақтарының жалпы саны 9 болды, оларды «Информатика» пәні бойынша оқу бағдарламасының 8-сыныпқа арналған мазмұнына сәйкес 3 топқа бөлдік.

Оқу мақсаттары бойынша күтілетін нәтижелердегі «Ақпараттық үдерістер» атты 1 - бөлімге қатысты сұрақтар:

- 1. ақпараттың әртүрлі нұсқаларын беру және алу тәсілдері;
- 2. компьютерді өмірде қолдану;
- 3. Windows жүйесіндегі «Менің компьютерім» папкасы;

«Компьютерлік жүйелер» атты 2 - бөлімге қатысты сұрақтар:

4. компьютерді қуаттандыруға қосу және өшіру кезектілігі;
5. дербес компьютердің негізгі құралдары, олардың қызметтері;
6. дербес компьютер қосымша құрылғыларының пайдалану кезектілігі.

«Денсаулық пен қауіпсіздік» атты 3 - бөлімге қатысты сұрақтар:

7. компьютерлік сыныптағы тәртіп ережелерін білу;
8. компьютерде жұмыс жасау кезіндегі гигиеналық талаптар;
9. компьютерден шаршамау үшін орындалатын жаттығулар.

Оқушылардың ақпараттық технологияларды меңгеру дәрежесін өзін-өзі бағалау нәтижелері интерпретацияның жиынтық балл санына сәйкес өткізілді:

0 - 9 балл – меңгермедім	19 - 27 балл – орташа меңгердім
10 - 18 балл – бастауыш деңгейде меңгердім	28 - 36 балл – жақсы меңгердім
	37 - 45 балл – толыққанды меңгердім

Барлық сұрақтар бойынша алынған балл жинақталып, келесідей нәтижелер алынды. Барлық оқушылардың ішінде біреуінде 9% "толыққанды меңгердім" нәтижесі болды, тағы бір оқушыда (9%) «жақсы меңгердім» деңгейі болды, 3 (27%) – «орташа меңгердім», 6 (54%) «бастауыш деңгейде меңгердім», ал ақпараттық технологияларды «меңгермедім» деген оқушылар болған жоқ. Орташа 22,6 баллды құрады, яғни барлық респонденттер бойынша орташа меңгеру деңгейі болды.

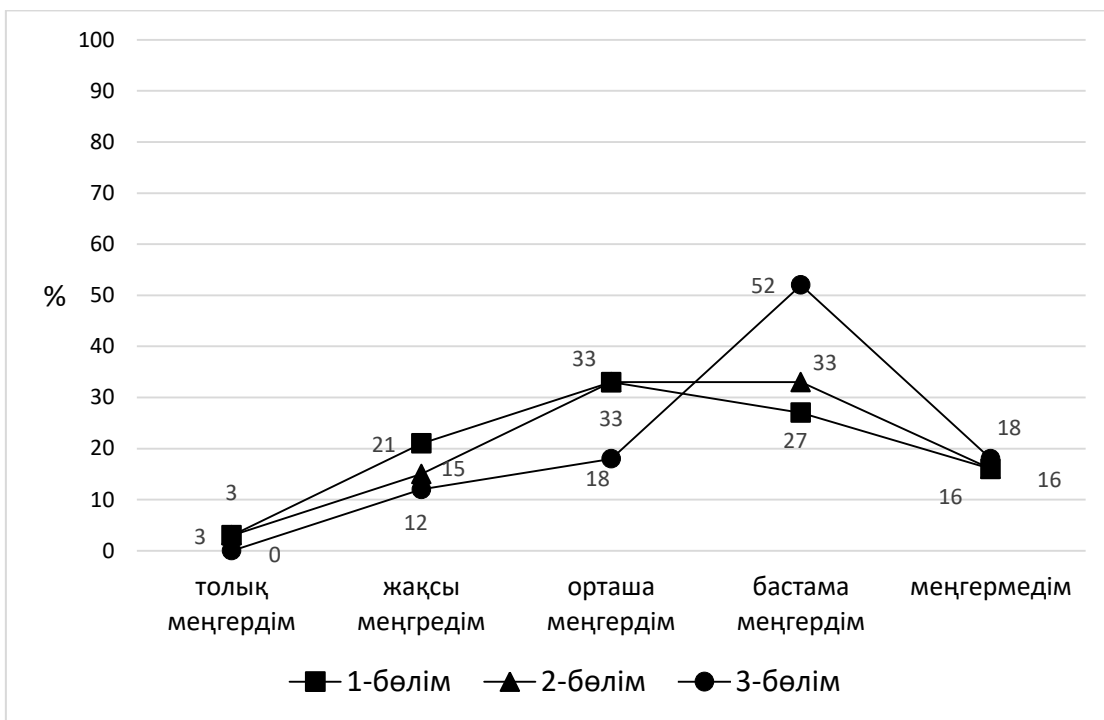
Әр сұрақ бойынша жиналған балл көрсеткіштерінің орташа деңгейіне талдау жасау нәтижелері салыстырмалы төмен және жоғары балл жиналғанына қарай зерттеуге қатысқан жасөспірімдермен қай бағытта қосымша жұмыс жүргізу қажеттігін көрсетті (1 - кесте).

Оқушыларға ұсынылған сауалнамадағы оқу бағдарламасының жоғарыда аталған бөлімдеріне қатысты сұрақтарына жауап беру нәтижелерін қарастыратын болсақ, жауап нұсқалары әралуан болды. «Толық меңгердім» деген жауаптардың орташа көрсеткіші 1 және 2 бөлім бойынша 3%-ды құраса, 3 - бөлім бойынша 0 %-ға тең болды. «Жақсы меңгердім» деген жауап саны орташа есеппен 1 - бөлім бойынша 21%, 2 - бөлім бойынша 15%, ал 3- бөлім бойынша 12%-ды құрады. «Орташа меңгердім» деген жауаптардың орташа көрсеткіші 1 және 2 - бөлім бойынша 33 %-ды құраса, 3 - бөлім бойынша 18%-ды құрады. Бастауыш деңгейде меңгердім деген жауаптың кездесуі 1 - бөлім бойынша 27% көрсеткішіне тең болса, 2 - бөлім бойынша 33%, ал 3 - бөлім бойынша 52% көрсеткішін құрады. Жауаптардың арасында меңгермедім деген нұсқа 1 және 2 - бөлім бойынша 16 % жиілікпен кездескен болса, 3 - бөлім бойынша 18% жиілікпен кездесті (1 - сурет).

2 - кесте. Оқушылардың ақпараттық технологияларды меңгеруін өздері бағалаудағы орташа көрсеткіштері (авторлар құрастырды)

<i>«Ақпараттық үдерістер» атты 1- бөлімге қатысты сұрақтар</i>		<i>Орташа балл</i>	
1	Ақпараттың әртүрлі нұсқаларын беру және алу тәсілдері	2,9	2,7
2	Компьютерді өмірде қолдану	3,2	
3	Windows жүйесіндегі «Менің компьютерім» папкасы	2	
<i>«Компьютерлік жүйелер» атты 2 - бөлімге қатысты сұрақтар:</i>		<i>Орташа балл</i>	
4	Компьютерді қуаттандыруға қосу және өшіру кезектілігі	3,4	2,6
5	Дербес компьютердің негізгі құралдары, олардың қызметтері	2,5	

6	Дербес компьютердің қосымша құрылғыларының пайдалану кезектілігі	1,9	
«Денсаулық пен қауіпсіздік» атты 3 - бөлімге қатысты сұрақтар:		Орташа балл	
7	Компьютерлік сыныптағы тәртіп ережелерін білу	2,6	2,2
8	Компьютерде жұмыс жасау кезіндегі гигиеналық талаптар	1,7	
9	Компьютерден шаршамау үшін орындалатын жаттығулар	2,4	



1 - сурет. Оқу бағдарламасының бөлімдеріне қатысты сұрақтарға жауап беру нәтижелері (авторлар құрастырды)

Байқап отырғанымыздай, «Ақпараттық үдерістер» мен «Компьютерлік жүйелер» бөлімдерінің сұрақтарына жауап бере отырып, зерттеуге қатысқан оқушылар сәйкес дағдыларды меңгеруде өзін-өзі бағалауында бірқатар ұқсас тұстары бар. Мысалы, толыққанды меңгердім, орташа меңгердім және меңгермедім деген жауаптардың кездесу жиілігі бірдей болғанын байқап отырмыз. Сонымен қатар қалған жауап нұсқалары бойынша да нәтижелерінде айтарлықтай айырмашылық жоқ, яғни кездесу жиілігі шамалас болып келеді.

«Денсаулық пен қауіпсіздік» бөлімі бойынша алынған нәтижелерде едәуір ерекшеліктер анықталды. Жалпы алғанда осы бөлімге қатысты дағдыларды меңгеру деңгейін оқушылардың өзін-өзі бағалауына қарағанда, ең төмен нәтижелер осы бөлім бойынша байқалып отыр. Сонда алғашқы үш жауап нұсқасы бойынша дағдыны меңгеру көрсеткіші 1 мен 2 - бөліммен салыстырғанда 3 - бөлімде төменірек болған. Басқаша айтқанда, дағдыны меңгерудің салыстырмалы жақсы деңгейлері бойынша көрсеткіштердің төмен екендігін аңғартады. Керісінше, соңғы екі жауап нұсқалары, яғни салыстырмалы төмен деңгейге сәйкес жауап нұсқалары бойынша көрсеткіштердің жоғары болғанын көріп отырмыз.

Толық меңгердім деген жауаптар мүлдем кездеспеген. Ең үлкен алшақтық бастауыш деңгейде меңгердім деген жауап нұсқасы бойынша анықталған, содан кейінгі орында орташа меңгердім деген жауап нұсқасы бойынша біршама алшақтық байқалады. Осылайша «Информатика» пәні оқу бағдарламасы 3 - бөлімінің мазмұнына байланысты оқушылармен қосымша түзету-дамыту жұмысын жүргізу қажеттігіне тағы да көз жеткіздік.

Зерттеу жұмысының анықтаушы эксперименті барысында жинақталған материалдарға талдау жасау нәтижесінде алынған мәліметтерге сүйене отырып, қалыптастырушы эксперимент бағыттары айқындалды. Осыны «Информатика» пәні оқу бағдарламасы мазмұнына сәйкестендіре отырып, қосымша сыныптан тыс сабақтар ұйымдастырылды. Мұндай сабақтар 6 ай бойы аптасына 1 рет өткізіліп отырды.

«Ақпараттық үдерістер» атты 1 - бөлім және «Компьютерлік жүйелер» атты 2 - бөлім бойынша викториналар жүргізілді. Викторина жүргізгенде жауаптарға толыққанды меңгердім деп жауап берген оқушы мұғаліммен бірге атсалысты. Мысал келтіретін болсақ:

«Әріптерді ауыстырып, сөз құра»

Жүргізуші: Сізге әріптер ұсынылады. Тапсырма тақырыбында көрсетілген тақырыпқа байланысты сөздерді алу үшін әріптерді қайта құру қажет. Тапсырма толығымен көрсетіледі, кім оны тезірек орындайды, оған 5 ұпай беріледі.

«Жауабы келтірілген суреттерден ізде»

1 - тапсырма. Компьютер элементтері

Тиромон

Скойджит

Террипн

Алатувикра

Момед

Дұрыс жауаптар:

Монитор

Джойстик

Принтер

Клавиатура

Модем

2 - тапсырма. Мультимедиа элементтері

Сыбды

Едови

Тінмә

Фигарак

Дұрыс жауаптар:

Дыбыс

Видео

Мәтін

Графика

Жүргізуші: Келтірілген суреттер бойынша компьютерлік терминді анықтаңдар. Экранда ретімен көмекші сипаттамалар шығып отырады. Егер терминді бірінші көмектен кейін тапсаңдар, 4 балл аласыңдар, екіншіден кейін – 3 балл, үшіншісінен кейін – 2 балл, ал егер барлық көмекші сипаттаманы пайдалансаңдар, 1 балл аласыңдар. Әр балаға сұрақтар кезекпен беріледі. Соңғы сұрақ барлық балаға бір мезгілде қойылады да, кім бірінші тапқанын анықтайды.

1. Сурет Windows операциялық жүйесінің қай нысанына сәйкес келеді? («Себет» суреті жоғарыдан қарағандағы ракурста келтірілген). Көмекші сипаттамалар:

Ол жеңіл болады. Оның ішіне алма, жидек, саңырауқұлақ жинауға болады. Қажет емес қағазды тастау үшін пайдаланылады. Себеттің жанынан қарағандағы ракурстағы суреті беріледі.

2. Сурет Windows операциялық жүйесінің қай құрамдас бөлігіне сәйкес келеді? («Жұмыс үстелі» суреті жоғарыдан қарағандағы ракурста келтірілген). Көмекші сипаттамалар:

Әр үйде болады. Әдетте төрт аяғы болады. Әдетте ағаштан жасалған. Оның бетінде жұмыс істейді, ал ас үйде тамақтанады. Жұмыс үстелінің жанынан қарағандағы ракурстағы суреті беріледі.

Келесі жүргізілген сыныптан тыс жұмыс түрі экскурсия болды. Зият бұзылысының жеңіл түрі бар 8 - сынып оқушыларымен сандық технологиялар қолданылатын құрал-жабдықтар орнатылып, пайдаланылатын жерлерге барып, экскурсиялар ұйымдастырылды. Мектеп тәжірибесінде карантиндік ережелерге байланысты виртуалды экскурсиялар да өткізілді. Олар компьютер мен Интернет арқылы жүзеге асырылды. Соның ішінде жоғарғы сынып оқушылары жиі пайдаланатын автоматты түрде сусындар, тәттілер сататын құрылғылардың жұмысымен таныстырылды. Дүкендердегі заттарды төлемсіз алып шығуға тосқауыл ретінде пайдаланылатын құрылғылардың жұмыс істеу принципі іс жүзінде таныстырылды. Дүкендердегі кассалық аппараттардың барлығы ақпараттық-коммуникациялық технологиялар арқылы жұмыс істейтіндігі мысалға келтіріліп, іс жүзінде көрсетілді. Сонымен қатар тұрмыстық техника сатылатын бөлімге кіріп, ондағы кеңішілер цифрлық техниканың негізгі түрлерімен таныстырды.

«Денсаулық пен қауіпсіздік» бөлімі бойынша сыныптан тыс сабақтар өткізілді. Ми қан айналымын жақсартатын жаттығулар, мысалы: орындықта отырып 1 - 2 дегенде басты шалқайтып, жаймен артқа созады. 3 - 4 дегенде басты алға қарай еңкейтеді, бірақ иықты көтермейді. Осыны 4 - 5 рет қайталайды, ырғағы – баяу. Иық белдеуі мен қол шаршағанын басатын жаттығулар, мысалы: қолдарын бүйіріне таянады: 1. Оң қолын алға, сол қолын жоғары көтереді. 2. Қолдарының қалпын ауыстырады, 3-4 рет қайталайды, содан соң қолдарын төмен түсіріп, босаңсытады, алақандарын сілкиді, басын еңкейтеді, ырғағы – орташа. Көздің шаршағанын және кернелуін басуға арналған жаттығулар, мысалы: орташа ырғақпен көзін оң жаққа шеңбер жасап, 3-4 рет айналдыру, содан соң тура солай сол жаққа айналдыру; алысқа қарап, көзін 1-ден 6-ға дейін санап отырып, дем алдыру, осыны 1 - 2 рет қайталау.

Денсаулық тақырыбындағы тәрбие сағаттары жүргізілді: «Дәрумендер мен олардың адам өмірі үшін маңызы», «Денің сау болып өс!». Сабақтың сценарийіне ертегі персонаждарын (Алдар көсе, Қожа Насыр, Тазша бала т.б.) қосып өткіздік.

Сонымен, қалыптастырушы эксперимент жүргізу аяқталғаннан кейін бастапқы анықтаушы эксперимент жүргізу кезінде пайдаланылған әдістеме бойынша бақылау эксперименті өткізілді. Оны өткізудің мақсаты ұйымдастырылған түзету-дамыту жұмысының тиімділігін бағалау болып табылды. Бақылау экспериментінде анықтаушы экспериментте қолданылған әдістемелер қолданылды.

Қайта сауалнама жүргізу нәтижелері бойынша келесі нәтижелер алынды. Барлық оқушылардың арасында 9% "жетік меңгердім" нәтижесі болды, 3 оқушыда (27%) жақсы дағдылар болды, 5 оқушыда (46%) орташа дағдылар болды, ал бастапқы дағдылар бұрынғысынша ақпараттық технологияларды меңгермеген респонденттердің 3-еуінде (27%) байқалды. Орташа балл 25,7-ні құрады, бұл қалыптастырушы экспериментке қарағанда 3,1 баллға көп, бірақ барлық респонденттер үшін бұл көрсеткіш орташа дағдыларға сәйкес келеді. Осылайша, аздаған оң өзгерістер байқалады.

Әр сұрақ бойынша жиналған балл көрсеткіштерінің орташа деңгейіне талдау жасап өтейік. «Компьютерде жұмыс жасау кезіндегі гигиеналық талаптар» атты 8 - сұраққа берілген жауаптардың орташа көрсеткіші 0,6 баллға артқан. Бұл осы дағдыны қалыптастыру бойынша жүргізілген

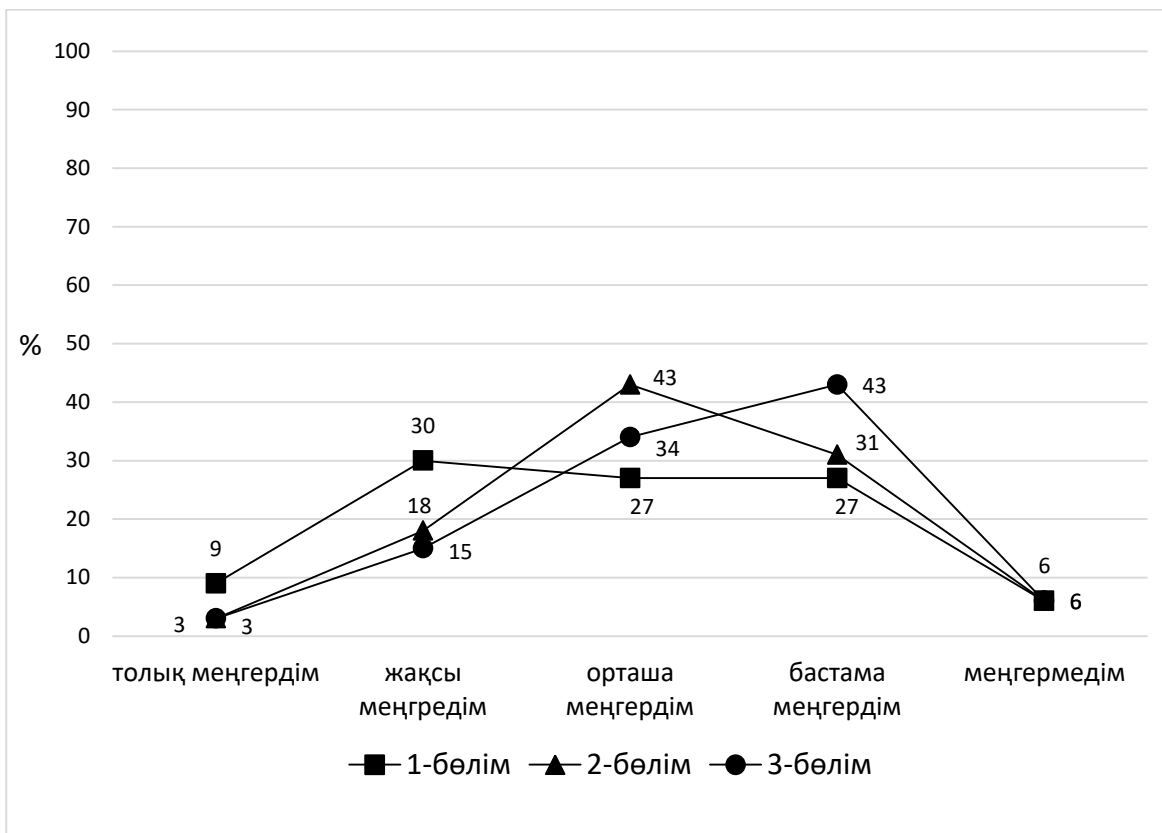
жұмыстың тиімді болғанын көрсетеді.

«Дербес компьютердің қосымша құрылғыларын пайдалану кезектілігі» деген 6 - сұраққа және «Windows жүйесіндегі «Менің компьютерім» папкасы» деген 3 - сұраққа берілген жауаптардың орташа балл көрсеткіші анықтаушы экспериментте едәуір төмен болған. Қалыптастырушы эксперименттен кейін оның артқанын байқаймыз, 6 - сұрақ бойынша 0,4 баллға, ал 3 - сұрақ бойынша 1,4 баллға көбейген. Осындай көрсеткіштер оқушылардың бұл дағдыны меңгеруінде анықталған қиыншылықтарды жеңуге бағытталаып жүргізілген қосымша түзету-дамыту жұмысы оң нәтиже бергендігін айғақтайды. Сонымен қатар «Денсаулық пен қауіпсіздік» атты 3 - бөлімге қатысты «Компьютерден шаршамау үшін орындалатын жаттығулар» деген 9-сұраққа да берілген жауаптардың орташа көрсеткіші 0,5 баллға жоғарылаған. Ал қалған сұрақтар бойынша орташа көрсеткіштердің 0,1-0,2 баллға ғана артқаны тіркелді.

Бақылау экспериментінде оқушыларға ұсынылған сауалнамадағы оқу бағдарламасының жоғарыда аталған бөлімдеріне қатысты сұрақтарына жауап беру нәтижелерін қайтадан қарастыратын болсақ, әртүрлі жауап нұсқаларының кездесу жиілігі біршама өзгерді (2 - сурет).

«Ақпараттық үдерістер» атты 1 - бөлім бойынша нәтижелердің ең жақсы өзгерістерге ұшырағанын байқай аламыз. «Толық меңгердім» және «жақсы меңгердім» деген жауаптардың үлесі әжептәуір артқан, ал «меңгермедім» деген жауаптардың үлесі азайған. «Компьютерлік жүйелер» деген 3 - бөлімнің сұрақтарына берілген жауаптарды талдай отырып, «орташа меңгердім» деген нұсқаның үлесі едәуір артқанын көріп отырмыз.

«Денсаулық пен қауіпсіздік» бөліміне қатысты дағдыларды меңгеру деңгейінде анықтаушы экспериментте ең төмен нәтижелер байқалған болатын. Бақылау экспериментінде «орташа меңгердім» деген жауаптар үлесі артып, «бастауыш деңгейде» меңгердім деген жауаптар үлесі азайғандығын көріп отырмыз. Ал қалған нұсқалар бойынша айтарлықтай өзгеріс жоқ.



2 - сурет. Бақылау экспериментінде оқу бағдарламасының бөлімдеріне қатысты сұрақтарға жауап беру нәтижелері (авторлар құрастырды)

Жалпы алғанда барлық бөлімдер бойынша оң динамиканы байқай аламыз. Бұл «Информатика» пәні оқу бағдарламасы осы үш бөлімінің мазмұнына байланысты оқушылармен қосымша түзету-дамыту жұмысын өткізу жақсы нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік бергендігін білдіреді. Басқаша айтқанда, жеңіл дәрежелі зият бұзылысы бар 8 - сынып оқушылары сандық, ақпараттық құзыреттілігінің біршама болсын артуы олардың зияткерлік әрекеттерін қалыптастыруға, әлеуметтенуіне тигізген жағымды әсер болды.

Қорытынды. Зияты зақымдалған балалармен әртүрлі сабақтарда ақпараттық-коммуникациялық технологияны пайдалану оқушылардың қоршаған әлем ақпараттық ағындарында бағдарлану қабілетін дамытуына, ақпаратпен жұмыс істеудің практикалық тәсілдерін игеруіне, заманауи техникалық құралдар көмегімен ақпарат алмасуына, дағдыларын дамытуына мүмкіндік береді. Сонымен қатар, АКТ-ны қолдану сабақты тартымды, заманауи етуге, оқуды дараландыруға және саралауға мүмкіндік береді [21; 27]

Осылайша, ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдана отырып, түзету сабақтарында жалпы және арнайы педагогика қағидаларын ұстана отырып, балалардың дамуына барынша жағымды ықпал етуге болады. АКТ қолдану арқылы ұйымдастырылған оқу процесі қызықты және көңілді болады, балалардың көңіл-күйін қалыптастырады, сабаққа деген қызығушылығы артады, оқу материалын игерудегі қиындықтарды жеңуге көмектеседі. Өткізілген зерттеу бойынша зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларымен нақты бағытта қосымша жұмыс жүргіздік, бұл АКТ-ны оқу үдерісіне кіріктіруді жақсарту қажеттігін айқындауға мүмкіндік берді.

Демек, ОЕҚ бар балаларды оқытудағы ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың маңызы өте зор. Компьютерлік технологиялар оқушының шығармашылық әлеуетін дамытуға кең мүмкіндіктер береді. ОЕҚ бар балаларда ақпараттық технологияларды қолдану оқу-тәрбие, түзету және дамыту үрдістерінің нәтижелілігі мен тиімділігін арттыруға, соның арқасында балалардың әлеуметке бейімделуіне, болашақ өмірде өз орнын тауып, қоғамға пайдалы іс-әрекет жасауға қажетті дағдыларды меңгеруге қолайлы жағдай жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы № 726 қаулысы "Білімді ұлт" сапалы білім беру" ұлттық жобасын бекіту туралы қаулысы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726#z3>
2. Панзабек Б.Т. (2021) Пандемия жағдайында қашықтықтан оқытудың қиындықтары мен мүмкіндіктері// Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университетінің Хабаршысы. №1(85). 25-3266. <https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/258/244>
3. Бушлаева Е.Н. (2019). Особенности применения цифровых технологий в инклюзивной образовательной среде// В сборнике: Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Сер. "Психолого-педагогические науки". С. 268-274. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43021358_63086984.pdf
4. Бегалиева С. (2020). Информационные-коммуникационные технологии как ресурсы инклюзивного образования // Педагогика и психология. № 2(43). С.56–62. <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/53/399>
5. Легкая Е.Ф. (2022). Влияние информационно-коммуникативных технологий на развитие предметно-манипулятивной деятельности у больных детским церебральным параличом: Автореф.дисс...к.б.н.-Москва.-23с. - <https://www.dissercat.com/content/vliyanie-informatsionno-kommunikativnykh-tekhnologii-na-razvitie-predmetno-manipulyativnoi>
6. Гусейнова А. А. (2021). Особенности дистанционного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. №1(55). С.147-158. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45541740_61695840.pdf
7. Кремер О.Б. (2003) Разработка объектно-ориентированного математического и программного обеспечения информационных технологий управления индивидуализированным обучением в коррекционной школе: Дисс...к.т.н. Воронеж. -242с. <http://www.dslib.net/mat-obespechenie/razrabotka-obektno-orientirovannogo-matematicheskogo-i-programmnogo-obespechenija.html>
8. Глазкова Н.Н. (2007). Обучение элементам информатики старших школьников с недоразвитием интеллекта: Автореф.дисс...к.п.н. Санкт-Петербург, 23с. <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-elementam-informatiki-starshikh-shkolnikov-s-nedorazvitiem-intellekta>
9. Кутепова Е.Н. (2002). Совершенствование процесса обучения умственно отсталых учащихся с применением программно-методических средств: Дисс...к.п.н. Санкт-Петербург, 184с.

<https://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-protsesta-obucheniya-umstvenno-otstalykh-uchashchikhsya-s-primeneniem-pro>

10. Ларина А.Б., Бельтюгова М.Г. (2020) Дистанционное обучение детей с особыми образовательными потребностями: ресурсы и трудности// Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Сб. науч. статей Межд. науч.-прак.конф. Минск. С. 219-227. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44637744_26980416.pdf
11. Седьшев В.В. (2018) Дистанционные технологии как эффективное средство обучения детей с ООП (на примере деятельности регионального ресурсного центра дистанционного обучения Новосибирской области)// Вопросы педагогики. №3. С.90-93. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32712477_78829018.pdf
12. Шадиев Қ. (2006) Компьютерді қолданудың педагогикалық мәселелері// Қазақстан мектебі.- №5.- 7-8б.
13. Нұрғалиева Г.Қ. (2002) Электрондық оқулықтар-мұғаліммен оқушы арасындағы әрекеттестікті гуманизациялау құралы // «Информатика негіздері». №2. 2-3б.
14. Әжібекова Ж. (2003) Оқу процесінде гипермәтіндік электрондық оқулықтарды енгізу. // «Информатика негіздері», №3. 5-7б.
15. Информатика. Задачник-практикум в 2т./ под редакцией И.Г.Семакина, Е.К.Хеннера (2004). М.: Бином. Лаборатория знаний.
16. Абықанова Б.Т. (2005) Компьютерлік технологияны пайдалану арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың дидактикалық шарттары. Алматы. – 29б.
17. Смағұлова Л.А. (2002) Орта мектептегі информатика курсында компьютерлік модельдеуді оқыту әдістемесін жетілдіру: п.ғ.к. ... дисс. Алматы. - 101 бет.
18. Yngve, M., Ekladh, E., Lidström, H., Hemmingsson, H. (2021). Information and communication technology to improve school participation among upper secondary school students with special educational needs. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11038128.2021.1998610>
19. Burt, C., Graham, L., Hoang, T.. (2020). Effectiveness of Computer-assisted Vocabulary Instruction for Secondary Students with Mild Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*. Pp.1-22. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2020.1776849>
20. Yarimkaya, D., Töman, U. (2021). Exploring Turkish parents' lived experiences on online science lessons of their children with mild intellectual disability amid the COVID-19 pandemic. *International Journal of Developmental Disabilities*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2021.1922242>
21. Байдыбекова А.Ә. (2004) Бастауыш сыныптардағы математиканы оқытуда компьютерді пайдалану: п.ғ.к. ... дисс. Шымкент. - 147 б.
22. Ястребов Л.И. (2007) Определение уровня базовой ИКТ-компетентности// Вопросы интернет-образования. №52. https://vio.uchim.info/Vio_52/cd_site/articles/art_3_6.htm

References

1. Kazakhstan Respublikasy Ukimetining 2021 zhyly 12 qazandagy № 726 qaulysy "Bilimdi ult" sapaly bilim beru" ulttyq zhobasyn bekitu turaly qaulysy. [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated October 12, 2021 № 726 on approval of the national project "Quality education" Educated Nation".] - <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726#z3> [in Kazakh]
2. Panzabek, B.T. (2021) Pandemiya zhagdajynda qashyqytan oqytudynq qyindyqtary men mumkindikteri// Kazakh Ulttyq Qyzdar Pedagogikalyq Universitetining Habarshysy. [Difficulties and opportunities for distance learning in a pandemic // Bulletin of the Kazakh National Women's Teacher Training University]. -№1(85).-25-32.- <https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/258/244> [in Kazakh]
3. Buslaeva, E.N. (2019) Osobnosti primeniya cifrovyyh tekhnologij v inkluzivnoj obrazovatel'noj srede// V sbornike: Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Ciolkovskogo. Materialy regional'noj universitetskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ser. "Psixologo-pedagogicheskie nauki" [Features of the use of digital technology in inclusive education // In the collection: Scientific works of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Materials of the regional university scientific-practical conference. Series "Psychological and pedagogical sciences"]. Pp. 268-274. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43021358_63086984.pdf [in Russ.]
4. Begaliev, S. (2020) Informacionnye-kommunikacionnye tekhnologii kak resursy inkluzivnogo obrazovaniya // Pedagogika i psixologiya. [Information-communication technologies as a resource for inclusive education // Pedagogy and psychology]. № 2(43). Pp.56–62. <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/53/399> [in Russ.]
5. Legkaya, E.F. (2022) Vliyanie informacionno-kommunikativnyh tekhnologij na razvitie predmetno-manipulyativnoj deyatel'nosti u bol'nyh detskimi cerebral'nym paralichom: Avtoref.diss...k.b.n.-Moskva.-23s. [The influence of information and communication technologies on the development of subject-manipulative activity in patients with cerebral palsy: Abstract...PhD. Moscow. 23p.] - <https://www.dissercat.com/content/vliyanie-informatsionno-kommunikativnykh-tekhnologii-na-razvitie-predmetno-manipulyativnoi> [in Russ.]
6. Gusejnova, A. A. (2021) Osobnosti distancionnogo obucheniya detej s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata// Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psixologiya. [Features of distance learning for children with musculoskeletal disorders// Bulletin of the Moscow City Pedagogical University.

- Series: Pedagogy and Psychology. No.1(55). pp.147-158.]
https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45541740_61695840.pdf [in Russ.]
7. Kremer, O.B. (2003) Razrabotka ob"ektno-orientirovannogo matematicheskogo i programmno obespecheniya informacionnyh tekhnologij upravleniya individualizirovannym obucheniem v korrekcionnoj shkole: Diss...k.t.n.-Voronezh, 2003.-242s. [Development of object-oriented mathematical and software for information technology management of individualized learning in a correctional school: Dissertation Candidate of Technical Sciences. Voronezh. 242p.] - <http://www.dslib.net/mat-obespechenie/razrabotka-obektno-orientirovannogo-matematicheskogo-i-programmnogo-obespechenija.html> [in Russ.]
8. Glazkova, N.N. (2007). Obuchenie elementam informatiki starshih shkol'nikov s nedorazvitiem intellekta: Avtoref.diss...k.p.n.- Sankt-Peterburg.-23s. [Teaching elements of computer science to senior schoolchildren with underdevelopment of intelligence: Abstract...PhD. St. Petersburg, 23p.] <https://www.disscat.com/content/obuchenie-elementam-informatiki-starshikh-shkolnikov-s-nedorazvitiem-intellekta> [in Russ.]
9. Kutepova, E.N. (2002). Sovershenstvovanie processa obucheniya umstvenno otstalykh uchashchihsya s primeneniem programmno-metodicheskikh sredstv: Diss...k.p.n.[Improving the learning process of mentally retarded students with the use of software and methodological tools: Diss...Ph.D]. St.Petersburg, 184p.] <https://www.disscat.com/content/sovershenstvovanie-protsesta-obucheniya-umstvenno-otstalykh-uchashchikhsya-s-primeneniem-pro> [in Russ.]
10. Larin, A.B., Bel'tyugova, M.G. (2020). Distancionnoe obuchenie detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: resursy i trudnosti// V sbornike: Obrazovanie lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: metodologiya, teoriya, praktika. Sb.nauch.statej Mezhd.nauch.-prak.konf. [Distance learning for children with special educational needs: resources and difficulties// In the collection: Education of persons with special educational needs: methodology, theory, practice. International scientific and practical conf. Minsk], pp. 219-227. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44637744_26980416.pdf [in Russ.]
11. Sedyshev, V.V. (2018). Distancionnye tekhnologii kak effektivnoe sredstvo obucheniya detej s OOP (na primere deyatel'nosti regional'nogo resursnogo centra distancionnogo obucheniya Novosibirskoj oblasti [Distance technologies as an effective means of teaching children with SEN (on the example of the activities of the regional resource center for Distance Learning of the Novosibirsk region)] Voprosy pedagogiki. No. 3, pp.90-93. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32712477_78829018.pdf [in Russ.]
12. Shadiev, K. (2006). Komp'yuterdi qoldanudyng pedagogikalyq maseleleri// Kazakhstan mektebi. [Pedagogical problems of computer use // School of Kazakhstan. №5. pp.7-8] [in Kazakh]
13. Nurgaliev, G.K. (2002). Elektrondyq oqulyqtar-mugalimmen oqushy arasyndagy arekettestikti gumanizaciyalau quraly // «Informatika negizderi». №2. 2-3b. [Electronic textbooks-a tool for humanizing interaction between teachers and students // "Fundamentals of Computer Science". №2. Pp.2-3] [in Kazakh]
14. Azhibekova, Zh. (2003). Oqu procesinde gipermetindik elektrondyq oqulyqtardy engizu // «Informatika negizderi», №3. 5-7b. [Introduction of hypertext electronic textbooks in the educational process. Fundamentals of Computer Science] [in Kazakh]
15. Informatika (2004). Zadachnik-praktikum v 2t. [Computer science. Practical task book in 2 volumes] Ed. I.G.Semakin, E.K.Henner M.: Binom. Laboratoriya znaniy. [in Russ.]
16. Abykanova, B.T. (2005). Komp'yuterlik tekhnologiyany pajdalanu arqyly oqushylardyng tanymdyq belsendiligin arttyrudyng didaktikalyq sharttary. [Didactic conditions for increasing students cognitive activity using computer technology]. Almaty. 29p. [in Kazakh]
17. Smagulova, L.A. (2002). Orta mekteptegi informatika kursynda komp'yuterlik model'deudi oqytu adistemessin zhetildiru [Improving the methodology of teaching computer modeling in a computer science course in secondary school] : p.g.k. ... diss. Almaty. 101p. [in Kazakh]
18. Yngve, M., Ekladh, E., Lidström, H., Hemmingsson, H. (2021). Information and communication technology to improve school participation among upper secondary school students with special educational needs. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11038128.2021.1998610>
19. Burt, C., Graham, L., Hoang, T. (2020). Effectiveness of Computer-assisted Vocabulary Instruction for Secondary Students with Mild Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*. Pp.1-22. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2020.1776849>
20. Yarimkaya, D., Töman, U. (2021). Exploring Turkish parents' lived experiences on online science lessons of their children with mild intellectual disability amid the COVID-19 pandemic. *International Journal of Developmental Disabilities*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2021.1922242>
21. Baidybekova, A.O. (2004). Bastauysh synyptardagy matematikany oqytuda komp'yuterdi pajdalanu [Using a computer in teaching mathematics in primary schools]: p.g.k. ... diss. Shymkent. 147 bet. [in Kazakh]
22. Yastrebov, L.I. (2007). Opredelenie urovnya bazovoj IKT-kompetentnosti. Voprosy internet-obrazovaniya. [Determination of the level of basic ICT competence. Internet education issues]. №52. https://vio.uchim.info/Vio_52/cd_site/articles/art_3_6.htm [in Russ.]

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

М.И. Кабделдаева, Г.С. Шубаева, Л.Т. Исаева*

Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан
galiya.shub@gmail.com

Аннотация

В работе проведен анализ научных литературных данных последних лет по теме исследования. В исследовании приняли участие учащиеся 8-класса с легкой степенью интеллектуальных нарушений. Цель исследования: выявить информационно-коммуникационную компетентность (ИКТ) детей с нарушениями интеллекта и выборочно принять меры по ее улучшению. Констатирующий эксперимент включал следующие направления исследования: 1) проблемы и результаты использования учителями цифровых технологий; 2) определение основных ИКТ-компетенций учащихся. Среди обучающихся с легкой умственной отсталостью был проведен опрос, составленный в соответствии с содержанием типовой учебной программы по предмету «Информатика» для 8 класса обновленного содержания. В соответствии с вариантами ответов в зависимости от суммарного количества баллов выделено 4 степени самооценки усвоения учащимися информационных технологий: «не освоил», «освоил только начальные навыки», «освоил средне», «освоил хорошо», «освоил полноценно». Вопросы были сгруппированы в соответствии с разделами под названиями «Информационные процессы», «Компьютерные системы» и «Здоровье и безопасность». Встречаемость ответа "освоил только начальные навыки" составила 27% по 1-му разделу, 33%-по 2-му разделу и 52% - по 3-му разделу. А ответ «не освоил» был равен 16%, 16% и 18% соответственно. В соответствии с полученными результатами с учащимися был проведен формирующий эксперимент, организованы внеклассные занятия: викторины, экскурсии, игры, физические и глазные упражнения, тематические воспитательные часы. Такие занятия проводились 1 раз в неделю в течение 6 месяцев. Отмечена эффективность проводимой работы: повышены показатели по всем разделам учебной программы. Частота встречаемости ответа "освоил только начальные навыки" по 1-й части осталась на прежнем уровне 27%, однако по 2-й части снизилась до 31%, а по 3-й части – до 43%. А ответ «не освоил», соответствующий низкому уровню, значительно снизился по всем разделам и был равен 6%. Соответственно увеличилась доля ответов «освоил хорошо», «освоил полноценно».

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерная грамотность, цифровое развитие, интеллектуальные нарушения, дети.

OPPORTUNITIES TO IMPROVE INFORMATION AND COMMUNICATION SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

M.I. Kabdeldayeva, G.S. Shubayeva, L.T. Issayeva*

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
galiya.shub@gmail.com

Abstract

The paper analyzes the scientific literature data of recent years on the topic of the study. The study involved 8th grade students with mild intellectual disabilities. The purpose of the study: to identify the information and communication competence (ICT) of children with intellectual disabilities and selectively take measures to improve it. The ascertaining experiment included the following research directions: 1) problems and results of teachers' use of digital technologies; 2) definition of the main ICT competencies of students. A survey was conducted among students with mild mental retardation, compiled in accordance with the content of the standard curriculum on the subject "Computer Science" for the 8th grade of updated content. In accordance with the answer options, depending on the total number of points, 4 degrees of self-assessment of students' assimilation of information technology were allocated: "did not master", "mastered only initial skills", "mastered average", "mastered well", "mastered fully". The questions were grouped according to the sections titled "Information Processes", "Computer Systems" and "Health and Safety". The occurrence of the answer "mastered only basic skills" was 27% for the 1st section, 33% for the 2nd section and 52% for the 3rd section. And the answer "not mastered" was equal to 16%, 16% and 18%, respectively. In accordance with the results obtained, a formative experiment was conducted with the students, extracurricular activities were organized: quizzes, excursions, games, physical and eye exercises, thematic educational hours. Such classes were held once a week for 6 months. The effectiveness of the work carried out was noted: indicators for all sections of the curriculum were increased. The frequency of occurrence of the answer "mastered only basic skills" in the 1st part remained at the same level of 27%, but in the 2nd part it decreased to 31%, and in the 3rd part - to 43%. And the answer "not mastered", corresponding to the low level, significantly decreased in all sections and was equal to 6%. Correspondingly, the proportion of responses "mastered well", "mastered fully" increased.

Keywords: information and communication technologies, computer literacy, digital development, intellectual disabilities, children.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Кабделдаева Мольдир Исламовна – 2-курс магистранты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ., Гоголь к-сі, 161, kabdeldaeva.moldir@mail.ru

Шубаева Галия Сабыржановна - медицина ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ., Гоголь к-сі, 161, galiya.shub@gmail.com

Исаева Лаура Тлеужановна – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ., Гоголь к-сі, 161, isaeva.laura@qyzpu.edu.kz

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кабделдаева Мольдир Исламовна – магистрант 2-курса, Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, г.Алматы, ул.Гоголя, 161, kabdeldaeva.moldir@mail.ru

Шубаева Галия Сабыржановна - кандидат медицинских наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, г.Алматы, ул.Гоголя, 161, galiya.shub@gmail.com

Исаева Лаура Тлеужановна – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, г.Алматы, ул.Гоголя, 161, isaeva.laura@qyzpu.edu.kz

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kabdeldayeva Moldir – 2-year master's student, the Kazakh National Women's Teacher Training University, Kazakhstan, Almaty, Gogol street, 161, kabdeldaeva.moldir@mail.ru

Shubayeva Galiya Sabyrzhanovna - Candidate of medical sciences, Associate Professor, the Kazakh National Women's Teacher Training University, Kazakhstan, Almaty, Gogol street, 161, galiya.shub@gmail.com

Issayeva Laura – Master of pedagogical sciences, senior lecturer, the Kazakh National Women's Teacher Training University, Kazakhstan, Almaty city, Gogol street, 16, isaeva.laura@qyzpu.edu.kz

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 16.01.2022

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 15.06.2022

ОЙЫН ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ АСПЕКТІЛЕРІНДЕГІ ҚУЫРШАҚ ФЕНОМЕНІ**Ж. Н. Шайгозова^{1*}, Р. М. Музафаров²**¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан,²Қазақстан Республикасының Материалдық емес мәдени мұраны қорғау жөніндегі ұлттық комитеті, Алматы қ., Қазақстан
e-mail^{1*}: zanna_73@mail.ru

Дәстүрлі қуыршақ әдет-ғұрып пен ойын тәжірибесі арасында тепе-теңдікті сақтай отырып, әрқашан әйелдер субмәдениеті институтының айрықша құзыреті болған. Ол өзінің бикесіне балалық шақтан бастап, қартайғанға дейін тікелей және жанама түрде еріп жүрді. Адамның бұл миниатюралық, алуан жүзді және сан қырлы үлгісін таза балалардың ғана нысаны деп қарау қате пікір болар еді. Қарапайым ойыншықта үлкен сыр жатыр, өйткені оның бейнесінде оны жасаған адамдардың ерекшеліктерін сақтай отырып, ол жалпыадамзаттық мәдениеттің бөлігі болып табылады. Әлемнің көптеген халықтары дәстүрлі қуыршаққа терең әлеуметтік мағына береді. Бұл халық ойыншығының басты құндылығы болып табылады.

Әлбетте, ата-аналар әлемі құндылықтары балалар әлемінің табиғи бөлігі болуы тиіс. Этнопедагогика соңғы жылдары этнограф-ғалымдар, лингвистер, психологтар, педагогтердің күш-жігерімен басталған этникалық мәдениетке, этностың тарихи өмір салт-дәстүрлеріне, тұрмысына баулу тәсілдерін іздеуді жалғастырғаны жөн. Яғни, қазіргі жағдайда қуыршақтармен ойын үлгісінде жасаған жоқ.

Мақала Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің қаржылық қолдауымен VII томдық «Ежелгі дәуірден бүгінгі күнге дейінгі Қазақстан тарихы» академиялық басылымын әзірлеу» OR11465469 жобасын іске асыру аясында дайындалды.

Түйін сөздер: қуыршақ, мәдениет, дәстүр, қазіргі заман, ойын, білім

Кіріспе

Қуыршақ – ежелгі әйгілі ойыншықтардың ішіндегі біріншісі және оны жасамаған халық жоқ шығар, сірә. Адам қай жерде өмір сүрсе де, қуыршақ - оның адал және өзгермейтін серігі, балалық шағының ең танымал атрибуттарының бірі болды. Дегенмен, адамның осы шағын ғана миниатюралық, алуан жүзді әрі сан қырлы үлгісін таза балалардың ғана нысаны деп санау үлкен қате болар еді. Осы бір қарапайым ойыншықта терең сыр, ұлы құпия жатыр, яғни өзінің бейнесінде оны жасаған адамдар ерекшеліктерін сақтай отырып, ол жалпыадамзаттық мәдениеттің бөлігін құрайды. Әлемнің көптеген халықтары дәстүрлі қуыршаққа халық ойыншығының басты құндылығы болып табылатын терең әлеуметтік мағына береді.

Қуыршақ тек ойыншық емес. Оның философиялық мәні өте жоғары. Бүлдіршіндер жүрегіне адалдық, еңбекқорлық, батылдық пен мейірімділік, тазалықтың дәнін егуде, олардың өнер деген қасиетті ұғымды жастайынан түсінуіне, жақсы мен жаманды ажыратып өсуіне қуыршақ ойыншығы қатты ықпал етеді.

Қазақтың қуыршағы өзінің алғашқы бүлінбеген түрінде өткен ғасырда-ақ балалар мен ғұрыптық салттардан жоғалып кетті. Оның жекелеген көріністерін бақсылық шамандық тәжірибеде кездестіруге болар еді, әттең! Қуыршақ технологиялық жаңалықтарға жол беріп, ескі сәнді киімдер, кітаптар және көненің көзіндей заттарымен ұмытылған сандықтарда мәңгі сақтаулы күйінде қалды. Алайда, мысалы, ақпараттық және цифрлық технологиялармен, молекулалық химия, биогенетика және жаңа уақыт философиясының жетістіктерімен берік алмастырылған өткен өмірдің басқа заттары неге мұндай жағдайға тап болмады екен? Десек те, бүгін біз оның қуыршақ театрларында қалай белсенді «жұмыс істейтінін» және көркем қуыршақ түріндегі түрлі арт-аңандарда өнер жәдігері ретінде көрсетілетінін көріп отырмыз.

Осы мақалада біз бір-бірінен туындайтын сұрақтарға жауап табуға тырысамыз. Біріншіден, «ежелгі дәуірден бері адаммен бірге жүрген, онымен бір уақытта дамып, болып жатқан әлеуметтік, рухани-адамгершілік, экономикалық өзгерістерді барабар көрсететін және сонымен бірге архаикалық

қалыптасқан стереотиптерге адал болып қалған» [1, 20 - б.] қуыршақтың артында қандай түсініксіз құбылыс тұр?

Екіншіден, қуыршақ дәстүрлі қоғамда балаларды дамыту мен тәрбиелеуде неге маңызды рөл атқарды және мақала авторларының пікірінше, бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтпайды?

Материалдар мен әдістер

Зерттеу материалы ретінде далалық зерттеу материалдары пайдаланылды, оның барысында этнографиялық зерттеу әдістері қолданылды: сауалнама, сұхбат, бақылау, енгізілген бақылау, сонымен қатар, саяхатшылардың жазбаша куәліктері, археология деректері және ғалымдардың еңбектері.

Сонымен қатар, зерттеу аясында «Дипломдық жұмыс ғылыми зерттеу ретінде» пәні аясында Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Өнер, мәдениет және спорт институты студенттерінің дәстүрлі қазақ қуыршағын жасау процесіне шығармашылық-эксперименттік зерттеу жүргізілді.

Мақалада зерттеудің мәдени-тарихи, сипаттамалық және типологиялық әдістері қолданылды.

Әдебиеттерге шолу және талқылау

М.Ю. Лотман «...ересектер әлеміне өтіп, онымен бірге балалық шақтың, фольклорлық, мифологиялық және ойын әлемі туралы естеліктерін өзімен бірге алып жүретіндігі қуыршақтың ерекшелігіне байланысты. Бұл қуыршақты кездейсоқ емес, кез келген жетілген «ересек» өркениеттің» маңызды құрамдас бөлігі етеді» деп нақтылаған [2, 378 - б.]. Қазіргі зерттеушілер «бір жағынан, қуыршақтың өзі «адам коды», бейненің типтенуі – оның эстетикалық табиғатының ажырамас сипаттамасы, екінші жағынан, қуыршақ пайда болуының шартты өлшемі, оның сипаты мәдени парадигмаға байланысты, оның аясында осы немесе басқа қуыршақ дүниеге келеді» деген пікірмен бөліседі [3, 29 - б.]. Қуыршақ ұрпақтар арасындағы сабақтастықты қамтамасыз ететіндігі, халықтың әлеуметтік-мәдени тәжірибесі мен оның өзіндік ерекшелігін шоғырландыратындығы белгілі. Ол мәдениетаралық диалог құралы ретінде әрекет ете алады және осы қасиетте жалпыадамзаттық және ұлттық-мәдени компоненттерді біріктіруге және таратуға қабілетті [4, 109 б.].

Қуыршақ дәстүрлі және қазіргі заманғы мәдениеттің тақырыптық кодына енеді және оның жұмыс істеу механизмі таза утилитарлық және салттық-символдық тәжірибені біріктіреді [5].

Қуыршақты жасау процесінде жалпыадамзаттық және жеке тұлғаның арақатынасы аспектілері бүгінгі күнге дейін пікірталас тудыруда. «Дәстүрлер, ырым-салттар, иррационалдылық, күнделікті жасауға деген ұмтылыс күнделікті мәдениеттің маңызды бөлігі болып табылады, олар тек көрініс түрлерін және жүзеге асыру салаларын өзгертті» [6, 12,13 - б.].

Адам мен қуыршақтың заттары қоғам мүшелері арасындағы қарым-қатынас жүйесіндегі қуыршақтың функциялары мен рөлі ретінде әлеуметтік-мәдени, күнделікті-тұрмыстық және салттық өзара әрекеттесу құбылысын И.А. Морозов егжей-тегжейлі қарастырды [7]. И.Д. Немзорованың пікірі бойынша [8] салттық қуыршақ – халықтық педагогиканың қуатты құралдарының бірі, өмірлік тәжірибені берудің құралы, ал Т.В. Волдина Обьтық угрлардың ойын тәжірибесін зерттей келе, қуыршақ пен басқа ойыншықтар қыз баланы болашақ үйдің бикесі, «шаңырақтың тірегі – әйел» рөліне дайындайды деп санайды [9].

Қазіргі қоғамдағы дәстүрлі ойыншықтардың рөлін кейбір шетелдік ғалымдар да қарастырады. Мәселен, Weisgram E. S. & Dinella L. M. жинағында [10] ойыншықтар мен қуыршақтар рөлінің әртүрлі аспектілері, яғни балалардың танымдық дамуынан бастап, дәстүрлі және заманауи мәдениеттегі балаларға саналы түрде енгізілген моральдық құндылықтар мен әлеуметтік рөлдерді зерттеуге дейін қарастырылады.

Дәстүрлі ойындарды материалдық емес мәдени мұраның бір бөлігі ретіндегі рөліне және олардың қазіргі жағдайдағы білім беру әлеуетіне қызықты көзқарасты испан ғалымдары тобының әлеуметтанулық зерттеуі көрсетеді [11]. Олар ұлттық ойындар мен ойыншықтар дәстүрлі мәдениет

айнасы және педагогикалық көзқарас тұрғысынан қазіргі балалардың әлеуметтік тұрақтылығын дамыту үшін үлкен әлеуетті көрсетеді деп санайды.

Іс жүзінде осындай пікірді түрік зерттеушілері де айтады [12], олар түрік дәстүрлі ойындарының педагогикалық әлеуетін талдау негізінде олардың кейбіреулері электронды ойындар арқылы қалыптаспайтын балалардың саналы және ерікті қабілеттерін дамыта алады деген қорытындыға келді.

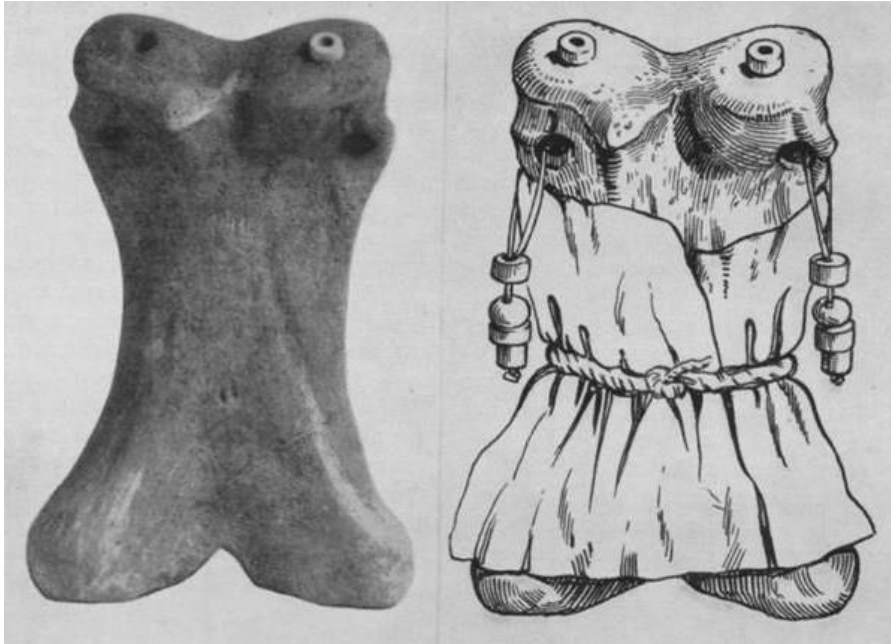
Шетел әдебиеттеріне шолу гуманитарлық ғылымда әлі де аз зерттелген құбылыс болып қалып отырған қазақ және одан да кең түркі қуыршақтары зерттеулерінің өзектілігін көрсетеді және тек эпизодтық, дәлірек айтқанда, оның жекелеген аспектілері ғана зерттелді. Мысалы, кейбір мәліметтерді қазақтардың салттық қуыршағы – тұл тәжірибесін қарастыратын Г.Н. Потаниннің (1883) және басқа зерттеушілердің еңбектерінен [13]; Маңғышлақ қазақтарының дәстүрлі балалар ойыншықтарының түрлері туралы Р. Карутцтің (1903) жұмысынан [14]; сондай-ақ, қазақтың дәстүрлі мәдениетінде балалардың ойын тәрбиесі мен оқытуына арналған И.В. Стасевич материалдарынан [15; 16] және қазақстандық көркем қуыршақ феноменін зерттейтін М.Е. Нұрпейіс (2012) еңбегінен [17] алуға болады.

Қуыршақтың символизмі, оның таңбалық табиғаты сонымен қатар қуыршақты семиотикалық мәртебесі жоғарылаған заттарды зерттеу саласына қосуға мүмкіндік береді. Қуыршақтың салт-дәстүрінен, бастапқы символизмінен және оның қасиетті әлеммен байланысынан қуыршақтың қазіргі заманға дейінгі таңбалық мағынасы пайда болады. Белгілі бір тарихи кезеңдерде қуыршақтар дауыстық заттар ретінде қызмет етті, кейінірек діни және қасиетті функция ойын функциясымен біріктірілді, ал кейінгі кезеңдерде қуыршақтар медиаторлық, танымдық, білім беру және коммуникативті функцияларды атқарды.

Эскиздік этнографиялық және фольклорлық деректердің сараңдығына қарамастан, аналитикалық әдіс қазақ қуыршағының жекелеген мазмұнды компоненттерін қайта құруға мүмкіндік береді. Ғылыми айналымға енгізілген саяхатшылар, этнографтар мен кейінгі зерттеушілердің мәліметтерін салыстырмалы зерттеу түркі (және қазақ) қуыршағы мәдени феноменінің түркітілдес халықтардың әйел рухтары-жебеушілері туралы ежелгі ұғымдарына көтерілуін растайды [13; 15,17].

Қуыршақ Наурыз мейрамын тойлауда қазақтар арасында маңызды символикалық бейне болды. А. Сейдімбектің мәліметі бойынша «... жастар ауылдағы нөқта-жүген көрмеген ең асау тайыншаны ұстап, ең ескі ашамайды салып, ашамай үстіне ең ескі киім-кешек пен құрым киізден жасалған қуыршақ орнатып, тайыншаның құйрығына ескі шелек байлайды да: «Ұлыс таңы атып қалды, бар елге хабар бер!» деп, шабына шыбық жүгіртіп, сауырға бір салып қоя береді. Асау тайынша өкіріп-бақырып жөнеледі. Ит үреді, котандағы мал үркеді, үй-үйден шал-шауқан ербиіп шығады, жастар маз-мейрам болысады...» [18, 216 - б.]. Суқатынның (су әйелінің) символдық бейнесін жасау үшін қара көйлек киген тағы бір үлкен қуыршақ туралы этнограф Ш.Ж. Тоқтабаева жазады. Осы қуыршақпен Наурыз айында үй-үйді аралап, салттық әндер шыраққан [19, 130]. Наурыз айында қуыршақты қазақтарда су әйелінің бейнесі ретінде пайдалану – судың тіршілік көзі ретінде құрметтелуін көрсететін ежелгі түркілік Жер-Су құдайының бейнесі шығар.

С.С.Черняков және М.П.Грязнов археологиялық және этнографиялық зерттеулерден табылған жылқы бақайынан жасалған түпнұсқа қолөнер бұйымдарын сипаттайды [20; 21]. Ғалымдардың пікірінше, олар - басында тесіктер бұрғыланып, онда цилиндрлік моншақ-көздер салынған үйдің әйел рухы болуы мүмкін антропоморфты фигуралар. М.П. Грязнов «жақында ғана хакас және қазақ қыздары жылқының бақалайларынан жасалып, арнайы тігілген көйлектер кигізілген қуыршақтармен ойнаған. Бұл балалар ойындары, кейбір басқа ойындар сияқты, ежелгі діни жоралғылардың жәдігерлері деген ойдамыз... мүмкін, олар толығымен өңделмеген бақайлар, яғни, тесіктер бұрғыланып, көздер салынбаған құдайлар немесе рухтар ретінде қолданылған» [21, б.27]. Мұның, бәлкім, қой асықтарымен бірге жылқы бақайлары түрінде көптеген археологиялық олжалардың табылуымен түсіндірілуі мүмкін. 1-суретте М.П. Грязновтың қуыршағы түріндегі табылған және қалпына келтірілген олжа көрсетілген [21].



1-сурет. Обь өзенінен табылған антропоморфты фигура және оның алғашқы көрінісі.
М.П. Грязнов [21]

Жылқы бақайларының қазақ балалары ойынында қолданылғанын біздің ақпаратшылар растайды. Қарағанды облысы Жаңаарқа ауданының (Орталық Қазақстан) тұрғындары апалы-сіңлілі М. Шаленова және И. Шаленова (1983; 1989) жылқы немесе сиыр бақайын *топай* деп атап, оларды бала кезінде асық (қой асығы) ретінде ойнаған. Тобықты қасиеттеудің жаңғырығы бүгінгі күнге дейін сақталған қазақ балалар мен жастар ойыны – «тобық жасыру» бәсінде байқалады.

Ең алғашқы қуыршақтар (бәлкім, адамзаттың алғашқы жаратылысында) күлден жасалған. Ошақтағы күлді алып, оны сумен шылап, домалақтап, оған белдемше бекітілген. Жаңа орынға көшкенде, ошақтың күлінен жасалған осы қуыршақ міндетті түрде бірге алынып жүрген. Әйелдің шашынан жасалған қуыршақ тағы бір ежелгі тұмардың бірі болған, ол қиылған шашты мата қапшығына жинап, жасалған қуыршақ еді. Отбасындағы біреу ауырып қалғанда, науқастың үстіне осы қуыршақтарды қойғаннан айығады деп сенген. Салттық қуыршақтармен ойнамаған, олар әйел, үй, ошақтың тұмары болған. Дәстүрлі шүберек қуыршақтардың бет-әлпеті болмаған. Әдетте, бет-аузы белгіленбей, ақ болып болып қала берген. Бет-әлпеті жоқ қуыршақ жансыз зат болып саналды, оған зұлым, жағымсыз күштердің еніп кетуі мүмкін емес деп сенді, сондықтан балаға зиянсыз деп ойлады [22].

Зерттеуші А.В.Чернаяның айтуынша, қолдан жасалған қуыршақтың психологиялық құндылығы жоғары дәрежедегі «қуыршақ бейнесі» шарттылығында жасалған. Қуыршақ тұспалданған бейтарап заттар – шөп, шөкім, таяқша, жануардың сүйегі антропоморфты белгілері бар қуыршаққа айналады. Шамадан тыс ұқсастықты, үлкен бөлшектері алынып тасталған қарабайырлық, дененің жеке бөліктерінің – бет, дене, қол, аяқ, бастың схемалылығы, атауға қатысты тыйымдар мұндай қуыршақпен ойнайтын балаға ойын жоспарына сәйкес қуыршақ бейнесін «аяқтауға» мүмкіндік береді. Қазіргі антропологиялық деректер қолдан жасалған қуыршақтарды жасау үшін табиғи материалдарды пайдалану дәстүрлерінің сақталуын көрсетеді [23]. Ненец қыздары үйрек тұмсығынан және түрлі-түсті жолақтар тігілген матадан жасалған қарапайым қуыршақтармен ойнайды [24]. Якут және хакас қыздары асықтардан (жылқы немесе сиыр бақайлары) ересек және бала қуыршақтарды жасап, оларды аң терісі мен түрлі-түсті мата қиындыларымен киіндіреді. Жүкті әйелдің бейнесін жасау үшін – үлкен алжапқыштың астына кішкентай қуыршақты салып қояды [25]. Хакас қыздары қуыршақты киіндіреді, көздерін моншақтардан жасайды, аузының суретін салып қояды. Қуыршақ басының негізі шүберекпен оралып байланған монета болуы мүмкін [26]. Қырғыз қыздары бас орамалды бұрай отырып, бет-әлпетсіз қуыршақтар – «Чунурок куйчак» жасайды [27]. Өзбек қыздары

куыршақты жасау үшін қиылыстырыла байланған екі таяқшаны пайдаланып, «Кугирчок ясали» ойынын ойнайды. Осылайша қыздар куыршақ отбасыларын құрады [28].

Ұлы Петр атындағы Антропология және этнография мұражайының (МАЭ РФА, Кунсткамера), Ресей этнографиялық музейінің (РЭМ) және Қазақстан Республикасының орталық мемлекеттік музейінің (ҚР ОММ) топтамаларында сақтаулы ойын түріндегі қазақ куыршағының үш түрі белгілі, яғни күлден, шиден және шыбықтардан жасалған қаңқалы негіздегі куыршақтар. Куыршақтарды Қазақстанның түрлі облыстарындағы этнографтар мен жеке тұлғалар жинаған.

Технологиялық тұрғыдан алғанда, қаңқалық негізі бар куыршақ келесідей жасалған: қиылыстырыла байланған шыбықтарға ақ матадан (немесе матаның басқа түстерінен) тігілген және мақта жүнімен толтырылған бас бекітілген. Куыршақтардың маңызды ерекшелігі – бет-әлпеттің болмауы. Куыршақтарға жіптерден немесе жылқы жалынан шаш жасалған, киімдеріне «шынайыға» ұқсас «зергерлік бұйымдар» бекітілген. Куыршақтарға арналған киім мен бас киім дәстүрлі костюмге сәйкес келеді, куыршақтардың жынысы мен белгілі бір жас санаты оңай анықталады. Кунсткамераның топтамасында күйеу куыршақ (№1287-102), әйел куыршақ (№ 1749-13), бойжеткен куыршақ (№ 1749-11), қыз куыршақ (№1287-74) т.б. сақталған. Мақала авторлары қор зерттеулерін жүргізген Ресей этнографиялық мұражайында (РЕМ) безендірілген жүздері, өрілген немесе боялған көздері, еріндері мен мұрындары бар үлгілер бар (2-сурет).



2-сурет. Қазақ куыршағы, XIX ғасырдың аяғы, Павлодар уезі.

РЭМ жинағы. Ж.Н. Шайгөзова фотосуреті.

Өкінішке орай, біз күл куыршағының үлгілерін таба алмадық, ақпарат берушілердің мәліметтері бойынша (Айжан Бекқұлова 1954 ж.т., Мәдениет Нұрланова 1951 ж. т.), күл куыршағы туралы салттық және қасиетті түпнегіз ретіндегі күлмен семантикалық байланысты түсінігі болған. Мұндай куыршаққа көшу кезінде аздап ошақтан алынған күлді салып, бірге ала кеткен, яғни туған ошақтың күлін сақтап, әлі игерілмеген бейтаныс мекенге апарған. Сондай-ақ, халық арасында *ши куыршақ* деп аталатын шиден жасалған куыршақтың түрі туралы ақпарат жоқ. Ресей мұражайларындағы қорды зерттеу барысында ши сабағына оралған бірнеше куыршақ табылды. Олардың құрылымы өте қарапайым құрақтардан жасалған, жалпы алғанда бір қарағанда танылатын антропоморфты формасы бар. Олардың ұзындығы 20-25 см аралығында өзгеріп тұрады. Ши сабағы ойыншықты әртүрлі бағытта бұрауға мүмкіндік береді.

Жалпы, шүберек куыршақтарды ересектер де, балалар да әртүрлі материалдардың қиындыларынан (негізінен мақта-мата) жасаған. Кішкентай қыздар үшін куыршақтарды алдымен әжелері, аналары немесе үлкен апалары жасаған, содан кейін балалар үй қолөнері саласындағы алғашқы дағдыларды игере отырып, оларды өздері жасаған.

Дәлірек айтқанда, балалар ойыны, біріншіден – іс жүзінде ересек өмірдің (бұл ғана емес) барлық тұрмыстық көріністерін құрастыру, оны қиялдағы шынайылықта «қайталау». Бұл туралы Р.Карутц былай деп жазады: Ақыл-ой сабақтары мен шаруашылық бойынша физикалық жұмыс баланың бүкіл күнін толтырмайды; оның жалқаулық, ұйқы мен ойындарға берілуіне әлі жеткілікті уақыт бар және осы триода олар ересек қырғыз (қазақ) рөліне лайықты дайындық табады. Ойындарда, мұнда, барлық жерде сияқты, олар уақыт өте келе одан не талап ететінін үйренеді, қыздар қуыршақтарына киім тігіп, киіндіреді, ұлдар жылқыларды ояды. Сонымен қатар, қыздар жануарларды шүберектен немесе сүйектен жасайды: соңғылары, әсіресе, күлкілі: шүберекке оралған астыңғы жақтар түйелерді, тіпті ер-тоқым, тізгінмен бейнелейді; олармен бірге олар «ауылдың қоныс аударуын» ойнайды, жүктер артады, оны түсіреді т.б. Жылқыларды жергілікті жұмсақ әктастан немесе ағаштан ояды, көбінесе аяқтары қозғалмалы болады. Бір тілім шүберек бұл жерде ер-тоқымды бейнелейді [14, 86 - б.].

Балалар ойындарындағы ересек өмірдің осындай сюжеттік «қайталануын» мамандар балалар ойыншықтары ретінде саналатын тұрмыстық заттар миниатюралық нұсқаларының археологиялық және этнографиялық олжалар құрамында табылуымен түсіндіреді. Мысалы, Оңтүстік Қазақстан облыстық тарихи-өлкетану мұражайында сақтаулы тұрған керамикалық бесік (ұзындығы 6-7 см-ден аспайтын) Отырар қалажұртын қазу кезінде табылған. Ортағасырлық Талғар қалажұртындағы қазба жұмыстары кезінде жануарлар фигураларының фрагменттері түріндегі балалар ойыншықтары, сондай-ақ әртүрлі ыдыстардың шағын көшірмелері табылған. Балалар ойыншықтарының жеткілікті жиынтығы мен үлкен заттар шағын көшірмелері (толық қуыршақ шаруашылығы) МАЭ мұражайларында (Кунсткамера және РЭМ) сақтаулы, атап айтқанда: қуыршақ бесіктері, киіз үйлер және оның конструкциялық бөлшектері, кішкентай киіз және кестеленген кілемдер, әртүрлі сырылған көрпелер т.б.

Қарапайым қоғамдарда-ақ балалар өз ойындарында ересектердің құрал-сайман, қару-жарак және басқа заттармен жасаған әрекеттерін үнемі еліктеп, қайталаған. Ересектер жүріс-тұрысының үлгісіне тікелей негізделген ойын түріндегі осы тәжірибе нәтижесінде бала біртіндеп өмірге қажетті дағдыларды игерді. Көсем, қолбасшыларды, үй шаруашылығын, ана мен қызды ойнаған кезде «әр бала ер адам өмірі үшін білу керек нәрсенің бәрін білді, әр қыз бала өз өмірі үшін қажет: экономикалық дағдылар, әдет-ғұрыштар мен мифтер, міндеттер мен құқықтарды біліп өсті», - деп атап өтті Дж. Брунер [29, 380 - б.].

Ойыншық жиынтықтарына балалар, яғни қыздар мен ұлдар, бойжеткендер мен бозбала, жігіттер, әйелдер мен ерлерді, сондай-ақ жануарларды бейнелейтін қуыршақтар кіреді. Бұл, біздің ойымызша, рөлдік ойындарда дәстүрлі көшпелі қоғам өмірінің түрлі аспектілерін жаңғыртуға мүмкіндік берді. Авторлар И.В. Стасевичтің пікірімен келіседі: «Шамасы, ойын мәні отбасының қарапайым өмірінен көріністерді ойнаудан тұрды. Бұл жағдайда қуыршақтармен ойнау арқылы қыздар өмірдің әлеуметтік құрылымы негізгі ережелерімен, дәстүрлі қоғамның жыныстық және жас ерекшеліктеріне қарай бөліну принциптерімен, дәстүрлі этикет нормаларымен танысты, киім жасау мен безендіруде машықтанды» [15, 167 - б.].

Қуыршақтармен ойнау қыздарда шамамен 3 жастан басталды, 5-6 жасында қыз бала үй шаруашылығына тартылып, өзінен кейінгі кіші інілері мен сіңлілерін қарап, ойнатуға міндеттеле бастады. Қыздарға қуыршақтарды тек күндіз ойнауға рұқсат етілді. Кешкі уақытта қуыршаққа әлдебір жын-перілер еніп кетеді деген сенім болған. Шамамен 10-11 жасқа дейін қыздар рөлдік ойындарда қуыршақтармен ойнау барысында алған біліктері мен дағдыларын «сынап көрген». Ал, 13 жастан бастап қыздарды тұрмысқа шығуға дайын деп санаған, бұған «он үште – отау иесі» деген қазақ халық мақалы дәлел бола алады, яғни олар шаруашылық жүргізу, үй кәсіпшілігі бұйымдарын жасаудың және т. б. даналығын толық меңгерген. Қуыршақпен ойнау барысында алған дағдылары жаңа ересек өмірде толығымен іске асырылған [9]. Өмір нормалары біртіндеп, ересектермен бірлескен іс-әрекетте дамыды. Бәлкім, он үш жасқа дейін, яғни ересек өмірге көшудің басында қуыршақпен жеке ойын тоқтаған шығар. О.А. Кравченко атап өткендей, қажетті қасиеттерді тәрбиелеу шартты түрде «үміттерді қалыптастыру» деп аталатын педагогикалық әдіс арқылы жүзеге асырылды. Оның мәні «дәстүрлі қоғамдастықтың әлеуметтік матрицасын сәтті шығаруға мүмкіндік беретін» бала мінез-құлқы мен қабілетінің «қажетсіз» белгілерін алып тастап, елемей болды [30, 88 - б.].

Нәтижелері

Осылайша, мақала авторлары отандық этнопедагогикаға соңғы жылдары этнограф ғалымдар, лингвистер, психологтар, педагогтардың күш-жігерімен басталған этникалық мәдениетке, тарихи өмір салт-дәстүрлеріне, этностың өмірімен танысу тәсілдерін іздеуді жалғастыруы керек деп санайды. Олардың бірін біз көркемдік білім беру саласында көреміз, мұнда қуыршақтарды дәстүрлі форматта жасаудың технологиялық тізбегінен басқа (қабылдау, талдау және реакция, сонымен қатар құру және орындау) осы құбылысты тарихи және мәдени түсінуге баса назар аудару қажет. Дәстүрлі қуыршақ жасау және пайдалану дәстүрін қайта жаңғырту үшін авторлар оларды дайындау тәсілін қайта құру туралы (РЭМ және Кунсткамера қорларын зерттеу кезінде жасалған далалық жазбалар негізінде) шешім қабылдады. Абай атындағы ҚазҰПУ-дың «Көркем еңбек, графика және жобалау» мамандығы студенттері тарапынан Ж.Н. Шайғөзованың жетекшілігімен 3,4,5,6 - суреттерде ұсынылған дәстүрлі қуыршақтық дайындау процесі жаңғыртылды.

Қуыршақ жасау технологиясы кейіннен жалпы білім беретін мектепте және қосымша көркемдік білім беру жүйесінде (мектеп үйірмесі) нақты педагогикалық практика жағдайында сыналды.



3-4-сурет. Қуыршақ жасау процесі



5, 6-сурет. Қуыршақтардың дайын үлгілері

Қорытынды

Жалпы, ойыншықтар кез келген дәстүрлі мәдениеттің маңызды элементі болып табылады. Ойыншықтарда (әсіресе қуыршақта) материалдық және рухани ұлттық дәстүрлердің нәзік өзгешеліктері көрініс табады.

Қуыршақтар ғасырлар бойы адамның қиялын және ақыл-ойын баурап келген. Олар адамзатқа белгілі әртүрлі қолда бар материалдардан жасалды: сүйектер, ағаш, саз, мата қиындылары т.б. және адамзат жаратылысынан бері онымен ойнау арқылы бала өзін-өзі танумен ғана емес, сонымен бірге ғаламмен, қоғаммен байланысын түсінді, сонымен қатар қоршаған әлеммен өзара әрекеттесуді үйренді. Осылайша, дәстүрлі мәдениетте қыз баланы тәрбиелеу бастапқыда отбасылық құндылықтарды басымырақ беруге бағытталған. Ананың басты міндеті қызын алдағы отбасылық өмірге дайындау болды, бұл үрдіске барлық үлкен әжелері, апалары, жеңгелері қатысты. Тәрбие беру үрдісінде қуыршақ маңызды рөл атқарды (қуыршақтардың киім-кешегін қоса алғандағы жалпы қуыршақ шаруашылығы). Қуыршақтармен және кіші іні-сіңлілерімен ойнау барысында қыз бала болашақ әйел, үй бикесі және анасы ретінде болашақ рөлінің әртүрлі аспектілерін меңгерді.

Бұл қуыршақтықты тек когнитивті және оқыту элементі ретінде ғана емес, сонымен қатар Ұлы Ана архетипін сақтаушы, Ұлы шеше, яғни ұрпақтарға, отбасы мен жалпы қоғамдастыққа деген әйел қамқорлығының бастапқы мәні ретінде қабылдауға мүмкіндік береді.

Қуыршақтың рөлі баланың жеке тұлға ретінде қалыптасу процесінде ғана емес, сонымен бірге адамға әлеуметтік болмыс ретінде қарым-қатынас жасауда филогенез процесінде де айқын көрінеді. Бұл қоғамдық пікірді қалыптастыруға бағытталған әртүрлі акцияларда қуыршақтарды пайдалана отырып, сондай-ақ жеке және топтық көзқарастар мен нанымдарды қолдана отырып сән, стиль, мінез-құлық нормалары ұғымдарында көрініс табады. Антропоморфты бейнелерді (қуыршақтар, тұлыптар, мүсіндер, манекендер) әртүрлі қоғамдық тәжірибелерде қолдану сананы манипуляциялауға, ескіргендерін жоюға және жаңа, өзекті бейнелер мен мінез-құлық стереотиптерін жасауға мүмкіндік береді [3].

Профессор Рейналдо Перес Ловелле қазіргі жасөспірімдердің агрессивті және аффективті мінез-құлқы бұқаралық ақпарат құралдары мен компьютерлік ойындармен берілетін құндылықтарға байланысты екенін атап өтті. Егер ата-аналар балаларға жалпы қабылданған нормаларды бермесе, балалар оларды басқа көзден алады. Бүгінгі таңда балалар үшін ең маңызды балама көздер – компьютерлік ойындар, шоу-бизнес және теледидар болып тұр. Ата-аналар әлемінің құндылықтары балалар үшін кино және компьютерлік ойындар әлемі құндылықтарынан гөрі маңызды емес болуда. Ата-аналар дәстүрлі мораль аясында балаларды тәрбиелеуді тоқтатты. Алайда, компьютерлік ойындар мен бұқаралық ақпарат құралдары уағыздайтын құндылықтар жасанды болып табылады, өйткені олар тек компьютерлік ойындар режиссерлері мен сценаристерінің қиялында ғана бар және осы құндылықтарға сәйкес тек ойындар мен фильмдер кейіпкерлері шешім қабылдайды [31].

Қорытындылай келе, зерттеу контекстінде бірнеше ұстанымды атап өткіміз келеді. Қазіргі білім беру жағдайында дәстүрлі ойын ең алдымен ұлттық мәдениет бастауымен танысудың маңызды құралы ретінде қарастырылады.

Дәстүрлі ойын В.О. Ключевскийдің [32] бейнелі анықтауы бойынша, қазіргі ұрпаққа «мәдени тұрғыдан өткеннің қорытындысын» рефлексивті түрде танытатын артықшылығы бар.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Салаева А.К. (2016) Театр кукол как пространственно-временной вид искусства//Интерактивная наука. - №1. - С. 19–22.
2. Лотман Ю.М. (1992) Куклы в системе культуры. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3-х томах. - Таллинн: Александра, Т. 1. - С. 377-380.
3. Шиповская Л.П., Шелаева М.И. (2013) Театр кукол - разновидность анимационного и пространственно-временного искусства// Сервис plus. - №1. – С. 27–38.
4. Мишина М.А. (2009) Кукла как предмет культуры: к постановке проблемы//Вестник СПбГУ. Язык и литература. - №4. - С. 109–115.

5. Погодина С.И. (2012) Сад расходящихся кукол: ритуальные практики современной культуры Латвии// Лабиринт. - № 4. - С. 80–95.
6. Bula D. (2011) *Mūsdienų folkloristika. Paradigmas maiņa*. - Riga: Zinātne (Folkloristikas bibliotēka). – 318 p.
7. Морозов И.А. (2011) Феномен куклы в традиционной и современной культуре (Кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма). - М.: «Индрик». - 352 с.
8. Немзорова И.Д. (2011) Педагогическая ценность русской народной обрядовой игрушки//Муниципальное образование. - № 4. - С. 46–49.
9. Voldina T. V. (2018) Game as an element of traditional culture of the Ob Ugrians (outdoor games with pebbles and sticks: comparative analysis)//*Vestnik ugrovedenia = Bulletin of Ugric Studies*. 8(3): 503–524.
10. Weisgram, E. S., & Dinella, L. M. (Eds.). (2018) *Gender Typing of Children's Toys: How Early Play Experiences Impact Development*. American Psychological Association. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv18phh3d>
11. Luchoro-Parrilla Rafael, Lavega-Burgués Pere, Damian-Silva Sabrine, Prat Queralt, Sáez de Ocáriz Unai, Ormo-Ribes Enric, Pic Miguel (2021) *Traditional Games as Cultural Heritage: The Case of Canary Islands (Spain) From an Ethnomotor Perspective*. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.586238>. DOI=10.3389/fpsyg.2021.586238
12. Öznur Şevket and Sadrazam Ejdan (2019) The place of Cyprus traditional child games in contemporary education//SHS Web of Conferences 66, ERPA 2019 <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196601026>
13. Потанин Г.Н. (1883) Очерки Северо-западной Монголии. Вып. 3-4. Материалы этнографические. - Санкт-Петербург: тип. В. Киршбаума. - 1026 с.
14. Карутц Р. (1903) Среди киргизов и туркмен на Мангышлаке. – Санкт-Петербург: Издание А.Ф. Девриена. - 267 с.
15. Стасевич И.В. (2007) Игровое воспитание и обучение детей в традиционной культуре казахов//Лавровский сборник. Материалы Среднеазиатско-Кавказских исследований 2006-2007 гг. – Санкт-Петербург. - С. 166-171.
16. Стасевич И.В. (2008) Девочка, девушка, женщина в традиционном обществе казахов. Специфика воспитания и место в социальной структуре//Рахмат-наме: Сборник статей к 70-летию Р. Р. Рахимова. – С. 318 – 337.
17. Нурпеис М.Е. (2012) Художественная кукла Казахстана: традиции и современное состояние: дисс...магистра искусствоведения: 6D041700 – Декоративное искусство/Казахская национальная академия им. Т. Жургенова. – Алматы. – 183 с.
18. Сейдембек А. (2011) Мир казахов. Этнокультурологическое осмысление. – Астана: Фолиант. – 560 с.
19. Тохтабаева Ш.Ж. (2017) Этикетные нормы казахов. Часть 2. Семья и социум. – 170 с.
20. Черняков С.С. (1960) Восточный Казахстан в эпоху бронзы. М.-Л.: Издательство Академии наук СССР. – 285 с.
21. Грязнов М.П. (1962) Антропоморфная фигурка бронзового века с реки Оби//Сообщения Государственного Эрмитажа. Выпуск XXII. – С. 26-27
22. Шиповская Л.П., Шелаева М.И. (2012) Кукла как неотъемлемая часть эстетической культуры, человеческих традиций и человеческого опыта//Сервис plus. – №4. – С. 27–33.
23. Черная А.В. (2014) Игры девочек с куклами и кукольными домиками в разных культурах//Развитие личности. - № 3. - С. 121–142.
24. Хомич Л. В. (1988) Обычаи и обряды, связанные с детьми, у ненцев//Традиционное воспитание детей у народов Сибири. - Л.: Наука. - С. 3-85.
25. Дьяченко В.И. (1988) Воспитание детей у якутов//Традиционное воспитание детей у народов Сибири. - Л.: Наука. - С. 198-215.
26. Кустова Ю.Г. (2000) Ребенок и детство в традиционной культуре хакасов. - СПб.: Петербургское востоковедение, 2000. – 160 с.
27. Панкова Т.В. (2002) Психолого-педагогические основы сравнительной педагогики. - Бишкек, 2002. – 156 с.
28. Нарбашева М.А. (1993) Психологический анализ развивающих функций народных игр (на материале игр дошкольников в камешки): автореф. дис. ... канд. пси- хол. наук. - М. – 26 с.
29. Брунер Дж. (1977) За пределами непосредственной информации /Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
30. Кравченко О. А. (2007) Этносоциопедагогика казымских хантов. - СПб.: ООО «Мирал». -160 с.
31. Рыбьянов М. (2002) Беседа с Р.П. Ловелле. Виртуальное убийство провоцирует реальное//Известия. – 26 июля.
32. Ключевский В.О.: воспоминания и исследования (2007)/ отв. ред. А.В. Малинов. СПб.: Изд-во Политехнического университета. – 265 с.

References

1. Salaeva A.K. (2016) Teatr kukol kak prostranstvenno-vremennoj vid iskusstva [Puppet theater as a space-time art form]//*Interaktivnaya nauka*. - №1. - S. 19–22. [In Russ]
2. Lotman YU.M. (1992) Kukly v sisteme kul'tury [Dolls in the culture system]. Lotman YU.M. *Izbrannye stat'i: v 3-tomah*. - Tallinn: Aleksandra, T. 1. - S. 377-380. [In Russ]
3. SHipovskaya L.P., SHelaeva M.I. (2013) Teatr kukol - raznovidnost' animacionnogo i prostranstvenno-vremennogo iskusstva [Puppet theater is a kind of animation and space-time art]// *Servis plus*. - №1. – S. 27–38. [In Russ]
4. Mishina M.A. (2009) Kukla kak predmet kul'tury: k postanovke problemy [The doll as a cultural object: towards the formulation of the problem]//*Vestnik SPbGU. YAzyk i literatura*. - №4. - S. 109–115. [In Russ]
5. Pogodina S.I. (2012) Sad raskhodyashchihsya kukol: ritual'nye praktiki sovremennoj kul'tury Latvii [The Garden of Divergent Dolls: ritual practices of modern culture in Latvia] // *Labirint*. - № 4. - S. 80–95. [In Russ]
6. Bula D. (2011) Mūdienu folkloristika. Paradigmas maiņa. - Rīga: Zinātne (Folkloristikas bibliotēka). – 318 p.
7. Morozov I.A. (2011) Fenomen kukly v tradicionnoj i sovremennoj kul'ture (Kross-kul'turnoe issledovanie ideologii antropomorfizma) [The doll phenomenon in traditional and Modern culture (Cross-cultural study of the ideology of anthropomorphism)]. - M.: «Indrik». - 352 s.
8. Nemzorova I.D. (2011) Pedagogicheskaya cennost' russkoj narodnoj obryadovoj igrushki//*Municipal'noe obrazovanie* [Pedagogical value of the Russian folk ritual toy]. - № 4. - S. 46–49.
9. Voldina T. V. (2018) Game as an element of traditional culture of the Ob Ugrians (outdoor games with pebbles and sticks: comparative analysis)//*Vestnik ugrovedeniya = Bulletin of Ugric Studies*. 8(3): 503–524.
10. Weisgram, E. S., & Dinella, L. M. (Eds.). (2018) *Gender Typing of Children's Toys: How Early Play Experiences Impact Development*. American Psychological Association. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv18phh3d>
11. Luchoro-Parrilla Rafael, Lavega-Burgués Pere, Damian-Silva Sabrine, Prat Queralt, Sáez de Ocáriz Unai, Ormo-Ribes Enric, Pic Miguel (2021) Traditional Games as Cultural Heritage: The Case of Canary Islands (Spain) From an Ethnomotor Perspective. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.586238>. DOI=10.3389/fpsyg.2021.586238
12. Öznur Şevket and Sadrazam Ejdan (2019) The place of Cyprus traditional child games in contemporary education//*SHS Web of Conferences* 66, ERPA 2019 <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196601026>
13. Potanin G.N. (1883) *Ocherki Severo-zapadnoj Mongolii* [Essays of North-Western Mongolia]. Vyp. 3-4. *Materialy etnograficheskie*. - Sankt-Peterburg: tip. V. Kirshbauma. - 1026 s. [In Russ]
14. Karutc R. (1903) *Sredi kirgizov i turkmen na Mangyshlake* [Among Kyrgyz and Turkmens on Mangyshlak]. – Sankt-Peterburg: Izdanie A.F. Devriena. - 267 s. [In Russ]
15. Stasevich I.V. (2007) *Igrovoe vospitanie i obuchenie detej v tradicionnoj kul'ture kazahov* [Game education and training of children in the traditional culture of the Kazakhs]//*Lavrovskij sbornik. Materialy Sredneaziatsko-Kavkazskih issledovanij 2006-2007 gg.* – Sankt-Peterburg. - S. 166-171. [In Russ]
16. Stasevich I.V. (2008) *Devochka, devushka, zhenshchina v tradicionnom obshchestve kazahov. Specifika vospitaniya i mesto v social'noj strukture* [A girl, a girl, a woman in the traditional Kazakh society. The specifics of education and its place in the social structure]//*Rahmat-name: Sbornik statej k 70-letiyu R. R. Rahimova*. – S. 318 – 337. [In Russ]
17. Nurpeis M.E. (2012) *Hudozhestvennaya kukla Kazahstana: tradicii i sovremennoe sostoyanie: diss...magistra iskusstvovedeniya* [Artistic doll of Kazakhstan: traditions and modern state]: 6D041700 – *Dekorativnoe iskusstvo/Kazahskaya nacional'naya akademiya im. T. ZHurganova*. – Almaty. – 183 s. [In Russ]
18. Sejdembek A. (2011) *Mir kazahov. Etnokul'turologicheskoe osmyslenie* [The world of Kazakhs. Ethno-cultural understanding]. – Astana: Foliant. – 560 s. [In Russ]
19. Tohtabaeva SH.ZH. (2017) *Etiketnye normy kazahov* [Etiquette norms of Kazakhs]. *CHast' 2. Sem'ya i socium*. – 170 s. [In Russ]
20. Chernyakov S.S. (1960) *Vostochnyj Kazahstan v epohu bronzy* [East Kazakhstan in the Bronze Age]. M.-L.: *Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR*. – 285 s. [In Russ]
21. Gryaznov M.P. (1962) *Antropomorfnyaya figurka bronzovogo veka s reki Obi* [Anthropomorphic Bronze Age figurine from the Ob River]//*Soobshcheniya Gosudarstvennogo Ermitazha. Vypusk HKHII*. – S. 26-27 [In Russ]
22. SHipovskaya L.P., SHelaeva M.I. (2012) *Kukla kak neot'emlemaya chast' esteticheskoy kul'tury, chelovecheskih tradicij i chelovecheskogo opyta* [Doll as an integral part of aesthetic culture, human traditions and human experience]//*Servis plus*. – №4. – S. 27–33. [In Russ]
23. CHernaya A.V. (2014) *Igry devochek s kuklami i kukol'nymi domikami v raznyh kul'turah* [Girls' games with dolls and dollhouses in different cultures]//*Razvitie lichnosti*. - № 3. - S. 121–142. [In Russ]

24. Homich L. V. (1988) Obychai i obryady, svyazannye s det'mi, u nencev [Customs and rituals related to children among the Nenets]//Tradicionnoe vospitanie detej u narodov Sibiri. - L.: Nauka. - S. 3-85. [In Russ]
25. D'yachenko V.I. (1988) Vospitanie detej u yakutov [Raising children among the Yakuts]//Tradicionnoe vospitanie detej u narodov Sibiri. - L.: Nauka. - S. 198-215. [In Russ]
26. Kustova YU.G. (2000) Rebenok i detstvo v tradicionnoj kul'ture hakasov [Child and childhood in the traditional Khakas culture]. - SPb.: Peterburgskoe vostokovedenie, 2000. – 160 s. [In Russ]
27. Pankova T.V. (2002) Psihologo-pedagogicheskie osnovy sravnitel'noj pedagogiki [Psychological and pedagogical foundations of comparative pedagogy]. - Bishkek, 2002. – 156 s. [In Russ]
28. Narbasheva M.A. (1993) Psihologicheskij analiz razvivayushchih funkcij narodnyh igr (na materiale igr doshkol'nikov v kameshki) [Psychological analysis of the developing functions of folk games (based on the material of preschool children's games in pebbles)]: avtoref. dis. ... kand. psi- hol. nauk. - M. – 26 s. [In Russ]
29. Bruner Dzh. (1977) Za predelami neposredstvennoj informacii [Beyond the immediate information]/Per. s angl. - M.: Progress, 1977. – 413 s. [In Russ]
30. Kravchenko O. A. (2007) Etnosociopedagogika kazymskih hantov [Ethnosociopedagogy of the Kazym Khants]. - SPb.: ООО «Miral». -160 s. [In Russ]
31. Ryb'yanov M. (2002) Beseda s R.P. Lovelle. Virtual'noe ubijstvo provociruet real'noe [A conversation with R.P. Lovelle. Virtual murder provokes real]//Izvestiya. – 26 iyulya. [In Russ]
32. Klyuchevskij V.O.: vospominaniya i issledovaniya (2007) [Klyuchevsky V.O.: memories and research]/ otv. red. A.V. Malinov. SPb.: Izd-vo Politekhnicheskogo universiteta. – 265 s. [In Russ]

Феномен куклы в игровом и образовательном аспектах

Ж.Н. Шайгозова^{1*}, Р.М. Музафаров²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан,

²Национальный комитет по охране нематериального культурного наследия Республики Казахстан,
г. Алматы, Казахстан
e-mail*: zanna_73@mail.ru

Традиционная кукла – куыршақ, балансируя между обрядовой и игровой практикой всегда была прерогативой института женской субкультуры. Начиная, с малолетства трансформируясь она сопровождала свою хозяйку в непосредственной и опосредованной форме вплоть до самой старости. Было бы ошибочным считать сугубо детским объектом эту миниатюрную, многоликую и многогранную модель человека. В простой игрушке таится великая загадка: она является частью общечеловеческой культуры, одновременно сохраняя в своем образе черты создающего его народа. У большинства народов мира в традиционную куклу вкладывается глубокий социальный смысл, составляющий главную ценность народной игрушки. Безусловно, что ценности мира родителей должны быть естественной частью мира детей. Этнопедагогике следует продолжить поиск способов приобщения к этнической культуре, историческим традициям жизни, быта этноса, начатый в последние годы усилиями учёных-этнографов, лингвистов, психологов, педагогов. В данном случае на примере игры с куыршақ.

Статья подготовлена в рамках реализации проекта OR11465469 «Разработка академического издания «История Казахстана с древнейших времен до наших дней» в VII томах при финансовой поддержке Министерства образования и науки Республики Казахстан.

Ключевые слова: кукла, культура, традиция, современность, игра, образование

The doll phenomenon in gaming and educational aspects

Zh. Shaigozova^{1*}, R. Muzafarov²

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan,

²Deputy Chairman, the Kazakhstan National Committee for the Protection of the Intangible Cultural Heritage,
Almaty, Kazakhstan
e-mail*: zanna_73@mail.ru

Traditional doll – «kuirshak», which balancing between ritual and game has always been the prerogative of female subculture. Since childhood it was transformed and followed its owner in direct and indirect form up to the old age. It would be a mistake to consider this miniature, multifaceted and multidimensional model of a human being as purely childish object. The simple toy has a big mystery: a part of universal culture while preserving the features of the people who created it. Many nations the traditional doll has a deep social meaning, the main value of folk toys. The values of the parents' world should undoubtedly be a natural part of the children's world. Ethno-pedagogy should continue the search for ways to introduce the ethnic culture, historical traditions of life and everyday life of the ethnic

group, which has been started in recent years through the efforts of ethnographers, linguists, psychologists and educators. In this case, the game with kuirshak is an example.

This article was prepared within the project OR11465469 “Academic publication “History of Kazakhstan from ancient times up to now”, 7 volumes”, financed by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: doll, culture, tradition, modernity, game, education

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Шайгозова Жанерке Наурызбайқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (050002, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Достық даңғ., 13-үй), zanna_73@mail.ru, ORCID.ID: [0000-0001-8167-7598](https://orcid.org/0000-0001-8167-7598)

Музафаров Рустам Рахимович – ЮНЕСКО және ИСЕСКО істері жөніндегі ҚР Ұлттық комиссиясы жанындағы Материалдық емес мәдени мұраны қорғау жөніндегі ұлттық комитет төрағасының орынбасары, rust.muzaf@gmail.com

ORCID.ID: [0000-0003-4892-4168](https://orcid.org/0000-0003-4892-4168)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Шайгозова Жанерке Наурызбаевна, ассоциированный профессор кафедры художественного образования, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (050002, Республика Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, д. 13), кандидат педагогических наук, zanna_73@mail.ru, ORCID.ID: [0000-0001-8167-7598](https://orcid.org/0000-0001-8167-7598)

Музафаров Рустам Рахимович – заместитель председателя Национального комитета по охране нематериального культурного наследия при Национальной комиссии РК по делам ЮНЕСКО и ИСЕСКО, rust.muzaf@gmail.com, ORCID.ID: [0000-0003-4892-4168](https://orcid.org/0000-0003-4892-4168)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Shaigozova Zhanerke Nauryzbaevna, Associate Professor of the Department of Art Education, Abai Kazakh National Pedagogical University (050002, Republic of Kazakhstan, Almaty, Dostyk Av., 13), Candidate of Pedagogical Science, zanna_73@mail.ru, ORCID.ID: [0000-0001-8167-7598](https://orcid.org/0000-0001-8167-7598)

Muzafarov Rustam R. - Deputy Chairman National Committee on Intangible Cultural Heritage of the National Committee of the Republic of Kazakhstan for UNESCO and ISESCO, rust.muzaf@gmail.com, ORCID.ID: [0000-0003-4892-4168](https://orcid.org/0000-0003-4892-4168)

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 19.04.2022

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 15.06.2022

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫДЕЛЕННОГО КУРСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

М.О. Кабышева

докторант 2 года,

Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая, г. Алматы Казахстан
mariya@kabyшева.com

Аннотация

Способность мыслить критически, рефлексивно необходима не только для процесса учебы, на рынке труда работодателями также ценятся специалисты, умеющие аргументированно принимать решения, адаптирующиеся, обдумывающие и анализирующие собственные и действия окружающих. Множество методик декларируют развитие критического мышления у студентов высших учебных заведений, но, к сожалению, не оценивают фактический прогресс с помощью верифицированных методов оценивания уровня критического мышления. Статья предлагает результаты исследования эффективности выделенного курса, нацеленного на развитие критического мышления среди будущих учителей химии. Выделенный курс спецсеминаров, направленных на развитие критического мышления, проводился полностью в онлайн-формате в первые месяцы пандемии COVID-19, и может рассматриваться как онлайн-курс с использованием ограниченных методов, но от этого не менее эффективный. Эффективность курса спецсеминаров проверялась путем адаптации избранных вопросов из опросника Уотсона-Глейзера до и после курса для контрольной и экспериментальной групп. Затем, путем сравнения относительных величин были установлено, что по основным пяти целевым показателям (оценка утверждения, интерпретация, признание допущений, дедукция и умение строить выводы) экспериментальная группа показала прирост по сравнению с контрольной группой. Доказано, что студенты, которые прошли курс, в абсолютной величине показали улучшение во всех измеряемых параметрах на 34% по сравнению с контрольной группой.

Ключевые слова: педагогическое образование, рефлексивное мышление, критическое мышление, компетенции, методы обучения, оценка, саморегуляция, химия

Введение

Мышление человека является совокупностью когнитивных процессов. В их число входят креативное и критическое мышление. Полушария человеческого мозга действительно по разному воспринимают и обрабатывают информацию, но идея строгого их разделения сильно преувеличена [1; 261]. Часто эти два процесса противопоставляются, но разумнее сравнивать их с анаглифными очками, надевая которые плоская картинка становится объемной. Таким образом критическое и креативное мышление являются взаимодополняемыми процессами, более того, было высказано предположение о том, что критическое мышление является необходимым для развития креативного мышления, поскольку оно гарантирует применимость и актуальность идей, а вера в свои творческие силы, в свою очередь повышает настойчивость в достижении целей и стимулирует здоровое саморазвитие личности [2; 1]. Поэтому, развивая критическое мышление, мы не только выстраиваем защитный барьер от огромного количества непроверенной информации, стимулируем ораторское мастерство, ясность мыслей, академические успехи, но и опосредованно развиваем открытость разнообразию и вызовам нашего времени.

Обзор литературы

Критическое мышление - одна из главных компетенций 21 века, согласно рамке «Partnership for 21st Century Learning», или P21, определенной некоммерческой организацией, в которую вошли представители различных отраслей, общественно-политические деятели и представители бизнеса [3;13]. Список навыков для обучения и инноваций, сокращенно названных 4C, выглядит следующим образом:

1. Творчество и инновации (Creativity and innovation);

2. Критическое мышление и решение проблем (Critical thinking and problem solving);
3. Коммуникации (Communications);
4. Сотрудничество (Collaboration).[4; 2]

Таким образом, эти навыки можно принять как компетенции, которые чаще всего являются синонимом результатов обучения для выпускника высшей школы. При этом ~~также навыки~~ они являются метакомпетенциями, то есть общими, не имеющими привязки к дисциплинарному профилированию. Следовательно, развивать их - прямая задача любой образовательной программы.

В Казахстане критическое мышление широко распространилось в 2000 - 2006 годы под эгидой международной программы «Чтение и Письмо для критического мышления» (Reading and Writing for Critical Thinking, RWTC) [5] [6; 11]. Теоретической основой такого обучения являются три аспекта обучения: вызов – осмысление - рефлексия, в зарубежной литературе часто описываемые как ERR-framework. Это аббревиатура, сложившаяся из первых букв слов, обозначающих этапы процесса мышления: Evocation, Realization of meaning, Reflection [7; 171]. Такая стратегия на сегодняшний момент стала знакома почти каждому учителю, и по сути в Казахстане стала синонимом критического мышления, а отнюдь не методом его развития.

Стоит отметить, что в 2014 году была издана брошюра, распространяемая бесплатно среди населения, построенная в форме пособия для саморазвития критического мышления, в котором авторы определяют критическое мышление как «охватывающее все то, что логично и правильно, а также то, что не логично и не правильно в чем-либо рассуждении» [8; 10]. Таким образом, в профессиональной педагогической литературе на данный момент сосуществуют оба понятия критического мышления - как технологии ERR и как процесса мышления, которому присущи конкретные атрибуты в виде логичности, аргументированности и т.д., причем первое мнение наиболее характерно для статей и публикаций от школьных учителей, а второе – от представителей высшей школы. При этом рекомендованным для учителей считается определение Энниса: «Критическое мышление — это логическое и рефлексивное мышление, которое ориентировано на принятие решений, во что верить и что делать» [9, 28], в котором нет ни слова о вызове, осмыслении, рефлексии.

Существует два основных способа развития критического мышления – инфузионный и выделенный (автономный) курс [10; 127]. Чаще всего в образовательной практике применяется инфузионный способ, когда критическое мышление развивается в рамках преподаваемой дисциплины. Но такой метод, непосредственно в контексте обновленной программы среднего образования, которую обязаны знать выпускники педагогических вузов, на наш взгляд, является недостаточным, так как следует развивать не только критическое мышление в самих студентах, но и обучить их, как развивать его в своих учениках. Эта задача несколько сложнее. Для этого, следуя классическим дидактическим принципам, будущим учителям стоит тщательно объяснять, что такое критическое мышление как философское понятие, как метод познания мира, как компетенция, какие существуют взгляды на его природу, и прояснить для них, как именно различные задания развивают критическое мышление, ответить на вопрос, почему же оно настолько важно в 21 веке.

В таком случае имеет смысл подумать о внедрении отдельного курса, изучающего и развивающего критическое мышление среди будущих учителей. К тому же при грамотном построении такой курс может развивать и остальные три компетенции из списка 4С.

В научной литературе чаще всего компетенции мышления развивают посредством активных форм обучения, в то же время, непосредственно определению критического мышления как философской категории и методу познания мира уделяется мало времени. С нашей точки зрения, это обусловлено, в первую очередь, устоявшейся традицией, которая не предполагает выделение развития компетенции в отдельный курс. На данный момент многие исследования, специализирующиеся на теме критического мышления, сходятся в том, что проблемное обучение [11: 6], мультипликативный подход [12; 5], активное использование медиа-пространства [13; 9], технологии STEAM [14, 6] активно способствуют его развитию. Но критическое мышление слишком важная компетенция, чтобы ее можно было развивать только опосредованно. Например, развитию профессиональных компетенций в образовательной программе уделяется значительное количество времени, есть отдельные курсы, например «Методика преподавания химии», «Физико-химические методы исследования» и др. [15; 12]. Есть данные, которые явно свидетельствуют о том, что

использование отдельного курса, специально нацеленного на развитие критического мышления, дает положительные результаты [16; 5].

Материалы. Постановка задачи

Задача развивать критическое мышление и его практические навыки ставит вопрос правильного подхода к обучению. Это требует от учащихся обучения для построения собственных знаний, осознанно отойти от воспроизведения полученной информации к проведению исследований, развитию любопытства, изучению сообществ, разработке и представлению моделей, поощрению рефлексии. Следовательно, если это требуется от учащихся в студенто-ориентированной модели, то студент и учитель должны знать и осознавать особенности такого метода обучения, развития когнитивных навыков. С такой постановкой проблемы отлично справляется контекстное обучение [17; 6]

Главной гипотезой нашего исследования стало следующее утверждение: если внедрить курс спецсеминаров, изучающий критическое мышление само по себе, как феномен для будущих учителей химии, то он будет эффективнее, чем развитие критического мышления в контексте конкретной, например, химической дисциплины.

Таким образом, на основании изученной литературы, руководствуясь конструктивистским подходом, нами был разработан курс спецсеминаров, направленных на развитие критического мышления, использующий мультидисциплинарный подход и ориентированный на максимальное приближение учебных задач к реальной жизни. Задания воркшопов были структурированы и в целом основывались на принципах PBL (problem-based learning). В таблице 1 приведен план, с указанием тем и типа занятия.

Таблица 1. План курса спецсеминаров «Мастерская молодого учителя»

№	Занятие	Кол-во часов
	Открытие курса спецсеминаров	1
1	Теоретическое занятие 1. Наш мозг и как с ним взаимодействовать	1
2	Теоретическое занятие 2. Как когнитивные искажения портят нам жизнь?	1
3	Теоретическое занятие 3. Я хочу быть понят! Основы элементарной логики и теория аргументации	1
4	Теоретическое занятие 4. Теории критического мышления и PBL	1
5	Теоретическое занятие 5. IT в образовании. Основные тренды	1
6	Воркшоп 1. Вы чьих будете? Учимся принимать во внимание все точки зрения	1
7	Воркшоп 2. Химия и мир. Применяем знания химии для решения глобальных задач	1
8	Воркшоп 3. Психология образования. Обсуждаем самые часто встречающиеся проблемы в школьных классах	1
9	Воркшоп 4. Цифровой контент. Составляем проект, «фильтруя» информацию из сети	1
10	Воркшоп 5. До чего дошел прогресс. Работаем с IT инструментами для инженерии, аргументации, активных методов обучения, полезных в преподавании химии	1
	Закрытие курса спецсеминаров. Обмен мнениями, обратная связь.	1

Прежде, чем апробировать данный курс, исследователи столкнулись с проблемой оценки эффективности курса, ведь оценить знания как на классическом экзамене не представляется возможным. Любая новая методика требует апробации и определения ее эффективности, и развитие критического мышления не исключение.

Существуют две большие группы инструментов оценки критического мышления. Первая группа – это тестовые опросники с множественным выбором, фиксированной матрицей ответов, легко адаптируемые под необходимый контекст исследования. Такие тесты находят широкое применение как один из важных инструментов оценивания для студентов и при приеме на работу из-за оперативности обработки результатов, простоты обучения оценивающего персонала. К этой

группе относятся Корнельский тест критического мышления – Уровень X и уровень Z, Калифорнийский тест на навыки критического мышления (CCTST), Калифорнийский тест диспозиционных аспектов критического мышления (CCTDI), тест Уотсона-Глейзера.

Вторая группа тестов для измерения уровня развития критического мышления представляет собой сложные в обработке, учитывающие когнитивные и психологические процессы испытуемого оценочные системы. Самые яркие из них – это международный тест эссе по критическому мышлению (ICAT), Оценка критического мышления Халперн (НСТА). Но преподаватели и исследователи, по словам Роберта Энниса (который является разработчиком Корнельского теста и ICAT), вправе провести свой собственный тест, который может оказаться полезным с точки зрения полноты, особенно для предметной оценки. Они могут смешивать методы и формы тестирования с несколькими вариантами ответов и письменным обоснованием [18; 185].

Методология

Первоначально предполагалось проводить курс спецсеминаров очно, но из-за начала пандемии COVID-19 исследование и курс полностью проводились в интернете. Помимо негативного эффекта в виде невозможности использовать некоторые активные методы обучения, в этом мы увидели и положительный момент – в данном случае можно говорить об эффективности развития критического мышления посредством цифровой среды.

а. Дизайн исследования

Исследование представляет собой простое сравнение эффективности курса и достижения поставленных целей. Цель исследования – апробировать и установить влияние автономного курса спецсеминаров по развитию критического мышления у будущих учителей химии, основанный на мультидисциплинарном подходе. При проектировании исследования планировалось проводить очные встречи со студентами, но экстренно были внесены корректировки в связи с начавшейся пандемией. Таким образом, все занятия проходили в формате онлайн через платформу ZOOM.

б. Выборка

В исследовании участвовали 30 человек, обучающихся на 3-4 курсах по программам бакалавриата «5В0112 – Химия» и указать номер программы «Химия». Возраст всех исследуемых 18–25 лет.

с. Группы выборки

Общая выборка была разделена равномерно на две группы – контрольная А (N=15) и экспериментальная Б (N=15). В контрольной группе А проводились измерения точно такие же, как и в экспериментальной группе Б, но группа А не проходила курс спецсеминаров.

д. Инструменты

Статистические параметры в силу небольшой выборки мы не рассматриваем, ограничиваясь лишь простым арифметическим подсчетом результативности. Так как в некоторых вопросах нужно было обосновать свой выбор, при анализе результатов пре- и пост-тестирования использовался контекстный анализ. В итоге все результаты были переведены в цифровую форму и проанализированы с помощью программы Microsoft Office Excel.

Процедура исследования

После тщательного анализа выборки на однородность, были выделены две группы – контрольная (А) и экспериментальная (Б). На констатирующем этапе эксперимента было проведено пре-тестирование, основанное на избранных и адаптированных вопросах из теста Уотсона-Глейзера. Оценивались пять основных атрибутов критического мышления: умение строить выводы, дедукция, оценка силы аргументов, признание допущений и интерпретация входящей информации. Такие навыки, являющиеся по таксономии Блума признаками высокого уровня мыслительной деятельности, стоят на вершине целей обучения. Была внесена некоторая авторская модификация – помимо выбора ответа, нужно было обосновать свой выбор. Оценка ответа производилась по пятибалльной индикативной шкале, где максимум 5 баллов – это ответ, имеющий сильную аргументацию, логику выбора, интерпретацию, а минимум 1 балл – при котором наблюдается полное отсутствие атрибутов максимальной оценки. Индикаторы в 4, 3 и 2 балла присуждались за ответы, содержащие больше структурированной информации, чем для минимального балла, но недостаточные для максимально

оценки. После прохождения курса спецсеминаров, на контрольном этапе эксперимента, оценка эффективности была выполнена посредством пост-тестирования с помощью избранных вопросов из теста Уотсона-Глейзера и полностью соответствовала по глубинной структуре, содержанию и методам оценки пре-тестированию.

Формирующим этапом исследования стал курс спецсеминаров, который предлагалось пройти экспериментальной группе. Этот курс состоял из 10 занятий, продолжительностью один академический час. Целью курса являлась активизация когнитивных навыков студентов и их развитие. Первые пять занятий в лекционном формате были полностью теоретическими, содержали в себе информацию по физиологическим особенностям мозга, когнитивным искажениям, теориям о природе критического мышления, его развитию и IT-инструментам в образовании. Вторые пять занятий имели формат воркшопов, в которых задания были составлены таким образом, чтобы студенты вспомнили, о чем говорилось на лекциях в рамках курса спецсеминаров, привлечь знания, полученные из других дисциплин или в социуме, продемонстрировать свои навыки поиска информации, саморегуляции, умения структурировать данные, оценивать аргументы и т.д. Структура курса обуславливается приближением к реальной жизни учителя – при вступлении в профессиональную жизнь нужно вспоминать, чему учили в университете и адаптировать под существующую задачу. Аспект применения полученных знаний на практике также является важной компетенцией, развивать которую, безусловно, необходимо.

Результаты. Анализ данных

Максимальный балл опросников пре- и пост-тестирования составлял 25 баллов, средний по контрольной группе – 12,88, по экспериментальной – 12,55. Экспериментальная группа на начало исследования уступала по общим показателям на 3% контрольной группе. Таким образом, наглядно видно, что распределение навыков по группам равномерное, что дает основания говорить о высокой идентичности групп. В вопросах, предполагающих развернутое объяснение в большинстве случаев, наблюдалась тенденция к правильному выбору варианта, но объяснение было не логичным или вообще отсутствовало. Стоит отметить, что респонденты уже учились несколько лет, и, несомненно, критическое мышление в них пытались развивать, но по результатам входящего контроля, делалось это с переменным успехом.

После прохождения курса спецсеминаров экспериментальной группой, во время которого уже наблюдались небольшие улучшения в измеряемых параметрах, в частности, в оценке силы аргументов, логике рассуждений, атрибуты были измерены повторно.

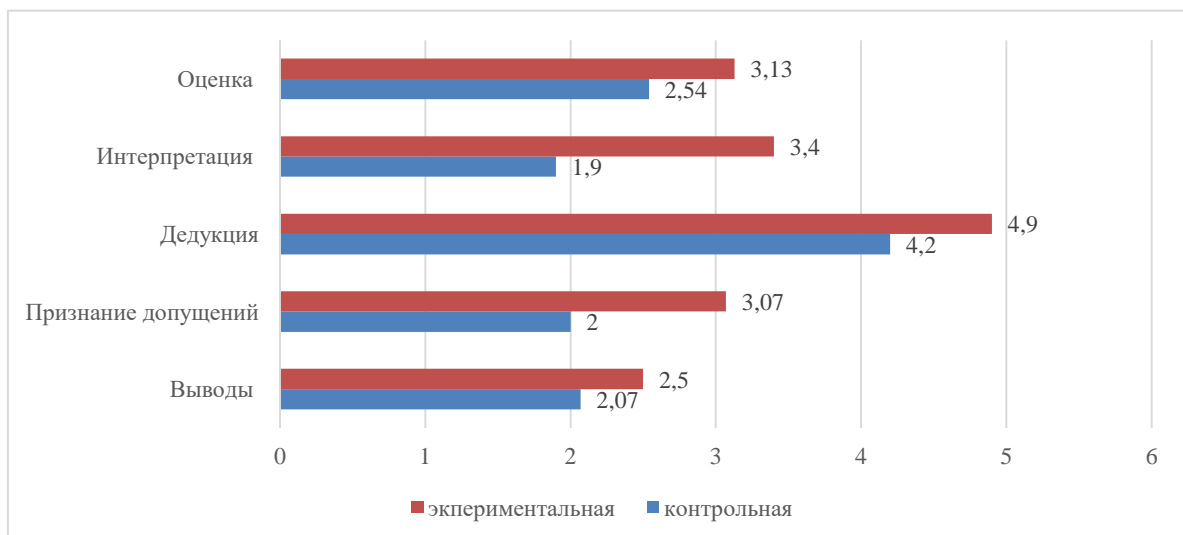


Рисунок 1 – Количество и распределение средних баллов констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Источник: составлено автором

По результатам контрольного тестирования, экспериментальная группа показала прирост практически по всем показателям. Наибольший скачок произошел в показателях признания правдивости или неправдивости допущений и интерпретации.

Средний балл в экспериментальной группе составил 17 баллов, что по шкале уровня когнитивных способностей оценивается как выше среднего. Контрольная же группа потеряла 1% в среднем балле, составивший при повторном тестировании 12,71 балла.

Дискуссия

В результате эксперимента было доказано, что развитие критического мышления непосредственно через автономный, даже краткий курс спецсеминаров оказывает значительное положительное влияние на когнитивные навыки. По сравнению с контрольной группой, по основным измеряемым параметрам общее увеличение составило 34%. Для чистоты эксперимента в курсе не разбирались задания, схожие или подобные заданиям пре- и пост-тестирования. Учитывая, что студенты обучались уже некоторое время, то необходимо поднять вопрос об эффективности текущих методов развития критического мышления, так как результаты констатирующего этапа эксперимента невысоки.

Самый большой рост был продемонстрирован по критериям интерпретации и признания допущений (рисунок 1). Мы связываем это, во-первых, с созданием дружелюбной атмосферы, в которой студенты не боялись выражать свое мнение, во-вторых, с тем, что студенты заранее знали, что поставленные задачи требуют нетривиального решения, поэтому старались взглянуть шире и вникнуть в глубинную структуру задачи. Это и хорошо, и плохо одновременно, так как в реальной жизни неотработанный навык может привести к переоценке своих возможностей и совершению большего количества ошибок из-за уверенности в своей правоте. Таким образом, навык интерпретации оказался самым быстрорастущим и при этом требующим самой тщательной проработки, что может быть достигнуто при условии расширения курса до полного семестра.

Воркшоп «Химия и мир» предполагал домашнее задание в письменной форме. Несмотря на то, что при проведении самого воркшопа студенты не стеснялись и активно обсуждали новые технологии, важность химии, в эссе они были крайне скованы и с трудом смогли выполнить задание к озвученному сроку, более того, не было предоставлено ни одного оригинального эссе. Мы связываем это с низкой культурой проверки письменных работ реферативного характера, в которых собственные мысли не имеют значения, необходимо наличие и определенный формат. Контроль над письменными работами студентов - необходимая часть развития критического мышления, так как речь – устная и письменная – неотъемлемые части процесса мышления. Соответственно для качественного развития критического мышления необходимо пересмотреть подход к формированию у студентов навыка формулировать собственные идеи и мысли в письменном виде, в сторону усиления контроля, но не с целью проверки, а с целью доказать ценность их работы, тем самым увеличивая мотивацию к самостоятельной работе.

Воркшоп «Вы чьих будете?» проходил в форме ролевой дискуссии, имеющей привязку к реальной жизни – студентам предлагалось разбиться на три группы, и обсудить судьбу завода с устаревшей технологией производства полимеров с позиции руководства фабрики, работников и жителей городка, в котором стоит завод, и с точки зрения технологических консультантов. При решении этой проблемы студентам понадобилось около 30 минут дебатов друг с другом для того, чтобы прийти к единогласному, но достаточно сложному мнению. Успех воркшопа мы, прежде всего, связываем с тем, что студенты изначально знали – правильного ответа нет, тьютор тоже не знает и может только выступать регулятором дискуссии, дабы она оставалась в социоприемлемом русле.

При проведении воркшопа «Психология образования» студентам было предложено обсудить их школьный и студенческий опыт. Абсолютное большинство студентов признало, что в школе им было скучно на уроках, за исключением лабораторных или практических занятий. Студенческая жизнь несколько разнообразнее, но все же студенты старших курсов отметили, что и для них, после привыкания и адаптации университет представляется неким обязательством. После обсуждения личного опыта студентам было предложено разработать свою модель работы в классе или школе, которая опирается на личный опыт, может объективно улучшить мотивацию и интерес к учебе. Оказалось, что предложения всех студентов можно разбить на группы:

- «Увеличение количества занятий не в помещении школы/ВУЗа»;
- «Больше практики и свободы на занятиях»;

- «Активно использовать IT продукты».

Следующий воркшоп «Цифровой контент» предполагал проектное задание: за 50 минут студенты в группах должны составить проект небольшого образовательного стартапа. Ограничений в инструментах нет, важно наполнение. То есть в данном случае студенты - будущие учителя должны стать дизайнерами педагогического процесса. Очень важными были наблюдения за использованием ранее полученных знаний и навыков аргументации, пластичности ума и критического мышления. Опосредованной задачей этого воркшопа было установление функциональной грамотности у студентов, определить, насколько они владеют IT-инструментами и способны придумать их применение в образовании. Все три группы презентовали похожие проекты – студенты говорили о необходимости создания ресурсов с онлайн уроками, на которых объяснялись бы сложные химические понятия доступным языком.

Воркшоп «До чего дошел прогресс» был прямым продолжением предыдущего, его контент строился, исходя из инструментов, которые студенты не озвучили ранее, и состоял из простейшего ознакомления с интерфейсом ресурсов и их функционала.

Выводы

Необходимо провести четкую границу между критическим мышлением как философским понятием, физиологическим процессом работы полушарий мозга и общим названием для группы методов преподавания. В первую очередь, это необходимо сделать в педагогических учебных заведениях, так как молодой педагог в школе может быть сбит с толку разницей в терминологии и применяемыми фактическими определениями.

Профессорско-преподавательскому составу университетов следует пересмотреть классическую лекционную систему преподавания в сторону активных методов обучения, адаптировать известные и давно применяемые в школе методы групповой работы, проблемное, проектное обучение, case study под нужды высшего образования и конкретно преподаваемых дисциплин. Один из выводов был уже описан выше – необходимо пересмотреть отношение к оценке результатов письменной работы студентов, так как внимание к их труду повышает мотивацию выполнять работы качественно и самостоятельно.

Существует множество методик обучения, которые заявляют, что развивают критическое мышление как трансверсальный навык, через учение предмета. Главной гипотезой нашего исследования было то, что выделенный курс способен в короткие сроки настроить мышление студентов на рефлексивность, обогатиться атрибутами критического мышления, и в специально созданных педагогических условиях использовать навыки аргументации, интерпретации, дедукции, рассуждать и спорить. Наиболее волнующим для исследователей был вопрос оценки эффективности курса, поэтому использовался международно признанный метод, с помощью которого была доказана эффективность курса спецсеминаров в численном выражении.

Оценка развитости критического мышления необходима для своевременной корректировки содержания и методов любого учебного курса, и должна стать таким же инструментом в арсенале педагога, как проверка тетрадей или устные экзамены.

Список литературы

1. Wolman, D. (2012) The split brain: A tale of two halves. *Nature* 483, 260–263. <https://doi.org/10.1038/483260a>
2. Álvarez-Huerta, P. et al (2022). Disposition Toward Critical Thinking and Creative Confidence Beliefs in Higher Education Students: The Mediating Role of Openness to Diversity and Challenge. *Thinking Skills and Creativity*. Volume 43, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
3. Trilling, B., Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco, CA John Wiley & Sons. 256 p.
4. Partnership for 21st Century Learning. Framework for 21st Century Learning. Definition 2019. URL: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFLK.pdf (accessed: 22.06.2022).
5. Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), Kazakhstan. URL: <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/reading-and-writing-critical-thinking-rwct> (accessed: 21.06.2022).

6. Mould, H. L. (2002). Developing Responsible Citizens for the Future: Social Critical Literacy. *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*. 3(3).
7. Wile, J.M. (2000). A Literacy Lesson in Democracy Education. *The Social Studies*. Informa UK Limited. 91(4). P. 170–177.
8. Коржумбаева, А., Бекахметов, Г. (2008). Основы критического мышления. Астана. [Korzhumbaeva, A., Bekakhmetov, G. (2008). Fundamentals of critical thinking. Astana]. [in Russ.]
9. Ennis, R.H. (1964). A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599–612. <http://www.jstor.org/stable/20197828>
10. Swartz, R.J., Perkins, D.N. (2016). Teaching thinking: Issues and approaches. New York, USA: Routledge. 265 p.
11. Nadeak, B., Naibaho, L. (2020). The Effectiveness of Problem-Based Learning on Students' Critical Thinking. *Jurnal Dinamika Pendidikan*. 13(1), 1–7. <https://doi.org/10.51212/jdp.v13i1.1393>
12. Dekker, T.J. (2020). Teaching Critical Thinking Through Engagement with Multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 37. 100701
13. Developing Critical Thinking Skills of Students in the Media Environment. *Media Education (Mediaobrazovanie)*. 2021. Vol. 17, № 1.
14. Lam, K.-F.T. et al. (2019). Developing Critical Thinking in a STEAM classroom. CISETC 2019: International Congress on Education and Technology in Sciences. Vol. 2555. P. 82–90.
15. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Бакалавриат 5B011200 - ХИМИЯ. Астана: Министерство образования и науки Республики Казахстан, 2010. [The state compulsory standard of education of the Republic of Kazakhstan. Bachelor's degree 5B011200 - CHEMISTRY. Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2010]. [in Russ.]
16. Smith, T.E., Rama, P.S., Helms, J.R. (2018). Teaching Critical Thinking in a GE Class: A flipped model. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 28.
17. Tari D.K., Rosana, D. (2019). Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1233. doi:10.1088/1742-6596/1233/1/012102
18. Ennis, R.H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*. 32(3).

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE SELECTED COURSE FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN STUDENTS

Mariya O. Kabysheva

second-year doctoral student,

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty Kazakhstan

mariya@kabysheva.com

The ability of critical and reflexive thinking is necessary not only for the learning process, in the labor market employers also appreciate specialists who are able to make reasoned decisions, adapt, think and analyze their own and the actions of others. Many methods declare the development of critical thinking in students of higher educational institutions, but, unfortunately, do not measure the actual progress using verified methods for assessing the level of critical thinking. The article offers the results of a study of the effectiveness of the allocated course, aimed at the development of critical thinking among future chemistry teachers. A dedicated course of special seminars aimed at developing critical thinking conducted entirely in an online format in the first months of the COVID-19 pandemic, and considered as an online course using limited methods, but no less effective. The effectiveness of the special seminar course tested by adapting selected questions from the Watson-Glazer questionnaire before and after the course for the control and experimental groups. Then, by comparing the relative values, it was found that for the main five targets (evaluation of approval, interpretation, recognition of assumptions, deduction and the ability to draw conclusions), the experimental group showed an increase compared to the control group. It is prove that the students with whom the course passed, in absolute terms, showed an improvement in all measured parameters by 34% compared with the control group.

Keywords: pedagogical education, reflexive thinking, critical thinking, competencies, teaching methods, assessment, self-regulation, chemistry

СТУДЕНТТЕРДІҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ДАМУҒА ҮШІН БӨЛІНГЕН КУРСЫҢ ТИІМДІЛІГІН
БАҒАЛАУ

М. О. Кабышева

екінші оқу жылының докторанты,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
mariya@kabysheva.com

Сыни тұрғыдан ойлау қабілеті тек оқу процесі үшін ғана емес, еңбек нарығында да қажет, жұмыс берушілер шешім қабылдауға қабілетті, бейімделгіш, ойлаушы және өз іс-әрекеттерін және басқалардың іс-әрекеттерін талдай алатын мамандарды бағалайды. Көптеген әдістер жоғары оқу орындары студенттерінің сыни ойлауының дамуын жариялайды, бірақ, өкінішке орай, сыни ойлау деңгейін бағалаудың тексерілген әдістерін қолдана отырып, нақты прогресті бағаламайды. Мақала болашақ химия мұғалімдері арасында сыни ойлауды дамытуға бағытталған арнайы курстың тиімділігін зерттеу нәтижелерін ұсынады. Сыни ойлауды дамытуға бағытталған арнайы семинарлардың арнайы курсы COVID-19 пандемиясының алғашқы айларында толығымен онлайн форматта өткізілді және шектеулі әдістерді қолдана отырып, онлайн-курс ретінде қарастырылуы мүмкін, бірақ одан кем емес тиімді. Арнайы семинарлардың тиімділігі Уотсон-Глейзер сауалнамасынан таңдалған сұрақтарды бақылау және эксперименттік топтар үшін курсқа дейін және одан кейін бейімдеу арқылы тексерілді. Содан кейін салыстырмалы шамаларды салыстыру арқылы эксперименттік топ негізгі бес мақсатты көрсеткіш бойынша (растауды бағалау, түсіндіру, болжамдарды тану, шегеру және қорытынды жасау мүмкіндігі) бақылау тобымен салыстырғанда өсуді көрсетті. Курсты аяқтаған студенттер абсолютті шамада бақылау тобымен салыстырғанда барлық өлшенетін параметрлерде 34% жақсарғанын көрсетті.

Түйін сөздер: педагогикалық білім, рефлексивті ойлау, сыни ойлау, құзыреттілік, оқыту әдістері, бағалау, өзін-өзі реттеу, химия

АВТОР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Кабышева Мария Олеговна – екінші оқу жылының докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: 050002, Қазақстан, Алматы қ., Достық даңғ., 13; mariya@kabysheva.com
ORCID.ID: 0000-0002-7710-8437

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Кабышева Мария Олеговна - докторант 2 года обучения, Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая. Адрес: 050002, Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, 13; mariya@kabysheva.com
ORCID.ID: 0000-0002-7710-8437

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mariya O. Kabysheva – second-year doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University.
Address: 050002, Kazakhstan, Almaty, Dostyk Av., 13, mariya@kabysheva.com
ORCID.ID: 0000-0002-7710-8437

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 23.06.2022

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 27.06.2022

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИСЕМИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ЧЕРНЫЙ»**К.А. Токтыбаева¹, К.А. Жакибаева^{2*}**¹филолог-германист, г. Алматы²Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматыemail^{2*}: kalipa_zhakibaeva@qyzpu.edu.kz**Аннотация**

Полисемия – явление, свойственное почти всем языкам. В каждой лексической единице закодирована определенная мысль, которую можно расшифровать только с помощью контекста. В данном случае внешним выражением образного содержания прилагательного, обозначающего черный цвет, является его необычная, нестандартная сочетаемость с другими словами. Употребляясь с различными существительными, слово может приобретать разные значения, не имеющие отношения к цветообозначению. Образный определитель оживает и делает слово семантически ёмким, насыщенным различными обертонами, порой даже с противоположным значением.

Так, для казахского языка характерны новообразования, построенные на активном использовании слов со значением цвета «кара» (черный). Символика чёрного цвета в казахском языке находит соответствие как с отрицательными коннотациями – зло, тьма, горе, ложь, трудности, коварство, предательство, так и с положительными – добротность, основательность, устойчивость, мощь, сила, выразительная красота. Символика черного весьма нюансирована во многих языках.

В статье показано, как в учебном процессе педагогического вуза в ходе преподавания филологических дисциплин можно использовать тематику полисемии прилагательного «черный». Авторы приводят примеры из фразеологии, ономастики, поэзии и прозы на казахском, русском, немецком и английском языках.

Ключевые слова: полисемия, семантика цвета, цветовосприятие, черный цвет, казахский язык, фразеологизмы, перевод

Введение

Семантика цвета относится, пожалуй, к глубоко проработанным и привлекательным темам в филологии, когнитивной лингвистике, психолингвистике, социолингвистике, семиотике, компаративной лингвистике, лингвокультурологии и смежных научных областях.

Черный цвет входит в тройку наиболее символически богатых цветов, наряду с белым и красным. «Присутствие во всех лингвокультурах доминантной триады красный, черный, белый связано с тем, что наиболее "древними" цветами, возникшими в человеческой культуре, считаются красный, черный, белый» [1;16].

Как правило, все исследователи сходятся во мнении, что черный цвет ассоциируется с **негативными** качествами чего-бы то ни было. В исследовании Ю.В. Гуз, посвященном лингвоцветовой картине мира таких народов, как русские, немцы, американцы и китайцы, указывается, что «отрицательная семантика представлена черным цветом в 4-х рассматриваемых языках - это семантика чего-либо нелегального, тайного, мрачного, зловещего» [1;11].

Если сравнение трех распространенных языков (русский, английский, немецкий) встречается довольно часто, то добавление иных языков при анализе цветовых прилагательных со связанным значением во фразеологическом компоненте языка, расширяет возможности анализа в компаративном аспекте. Чтобы перечислить лишь некоторые из них, назовем работы по анализу цвета в русском [2], русском, татарском и немецком языках [3], в чувашском [4], казахском [5], казахском и башкирском языках [6]. Описанию цветовой картины мира в английском художественном тексте посвящена, к примеру, работа [7].

Прилагательное «черный» часто употребляется во фразеологических оборотах. Исследователи отмечают, что «цветообозначения входят в группу лексем с высоким потенциалом фразеологической активности» [8; 248]. При этом «фразеологизмы-метафоры, в состав которых входит колороним black, по большей части по своей семантике негативные» [9; 179].

Однако у слова «черный» есть и позитивные значения. В казахском языке «у слов, соотносящихся по семантике со словом *черный*, можно определить следующие значения: цвет, неизвестность, печаль, жестокость, святость, простоту», отмечает К.Ж. Елибаева. «У номинации черный цвет в казахском языке есть символическое значение святости, священности. Это можно наблюдать на примере использования слова *черный* в составе словосочетаний *черный шанырак* (святая семья, дом), *черный казан* (священный очаг). Многие исследователи тюркских языков отмечают употребление слова *черный* и в значениях *большой, хороший, много*» [10;64]. Приводя многочисленные примеры использования данного слова, автор отмечает, что «позитивная семантика черного цвета в казахском языке в виде особенностей познавательной и художественной смыслов определяется следующим образом: 1.Справедливость; 2. Святость; 3. Хорошее, позитивное; 4. Красота; 5. Умиление» [10;66].

М.Д. Абжапарова отмечает, что «через белый и черный цвет выявляются особенности именования соматизмов в разных культурах, должностного положения людей» [11;161].

Исследователи А.Ц. Масевич и В.П. Захаров, проведя анализ семантических полей обозначений цвета в русском языке, пришли к следующему выводу: «Семантика прилагательных цвета — вещь сама по себе сложная. Исследование ее на основе корпусов тоже сталкивается с определенными трудностями. Классификация прилагательных цвета, предложенная нами, была построена на материале поэтического корпуса НКРЯ, а генерация и исследование семантических полей осуществлялись на корпусе Интернет. (...) Семантические поля имеют количественное измерение. В них, что естественно, выявляются близкие связи и отдаленные связи. Близость и отдаленность отражаются числовым понятием сила связи, значение которой определяет модуль, генерирующий список лексических единиц, входящих в семантическое поле. Однако природа этих связей не всегда ясна – следует ли относить их к парадигматическим или к синтагматическим связям» [12; 73].

Иранские авторы С.Ф. Хоссейни и З. Габанчи [13] отмечают, что правильный выбор цвета в различных контекстах может повысить умственный и физический потенциал и производительность людей. Невозможно не отметить важность цвета в образовательной, профессиональной, рекреационной средах. Указанные авторы заметили, что их студенты часто жалуются на утомительный процесс изучения английского словаря. Для решения этой задачи авторы изучили эмоциональные реакции студентов на восемь цветов (черный, белый, желтый, синий, красный, зеленый, оранжевый и фиолетовый). Были проведены эксперименты с помощью тестов нейровизуализации, вопросников о цветовых эмоциях, ассоциациях цветовых слов, тестов на словарный запас английского языка. В итоге предложен метод улучшения памяти и изучения словарного запаса с помощью трех цветов: красного, оранжевого и синего. При этом черный цвет, заключают авторы, не способствует запоминанию лексики, вызывая сильные переживания и ассоциации с чем-то тяжелым, со смертью.

Изучение цветовой картины мира в последнее время приобрело весьма компьютерно-опосредованный характер. Работы по цветовосприятию обосновываются сложными математическими расчетами, кропотливыми измерениями с использованием прикладных компьютерных программ. В качестве таких исследований можно привести «Investigation of color-emotion associations of the university students» (Исследование цветоэмоциональных ассоциаций студентов университета) турецкого автора Ü. Demir [14], «Augmenting a colour lexicon» (Расширение цветового словаря) авторов из Великобритании и Франции D.Mylonas, S. Caparos, J.Davidoff [15].

Исходя из того, что «языки заметно различаются по количеству цветовых терминов в их лексиконах», исследователи описывают пример, как у одной отдаленной культуры в Намибии имелся лишь 5-цветный язык терминов. Пересмотрев цветовое обозначение этих пяти терминов, они использовали новый компьютерный метод, извлекающий цвета из всей гаммы, а не только из насыщенной оболочки цветового пространства. Оказалось, что на самом деле у этой народности не

пять, а семь терминов или категорий, которые являются независимыми других цветовых терминов. Таким образом, сообщается о первом добавлении основных терминов, а именно зеленого и коричневого, в цветовой лексикон любого языка» [15].

Рассмотрим теперь, как в учебном процессе педагогического вуза можно изучать и преподавать полисемию прилагательного «черный» в казахском, русском, английском и немецком языках.

Материалы и методы

Читателя, хорошо владеющего казахским языком, не могут оставить равнодушным стихи, принадлежащие замечательному казахскому поэту М. Макатаеву: удивительно проникновенные и созвучные с широко известной казахской народной песней «Көш келеді».

*«Қара таудың басынан көш келеді»
Қара жорға шайқалып, бос келеді.
Қара күнді жамылып, қара қазақ
Қара түнді басынан кешкен еді.*

*Қара шаңырақ көрсетпей ештеңені,
Қара жауы қанатын кескен еді.
Шұлғау болып қыздардың кестелері,
Талай қара шаңырақ өшкен еді.
«Қара таудың басынан көш келеді!!!»*

Подстрочный перевод этих строк выглядит так:

*С вершины **черной горы** тянется караван,
Вороной **иноходец** бредет, раскачиваясь, без всадника.
Под покровом **темной ночи простой казах**
С **трагической судьбой**.
Скрывает **большое горе**,
Коварный **враг** подрезал ему крылья.
Вышивки **девушек превратились в тряпки**,
Потухло много **семейных очагов**,
С вершины **черной горы** тянется караван.*

Даже не говорящий на казахском языке человек почувствует размеренный ритм каравана, медленно удаляющегося от разоренного родного аула куда-то в неизвестные дали. Горькую печаль, затаенную боль и глубокую тоску сумел выразить поэт в этих строчках. В небольшом поэтическом литературном тексте передан весь трагизм целого поколения кочевого народа, тончайшие оттенки состояния человека, вынужденного покинуть родной очаг, разоренный после набега врага, и всё это удалось автору с помощью одного только прилагательного «**қара**» - «чёрный».

Данный пример является убедительным доказательством того, как мастерски талантливый автор этого произведения сумел использовать многовариантность, многозначность, то есть, полисемию, лексемы «**қара**». Вместе с тем легко представить себе, в какой сложной ситуации окажется переводчик, взявшийся за перевод этих стихов. Попробуем разобраться, какие значения присущи этому цветообозначающему прилагательному в казахском, русском, немецком и английском языках.

Полисемия – явление, свойственное почти всем языкам. В каждой лексической единице закодирована определенная мысль, которую можно расшифровать только с помощью контекста. В данном случае внешним выражением образного содержания прилагательного, обозначающего черный цвет, является его необычная, нестандартная сочетаемость с другими словами. Употребляясь с различными существительными, слово может приобретать разные значения, не имеющие отношения к цветообозначению. Образный определитель оживает и делает слово семантически ёмким, насыщенным различными обертонами, порой даже с противоположным значением.

Например, в процитированном нами отрывке «*қара*» (черный) выражает как положительную экспрессивность (*қара шаңырақ* – отчий дом, родное гнездо, родной кров, семейный очаг, родные пенаты), так и отрицательную (*қара қайғы* – горестная печаль, глубокий траур, большое горе, безутешная скорбь; *қара жасу* – злобный, непримиримый враг, злой супостат, коварный недруг).

Что мы можем определить кроме того, что во всех четырех языках есть топонимы с использованием слова «черный»: *Қарасу, Қаратақыр, Қарақастек, Қарақұм; Черное море, Чёрная речка, река Чёрная; Blackpool; Schwarzwald, Schwarzkopf, Schwarzhofen, Schwarzenfeld, Schwarzenbruck, Schwarzenbach, Schwarzach, Schwarze Laaber, Schwarze Elster*, в которых данное прилагательное имеет значение «темный»: глубокие водоемы с темной водой, горы, покрытые темными хвойными лесами, растрескавшаяся темная земля.

Среди прилагательных, обозначающих цвет, прилагательное «черный» занимает особое место почти у всех народов мира как, в первую очередь, символ траура и смерти. При смерти близкого человека носят черную одежду, при кончине видного политического деятеля вывешивается черный флаг. Именно это прилагательное вызывает большое количество ассоциаций и поэтому способно передавать многие признаки предмета или явления.

Всё это нашло отражение и в русском языке – чаще всего в устойчивых словосочетаниях. Кроме того, следует отметить, что данные лингвокультураны имеют высокую частотность. Интегральный признак синонимических отношений выражается в близости значений синонимов:

1. чёрный – (доминанта) – Агатый (о глазах) – смоляной (о волосах) – вороной (о масти лошади);
2. темный, в противоположность чему-то более светлому, именуемому белым – черный хлеб, черный перец, черный гриб, черное мыло;
3. не забеленный молоком – черный чай, черный кофе;
4. принявший черную окраску, потемневший – черный от загара, лицо черное от горя;
5. курной (архаическая лексема) – черная изба, черная баня, топить по-черному;
6. печальный, трагический, тяжкий, полный лишений, превратностей, мрачный, безотрадный: черный гонец, черные дни, черные мысли, видеть всё в черном свете;
7. тяжелый, грязный, неквалифицированный – черная работа;
8. преступный, постыдный, бессовестный, коварный, грязный, нечистоплотный – черная измена, черное дело, черные силы;
9. не главный, подсобный - черный ход, черная лестница;
10. принадлежащий к непривилегированным, эксплуатируемым классам общества - черная кость, черный народ, черные люди;
11. связанное с запретом употребления табуированного слова «чёрт» - черное слово;
12. неофициальный, запрещенный, незаконный, криминальный – черный нал, черный рынок, черный риэлтор, черная биржа.

Для казахского языка характерны новообразования, построенные на активном использовании слов со значением цвета «*қара*» (черный): *қарағаш* (карагач), *қарабасы* (одинокий), *қарабауыр* (селезенка; черствый, бессердечный), *қарабет, жүзіқара* (бессовестный, бесчестный), *қарасақал* (чернобородый – зрелый мужчина среднего возраста). Следовательно, для казахского языка действительны соответствия чёрному цвету как отрицательные – зла, тьмы, горя, лжи, трудности, коварства, предательства, так и положительные – добротности, основательности, устойчивости, мощи, силы, выразительной красоты.

Этим можно объяснить, что данный эпитет неоднократно повторяется в поэзии Абая - «*жарқ етпес қара көңілім не қылса да*» (не озарится светом **мрачное настроение**) – и наделен высокой экспрессивностью. Большинство метафорических эпитетов поэта придают переживаниям лирического героя черты страдающей жертвы. Символика черного амбивалентно связана со смертью: «*өлсем, орным қара жер сыз болмайма?*» (если умру, не будет ли сырым мое место – **чёрная земля**?). Цвет может передать сущность образа: *қаны қара бір жанмын, жаны жара* (я человек с **черной кровью** и с израненной душой). Вспомним строки Лермонтова: «И вы не смаете своею **черной кровью** поэта праведную кровь». У Михаила Лермонтова «*черная кровь*» - грязная кровь клеветников, преследователей Александра Пушкина, великого русского поэта. У Абая смысловая нагрузка этого словосочетания совсем другая: непонимание, зависть, несправедливость,

неблагодарность, предательство в окружении поэта привели к тому, что его горячая алая кровь сгустилась, потемнела, а в душе образовалась глубокая рана.

Символика цвета помогает Абаю охарактеризовать мир нарушенного покоя, дать читателю ясное представление об его идейных взглядах, миропонимании, мироощущении, а частота употребления прилагательного определяет общую тональность произведения и создает богатый подтекст. Язык поэта щедро насыщен обертонами, оживлен нестандартными эпитетами: *көңілімнің күні өткен соң, қайғылы қара болар түн* (когда закончится радостный день, наступит мрачная черная ночь); *қара көңілім жермен тең* (моя черная скорбь подобна земле).

Среди русских поэтов часто использовал это прилагательное в своих произведениях Александр Блок. Он употребляет его, когда пишет о непостижимо страшных вещах, вызывающих ужас:

Скелет, до глаз закутанный плащом,
Чего-то ищет, скалясь **черным ртом**.
(«Пляски смерти»)

Встречается в его поэзии и традиционная символика черного цвета как цвета скорби, утраты, смерти, страдания:

Надо мной небосвод уже низок
Черный сон тяготеет в груди.
(«Разгораются тайные знаки...»)

И проникало в тишину
Моей души, уже безумной,
И залила мою весну
Волною черной и бесшумной.
(«Я медленно сходил с ума...»)

Рабом безумным и покорным
До времени таюсь и жду
Под этим **взором**, слишком **черным**
В моем пылающем бреду...
(«Перехожу от казни к казни...»)

Там — он на **эшафоте черном**
Слагает голову свою.
(«Возмездие»)

Двадцатый век... Еще бездомней,
Еще страшнее жизни мгла
(Еще **чернее** и огромней
Тень Люциферова крыла).
(«Возмездие»)

Негативный символ черного цвета в казахском языке совпадает с символом английского языка, в котором слова со значением «жулик», «негодяй», «вымогатель», «шантажист» имеют общий корень **«black»** - «черный»: **«blackguard», «blackleg», «blackmailer»**. В английском языке прилагательное **«black»** также полисемично и имеет следующие значения:

1) черный; 2) темный; 3) темнокожий; смуглый; негритянский; 4) черноволосый; 5) носящий траур или темную одежду (церковники, монахи, солдаты СС и т.п.); 6) без молока или сливок, черный (о чае или кофе); 7) мрачный, унылый, безрадостный; безнадежный, безысходный; предвещающий недоброе, зловещий; 8) грозовой, обложенный тучами (о небе); 9) недобрый, злой, сердитый; 10) гнусный, мерзкий, омерзительный, отвратительный, противный; жестокий, бесчеловечный; 11)

грязный (о руках, одежде, белье); 12) связанный с штрейкбрехерством, не поддерживаемый профсоюзами; 13) закоренелый, твердолобый; 14) купленный на черном рынке [2].

В немецко-русских словарях мы находим следующие значения прилагательного «*schwarz*»: 1) черный, темный; 2) черный, грязный; 3) мрачный, печальный, трудный; 4) нелегальный, запретный, криминальный, постыдный, нечестный; 5) католический; клерикальный; относящийся к католической партии (*schwarz sein* – быть набожным, правоверным; быть служителем церкви).

Лексема «*schwarz*» в немецком языке несёт иной комплекс значений, реализующийся в несколько непривычных для носителей русского и казахского языка словах и словосочетаниях: «*schwarz über die Grenze gehen*» - незаконно перейти границу; «*schwarz arbeiten*» - работать нелегально; «*schwarz fahren*» - ездить в общественном транспорте без билета, зайцем. Выражение «*du kannst warten bis schwarz wirst*» - ждать до потери пульса, сознания, зря (буквально – ждать пока не почернеешь) можно перевести на казахский с помощью фразеологизма с применением другого цветообозначения: «*Сапғайғаниша күтуің мүмкін*» - можешь ждать пока не пожелтеешь, а в русском существует выражение «*ждать до посинения*».

При наличии абсолютно схожих по составу словосочетаний в разных языках их значение может быть разным: если в немецком языке «*das schwarze Brett*» - доска объявлений на предприятии или учебном заведении, то английское «*blackboard*» - это обычная классная доска. Если «*черный день*», «*қара күн*», «*schwarzer Tag*» обозначают главным образом «день, полный несчастий, невзгод, лишений, трудностей, неприятностей», то в английском языке «*black day*» может означать просто «будний день».

При переводе фразеологизмов с любыми цветообозначениями с одного языка на другой следует учитывать, что важно сохранять значение фразеологизма, а не составные части словосочетания, как бы ярко и сочно они ни звучали в исходном тексте. Например, для немецкого фразеологизма «*ins Schwarze treffen*», скорей всего, не найдется аналогичного выражения и придется делать выбор между словосочетаниями «*попасть в яблочко*», «*попасть в десятку*», «*попасть в цель*», «*попасть не в бровь, а в глаз*», «*попасть в (самую) точку*», «*попасть в центр мишени*».

Даже беглый просмотр двуязычных словарей – казахско-русских, русско-казахских, англо-русских, русско-английских, немецко-русских; русско-немецких – подтверждает, что многие культуремы, в составе которых имеется прилагательное «черный», имеют интернациональную основу и находят аналогичные параллели в вышеназванных языках.

Примечательно, что значение слова «черный» в любом языке рассматривается как через отрицательные понятия, так и через положительные или нейтральные:

Положительное и нейтральное значение	Отрицательное значение
Казахский язык	
Қара мал, қара шаңырақ, қара қас, қара шаш	Қара ой, қара бет, қара қан
Русский язык	
Маленькое черное платье, черные очи, черный металл	Черная душа, черная кровь, черный список, черное слово, черный искатель
Английский язык	
Black gold (черное золото, нефть), black swan (черный лебедь)	Black Death (черная смерть, чума), black mailer (шантажист, вымогатель), black ball (черный шар при баллотировке), black mass (черная месса в честь сатаны)
Немецкий язык	
Das Kleine Schwarze von Chanel, schwarze Erde (чернозём), Schwarzeisen (высококремнистый чугун), Schwarzwild (черная дичь, кабаны), Schwarzfleisch (копченая свинина)	Schwarzfärber (пессимист), Schwarzkunst (черная магия), Schwarzmacher (брюзга, ворчун), Schwarzhandel (спекуляция)

Большие трудности для перевода представляют фразеосочетания, в которых черный цвет связан с различными представлениями, например, о смерти - «*black Death*», «*der schwarze Tod*»,

черная смерть – смерть от бубонной чумы; о переживаниях, чувствах, настроении человека – «*schwarz ärgern*» - сильно сердиться, гневаться, злиться; о видении, понимании, восприятии ситуации, обстоятельства – «*in schwärzesten Farben schildern/ sehen/ malen*» - показать/ видеть / обрисовать/ изобразить в самых темных, мрачных тонах. К подобным лингвокультуремам можно отнести и такие словосочетания, которые в переводе на русский язык звучат как «*черный штурмовик*»), для правильного перевода которых необходимы лингвострановедческие знания.

Так, к примеру, невозможно сделать правильный перевод фразеологизма «*jemandem den Schwarzen Peter zuschieben*» - (буквально: подсунуть кому-нибудь Черного Петера), «*den schwarzen Peter haben*» (буквально: иметь Черного Петера), не зная, что на самом деле оно означает. Дело в том, что существовала детская карточная игра «Черный Петер» вроде «Ведьмы», «Акулины» или «Пьяницы», когда игроки пытаются избавиться от какой-либо карты, подсовывая ее соперникам, и тот, кто остается в конце игры с этой картой, проигрывает. Его обмазывали сажей.

Теперь дети играют в более захватывающие и интересные игры, а карточные выражения живы: они стали фразеологизмами, имеющими следующие значения: «*jemandem den Schwarzen Peter zuschieben*» - свалить на кого-то неприятную миссию, тяжелую или неприятную обязанность, работу, «*den schwarzen Peter haben*» - оказаться без вины виноватым, быть вынужденным взять на себя вину или ответственность, выполнять неприятную или тяжелую работу вместо кого-то.

Результаты и обсуждение

Приведем примеры использования полисемии слова «кара» в преподавании казахского языка.

Следует учитывать тонкости и секреты обучения слову "черный" в учебной аудитории. Обучение многозначности одного слова повышает познавательные возможности обучающихся. Так, например, в поэме М. Макатаева «Қаратаудың басынан көш келеді» слово «кара» употребляется следующим образом:

Жалғыз бір қара жұлдыздай ағып келеді,
Қараңғы түнде қак жарып тілген аспанды.
Жетім қалған құлындай құлдыраған,
Көз ұшында бір қара бұлдыраған.

Слово кара "черный" здесь иллюстрирует образ человека, который выглядит мрачным в темную ночь:

Қаусаттың-ау іргемді қара жауым,
Қан боп ақсын басыңа қара жауын!

Если одно из значений слова «черный» в этих строках – "древний враг, неприятель, черный умысел, кровный враг", то второе – «дождь, в котором черные тучи приходят в ночь и разливают ливни, продолжительный холодный осенний дождь».

Батырлар жоқ бұл елде, қатындар бар бұл елде,
Әркім қара басының амандығын тілеуде.

Нет героев в этой стране, бабы есть в этой стране,
Каждый желает благополучия своей черной голове.

Здесь «черная голова» означает, что личность, действуя для того, чтобы сохранить свое здоровье, чтобы выжить, думает только о своем благополучии.

Слово «черный» проявляет различные смысловые особенности в *онаматике*. Например,

- Каратау (черная гора) - название горной местности. Вершины этих гор ровные, там часто пасется скот.
- Карашоқы (черная сопка) - название высокого холма на северной стороне реки Шили.

- Карасаз (черная глина) – в этом районе протекают 7-8 параллельных рек с востока на запад. На берегу часто встречаются ивовые и различные колючие кустарники. Из-за сотен истоков и ила почва становится глинистой.
- Караганда (каз. Қарағанды) - место, где произрастает кустарник карагана.
- Каракастек - значение «қара» здесь не черный, а многолюдный. По мнению академика Абдуали Кайдара, слово «кастек» это измененное «кыстак» - зимовка [16; 173]. Каракастек означает место, где было много зимних поселений людей.

Обратимся к ономастике. Как отмечает А.Т. Алиакбарова, «антропонимы как языковые единицы отражают реальную информацию о социальных, культурных и политических событиях в обществе. (...) Известно, что язык является не только средством передачи и хранения информации, но и средством, определяющим образ мышления человека [17; 36, 37].

В мужском имени Карабай «қара» означает крупный рогатый скот (верблюды, лошади, коровы), «бай» - богатый, могучий – то есть человек, владеющий крупным рогатым скотом.

Имя Карабура происходит от слова «Қара Боғра», потомка правителей государства Караханидов. "Богра хан" означает малый хан.

Для обобщения данного материала студентам, изучающим казахский язык как родной и как второй, можно предложить следующие задания, предложенные, в частности, в диссертационных исследованиях Г.Н. Джумадилаевой [18; 85, 88] и Ж.М. Жампеисовой [5].

1 - тапсырма. Берілген сөздердің этимологиясы мен мағынасын түсіндіріңіздер. Осы атаулардың шығу төркіні туралы материалдар, аңыз-әңгімелер жинаңыздар. Тақырыбын анықтаңыздар.

Қарамола, Қарауңгір, Қаражорға, Қараінген

Задание 1. Объясните этимологию и значение данных слов. Соберите материалы, легенды и рассказы о происхождении этих названий. Определите тему.

Қарамола, Қарауңгір, Қаражорға, Қараінген

2 - тапсырма. Қай кәсіпке негізделген топонимдер екенін анықтаңыздар. Мағынасын, аталу себебін дәлелдеңіздер.

Қаражайлау, Қарабұлақ, Қара өгіз, Қара ала айғыр

Задание 2. Определите, на какой профессии основаны топонимы. Докажите значение, причину называния.

Қаражайлау, Қарабұлақ, Қара өгіз, Қара ала айғыр

3 - тапсырма. Табиғат құбылысына байланысты топонимдерді жалғастырыңыз.

Қарасор, ...

Задание 3. Продолжите топонимы, связанные с явлением природы:

Қарасор, ...

4 – тапсырма. Құдық суларының идиоэтникалық семантикасына сәйкес атаулардың мағынасын ашыңыздар. Осы атауларды жалғастырыңыз.

Қараадырқұдық, Қарабие

Задание 4. Раскройте значение названий в соответствии с идиоэтнической семантикой колодезных вод. Продолжите эти названия.

Қараадырқұдық, Қарабие

5- тапсырма. «Қара» сын есіміне байланысты жер бедері, өсімдік, жайылым атауларын жалғастырыңыз.

Қарақоға, ...

Задание 5. Продолжите названия рельефа, растений, пастбищ, связанные с прилагательным «қара».

Қарақоға, ...

6 - тапсырма. Сөздердің мағынасын ашыңыз.

Қара ниет, қарабасты, қара қағаз, қаралы хабар

Задание 6. Раскройте значение слов.

Қара ниет, қарабасты, қара қағаз, қаралы хабар

7- тапсырма. Фразеологизмдердің мағынасын талдаңыз.

Қара дегені қарғыс, қаны қараю, қараңды батыр (өшір), қара жүрек, қара қылды қақ жару

Задание 7. Проанализируйте значение фразеологизмов.

Қара дегені қарғыс, қаны қараю, қараңды батыр (өшір), қара жүрек, қара қылды қақ жару

8 - тапсырма. Университет білімгері мақаласы үзіндісімен таныс болыңыз. Ондағы айтылған ойға пікір білдіріңіз.

*Өткеннің өнегесін жоғалттық деп айту қателік, тек қана ХХІ ғасыр деп айқайлап, еркіндікті ескерусіз қолдарына беріп, «ұят, ұяңдық» деген ұғымдарды бүкпелеп тастағанымыз, **қаракөз** қыздарымыздың кейбірі адамдығын азайтып, кимешек киетін аналарымыз жолынан тайып, ақылымен қоса киімін де жалаңаштап жатқанын жасыруға болмас.*

Үзінді авторы - Эльмира Мырзабекова, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақ филологиясы және әлем тілдері институтының 4 - курс студенті [19; 68].

Задание 8. Ознакомьтесь с фрагментом статьи студентки университета. Выразите свое мнение.

Следует сказать, что мы потеряли устои прошлого - это ошибка, просто кричать, что это ХХІ век, давать свободу в руки без учета понятий "стыд, позор", скрывать, что некоторые из наших **черноглазых** девушек, забывая о достоинстве, сбиваются с пути, порой снимая вместе с умом, и свою одежду.

Автор отрывка- Эльмира Мырзабекова, студентка 4 курса Института казахской филологии и мировых языков Казахского национального женского педагогического университета [19; 68].

Таким образом, используя подобные задания, студенты раскрывают значение слов и устойчивых словосочетаний с прилагательным «черный», изучают историю их возникновения и этимологию, проводят анализ богатого словарного запаса казахского языка.

Польза от изучения подобной проблематики несомненна.

Заключение

Как видим, язык является не только совокупностью элементов знаковой системы, но и означает их функционирование в речи, вступление в семантические связи и актуализацию в результате взаимодействия друг с другом. Именно в словосочетаниях наиболее ярко происходит реализация связи сознания и структуры языка. Взаимодействие человека и окружающей его действительности дает толчок для процесса ее познания и оценки, создает целостное видение мира, основу системы ценностей народа и формирует его ментальность.

Перевод произведения с одного языка на другой – это вид речевой деятельности, преобразующий речевую структуру, построенную средствами исходного языка, в речевую структуру, созданную средствами другого языка, сохранив при этом смысловую инвариантность, учитывая что в художественной литературе прилагательные с обозначением цвета часто носят окказиональный, ситуативный характер. Кроме этого, набор элементов лексико-семантической группы

цветообозначающих прилагательных, их семантика и соотношение исторически изменчивы, что объясняется непосредственной связью с непостоянством языковых реалий.

Список литературы

1. Гуз Ю.В. (2010). Экспериментальное исследование базовых концептов цвета (на материале русского, английского, немецкого и китайского языков). Автореф...канд. филол. н. Барнаул, 2010. – 24 с.
2. Охрицкая Н.М. (2012). Лингвокультурологический аспект многозначности цветоименований: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19. Челябинск: : Челяб. гос. ун-т – 201 с.
3. Мухамадьярова А.Ф. (2019). Изучение фразеологических и паремиологических единиц с колоронимами *weiß / белый / ак* (на примере немецкого, русского и татарского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 3. С. 143-149. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.3.30>
4. Иванова Е. Н., Орлова А. Е., Данилова В. А. (2019). Лексико-семантические особенности некоторых прилагательных цвета, входящих во фразеологические сочетания (на материале разноструктурных языков) // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Филологические науки. № 5(105), сс. 49-55. DOI 10.26293/chgpu.2019.105.5.008
5. Жампейісова Ж.М. (2007). Ақ-қара концепті: оппозициясы мен қызметі. Филология ғылымдарының докторы дәрежесін алу үшін дайындалған докторлық диссертация, 10.02.02 - қазақ тілі. Алматы. – 129 б.
6. Тагирова С.А., Жумабаева А.Г. (2016). Цветообозначение «чёрный» в семантике фразеологических единиц казахского и башкирского языков // Мир науки, культуры, образования. № 6 (61), сс. 401-402. ISSN 1991-5497.
7. Kartashkova, F.I., Belyaeva, L.E. (2022). Colour Meaning in English Literary Pieces. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 13(1), 201-212. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-1-201-212>
8. Прохорова А.М. (2013). Семантические особенности фразеологических единиц с компонентом «цвет» и их антропологическая соотнесённость (на материале английского и русского языков) // Перспективы науки и образования. №4. Сс. 243-250
9. Эльжуркаева М.Я. (2019). Особенности употребления фразеологических единиц с прилагательными *black* и *white* // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 8. № 1(26), сс. 177-180. DOI: 10.26140/bgз3-2019-0801-0045
10. Елибаева К. Ж. (2012). Символика и семантика цвета в казахской культуре // Вестник МГУКИ 4 (48), сс. 60–67
11. Абжапарова М. Д. (2018). Белый и черный цвета при описании человека в казахском языке в сравнении с английским и русским языками // Вестник Кемеровского государственного университета. № 1. С. 160–167. DOI:10.21603/2078-8975-2018-1-160-167.
12. Масевич А.Ц., Захаров В.П. (2019). Семантические поля обозначений цвета в русском языке // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. Выпуск 3 (Труды XXII Международной объединенной научной конференции «Интернет и современное общество», IMS-2019, Санкт-Петербург, 19 – 22 июня 2019 г. Сборник научных трудов). — СПб: Университет ИТМО. С. 61–76. DOI: 10.17586/2541-9781-2019-3-61-76
13. Hosseini, F.S., Ghabanchi, Z. (2022). What's in a Color? A neuropsycholinguistic study on the effect of colors on EEG brainwaves, immediate emotional responses, and English language vocabulary retention among Iranian young adults. *Journal of Neurolinguistics*. 63. 101083
14. Demir, Ü. (2020). Investigation of color-emotion associations of the university students. *Color Research and Application*. 45(5), 871-884. <https://doi.org/10.1002/col.22522>
15. Mylonas, D., Caparos, S., Davidoff, J. (2022). Augmenting a colour lexicon. *Humanities and Social Sciences Communications*. 9(1), 29
16. Қайдар Ә. (2014). Ғылымдағы ғұмыр. Қазақ тілі этимологиясының ғылыми-теориялық негіздері, VI том, Алматы: «Сардар».
17. Әлиакбарова А.Т. (2020). Жаңа әлеуметтік-мәдени жағдайдағы замануи қазақ антропонимиясы: трансмиссия, трансформация. Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. Алматы. – 278 б.
18. Джумадилаева Г.Н. (2009). XX ғасырдың соңы мен XXI ғасырдың басындағы Қазақстан ономастикасының даму бағыттары. Филология ғылымдарының докторы дәрежесін алу үшін дайындалған докторлық диссертация, 10.02.02 - қазақ тілі. Алматы. - 134 б.
19. Мырзабаева Э. (2019). Әйел тағылымы //Ел-ана. Әдеби-танымдық студенттік альманах, №1. Алматы: Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, «EL-ANA» жастар руханият білім орталығы.

"ҚАРА"СЫН ЕСІМІ ПОЛИСЕМИЯСЫН ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қ. А. Тоқтыбаева¹, К. А. Жакибаева^{2*}

¹филолог-германист, Алматы қ., Қазақстан

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Email^{2*}: kalipa_zhakibaeva@qyzpu.edu.kz

Полисемия - барлық тілдерге тән құбылыс. Әр лексикалық бірлікте нақты ой кодталған, оны тек контекст көмегімен анықтауға болады. Бұл жағдайда қара түсті білдіретін сын есімнің бейнелі мазмұнының сыртқы көрінісі оның басқа сөздермен ерекше, стандартты емес үйлесімділігі болып табылады. Зат есімдермен бірге қолданылатын сөз түс мағынасына қатысы жоқ әртүрлі мағынаға ие болуы мүмкін. Бейнелі детерминант өмірге келеді және сөзді семантикалық жағынан сыйымды етеді, әртүрлі тондармен қаныққан, кейде тіпті қарама-қарсы мағынасы бар.

Мәселен, қазақ тіліне "қара" түсті мағынасы бар сөздерді белсенді қолдануға негізделген жаңаша түрлену тән. Қазақ тіліндегі қара түстің рәмізі теріс коннотациялармен – зұлымдық, қараңғылық, қайғы, өтірік, қиындықтар, зұлымдық, сатқындық, сондай – ақ оң-әдептілік, мұқияттылық, орнықтылық, күш, екпін, мәнерлі сұлулық сәйкестігін табады. Қара түстің символикасы көптеген тілдерде өте нюанстық.

Мақалада педагогикалық университеттің оқу процесінде филологиялық пәндерді оқыту барысында "қара"сын есімінің полисемиясы тақырыбын қалай қолдануға болатындығы көрсетілген. Авторлар фразеологизмдерден, ономастикадан, поэзия мен прозадан қазақ, орыс, неміс және ағылшын тілдерінде мысалдар келтіреді.

Түйін сөздер: полисемия, түс семантикасы, түс қабылдау, қара түс, қазақ тілі, фразеологизмдер, аударма

FEATURES OF LEARNING THE POLYSEMY OF THE ADJECTIVE "BLACK"

К.А. Toktybayeva¹, К.А. Zhakibayeva^{2*}

¹philologist-Germanist, Almaty, Kazakhstan

²Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

Email^{2*}: kalipa_zhakibaeva@qyzpu.edu.kz

Abstract

Polysemy is a phenomenon peculiar to almost all languages. In each lexical unit, a certain thought is encoded, which can be deciphered only with the help of context. In this case, the external expression of the figurative content of the adjective denoting black is its unusual, non-standard compatibility with other words. When used with different nouns, a word can acquire different meanings that are unrelated to the color designation. The figurative determinant comes to life and makes the word semantically capacious, saturated with various overtones, sometimes even with the opposite meaning.

Thus, the Kazakh language is characterized by neoplasms based on the active use of words with the meaning of the color "kara" (black). The symbolism of black color in the Kazakh language finds correspondence with both negative connotations – evil, darkness, grief, lies, difficulties, treachery, betrayal, and with positive ones – goodness, solidity, stability, power, strength, expressive beauty. The symbolism of black is very nuanced in many languages.

The article shows how in the educational process of a pedagogical university, during the teaching of philological disciplines, the subject of the polysemy of the adjective "black" can be used. The authors give examples from phraseology, onomastics, poetry and prose in Kazakh, Russian, German and English.

Keywords: polysemy, semantics of color, color perception, black color, Kazakh language, phraseological units, translation

References

1. Guz Yu.V. (2010). Experimental study of basic color concepts (based on the material of Russian, English, German and Chinese). Abstract...Candidate of Philology Barnaul, 2010. – 24 p. [in Russ.]
2. Okhrtskaya N.M. (2012). Linguoculturological aspect of the ambiguity of color names: dissertation ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.19. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University - 201 p. [in Russ.]

3. Mukhamadyarova A.F. (2019). The study of phraseological and paremiological units with the coloronyms weiß / white / ak (on the example of German, Russian and Tatar languages) // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. Tambov: Diploma, 2019. 12(3). pp. 143-149. https://doi.org/10.30853/filnauki.2019_3.30 [in Russ.]
4. Ivanova E. N., Orlova A. E., Danilova V. A. (2019). Lexico-semantic features of some adjectives of color included in phraseological combinations (based on the material of different structural languages) // *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev ChSPU. Philological sciences*. No. 5(105), pp. 49-55. DOI 10.26293/chgpu.2019.105.5.008 [in Russ.]
5. Zhampeisova Zh.M. (2007). The black-and-white concept: opposition and activity. Doctoral dissertation for the degree of Doctor of philological Sciences, 10.02.02 - Kazakh language. Almaty. 129p. [in Kazakh]
6. Tagirova S.A., Zhumabaeva A.G. (2016). The color designation "black" in the semantics of phraseological units of the Kazakh and Bashkir languages // *World of Science, culture, education*. No. 6 (61), pp. 401-402. ISSN 1991-5497. [in Russ.]
7. Kartashkova, F.I., Belyaeva, L.E. (2022). Colour Meaning in English Literary Pieces. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 13(1), 201-212. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-1-201-212>
8. Prokhorova A.M. (2013). Semantic features of phraseological units with the component "color" and their anthropological correlation (based on the material of English and Russian languages". *Prospects of science and education*. No. 4. pp. 243-250 [in Russ.]
9. Elzhurkaeva M.Ya. (2019). Features of the use of phraseological units with adjectives black and white. *Baltic Humanitarian Journal*. Vol. 8. No. 1(26), pp. 177-180. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0801-0045
10. Yelibayeva K. Zh. (2012). Symbolism and semantics of color in Kazakh culture. *Bulletin of MGUKI*. 4 (48), pp. 60-67
11. Abzhaparova M. D. (2018). White and black colors when describing a person in the Kazakh language in comparison with English and Russian languages. *Bulletin of Kemerovo State University*. No. 1. pp. 160-167. DOI:10.21603/2078-8975-2018-1-160-167.
12. Masevich A.Ts, Zakharov V.P. (2019). Semantic fields of color designations in the Russian language // *Computational linguistics and computational ontologies*. Issue 3 (Proceedings of the XXII International Joint Scientific Conference "Internet and Modern Society", IMS-2019, St. Petersburg, June 19 - 22, 2019. Collection of scientific papers). St. Petersburg: ITMO University. pp. 61-76. DOI: 10.17586/2541-9781-2019-3-61-76
13. Hosseini, F.S., Ghabanchi, Z. (2022). What's in a Color? A neuropsycholinguistic study on the effect of colors on EEG brainwaves, immediate emotional responses, and English language vocabulary retention among Iranian young adults. *Journal of Neurolinguistics*. 63. 101083
14. Demir, Ü. (2020). Investigation of color-emotion associations of the university students. *Color Research and Application*. 45(5), 871-884. <https://doi.org/10.1002/col.22522>
15. Mylonas, D., Caparos, S., Davidoff, J. (2022). Augmenting a colour lexicon. *Humanities and Social Sciences Communications*. 9(1), 29
16. Kaidar A. (2014). Life in science. Scientific and theoretical foundations of the etymology of the Kazakh language. Vol.VI. Almaty: "Sardar" [in Kazakh]
17. Aliakbarova A. T. (2020). Modern Kazakh anthroponymy in a new socio-cultural environment: transmission, transformation. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD). Almaty. 278 p. [in Kazakh]
18. Dzhumadillaeva G. N. (2009). Directions of development of onomastics in Kazakhstan at the end of the XX century and the beginning of the XXI century. Doctoral dissertation for the degree of Doctor of philological Sciences, 10.02.02 - Kazakh language. Almaty. 134 p. [in Kazakh]
19. Myrzabayeva E. (2019). Women's education. *El-Ana*. Literary and educational student Almanac, No. 1. Almaty: Kazakh National Women's Teacher Training University, educational center of youth spirituality "EL-ANA". [in Kazakh]

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Тоқтыбаева Карлыгаш Абдрахмановна - филолог-германист, Алматы қ., Қазақстан; tok_karly_abdr@mail.ru

Жакибаева Калипа Аманбаевна - корректор-маман, Ғылыми басылымдар мониторингі бөлімі, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: 050000, Алматы қ., Қазақстан; Гоголь к-сі, 114, 122 кабинет, kalipa_zhakibaeva@qyzpu.edu.kz

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Тоқтыбаева Карлыгаш Абдрахмановна - филолог-германист, г.Алматы, Казахстан; tok_karly_abdr@mail.ru

Жакибаева Калипа Аманбаевна – специалист-корректор Отдела мониторинга научных изданий, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: 050000, Казахстан, г. Алматы, ул. Гоголя 114, корпус 1, каб.122; kalipa_zhakibaeva@qyzpu.edu.kz

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Karlygash A. Toktybayeva, philologist-Germanist, Almaty, Kazakhstan; tok_karly_abdr@mail.ru

Kalipa A. Zhakibayeva, specialist-proofreader, Department of Monitoring of scientific publications, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 050000, Kazakhstan, Almaty, Gogol St. 114, Building 1, office 122; kalipa_zhakibaeva@qyzpu.edu.kz

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 24.06.2022

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 28.06.2022

**«Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы» журналына мақалалар жариялау
ТАЛАПТАРЫ**

1. Бұрын жарияланбаған, түпнұсқалық ғылыми жұмыстар қабылданады.
2. Журнал төмендегідей бөлімдер бойынша ғылыми-педагогикалық мазмұндағы мақалаларды жариялайды: «Педагогика және психология», «Жаратылыстану», «Физика, математика, информатика», «Тарих, экономика, құқық», «Филология», «Өнер және мәдениет».
3. Жұмыста мәселенің өзектілігі (теориялық, ғылыми-практикалық мағынасы, әдістер мен технологиялардың практикада қолданылуы) сипатталуы керек.
4. Мақалада сипатталған тақырып бойынша теориялық көзқарастар және негізгі әдебиеттерден басқа өзінің теориялық немесе қолданбалы зерттеулер нәтижесі (ғылыми көзқарасты таңдау негіздемесі, ғылыми жаңашылдық, мақсат қою, міндетті шешу, салыстырмалы зерттеулер, талдау) ұсынылуы керек.
5. Ғылыми жұмыс құрылымына мақала атауы, аңдатпа, түйін сөздер, негізгі ережелер, кіріспе, материалдар мен әдістер, талқылау, қорытынды, қаржыландырылу туралы ақпарат (бар болса) әдебиеттер тізімі кіреді. Әрбір түпнұсқалық мақалада (элеуметтік-гуманитарлық бағытты қоспағанда) зерттеу нәтижесінің жаңадан енгізілуі қамтамасыз етіледі, жабдықтар мен материалдардың құрастырылуы көрсетілген зерттеу әдістемесі, деректерді статистикалық өңдеу әдістері және өнімділікті қамтамасыз етудің басқа тәсілдері көрсетіле отырып сипатталады.
6. Әдебиеттер тізімі 15 ғылыми еңбектен кем болмауы тиіс.
7. Мақалада Scopus немесе Web of Science базаларымен индекстелген 2018-2021 жылдардағы шетелдік авторлардың ағылшын тіліндегі жұмыстарына мазмұнды сілтеме берілуі тиіс.
8. Барлық мақалалар плагиатқа тексеріледі. Плагиат анықталған жағдайда мақала қарастырылмайды, оның авторына журналға ары қарай мақала жариялауға рұқсат етілмейді.
9. Авторлар өзінің ғылыми еңбектерін артық цитаталаудан, сондай-ақ мақалаға тиісті сілтемелерді ресімдемей-ақ өзінің бұрын жарияланған материалын енгізуден аулақ болуы керек.
10. Бір мақалаға бір автордан үш авторға дейін рұқсат етіледі.
11. Журналдың бір нөміріне бір автордан 1 (бір) мақала ғана қабылданады, екі немесе үш авторлық болған жағдайда сол автордың екінші мақаласы редакция алқасының қалауы бойынша жарияланады.

Техникалық талаптар

1. Мәтін Microsoft Word редакторында, Times New Roman шрифті, 11 пт өлшемі, 1 аралық, поля барлық жерде 2 см-мен теріледі.
2. Мақаланың көлемі - 3000 сөзден кем 5000 сөзден артық емес (мақала атауы, авторлар туралы мәлімет, аңдатпа, түйін сөздер, әдебиеттер тізімін есепке алмағанда). «Жаратылыстану», «Физика, математика, информатика» бөлімдеріндегі мақалалар үшін 1500-ден 5000 сөзге дейін.
3. Мақаланың бірінші бетіндегі жоғарғы сол жақ бұрышында FTAXP - ғылыми-техникалық ақпараттың халықаралық рубрикаторы көрсетіледі. FTAXP www.grnti.ru сайтында анықталады.
4. Мақала атауы бас әріптермен жазылады.
5. Авторлар туралы мәліметтер (аты-жөні, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қаласы, елі, автор-корреспонденттің e-mail).
6. Аңдатпа көлемі 150 сөзден кем емес, бұнда жүргізілген зерттеу жұмыстарының қысқаша және нақты сипаттамасы, зерттеудің мақсаты, әдістері және негізгі нәтижелері келтіріледі.
7. Түйін сөздер 5-тен 8-ге дейін сипатталған тақырып үшін ойлаудың маңыздылық деңгейімен беріледі. Түйінді сөздер зат есімдер, жалқы есімдер, географиялық атаулар, сөз тіркестері болуы мүмкін. Сын есімдер, сөйлемдер, қысқартулар (мысалы КСРО, БҰҰ, ДНҚ), сөйлемдер кілт сөздер бола алмайды.
8. **Аббревиатуралар мен қысқартулар** жалпыға таныс мәліметтерді қоспағанда мәтінде бірінші қолданыс кезінде мағынасы көрсетіліп берілуі керек.
9. Берілген суреттер, графиктер, кестелер саны мақалада 5-тен аспауы керек. Әрбір суреттер, графиктер, кестелерде дереккөз көрсетілуі керек (Дереккөз: stat.gov.kz немесе автор құрастырды).
10. **Формулалар мен белгілер** Microsoft Equation және Microsoft Word форматында орындалады, нөмірленеді, мәтінде оларға сілтеме беріледі.
11. Әдебиеттер тізімінде тек мәтінде берілген сілтемелер көрсетілген дереккөздер болуы керек. Дереккөздердің нөмірленуі мәтіндегі сілтемелер бойынша белгіленеді. Әдебиеттер тізіміндегі дереккөздер төмендегідей түрде ресімделеді:
 - Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
 - Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.
 - Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.Негізгі әдебиеттер тізімінен кейін әдебиеттер тізімі транслитерацияда (кириллицадан латыншаға) және жұмыстың атауы ағылшын тіліндегі аудармасымен беріледі.

12. Әдебиеттерге сілтемелер мәтінде сілтеме алынған бет көрсетіле отырып, дереккөз нөмірімен және тік жақшада беріледі: [1; 15]. Пікір берілмеген (лицензиясы жоқ), ғылыми сипатамасы жоқ баспалар сілтемелері қажет емес.
13. Әдебиеттер тізімінен кейін түйін сөздермен екі аңдатпа беріледі: егер мақала қазақ тілінде жазылса, аңдатпалар орыс және ағылшын тілдерінде беріледі, егер мақала орыс тілінде болса, аңдатпалар қазақ және ағылшын тілдерінде беріледі, ағылшын тіліндегі мақалада аңдатпалар қазақ және орыс тілдерінде ресімделеді.
14. Аңдатпаның алдында мақаланың атауы, автор/лар туралы мәліметтер (аты, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қала, елі, e-mail).
15. Мақаланың соңында **Автор/лар туралы мәлімет:** тегі, аты, әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы (бар болса), лауазымы, мекеме атауы толық, үш тілде (қазақша, орысша, ағылшынша), мекенжай, елі, қала, индекс, көше, үй, email беріледі
16. Мәтіннің грамматика, стилистика, пунктуациясы тиянақты тексерілуі тиіс. Мақала техникалық талаптарға сәйкес келмеген жағдайда, авторға/ларға толықтырылуға жіберіледі.

Мақаланың қаралу және қабылдану мерзімі

Шығарылым	Мақаланың қабылдану мерзімі	Мақаланың қарастырылу мерзімі	Жарияланым мерзімі
№ 1	1 ақпанға дейін	20 наурызға дейін	30 наурыз
№ 2	1 мамырға дейін	20 маусымға дейін	30 маусым
№ 3	1 қыркүйекке дейін	20 қыркүйекке дейін	30 қыркүйек
№ 4	1 қарашаға дейін	20 желтоқсанға дейін	30 желтоқсан

Мақала vestnik.kazmkpu.kz сайтында онлайн түрінде жіберіледі.

Редакциялау және рецензиялау тәртібі

1. Мақаланың алынғаны туралы ақпарат жұмыс редакцияға түскеннен кейін 3 жұмыс күніне дейінгі мерзімде авторларға жіберіледі.
2. Мақаланы өңдеудің орташа мерзімі 1 айдан 3 айға дейін мерзімді құрайды.
3. Редакцияға түскен мақала бойынша авторларға журнал редакторы қол қойған түсініктемелер жіберіледі. Түсініктемелер мақаланың жалпы бағасы, техникалық ресімдеу, баяндау логикасы, әдебиеттер бойынша т.б. ескертулерден тұрады.
4. Алынған түсініктемелерге жауап ретінде авторлар мәтінге сәйкес түзетулер енгізіп, мәтіннің өзгертілген нұсқасын жібереді.
5. Редакция алқасы авторларға мақала талаптарға толық сәйкес келмейінше түсініктемелер жібереді. Редакция алқасы түсініктемелері авторлар тарпынан орындалмаған жағдайда редактордың хат алмасуды тоқтатуға құқы бар.
6. Авторлардан мақаланың редакция жіберген нұсқасына түзетулер енгізу қатаң талап етіледі.
7. Мақала мәтіні талаптарға толық сәйкес келгеннен кейін редакция алқасы мақаланы екі анонимді ішкі және сыртқы рецензиялауға (double-blind review) жібереді. Ішкі рецензиялауға журналдың редакциялық кеңесі және редакция алқасы мүшелері, сыртқы рецензиялауға мамандық саласы мақала тақырыбына жақын тәуелсіз сараптамашылар тартылады.
8. Рецензентке мақала мәтіні (авторлар туралы мәліметсіз) және рецензия формасы жолданады.
9. Рецензиялау мерзімі рецензенттің мүмкіндігіне байланысты, бірақ мақала алынған күннен бастап 1 айдан аспау керек. Рецензия алынбаған жағдайда мақала басқа сараптамашыға рецензиялануға жіберіледі.
10. Әр мақалаға кемінде екі тәуелсіз рецензия алынуы тиіс.

Мақаланың жарияланым құны - 7500 теңге. Шетелдік авторлардан (Қазақстан азаматы емес) жарияланым үшін төлем алынбайды. Редакциядан деректемелер көрсетіліп, мөр басылған мақаланың қабылданғаны туралы жазбаша ақпарат алынғанға дейін **төлем жасамауларыңызды өтінеміз.**

Журналдың авторлық нұсқасы

Журналдың кезекті нөмірі типографиядан шыққаннан кейін автор қағаз түріндегі 1 авторлық нұсқасын алады. Редакция қаладан тыс жерлердегі авторларға пошталық таратылымды жүзеге асыра алмайды. Редакция автордың сұранысы бойынша алушы есебінен пошталық жедел-таратылымды жүзеге асыра алады.

Редакция мекенжайы:

Қазақстан Республикасы, Алматы қ., 050000, Гоголь қ. 114, 1- корпус, 122- каб.

Тел.: +7 (727) 237 0018

<http://vestnik.kazmkpu.kz>

Редакцияның электронды поштасы: vestnik@kazmkpu.kz

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

для публикации в журнале

«Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета»

1. Принимаются ранее не опубликованные, оригинальные научные работы.
2. Журнал публикует статьи научно-педагогического содержания по следующим разделам: «Педагогика и психология», «Естествознание», «Физика, математика, информатика», «История, экономика, право», «Филология», «Искусство и культура».
3. Работа должна содержать описание актуальности проблемы (теоретическое и научно-практическое значение, применение на практике методик и технологий).
4. Помимо обзора теоретических подходов и основной литературы по описываемой теме, статья должна представлять результаты собственного теоретического или прикладного исследования (обоснование выбора научного подхода, научная новизна, постановка цели, решение задач, сравнительные исследования, эксперимент).
5. Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение, Заключение, Информацию о финансировании (при наличии), Список литературы. В каждой оригинальной статье (за исключением социально-гуманитарного направления) обеспечивается воспроизводимость результатов исследования, описывается методология исследования с указанием происхождения оборудования и материалов, методов статистической обработки данных и других способов обеспечения воспроизводимости.
6. Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
7. В статье должны даваться содержательные ссылки на работы зарубежных авторов на иностранном языке за последние три года, индексируемые базами Scopus или Web of Science.
8. Все статьи проверяются на плагиат. В случае обнаружения плагиата статья отклоняется от рассмотрения, а ее автору будет отказано в дальнейших публикациях в журнале.
9. Авторы должны избегать избыточного самоцитирования, а также включения в статью собственного ранее опубликованного материала без оформления соответствующих ссылок.
10. Допускается от одного до трех авторов на одну статью.
11. В один номер журнала принимается не более 1 статьи от одного автора, в случае двойного или тройного соавторства публикация второй статьи того же автора - по усмотрению редколлегии.

Технические требования

1. Текст набирается в редакторе Microsoft Word, шрифт Times New Roman, размер 11 пт, интервал 1, поля – везде 2 см.
2. **Объем статьи** – не менее 3000 слов и не более 5000 слов (без учета названия статьи, сведений об авторах, аннотаций, ключевых слов, списка литературы). Для статей в разделы «Естествознание», «Физика, математика, информатика» – от 1500 до 5000 слов.
3. В верхнем левом углу на 1-ой странице статьи указывается **МРНТИ** - международный рубрикатор научно-технической информации. МРНТИ определяется на сайте www.grnti.ru
4. **Название статьи** пишется ЗАГЛАВНЫМИ буквами.
5. **Данные об авторах:** инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email автора- корреспондента.
6. **Аннотация** объемом не менее 150 слов должна давать краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.
7. **Ключевые слова** в количестве от 5 до 8 приводятся по степени смысловой важности для описываемой темы. Ключевыми словами могут быть существительные, имена собственные, географические названия, словосочетания. Не могут быть ключевыми словами прилагательные, предложения.
8. **Аббревиатуры и сокращения**, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.
9. Количество приводимых **рисунков, графиков, таблиц** в статье не более пяти. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором).
10. **Формулы и символы** выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них.
11. **Список литературы** должен содержать только те источники, на которые даются ссылки в тексте. Нумерация источников – по мере появления в тексте. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:
Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

После основного списка литературы дается список литературы в транслитерации (с кириллицы на латиницу) и переводом названия работы на английский язык.

12. **Ссылки на источники** указываются в тексте в прямых скобках с указанием номера источника и страницы, на которую дается ссылка: [1; 15]. Ссылки на нецензурируемые издания, издания ненаучного характера не желательны.

13. После списка литературы даются **две аннотации** с ключевыми словами: если статья написана на казахском языке, даются аннотации на русском и английском языках; если статья на русском языке - аннотации на казахском и английском языках, если статья на английском языке - аннотации на казахском и русском языках.

14. Перед аннотацией дается название статьи, данные об авторе/ах (инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email).

15. В конце статьи приводятся на 3 языках (русском, казахском, английском) **Сведения об авторе/ах:** фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание (если есть), должность, название организации полностью. Адрес: страна, город, индекс, улица, дом; email.

16. Текст статьи должен быть тщательно проверен на грамматику, стилистику и пунктуацию. Статьи, не соответствующие техническим требованиям, возвращаются на доработку.

Сроки приема и рассмотрения статей

Выпуск	Срок принятия статей	Срок рассмотрения статей	Публикация
№ 1	до 1 февраля	до 20 марта	30 марта
№ 2	до 1 мая	до 20 июня	30 июня
№ 3	до 1 сентября	до 20 сентября	30 сентября
№ 4	до 1 ноября	до 20 декабря	30 декабря

Статьи подаются онлайн на сайте: vestnik.kazmkpu.kz

Порядок редактирования и рецензирования

11. Сообщение о получении статьи отправляется авторам в срок до 3 рабочих дней после получения.

12. Средний срок обработки статьи составляет от 1 до 3 месяцев.

13. По каждой полученной редакцией статье авторам направляется комментарий, подписанный редактором журнала. Комментарий содержит общую оценку статьи, замечания по техническому оформлению, содержанию, логике изложения, источникам и т.д.

14. В ответ на полученный комментарий, авторы вносят соответствующие исправления в текст и направляют доработанную версию статьи.

15. Редакция направляет авторам комментарии до приведения статьи в полное соответствие с требованиями. В случае, если рекомендации редакции не выполняются авторами, редактор оставляет за собой право прекратить переписку.

16. Авторам настоятельно рекомендуется вносить правки в ту версию статьи, которую направляет редактор.

17. После приведения текста статьи в полное соответствие с требованиями, редакция направляет статью на двойное анонимное рецензирование (double-blind review), которое может быть как внутренним, так и внешним. К внутреннему рецензированию привлекаются члены редакции и редакционного совета журнала, к внешнему – независимые эксперты, чья область научных интересов близка тематике статьи.

18. Рецензенту направляется текст статьи (без данных об авторах) и форма рецензии.

19. Срок рецензирования зависит от возможностей рецензента, но не должен превышать 1 месяц с момента получения статьи. При неполучении рецензии статья направляется на рецензирование другому эксперту.

20. На каждую статью должно быть получено не менее двух независимых рецензий.

Стоимость за публикацию статьи - 7500 тенге. С зарубежных авторов (не-граждан Казахстана) оплата за публикацию не взимается. Просьба **не производить оплату** до получения письменного сообщения от редакции о приеме статьи в печать, с указанием реквизитов.

Авторский экземпляр журнала

После выхода из типографии соответствующего номера журнала, автор получает бесплатно 1 авторский экземпляр в бумажной форме. Редакция не имеет возможности осуществлять почтовую рассылку иногородним авторам. По запросу автора, почтовая экспресс-рассылка осуществляется редакцией за счет получателя.

Адрес редакции:

Республика Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Гоголя 114, корпус 1, каб. 122

Тел.: +7 (727) 237-00-18. E-mail редакции: vestnik@kazmkpu.kz Веб-сайт: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

REQUIREMENTS FOR ARTICLES

1. Previously unpublished, original scientific papers are accepted.
2. The journal publishes articles of scientific and pedagogical content in the following sections: "Pedagogy and psychology", "Natural Science", "Physics, Mathematics, Computer science", "History, Economics, Law", "Philology", "Art and Culture".
3. The Paper should contain a description of the relevance of the problem (theoretical and scientific-practical significance, practical application of methods and technologies).
4. In addition to the review of theoretical approaches and the main literature on the described topic, the article should present the results of its own theoretical or applied research (justification of the choice of scientific approach, scientific novelty, goal setting, problem solving, comparative research, experiment).
5. The structure of the scientific article includes the title, abstracts, keywords, main provisions, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusion, information about funding (if available), references. Each original article (with the exception of the socio-humanitarian direction) ensures the reproducibility of the research results, describes the research methodology with an indication of the origin of equipment and materials, methods of statistical data processing and other ways to ensure reproducibility.
6. The list of references should contain at least 15 sources.
7. The article should contain meaningful links to the works published in 2018-2021, indexed by Scopus or Web of Science databases.
8. All articles are checked for plagiarism. If plagiarism is detected, the article is rejected from consideration, and its author will be refused further publications in the journal.
9. Authors should avoid excessive self-citation, as well as including their own previously published material in the article without making appropriate references.
10. It is allowed from one to three authors per article.
11. No more than 1 article from one author is accepted in one issue of the journal. In case of double or triple co-authorship, the publication of a second article by the same author is at the discretion of the editorial Board.

Technical requirements

1. The Text is typed in the Microsoft Word, Times New Roman font, size 11 PT, interval 1, margins - everywhere 2 cm.
2. The volume of article – not less than 3,000 words and not more than 5,000 words (excluding title, information about authors, abstracts, keywords, references). For articles in the sections "Natural Science", "Physics, Mathematics, Computer science" - from 1,500 to 5,000 words.
3. In the upper-left corner on the 1st page of the article is indicated IRSTI - international rubricator of scientific and technical information. IRSTI is determined on the site www.grnti.ru
4. The title of the article should be written in CAPITAL letters.
5. Data about the authors: first name, middle name, last name, organization name, city, country, email of corresponding author.
6. An abstract of at least 150 words should give a brief and clear description of the problem, purpose, methods and main results of the research.
7. Keywords in the number from 5 to 8 are given according to the degree of semantic importance for the described topic. Keywords can be nouns, proper names, geographical names, and phrases. Keywords can not be adjectives or sentences.
8. Abbreviations and abbreviations, with the exception of well-known abbreviations, must be deciphered when first used in the text.
9. The number of the given illustrations, diagrams, tables not more than five. Each figure, graph, and table is accompanied by an indication of the source (Source: stat.gov.kz or Source: compiled by the author).
10. Formulas and symbols are executed in Microsoft Equation and Microsoft Word format, numbered, and links to them are given in the text.
11. The list of references should contain only those sources to which reference is made in the text. Sources are numbered as they appear in the text. Sources in the list of references are arranged as follows:
Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.
Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.
After the main list of references, a list of references is given in transliteration (from Cyrillic to Latin) and a translation of the title of the work into English.

12. References to sources are indicated in the text in straight brackets with the number of the source and the page to which the link is given: [1;15]. Links to non-reviewed or non-scientific publications are not desirable.

13. After the list of references are given two annotations with keywords: if the article is written in Kazakh language, are given annotations in Russian and English; if the article in Russian - abstract in Kazakh and English, if the article in English - abstract in Kazakh and Russian languages.

14. Before the abstract is given the title of the article, information about the author (first name, patronymic, last name, organization name, city, country, email).

15. At the end of the article is given full information about the author/s in 3 languages (Russian, Kazakh, English): surname, name, patronymic, academic degree, academic title (if any), title, name of the organization. Work address: country, city, zip code, street, house; author's email.

16. The text of the article should be thoroughly checked for grammar, style and punctuation. Articles that do not meet the technical requirements are returned for revision.

Terms of acceptance and review of articles

<i>Issue</i>	<i>Deadline for accepting</i>	<i>Deadline for reviewing articles</i>	<i>Publication</i>
No 1	February 1	March 20	March 30
No. 2	May 1	June 20	June 30
No. 3	September 1	September 20	September 30
No. 4	November 1	December 20	December 30

Articles should be submitted online at the web-site: vestnik.kazmkpu.kz

The procedure of editing and review

1. Notification of receipt of the article is sent to the authors within 3 days after receipt.

2. Average processing time of the article is from 1 to 3 months.

3. For each article received by the editorial Board, the authors are sent a comment signed by the editor of the journal. The comment contains a General assessment of the article, comments on the technical design, content, presentation logic, sources, etc.

4. In response to the received comment, the authors make appropriate corrections to the text and send a revised version of the article.

5. The editorial Board sends comments to the authors before bringing the article into full compliance with the requirements. If the recommendations of the editorial Board are not implemented by the authors, the editor reserves the right to terminate the correspondence.

6. Authors are strongly encouraged to make edits to the version of the article that the editor sends.

7. After bringing the text of the article in full compliance with the requirements, the editorial Board sends the article for a double-blind review, which can be both internal and external. Internal review involves members of the editorial Board, external review involves independent experts whose research interests are close to the subject of the article.

8. The reviewer is sent the text of the article (without information about authors) and the review form.

9. The review period depends on the capabilities of the reviewer, but should not exceed 1 month from the date of receipt of the article. If the review is not received, the article is sent for review to another expert.

10. Each article must receive at least two independent reviews.

The cost for publishing an article is 7500 KZT. Foreign authors (non-citizens of Kazakhstan) are not charged for publication.

Courtesy copy

After leaving the printing house of the corresponding issue of the journal, the author may receive 1 courtesy copy in paper form free of charge.

The Editorial Board does not have the ability to send mail to nonresident authors. At the request of the author, Express mail is sent by the editorial office at the expense of the recipient.

Our address: Republic of Kazakhstan, Almaty, 050000, Gogol str., 114, building 1, office 122.

Tel.: +7 (727) 237 00 18

e-mail: vestnik@kazmkpu.kz

web-site: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

**ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

№2 (90) 2022

<http://vestnik.kazmkpu.kz>

email: vestnik@kazmkpu.kz

Беттеуші Гультяхра Джексембиева

30.06.2022 ж. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16

Компьютерлік терілім.

Әріп түрі «Times New Roman»

Шартты баспа табағы 6,06

Таралымы 300 дана

Тапсырыс № 50

«Қыздар университеті» баспасы.

050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй