

ISSN: 2651-5180

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
TÜRK DÜNYASI ARAŞTIRMALARI UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

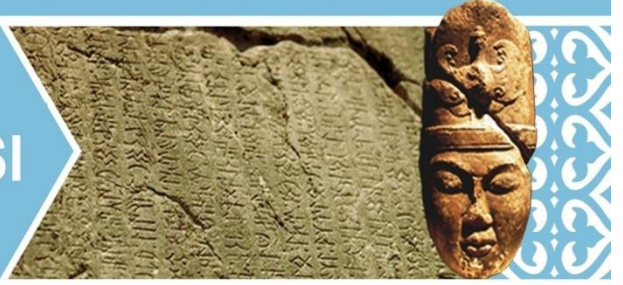
TÜDAD

ULUSLARARASI
TÜRK DÜNYASI ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

"Dilde, fikirde, işte birlik!" İsmail Gaspralı

Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Yayını

TÜRK DÜNYASI



JTWS

INTERNATIONAL JOURNAL OF
TURKISH WORLD STUDIES

"Unity in language, idea and action!" İsmail Gasprinskiy

Publication of International Research Symposium on the Turkish World

CİLT/VOLUME:
3

SAYI/NUMBER:
1

YIL/YEAR:
OCAK 2020

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITY
TURKISH WORLD STUDIES APPLICATION AND RESEARCH CENTER

ISSN: 2651-5180

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
TÜRK DÜNYASI ARAŞTIRMALARI UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

TÜDAD

ULUSLARARASI
TÜRK DÜNYASI ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

"Dilde, fikirde, işte birlik!" İsmail Gaspiralı

Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Yayını

TÜRK DÜNYASI

JTWS

INTERNATIONAL JOURNAL OF
TURKISH WORLD STUDIES

"Unity in language, idea and action!" İsmail Gasprinskiy

Publication of International Research Symposium on the Turkish World

CİLT/VOLUME:

3

SAYI/NUMBER:

1

YIL/YEAR:

OCAK 2020

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITY
TURKISH WORLD STUDIES APPLICATION AND RESEARCH CENTER

Sahibi

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Türk Dünyası Arařtırmaları Uygulama ve Arařtırma Merkezi adına

Rektör

Prof. Dr. Muhsin KAR

Editör Kurulu

Prof. Dr. Hikmet Korař
Prof. Dr. Fatih Yücel
Dr. Öğr. Üyesi Bayram Polat
Dr. Öğr. Üyesi Adem Yeloğlu
Dr. Öğr. Üyesi Turgay Düğen

Teknik Editör Kurulu

Dr. Öğr. Üyesi Seda Selim
Dr. Özlem Güngör
Öğr. Gör. Perizat Yertayeva
Arş. Gör. Mesut Sönmez

Bilim ve Danıřma Kurulu

Prof. Dr. Adalet Tahirzade (Bakü Avrasya Üni.)
Prof. Dr. Ahmet Buran (Fırat Üni.)
Prof. Dr. Ahmet Tařağıl (Mimar Sinan Üni.)
Prof. Dr. Aliya Masalimova (El Farabi Kazak Milli Üni.)
Prof. Dr. Ayabek Bayniyazov (Ardahan Üni.)
Prof. Dr. Baltabay Abdigaziulu (Abay Kazak Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Bekir Çınar (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Prof. Dr. Bibigül İlyasovna (Kazak Kızlar Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Birol Akgün (Ankara Yıldırım Beyazıt Üni.)
Prof. Dr. Chong-Jin Oh (Hankuk Üni.)
Prof. Dr. Elena Oganova (Moskova Devlet Üni.)

- Prof. Dr. Elman Nesirov (Bakü Devlet Üni.)
Prof. Dr. Ercan Alkaya (Fırat Üni.)
Prof. Dr. Faruk Çolak (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Prof. Dr. Fatma Açık (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Feyzan Vural (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Prof. Dr. Gaffar Mehdiyev Çakmaklı (Erciyes Üni.)
Prof. Dr. Gulmira Abdrasilova (Kazak Kızlar Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Gülbanu Kosımova (Abay Kazak Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Gülbanu Kosımova (Abay Kazak Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Gülzar İbrahimova (Bakü Avrasya Üni.)
Prof. Dr. Gürer Gülsevin (Ege Üni.)
Prof. Dr. Halit Çal (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Haluk Alkan (İstanbul Üni.)
Prof. Dr. Hatice İçel (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Prof. Dr. Hayati Beşirli (Kırgızistan Türkiye Manas Üni.)
Prof. Dr. İbrahim Maraş (Ankara Üni.)
Prof. Dr. İlyas Gökhan (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Prof. Dr. İrfan Morina (Priştine Üni.)
Prof. Dr. İyına M. Dıyga (A. Kırımiski Şarkiyat Araştırma Enstitüsü, UMİA)
Prof. Dr. İsmail Doğan (Muğla Sıtkı Koçman Üni.)
Prof. Dr. Jarkınbike Süleyменова (Kazak Kızlar Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Kalamkas Kalıbaeva (Kazak Kızlar Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Kaijovbay Sathojaulı (L. V. Gumilev Avrasya Milli Üni.)
Prof. Dr. Kemal Özcan (Necmettin Erbakan Üni.)
Prof. Dr. Kerim Türkmen (Erciyes Üni.)
Prof. Dr. Kutluk Kağan Sümer (İstanbul Üni.)
Prof. Dr. M. Bülent Uludağ (İzmir Kâtip Çelebi Üni.)
Prof. Dr. Mambet Koygeldiyev (Abay Kazak Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Mayıl Asgerov (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi)
Prof. Dr. Mehmet Koygeldiyev (Abay Kazak Milli Pedagoji Üni.)
Prof. Dr. Mehmet Şahin (Polis Akademisi)
Prof. Dr. Mevlüt Gültekin (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Prof. Dr. Muhabbet Qurbonova (Alişir Nevaiy Üni.)
Prof. Dr. Murat Çemrek (Necmettin Erbakan Üni.)
Prof. Dr. Mustafa Talas (Niğde Ömer Hahsdemir Üni.)
Prof. Dr. Nadirhan Hasan (Karabük Üni.)
Prof. Dr. Nazım Hikmet Polat (Hacı Bektaş Veli Üni.)

- Prof. Dr. Nergis Biray (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. Nevzat Şimşek (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Sami Kılıç (Fırat Üni.)
Prof. Dr. Selçuk Duman (Giresun Üni.)
Prof. Dr. Şenol Kantarcı (Akdeniz Üni.)
Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Talip Yıldırım (Uşak Üni.)
Prof. Dr. Tsendin Battulık (Moğolistan Devlet Üni.)
Prof. Dr. Turgut Tok (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. Türkan Bayer Altın (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Prof. Dr. Yıldırım Özbek (Akdeniz Üni.)
Prof. Dr. Zeki Gürel (Ege Üni.)
Prof. Dr. Ziya Avşar (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Adem Öger (Nevşehir Hacıbekaş Üni.)
Doç. Dr. Akartürk Karahan (Ankara Yıldırım Beyazıt Üni.)
Doç. Dr. Altınay Tımbolova (El Farabi Milli Üni.)
Doç. Dr. Asiman Guliyev (Azerbaycan Devlet İkisat Üni.)
Doç. Dr. Atila Döl (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Bülent Kara (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Efkan Uzun (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Enver Kapağan (Karabük Üni.)
Doç. Dr. Hakan Yalap (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.)
Doç. Dr. İbrahim Kaplan (Çukurova Üni.)
Doç. Dr. İdris Nebi Uysal (Karamanoğlu Mehmetbey Üni.)
Doç. Dr. Kuanyshbek Kenzhalin (L. Gumilev Avrasya Milli Üni.)
Doç. Dr. Liubovi Chımpoesh (Moldova İlimler Akademisi)
Doç. Dr. Mahmut Sarıkaya (Ahi Evran Üni.)
Doç. Dr. Marija Dhindjic (Sırbistan İlimler ve Sanat Akademisi)
Doç. Dr. Mehmet Ekiz (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Mehmet Kaya (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Murteza Hasanoglu (Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İdarecilik Akademisi)
Doç. Dr. Onur Köksal (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Ramis Karabulut (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Recep Özkan (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Rinat Usmanov (Başkurt Devlet Üni.)
Doç. Dr. Sercan Demirgüneş (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Serhat Erkmen (Jandarma ve Sahit Güvenlik Akademisi)
Doç. Dr. Serkan İbiş (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)

- Doç. Dr. Serkan Taflıoğlu (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Doç. Dr. Vakur Sümer (Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üni.)
Doç. Dr. Yalçın Sarıkaya (Giresun Üni.)
Doç. Dr. Ykhtiyar Paltöre (El Farabi Milli Üni.)
Doç. Dr. Zubaida Shadkam (El Farabi Milli Üni.)
Doç. Jemila Otarbekova (Kazak Kızlar Milli Pedagoji Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Büyükakkaş (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Atilla Jorma (Ardahan Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Bağdagül Musa (Ürdün Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Elsev Brina Lopar (Ukshin Hoti Prizren Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Emin Salihi (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ertürk (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Radik Galiullin (Naberezhnye Chelny Devlet Pedagoji Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Haktan Birsal (İzmir Kâtip çelebi Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Hünkar Güler (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Lokman Zor (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Neşe Harbalioğlu (Nevşehir Hacıbektaş Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Nuran Malta-Muhaxheri (Priştine Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Reyila Kaşgarlı (İstanbul Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Suk Kyeong Kang (Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Dr. Öğr. Üyesi Yakup Ömeroğlu (Gazi Üniversitesi)
Dr. Ablet Semet (Göttingen Georg-August Üni.)
Dr. Sayavuş Qasimov (Bakü Avrasya Üni.)
Dr. Seyfeddin Altaylı (Bakü Avrasya Üniversitesi)

Haberleşme Adresi

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi 3.
Kat, Merkez Kampüsü 51246

Niğde

Tel: +903882252150 **Faks:** +903882252150

İÇİNDEKİLER

TÜRK DÜNYASI JEOPOLİTİK BİR KAOSUN ORTASINDA MI?	1
IS THE TURKIC WORLD IN A GEOPOLITICAL CHAOS?	2
KIRGIZ TÜRKÇESİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ RENK ADLARI ÜZERİNE.....	17
ON COLOUR NAMES IN KYRGYZ TURKISH AND TURKEY TURKISH.....	17
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАГНОСТИКА ҚАЗІРГІ МЕКТЕПТЕГІ БАСҚАРУДЫҢ ҚҰРАМДАС БӨЛІГІ РЕТІНДЕ	31
PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS COMPLETED PART IN SCHOOL MANAGEMENT	32
БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТКЕ ДАЙЫНДАУ	47
PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS FOR PSYCHODIAGNOSTIC ACTIVITY.....	48
РЕФЛЕКСИЯ БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ НӘТИЖЕСІН БОЛЖАУ ІСКЕРЛІГІ РЕТІНДЕ.....	55
REFLECTION AS THE ABILITY TO PREDICT THE RESULT OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST	55

TÜRK DÜNYASI JEOPOLİTİK BİR KAOSUN ORTASINDA MI?

Özet

Siyaset, coğrafya ve güç arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya çalışan bir alan olarak tanımlanabilecek olan jeopolitiğin, kavramsallaşmasından ve devletlerin dış politikalarında pratik uygulamalarının görülmesinden beri küresel siyasetin geleceğine yönelik birçok farklı jeopolitik yorum yapılmıştır. Günümüzde ise jeopolitik kaos veya jeopolitik bir belirsizlik döneminden bahsedilmektedir. Coğrafya söz konusu olduğunda, bugün siyasi bir bütünlük içerisinde olmamasına karşın birçok bölgede ve ülke içerisinde parçasını barındıran Türk Dünyası, neden bu jeopolitik kaosun ortasındadır ve neden tehlikededir? Bu sorunun cevaplanmasına yönelik; ulaşılabilen akademik çalışmalar, rapor ve röportajlar ile birlikte konunun daha anlaşılabilir olması için görsel çalışmalar kullanılarak bir sonuç ortaya konmaya çalışılmıştır. Ulaşılan kaynaklar neticesinde görülmektedir ki; bölgesel ve küresel hakimiyet mücadelesinde jeopolitiği bir araç olarak kullanarak bölgesel nüfuzlarını artırmak hem de küresel sistemi sorgulamak peşinde olan ülkeler ile başat güç olarak kalmak isteyen ABD arasındaki mevcut mücadele dünyayı jeopolitik bir kaosa sürüklemektedir. Jeopolitik kaosu tetikleyen Çin, ABD, Rusya ve diğer bölgesel güçler için Türk Dünyası, hem küresel hakimiyet mücadelesi hem de bölgesel nüfuz kazanımları için olmazsa olmaz bir jeopolitik konuma sahiptir. Türk Dünyası'nın parçalanmış bir halde olması bölgesel ve küresel güç iddiasında bulunan birçok

ULUSLARARASI
TÜRK DÜNYASI
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ
*INTERNATIONAL
JOURNAL OF TURKISH
WORLD STUDIES*
CİLT 3 / SAYI 1 /
OCAK 2020

Sorumlu Yazar
Corresponding Author
Murat DÖNMEZ
Niğde Ömer Halisdemir
Üniversitesi, SBE,
Siyaset Bilimi ve
Uluslararası İlişkiler
Yüksek Lisans
Programı,
m.donmez95@outlook.com

Gönderim Tarihi
Received
16.01.2020

Kabul Tarihi
Accepted
29.01.2020

Atıf
DÖNMEZ, Murat
(2020). "Türk Dünyası
Jeopolitik Bir Kaosun
Ortasında Mı?",
*Uluslararası Türk
Dünyası Araştırmaları
Dergisi*, (3/1), 1-16

ARAŞTIRMA MAKALESİ
RESEARCH ARTICLE

ülkenin çıkarına olmakla birlikte, Türk Dünyası'nın çoğunluğunun kilitli ülke konumunda olması ve nüfuz mücadelesi içerisinde yeterli siyasi güce sahip olmaması Türk Dünyası'nı oluşturan parçaları hem ayrı olarak hem de bir bütün olarak jeopolitik kaosu tam ortasına konumlandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Dünyası, Orta Asya, Jeopolitik, Kaos, Küresel Sistem

IS THE TURKIC WORLD IN A GEOPOLITICAL CHAOS?

Abstract

Turkic World, although not in a political unity, has an existence in various regions and countries, and as a reality, it covers a huge geography. Turkic World is quite important, both as a unity, and with all independent and autonomous states within, as well as it has an importance for regional and global hegemony and political unity of countries like China and Russia. The current struggle between the countries that want to increase their regional and global hegemony by using geopolitics as a mean and to questioning of the global system by these countries is leading the world to a geopolitical chaos. For China, USA, Russia and other regional powers who provoke geopolitical chaos, Turkic World seem to have an unreplaceable geopolitical position both for regional control and global hegemony. As one may think that the unification of Turkic World turns to be both a national disaster and a global disappointment for these countries, it can be claimed that dissolution of Turkic World is their common interest. In the future when a geopolitical chaos is foreseen, a Turkic World that has no competition capacity and that is in a shattered position, might be in a state of unclarity within the geopolitical struggle of countries like USA, China and Russia.

Key Words: Turkic World, Central Asia, Geopolitics, Chaos, Global System

Giriş

Dünya tarihi, geçmişte olduğu gibi bugün de, coğrafya hâkimiyeti mücadeleleri ile doludur. Çünkü bir devlet için olmazsa olmaz şey öncelikle toprağa sahip olmaktır. Günümüzde ise küresel sistemin bir getirisi olarak toprak fetihleri kolay ol-

madığı için devletler doğrudan fetih yerine siyasi, iktisadi veya askeri nüfuz oluşturma amacını gütmektedirler. Stratejik coğrafyalara hâkim olarak bölgesel ve küresel üstünlük mücadelesinde başarılı olmak isteyen devletlerin bu hedeflere ulaşmalarını somutlaştırmak ve anlamlandırmak için kullanılan bir yöntem olan jeopolitik sadece coğrafya ve siyaset ikilisini mi hesaba katmaktadır yoksa bugün çok boyutlu olarak küresel siyasette makro anlamlandırmalar yapmaya mı çalışmaktadır? Günümüzde sıklıkla kullanılan bir kavram olan jeopolitik ve jeopolitik temelli teorilerin pratik uygulamaları, 21. yüzyılda dünyayı nasıl bir geleceğe sürüklemekte ve neden jeopolitik kaosa yönelik yorumlar sıklıkla yapılmaktadır?

Konu coğrafya olduğunda siyasi bir bütünlük içerisinde olmasa da geniş bir coğrafyayı kapsayan Türk Dünyası bugün jeopolitik olarak hangi devletler için, bölgesel ve küresel anlamda, hem bir bütün hem de bütünü oluşturan parçaları ile birlikte neden çok önemlidir? Eğer dünyayı jeopolitik bir kaos bekliyorsa Türk Dünyası bundan hangi açılardan, nasıl etkilenebilir? Bu sorular oldukça önemlidir, çünkü Türk Dünyası içerisinde birçok stratejik konumu güçlü ülkeyi barındıran, çok geniş bir coğrafyadır. Bu çalışmada ülkelerin tek tek önemleri üzerinde çok fazla durulmayacak olmasına karşın Orta Asya yani Batı Türkistan coğrafyası ağırlıklı olarak ele alınacaktır.

Türk Dünyası ve jeopolitik üzerine yapılacak makro çalışmalar için bir kaynak teşkil etmeyi ve farklı bir bakış açısı ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada, ulaşılan kaynaklar neticesinde yukarıda bahsi geçen sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır. Birçok farklı çalışma için kaynak oluşturmanın yanında bir çok soru işareti de oluşturarak yeni çalışmalar için zemin hazırlamak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, jeopolitiğin tanımına ve çalışmanın cevaplandırmaya çalıştığı sorulara uygun olarak sadece belirli teorilere değinilecektir.

Türk Dünyası ve Jeopolitik Önemi

Siyasi olmasa da etnik yapı, kültür ve tarih gibi ortak paydalara sahip; genellikle 11,2 milyon kilometrekareden fazla bir coğrafi genişliği tarif etmek için kullanılan Türk Dünyası'nın, "Adriyatik'ten Çin Seddi'ne kadar uzandığı" görüşü mev-

cuttur. Türk Dünyası bugün sadece yedi bağımsız Türk devletinden oluşmamaktadır. Bağımsız devletler bu coğrafyanın sadece %43.7'sini kapsamaktadır. Geri kalan %56.3'lük coğrafya ise ağırlıklı olarak Rusya ve Çin'in içerisindeki özerk ve özerk olmayan Türk yurtlarını kapsamaktadır (Erol, 2018: 329-330). Yani Türk Dünyası; bağımsız ülkeler, özerk ülkeler ve Türk nüfus toplulukları olarak üç gruba ayrılmakta ve oldukça geniş bir coğrafyayı tanımlamaktadır. Türkiye ve Azerbaycan dışında, Hazar Denizi'nin ötesindeki beş bağımsız devleti tanımlamak için kullanılan Batı Türkistan uzun yıllar Rus işgalinde kalmış ve bu bölgedeki devletler ancak 1991'den sonra bağımsızlıklarını kazanmışlardır. Doğu Türkistan ise Sincan-Uygur Özerk Bölgesi adıyla Çin yönetimi – ki işgali altında demek daha doğru görünmektedir – bulunmaktadır. Bunların dışında Rusya Federasyonu ve bazı ülkelerde de Türk Cumhuriyetleri varlıklarını devam ettirmektedir (Doğanay, 1995: 32-33).



(Harita: Türk Dünyası:

<https://ekoavrasya.net/duyuru.aspx?did=135&Lang=TR> , Erişim: 22.12.2019)

Başlı başına jeopolitik ve stratejik bir öneme sahip olan Türkiye, Karadeniz ve Akdeniz'i birbirine bağlamakta, bunun

yanında Avrupa, Asya ve Orta Doğu üçgeninin merkezini oluşturmaktadır. NATO müttefiki olması ve hassas bir coğrafyada bulunması Türkiye'yi ABD, Rusya, Çin, AB ve İran gibi hem bölgesel hem de küresel güçlerin odağı haline getirmektedir. Çünkü Türkiye, bir şekilde bu ülkelerin bölgesel ve küresel hedeflerinin ya güzergâhında ya da hedef noktasındadır (İlhan, 2019: 43). Azerbaycan ise coğrafi konum itibarıyla Kafkasya'yı Orta Doğu ile, Asya'yı ise Avrupa ile birleştirmektedir. Özellikle enerji jeopolitiği ve güvenliği açısından önemli bir konuma sahip olan Azerbaycan (Kazımlı, 2018: 103) Hitler'in Bakü'yü hedef göstermesinde ya da "Yeni Büyük Oyun" olarak adlandırılan güç mücadelesinin merkezinde Hazar'daki petrol ve doğalgaz kaynaklarının olmasında önemini göstermiş ve göstermeye devam etmektedir (Kleveman, 2004: 3-21).

Zbigniew Brzezinski tarafından Balkanların Avrupa'daki güç mücadelesinde jeopolitik ödül olma potansiyelinden hareketle bir benzetme olarak "Avrasya Balkanları" olarak tanımlandığı ve büyük çoğunluğunu Batı Türkistan'ın oluşturduğu bölge Rusya, Avrupa, Orta Doğu-Basra Körfezi ve Çin'in oluşturduğu geniş dikdörtgenin merkezini oluşturmaktadır. Bu merkezde, Orta Doğu'daki ABD'nin gücü gibi tek bir hakim gücün olmaması bu bölgeyi kendi jeopolitik hedeflerini gerçekleştirmek isteyen bir çok ülke için oldukça cazip bir hale getirmektedir (Brzezinski, 2016: 175-176).



Harita: Avrasya Balkanları, (Brzezinski, 2016: 176)

Avrasya'nın önemli bir kısmı olan Orta Asya bölgesinde ABD'nin stratejik olarak iki hedefi olduğunu söylemek mümkündür. İlk olarak küresel güç mücadelesinde başat güc konumunu koruma amacıyla bölgedeki Rusya ve Çin'i kontrol etmek ve bu ülkelerin bölgedeki etkinliğini azaltmak, ikinci olarak ise Orta Asya bölgesinin zengin enerji kaynaklarına kolay bir ulaşım sağlamaktır. Bu iki etken ABD'nin buradaki politikalarına yön veren temeldir, diğer politikaları ise bu iki temelin türevleridir (Kireççi, 2011: 34). Enerji kaynaklarının küresel piyasaya sorunsuz bir şekilde akışının sağlanması ve bölge ülkelerinin serbest piyasa sistemini benimsemeleri konusu ABD'nin bölgedeki yaşamsal çıkarları arasındadır. 2000'li yıllardan itibaren ise, Erhan'ın atıf yaptığı Jim Nichol'un, "*Central Asia's Security: Issues and Implications for US Interest*" adlı çalışmasında olduğu gibi ABD'nin çıkarlarının sadece ekonomik olmadığını savunan görüşler artmaya başlamıştır. Bu görüşlerde Orta Asya'nın jeopolitik önemi vurgulanmış, ABD'nin bölgedeki diğer rakipleri olan Rusya, Çin ve Hindistan'ın bölgedeki etkilerini dengele-

yecek biçimde çok boyutlu stratejik ilişkiler ile aktif bir siyaset izlemesi gerektiği söylenmiştir. Bu artan öneme rağmen Putin'in iktidarı ile birlikte Kremlin'in Orta Asya'ya yönelik ekonomik ilişkileri sağlamlaştırma ve askeri varlığı artırmaya yönelik çok yönlü siyaseti, Çin'in Şangay İşbirliği Örgütü (ŞİÖ) aracılığıyla bölgede gittikçe artan ağırlığı gibi etmenler ABD'nin doğrudan bölgeye girişini engellemektedir (Erhan, 2004: 139-140). ABD stratejistleri 2005 yılından beri , Rusya'nın bölgede eski gücünü kazanma niyetinden ve Çin'in ŞİÖ'yü kullanarak etkisini artırma eğiliminden endişe duymaktadır (Kulnazarov, 2015: 128). Bu endişeden kaynaklı olarak ABD'nin bölgedeki temel parametreleri, Hazar enerji kaynaklarına ulaşımı güvene almak, Orta Asya'nın kendi dışında başka bir ülkenin hegemonyasına girmesinin engellenmesi, Orta Asya'daki mevcut sorunların diğer bölgelerde görülmesinin engellenmesi ve radikal dini grupların bölgeyi kullanmasının engellenmesi şeklinde ifade edilebilir (Pirinçi, 2008: 219).

Türk dili konuşan ülkeleri tek bir çatı altında birleştirmeye dönük "Panturanist" jeopolitik hedefin gerçekleşmesi, Neo-Avrasyacılığın temsilcilerinden Alexander Dugin tarafından, "Heartland"ın parçalanması için bir yol olarak tanımlanmakta ve bu fikir jeopolitik Avrasyacılığa karşı bir anti-tez olarak görülmektedir (Dugin, 2018: 182-183). Kalpgâh olarak da tanımlanan heartland, İngiliz, Sir Halford Mackinder tarafından "*Dünyanın Merkezi*" olarak tanımlanan jeopolitik kavramıdır. Mackinder'e göre heartlanda hakim olan dünyaya hakim olma imkanına erişir (Hasanov, 2012: 396). Bu açıdan, Türkiye'nin Orta Asya ile olan ilişkilerine Rusya'nın güvenlik algısı çerçevesinde bakıldığında, Rusya, Türkiye'yi bölgenin kontrolünü ele geçirmeye çalışan bir güç olarak görmektedir. Zira Türkiye'nin, kendisini Orta Asya'daki kardeşlerinin diğer ülkelerin (özellikle Rusya'nın) baskılarından kurtarmak ve özgürleşmeleri konusunda sorumlu gördüğü ve bu rolü benimsediği söylenmektedir (Brzezinski, 2016: 191). Fakat bir kaynağa göre bu korku yersizdir, çünkü Türkiye her ne kadar 1991-93 döneminde Orta Asya'da yeni kurulmuş olan devletleri tanıyan ilk ülke olarak model ve lider olma çabası içerisinde ilişkilere duygusal olarak yaklaşmıştır. Buna rağmen 1995'ten günümüze kadar olan dönemde daha gerçekçi,

karşılıklı iş birliği temeline dayanan, dengeli bir siyaset yürütmüştür (Aydın, 2015: 366-372). Özetle, Türk Dünyası'nın bütünlüğü doğrudan Rusya Federasyonu'nun varlığına bir tehdit olarak görülmekte ve karşı koyulması gereken bir durum olarak tanımlanmaktadır. Türk Dünyası'nın bütünlüğü bir çok devletin de sınırlarının değişmesi anlamına geleceği için sadece Rusya Federasyonu için değil, Çin Halk Cumhuriyeti için de Türk Dünyası'nın bütünleşmemesi konusu kendi siyasi bütünlüğünün korunması açısından oldukça önemlidir.

Devletleri jeopolitik olarak analiz ederken okyanus veya açık denizlere kıyıları olup olmaması önemlidir. Çünkü okyanus veya denize sınırı olan devletler ticaret, ulaşım ve hareket serbestliği açısından daha geniş olanaklara sahiptirler. Deniz yolu ile dünyaya açılarak ticari, siyasi ve kültürel etkileşimlerini artıracırlar. Böyle bir sınıra sahip olmayan ülkeler ise "kilitli ülke" konumunda olmakta ve dış dünya ile bağlantıları sınır komşuları olan ülkeler ile ilişkilerine bağlıdır. Bu ülkeler "kilitli ülke" konumunda olmayan ülkelere göre öncelikle ticari faaliyetler olmak üzere diğerlerine kıyasla zayıf olmakta ve yeterli hareket serbestliğine sahip olmamaktadırlar. Bu tanımdan hareketle Batı Türkistan olarak tanımlanan Orta Asya Türk Devletleri "kilitli ülke" konumdadırlar. Bunun yanı sıra Rusya ve Çin gibi güçlü denilebilecek ülkeler ile sınırdaş olmaları ve güney taraftan zor aşılacak dağlık bölgeler tarafından çevrilmiş olmaları Orta Asya'yı birçok açıdan geri kalmışlık içerisine sürüklemektedir (Akengin, 2017: 7-8). Fakat bu geri kalmışlığa rağmen Orta Asya coğrafyası Dünya tarihinde her daim siyasi, kültürel ve ekonomik olarak önemli bir bölge olmaktadır. En eski ticaret yolu olan İpek Yolu'nun büyük çoğunluğunun bu coğrafyadan geçmesinin de katkısı ile hem iktisadi hem de siyasi olarak Dünya'ya yön vermiş bir bölgedir (Topal-Sezer: 2016: 98). İleride değineceğimiz Çin'in gerçekleştirmek istediği Kuşak-Yol Girişimi'nin kara güzergâhının da büyük çoğunluğunu oluşturan bu coğrafya, hem bölgesel hem de küresel önem olarak yeniden hızlı bir yükseliştir. Bu yükseliş sadece bu girişim ile değil, 21. yüzyıldaki küresel güç peşinde olan diğer ülkelerin de aktif jeopolitik hedefleri doğrultusunda nüfuz elde etmek istedikleri bir bölge olması açısından da anlam kazanan bir yükseliştir.

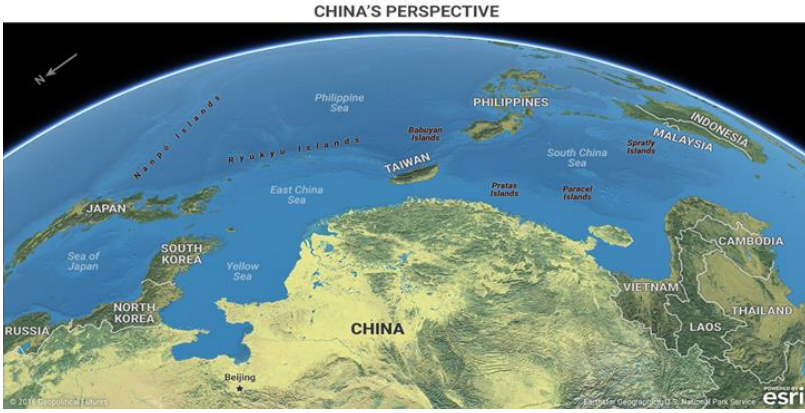
Jeopolitik ve Jeopolitik Kaos

Yükselen bir güç olarak tanımlanabilen Çin'in Kuşak-Yol Girişimi ile birlikte küresel olarak bir hamlede bulunması, Rusya Federasyonu'nun hem enerji jeopolitiği hem de “Yakın Çevre” ve “Avrasyacılık” jeopolitik bakış açıları çerçevesinde bölgesel olduğu kadar küresel olarak da varlık gösterme çabaları, bunun yanında “Dünyanın jandarması” olarak tanımlanan ABD'nin deniz ve kenar kuşak hâkimiyet teorileri çerçevesinde aktif bir dış politika sergileyerek başat güç olarak varlığını devam ettirme çabası klasik ve modern jeopolitik teoriler çerçevesinde aktif bir dünyaya işaret etmektedir. ABD, Çin ve Rusya'nın yanında Türkiye, İran, Hindistan, Japonya ve AB'nin de bölgesel ve küresel çıkarları da eklendiğinde Dünya'yı nasıl bir jeopolitik gelecek beklemektedir ve Türk Dünyası bunun neresindedir, sorusu önem kazanmaktadır.

Peki, jeopolitik nedir? Genç bir kavram olmasına karşın hızla gelişen ve değişen bir alan olan jeopolitiğin birçok sosyal bilimler kavramında olduğu gibi net bir tanımı bulunmamakla birlikte günümüzde jeopolitik, somut amaçlara yönelik, ideolojik ve bilimsel temellere dayandırılan, teorik ve pratik bir araştırma sahası olarak dünyanın, yani kıtaların, ülke ve bölgelerin, hava, deniz ve kara sahalarının, durumunu analiz ederek bunları tetikleyen tarihi, askeri, siyasi, iktisadi ve sosyolojik vd. faktörleri de hesaba katarak jeostratejik güç analizi yapan bir disiplin olarak tanımlanabilir (Hasanov, 2012: 203). Bölgesel güçlerin rekabetini inceleyen ve gücün coğrafya ile olan ilişkisini merkezinde bulduran jeopolitik (Boniface, 2018: 10-11), özetle temelinde coğrafya, insan, güç ve rekabeti bulduran, bunların yanında diğer birçok mikro unsuru da hesaba katan makro bir bilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Büyük strateji olarak da tanımlanan jeopolitik, kısa vadeli güç mücadeleleri ya da ulusal güvenlik konusundaki gündelik konularla ilgilenmez. Yani jeopolitik, uzun vadede devletler tarafından takip edilecek ve geleceğe yönelik yapılan değerlendirmeler neticesinde dikkat edilecek stratejileri tespit etmektedir (Tarakçı, 2003: 34).

Jeopolitiğin içerdiği kodlar sadece devleti merkeze almamakta, aynı zamanda devletin dünyaya bakış açısını da içer-

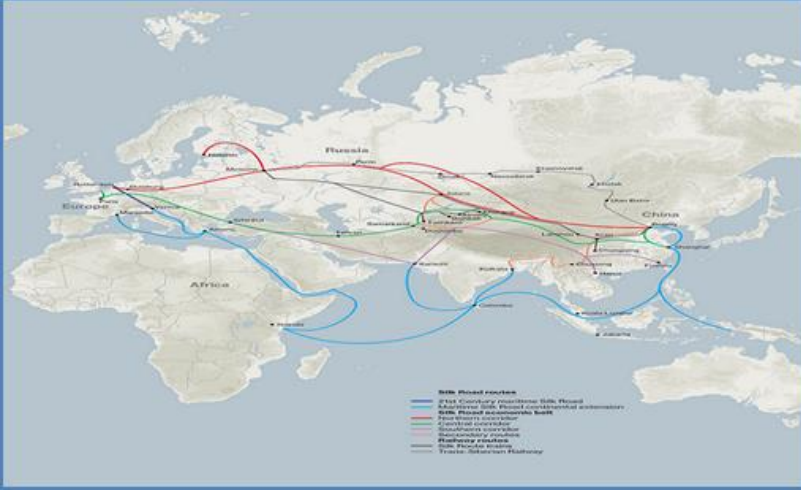
mektedir. Devletlerin düzeylerine göre bu kodlar da yerel, bölgesel ve küresel olarak işlevsellik kazanırlar. Devletleri ulusal, bölgesel ve küresel olarak tanımladığımızda ; her ülke hükümetinin küçük de olsa jeopolitik bir koda sahip olması gerekir. Bölgesel güç grubuna giren ülkelere ise bu jeopolitik kodları planlarken güçlerini komşu devletlerinin ötesinde kullanmak üzere planlamalıdır. Küresel güç olabilecek az sayıdaki ülkeler ise dünya genelinde kapsayıcı jeopolitik kodlara sahip olmalıdır (Flint-Taylor: 2014:49). Peki, 21. yüzyılda küresel jeopolitik görünüş nasıldır? Şimdi buna bir bakalım.



(Harita: Çin tarafından Pasifik'e Bakış, <https://geopoliticalfutures.com/the-geopolitics-of-2017-in-4-maps/>, Erişim:22.12.2019)

Çin'in kendisi tarafından işgal edilme tehdidine karşı askeri güçlere sahip ABD müttefikleri ile çevrili olması, yeterli askeri savunması olmayan ülkelere ise (örneğin Filipinler) ABD tarafından güvenlik konusunda güvence verilmiş olması Çin'in Pasifik bölgesine girişinde önemli bir engeldir. Doğu ve Güney Çin Denizlerindeki ada zincirleri ise diğer bir engeldir. Çünkü bu adalar zinciri Çin'e karşı yapılacak askeri bir girişimde Çin'e karşı kullanılabilme potansiyeline sahiptir (Geopolitical Futures, 2017). Fakat Çin, bir şekilde kendi sınırlarının dışına çıkmak zorundadır çünkü büyümekte olan Çin'in enerji ve ticaret ihtiyacı da bu ölçüde artmaktadır. Güney Çin Denizi'nde yaşanan sorunlar kısa zamanda çözülecek gibi değildir. Çünkü nihayetinde bu sular petrol ve doğalgazın taşınması için en çok kullanılan

su yoludur ve bu yol Çin'in hayatta kalabilmesi için hayati bir öneme sahiptir (Marshall, 2018: 61-71).



(Harita: Kuşak-Yol Girişimi,

http://www.silkroutes.net/OBOR/1NewSilkRoadMap25933848601_5d40551c7a_c.jpg, (Erişim: 23.12.2019)

İthalatının %80 gibi önemli bir bölümünü denizden sağlayan Çin, ulusal çıkarları açısından Güney Çin Denizi'ne önem vermeye mecburdur (Boniface, 2018: 86). Pasifik'teki bu çevrelemeyi delmek için alternatif yollar arayan Çin'in en önemli hamlesi ise Batı'ya alternatif yollardan yönelmektir. Bu amaçla ortaya koymuş olduğu ve tarihi İpek Yolu'ndan esinlendiği 'Bir Kuşak-Bir Yol' girişimi (Marshall, 2018: 32) Çin'in, ABD ve müttefikleriyle mücadelesini yeni alanlara taşımaktadır. Bu yeni alanda da başta kendi içerisinde yer alan Doğu Türkistan, Çin için kaybedilmesi düşünülemeyecek kadar stratejik önemdedir. Bunun nedeni ülke sınırları içerisinde geniş bir yer kaplamasının yanında bu bölgenin zengin petrol kaynaklarına da ev sahipliği yapıyor olmasıdır (age.62). Bir diğer rekabet edeceği ülke ise bu rota üzerinde geniş bir coğrafyayı kaplayan Orta Asya ve Türk Dünyası'dır. Türk Dünyası bölümünde de değindiğimiz gibi bu coğrafyalar Rusya Federasyonu için oldukça önemlidir. Çin'in, Orta Asya ile ilgili atacağı her yeni adım Çin'i, Rusya Federasyonu, Türkiye, ABD ve bölge ülkeleri ile karşı karşıya getirecektir. Fakat Çin bunları göze almak zorundadır, çünkü harita-

larda açıkça gözükmetedir ki Çin'in Pasifik'teki çevrelenmesi Çin'i bu coğrafyaya mecbur kılmaktadır. Çin'in hem Pasifik hem de başta Doğu Türkistan'da yürüttüğü politika küresel jeopolitik gelecek açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden Dünya'daki kriz bölgesi olarak bazı jeopolitik kitaplarında yerini almaktadır.*

Peki günümüzde Dünya'yı nasıl bir jeopolitik gelecek beklemektedir? 2014 yılında Z. Brzezinski ile yapılan röportajda şu soru soruluyor. “Benzeri görülmemiş bir istikrarlık zamanı mı?” Brzezinski ise bu soruyu, ABD'nin dünya çapında karşılaştığı liderlik yarışı, Avrupa ile Rusya'nın yol açtığı sorunlar ve Orta Doğu'daki kötü durumu ele alarak cevaplamaktadır. Bunların yanında artan popülist huzursuzluk ve öfke ile birlikte devletlerin yeterli kontrol sağlayamamasından dolayı bu durumun tarihte görülmemiş bir durum olduğuna değinmektedir. Asya'da yükselen Çin'in beklentilerinin yanında komşularıyla olan anlaşmazlıkları, Rusya ve Çin'in ayrıca bölgesel çıkarlarıyla birlikte, küresel enerji piyasalarındaki stratejik çıkarlarından dolayı da birçok sorun (Orta Doğu'daki gibi) devam edecek gibi gözükmetedir (Foreignpolicy, 2014). Bu konuda kötümser tablo çizen tek kişi Brzezinski değildir. Henry Kissenger da kitle imha silahları, sınır ötesi terörizm ve yönetilemeyen bölgeler gibi sorunlardan dolayı dünyanın bir kaos tehlikesi içerisinde olduğunu söylemektedir. Kissenger'a göre yeni bir "Dünya Düzeni"ne giden iki yol vardır: kaos ve anlayış yolu. Yine Kissinger, terörizm, nükleer silahların yayılmasının engellenmesi ve iklim değişikliği gibi konularda ortak bir tavır ile kaostan kaçınılabileceğini söylemektedir. Bu süreçte ABD'nin gücü ve değerleri sayesinde başlıca rolü oynayacağını söylemektedir (Newtimes, 2015). Fakat bu açıklamalardan yıllar sonra ABD Başkanı Donald Trump, İran ile yapılmış olan nükleer antlaşmadan 8 Mayıs 2018'de çekildiği görülmektedir. Antlaşmanın diğer boyutları ise İran'a yönelik uygulanan ve uygulanacak olan yaptırımlar ve İran'ın buna karşı vereceği cevaplardır (İRAM, 2018). Bir diğer

* Pascal Boniface'in, "Herkes için Jeopolitik" adlı kitabında 13 temel anlaşmazlık ve kriz içerisinde Çin ve bölgesel durumu ele alınmaktadır. Tim Marshall'ın yazmış olduğu "Coğrafya Mahkumları" kitabında yine aynı şekilde bir kriz bölgesi olarak kendisine yer bulmuştur.

konu ise Trump liderliğindeki ABD'nin Paris İklim Anlaşması'ndan da çekilme kararını almış olmasıdır. Çin'den sonraki en fazla sera gazı salınımına sahip olan ABD henüz resmen çekilmeyi tamamlamıştır. Bu geri çekilme, 2020'deki başkanlık seçimlerinden bir gün sonra resmileşecektir fakat bu anlaşmaya geri dönmesi de mümkündür (Foreignpolicy, 2019). Bu son gelişmeler açıkça gösteriyor ki Kissinger'ın öngördüğü gibi dünya kaos ve anlayış yoluna gidiyor olabilir, fakat ABD'nin anlayış yolunu seçeceği ve öncülük edeceği konusunda tamamen yanlış gözükmektedir.

Rusya, "Rimland"* özelinde stratejik bir kaygıdan dolayı konumunu korumak için birçok şey yapmaya hazır olduğunu Kafkasya, Suriye veya Ukrayna'daki hareketlerinin tümü ile göstermiştir. Çin ise Orta Asya, Afrika ve Latin Amerika'da stratejik yatırımları olan bir büyük güç olarak, artık küresel kuralları kabul etmemektedir. Avrupa içinse, Washington, Pekin ve Moskova tarafından görmezden gelinen büyük bir risktir. Bu yüzden Avrupa'nın, Trump ve Putin'in otoriterliği ile Şi Cinping'in devlet kapitalizmi karşısında kendi değerlerini korumakla yükümlü olduğu söylenmektedir (Socialeurope, 2017). Eski ABD Dışişleri Bakanı (2005-2009) Condoleezza Rice da, bu yıl düzenlenen "21. Yüzyılda Siyasi Risk" panelinde ABD ve müttefikleri tarafından II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya konulan küresel düzenin kaotik ve biraz tehlikeli bir durumda olduğunu söylemiştir. Buna göre, ABD önderliğine ve askeri korumasına dayanan bu sistem şu an tehdit altındadır. Trump'ın jeopolitik ve ekonomik cephelerde ilişkilerde sergilediği dış politika yaklaşımı da bunu tetiklemektedir. Bir diğer etmen ise küresel güç rekabetidir (CNBC, 2019).

Sonuç

Ulaşılan bilgiler ışığında görülmektedir ki Dünya, yeni bir sistem arayışı ve güç mücadelesi içerisinde küresel bir kaosa sürüklenmektedir. Nükleer silahlanma, iklim değişikliği ya da küresel siyasal sistemin sorgulanması ile bir bütün olarak ger-

* Kenar Kuşak Teorisi olarak da adlandırılan bu teori, kısaca bu bölgeye hâkim olanın Avrasya'ya hâkim olacağı anlayışına dayanan ve Spykman tarafından ortaya konan jeopolitik teoridir.

çekleşmektedir. Çin hem bölgesel hem de küresel hedefleri için birçok yöntem benimsemekte ve içerisinde bulundurduğu Türk Dünyası'nın önemli bir parçası olan Doğu Türkistan coğrafyası bu hedefler için elde tutulması ve kontrol edilmesi gereken bir bölge olarak kendini göstermektedir. Rusya Federasyonu ise hem Çin'i dengelemek hem de bölgesel nüfuzunu kaybetmemek için Türk Dünyası'nın çok büyük bir kısmını kapsayan coğrafyada varlık göstermeye çalışmaktadır. ABD ise Trump ile birlikte küresel sistemi kaosa ve belirsizliğe yönelten önemli bir unsur olarak nükleer çalışmalar ve iklim değişikliği gibi konularda olumlu bir yol çizmemekle birlikte küresel sistem içerisinde bulunduğu konumun sorgulanıyor olması, Çin'i kontrol etmeye ve Avrasya coğrafyasındaki nüfuzunu artırmaya yönelik politikaları artırmasına sebep olmaktadır.

Türk Dünyası'nın, bugün birçok ülkenin ulusal bütünlüğü, güvenliği ve gelişmesi için olmazsa olmaz önemde olduğu gözükmektedir. Bölgesel ve küresel hakimiyet için hem araç hem de amaç olan Türk Dünyası, bir çok ülkenin hakimiyet ve nüfuzu arasında parçalanmış vaziyettedir. Çin ve Rusya Federasyonu gibi ülkelerin egemenlik alanı içerisinde yer alan Türk ülkelerinin haricinde özellikle Orta Asya gibi jeopolitik olarak "kilitli ülke-bölge" konumundaki bölgenin küresel sistemi sorgulayan ülkeler tarafından çevrili olması ve bu ülkelerin gelecekteki hedeflerinin coğrafi olarak merkezinde yer alıyor olması özelde Orta Asya'daki Türk devletlerini genelde ise bütün Türk Dünyası'nı ilgilendirmekte ve endişelendirmektedir. Bölgesel ve küresel güçlerin hem fikir olduğu bir konu varsa o da Türk Dünyası'nın birleşmemesi, aksi halde birçok ülke için jeopolitik bir deprem olacağıdır. Fakat görülmektedir ki asıl endişelenmesi gereken jeopolitik bir kaosun tam ortasında yer alan Türk Dünyası'dır.

Kaynakça

- AKENGİN, Hamza (2017). "Türk Dünyası ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri Üzerine Jeopolitik Bir Değerlendirme", *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, C.4, S.1, s.1-11.
- AYDIN, Mustafa (2015). "Kafkasya ve Orta Asya'yla İlişkiler", *Türk Dış Politikası*, (Editör: B.Oran), Cilt: II, s.366-439.

- BONIFACE, Pascal (2018). *Herkes İçin Jeopolitik*, (Çeviri: M.Guaye ve F.B. Süverdem), İstanbul: Erdem Yayınları.
- BRZEZINSKI, Zbigniew (2016). *Büyük Satranç Tahtası*, (Çeviri:Y.Türedi), İnkilâp Kitapevi: İstanbul.
- DOĞANAY,Hayati (1995). "Türk Dünyası'nın Siyasi Sınırları", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.3, s. 23-56.
- DUGİN, Alexander (2018). *Rus Jeopolitiği-Avrasyacı Yaklaşım*, (Çeviri: V. İmanov), İstanbul: Küre Yayınları.
- ELLYATT, Holly (2019). 'The International System is Somewhat Dangerous and Chaotic,' Condoleezza Rice Warns, <https://www.cnbc.com/2019/11/11/world-order-is-in-chaos-condoleezza-rice-warns.html> (Erişim: 23.12.2019).
- ERHAN, Çağrı (2004). "ABD'nin Orta Asya Politikaları ve 11 Eylül'ün Etkileri", *Uluslararası İlişkiler*, Cilt 1, Sayı 3 (Güz), s. 123-149.
- EROL,Seyfettin (2018). " Avrasya'nın Değişen Jeopolitiğinde Türk Dünyası ve Türkiye: Nasıl Bir Gelecek?", *TESAM III. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi* (11-12 Ekim 2018), Editör: B.H. Eryiğit, s.323-340.
- FLINT,Colin ve TAYLOR,Peter James (2014). *Siyasi Coğrafya Dünya-Ekonomisi,Ulus-Devlet ve Yerlilik*, (Çeviri:F.Ereker), Ankara: Nobel Yayınları.
- FRIEDMAN, George ve SHAPIRO, Jacop (2017). The Geopolitics of 2017 in 4 Maps, <https://geopoliticalfutures.com/the-geopolitics-of-2017-in-4-maps/> (Erişim: 22.12.2019).
- HASANOV,Ali (2010). *Jeopolitik*, (Çeviri: A. Ağaoğlu ve F. Şammedov), İstanbul: Babıalı Kültür Yayıncılığı.
- İLHAN, Selçuk (2019). *Jeopolitik-Güç Odağı Kuramı*, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- İRAN (2018). ABD'nin Nükleer Anlaşmadan Çekilmesi ve Olası Senaryolar, (Editör: U.Başar), *Analiz*.
- JOHNSON, Keith (2019). Is the United States Really Leaving the Paris Climate Agreement?, <https://foreignpolicy.com/2019/11/05/paris-climate-agreement-united-states-withdraw/> (Erişim: 24.12.2019).
- KAZIMLI, Elnur (2018). Azerbaycan'ın Jeopolitik Konumu ve Karabağ Sorunu, https://tasam.org/tr-TR/Icerik/51267/azerbaycanin_jeopolitik_konumu_ve_karabag_sorunu (Erişim: 25.12.2019).
- KİREÇCİ,Mehmet Akif (2011), "Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta Asya Politikaları", *Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi İnceleme- Araştırma Dizisi*, Yayın No:3.

- KLEVEMAN, Lutz (2004). *Yeni Büyük Oyun-Orta Asya'da Kan ve Petrol*, (Çeviren: H.Güldü). İstanbul: Everest Yayınları.
- KULNAZAROV, Rustem (2015). "New Geopolitical Role of Central Asia within Foreign Policy Interest of World Powers ". *Asian Socian Science*, Vol.11, No.12,s.125-130.
- Kuşak-Yol Girişimi Haritası:
http://www.silkroutes.net/OBOR/1NewSilkRoadMap25933848601_5d40551c7a_c.jpg (Erişim: 23.12.2019).
- LOPEZ, Javier (2017). *The Geopolitics of Chaos*, <https://www.socialeurope.eu/the-geopolitics-of-chaos> (Erişim: 23.12.2019).
- MAMMADALİYEVA, Leyla (2015). Henry Kissinger Yeni Dünya Düzeni Hakkında, <http://newtimes.az/tr/processestrends/3394/> (Erişim: 24.12.2019).
- MARSHALL, Tim (2018). *Coğrafya Mahkumları*, (Çeviri: M. Doğruer), İstanbul: Eplison Yayınevi.
- PIRİNÇCİ, Ferhat (2008). "Soğuk Savaş Sonrasında ABD'nin Orta Asya Politikası: Beklentiler ve Gerçekler". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*,63-1, s.207-235.
- ROTHKOPF, David (2014). A Time of Unprecedented Instability?, <https://foreignpolicy.com/2014/07/21/a-time-of-unprecedented-instability/> (Erişim: 24.12.2019).
- TARAKÇI, Nejat (2003). *Devlet Adamlığı Bilimi: Jeopolitik ve Jeostrateji*, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- TOPAL, Erhan ve SEZER, Adem (2016). "Üniversite Öğrencilerinin Türk Dünyası Coğrafyasına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi", *Marmara Coğrafya Dergisi*, S.33, s.69-113.
- Türk Dünyası Haritası:
<https://ekoavrasya.net/duyuru.aspx?did=135&Lang=TR> (Erişim: 22.12.2019).

KIRGIZ TÜRKÇESİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ RENK ADLARI ÜZERİNE

Özet

Adlar, iletişim kurmamızı kolaylaştıran sözcüklerdir. Onların nasıl oluştuğu, tarihsel süreçte nasıl bir değişime uğradığı ad bilimin konusudur. Bu bilim dalının incelediği konulardan biri de renklerdir.

Bu çalışmada, Kırgız Türkçesindeki renk adları Türkiye Türkçesindeki renk adlarıyla karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, renk adlarının bazı ses değişimleriyle Türkçenin her iki kolunda da kullanıldığı görülmüştür. Çalışma evrenimize göre, Kırgız Türkçesinde at için kullanılan *ceerde at* (al donlu at), *tarlan* (at donu kır), *temgil kök* (atın rengini belirtir) gibi renk adları Türkiye Türkçesinde kullanılmamaktadır. Türkiye Türkçesinde kullanılan bazı renk adlarının da (*füme*, *krem*, *pembe*, *mavi*, *beyaz* gibi) Kırgız Türkçesinde kullanıldığı belirlenmemiştir. Renklerdeki ışık azlığı Kırgız Türkçesinde *kara* sıfatı ile ifade edilirken Türkiye Türkçesinde *koyu* sıfatıyla ifade edilmektedir: *kara göğüş* (açık mavi), *kara kızıl*, *kara boz*; *koyu mavi*, *koyu yeşil*, *koyu gri* gibi.

Anahtar Sözcükler: Ad, Ad Bilim, Renkler, Türkiye Türkçesi, Kırgız Türkçesi

ON COLOUR NAMES IN KYRGYZ TURKISH AND TURKEY TURKISH

Abstract

Names are words that make it easy for us to communicate. How they came into being, how they changed in the historical process is the subject of onomastics. One of the subjects studied by this branch of science is colors.

In this study, color names in the Kyrgyz Tur-

ULUSLARARASI TÜRK
DÜNYASI ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL
OF TURKISH WORLD
STUDIES
CİLT 3 / SAYI 1 / OCAK
2020

Sorumlu Yazar
Corresponding Author
Meryem ARSLAN
Meder SALİEV

Dr. Öğr. Üyesi. Niğde Ömer
Halisdemir Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi,
Çağdaş Türk Lehçeleri ve
Edebiyatları Bölümü,

meryemarslan2078@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi. Niğde Ömer
Halisdemir Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi,
Çağdaş Türk Lehçeleri ve
Edebiyatları Bölümü,

medersaliev1985@gmail.com

Gönderim Tarihi
Recieved

06.01.2020

Kabul Tarihi
Accepted

16.01.2020

Atf
ARSLAN, Meryem,
SALİEV, Meder (2020).
“Kırgız Türkçesi ve Türkiye
Türkçesindeki Renk Adları
Üzerine”, *Uluslararası Türk
Dünyası Araştırmaları*
Dergisi, (3/1), 17-30

ARAŞTIRMA MAKALESİ
RESEARCH ARTICLE

kish were examined in a comparative manner with color names in Turkish. According to the results obtained from the research, it is seen that the color names are used in both branches of Turkish with some sound changes. Working according to our universe, color names used in the Kyrgyz horse (such as temgil kök, ceerde at, tarlan) is not used in Turkish Turkish Turkey Some color names used in Turkish (such as smoked, cream, pink, blue, white) were not used in Kyrgyz Turkish. The lack of light in the colors is expressed with the adjective of black in the Kyrgyz Turkish, while it is expressed as the dark in Turkish: *kara gögüş (dark blue)*, *kara kızıl (dark red)*, *black gray (dark gray)*. .

Keywords: Name, Onomastics, Colors, Turkey Turkish, Kyrgyz Turkish

Giriş

Renkler, nesnelere fark edilmesini sağlayan ışık yansımalarıdır. Onlarla, tüm eşya kendini belli eder, ortamı renklendirir. Newton her ne kadar tek rengin beyaz olduğunu tüm renklerin beyazdan doğduğunu yaptığı deneylerle kanıtlamış olsa da gözümüz birbirinden farklı pek çok rengi algılayabilir. Bu, nesnelere ışığı farklı şekillerde yansıtmasından kaynaklanmaktadır (Per, 2012: 18-20).

Ad bilim, dillerin temel sözcükleri olan adların neden verildiğini, anlamlarını, tarihsel gelişmelerini, çeşitli dil ve kültür sorunlarını dil bilimsel açıdan inceleyen bir bilim dalıdır. Onun incelediği konulardan biri de renklerdir (Aksan, 1998: 32; Boyraz, 1998: 107-109).

Renklerin adlandırılmasında, tabiattaki varlıklardan (mavi sözcüğünün sudan; yeşilin yaştan oluşması gibi); hayvan ve bitkilere benzetmelerden (ördekbaşı, kavuniçi gibi); ana renklere getirilen eklerle yapılan türetmelerden (akçıl, sarımsı, sarımtrak gibi); aktarmalardan yararlanmıştır (Mazlum, 2011: 125-137; Çürük, 2017: 201).

Işık oranı renk adlarının çeşitlenmesine etki eden bir başka önemli öğedir. Renklerin farklı tonlarda algılanmasını sağlayan ışık, ara renkleri de oluşturmuştur. Bu ara renkleri, ışığın koyuluk ve açıklığının yanında somut nesnelere de ifade edilmiştir (Mazlum, 2011: 125-137). Türkçedeki *açık mavi*, *gök mavisi*, *buz mavisi*, *koyu mavi*, *çivit mavisi*, *vapurdumanı*, *ördekbaşı*, *kazayağı*, *camgöbeği*, *asker yeşili*, *koyu yeşil* gibi ara renk adları bu şekilde ortaya çıkmıştır denilebilir.

Türkler, diğer milletler gibi renklere zaman zaman renklik dışında anlamlar da yüklemişler ve onlarla hem maddî hem de ma-

nevî dünyalarını süslemişlerdir. Alföldi'ye göre *Moğol kavimlerinin bayrak direklerinde sallanan beş renkli hamailer (yeşil, beyaz, kırmızı, kara ve sarı) şüphesiz Çinlilerde olduğu gibi onlarda da dört kutbun ve dünyanın merkezinin renklerine tekabül eder. Menşei göçebe olup Çin kaynaklarında hayatını idame ettiren ve gök atlarına beş renkli bir kısrağ gönderildiğini ifade eden efsane de bu fikir çerçevesinde işaret eder. İşte bundan dolayıdır ki, Asya Hunlarının meşhur kralı Mo-Tun'un garp (batı) tarafına (yani esas tarafa) ancak beyaz atlarla; şarka mavi (yani kır) atlarla; şimale yağız (kara) atlarla ve cenuba al atlarla taarruz ettiğini öğreniyoruz. Gyula Nemeth aynı usulü Peçeneklerde tesbit etmiştir. Türk kavimlerinin destanlarında pek sık tasvir edilen muhtelif renkli at sürüleri aynı neviden fikirlerin solmuş akislerinden ibarettir* (akt. Yardımcı, 2011: 3). Kafalı'ya göre de Türkler, sarıyı, merkez; yeşili (göğü), doğu; akı, batı; kızılı, güney; karayı, kuzey için kullanmışlardır (Kafalı, 1996: 49-53). Eski Türklerin renkleri bu şekilde yorumlamasında, dinî inançları, yaşayış tarzları büyük rol oynamıştır. Türk mitolojisinde hayır ilahı Ülgen'in tahtını ve sarayının kapısını altından yaptırması, sarının altın rengi olarak ifade edilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda sarayın merkezde bulunması, sarıya dünyanın merkezi anlamını kazandırmıştır. Ülgen'in yedi oğlundan Yaşıl Kağan'ın koruyucu ruh özelliği, yeşili; ateş tanrısına, Al Ruh ve Al Ateş denilmesi al yani kızıl ve kırmızıyı, kutsal renk haline getirmiştir. Sarının merkez; alın ve yeşilin ise kutsallığı, onların sancak ve bayrak renklerinde kullanılmasını da sağlamıştır. Ak, devletin büyüklük ve adaleti; kara ise zorluk ve kötülüğün sembolü olarak yorumlanmıştır (Heyet, 1996: 55-61).

1. Materyal ve Metot

Bu çalışmada ölçünlü Kırgız Türkçesindeki renklerin adları ve anlamsal özellikleri ele alınmıştır. Kırgız Sözlüğü (KS) (1994/I-II); Kırgız Tilinin Sözlüğü'nden (KTS) (2011/I-II) belirlenen, renk adları, Kırgız renk adları ölçüt alınarak sözlük sırasına göre incelenmiş ve anlamları ve kullanımları açısından standart Türkiye Türkçesiyle karşılaştırılmıştır. Türkiye Türkçesindeki renk adları için de Türkçe Sözlük'ten (TS) (2011) yararlanılmıştır.

Çalışmanın konusu renk adları olduğu için bunlardan türetilen ama renk dışında anlam kazanmış sözcükler ve renklerin renklik dışındaki anlamları, çalışmada dikkate alınmamıştır.

Kırgız Türkçesinde renk, *tüs* ve *ıran* sözcükleriyle (*gümüştüs* “gümüş rengi”, *kül ıran* “kül rengi” (Yudahin, 1994: 774); renklerin açıklığı ve koyuluğu ise *koçkul* (*kara koçkul*, *kızıl koçkul* “simsiyah/kapkara; kıpkırmızı” (KTS, 2011: 27)) ve *tok* (*tok kızıl*, *tok caşıl* “*koyu yeşil*, *koyu kırmızı*” (KTS, 2011: 562)) sözcükleriyle karşılanır. Türkiye Türkçesinde renklilik, renk sözcüğüyle, bunların tonları ise koyu ve açık sıfatlarından yararlanır. Kırgız Türkçesinde ise ak ve kara'nın kullanılmaktadır: *ak kızıl*, *kara koçkul gibi*.

2. İnceleme

Abiy: KT'de *mavimsi*, *açık mavi*, *yeşilimsi bir renk* anlamına gelmektedir (KTS, 2011: 19). TT'de bu renk adı bulunmamaktadır.

Agış: KT'de *ak rengin ve donuk bir rengin karışımıyla ortaya çıkan soluk bir renk* anlamında kullanılmıştır (KTS, 2011: 30). TT'de bu sözcük bulunmamaktadır.

Ağarıngkı: KT'de *beyazımsı*, *aka çalar* (Yudahin, 1994: 10) anlamına gelir. TT'de bulunmaz.

Ak boz: KT'de *açık kurşunî* (Yudahin, 1994: 135) şeklinde kullanılan bu renk adı TT'de bulunmamaktadır.

Ak caltañg: KT'de temiz anlamına gelen *caltañg*la kurulmuş bir tamlama olan *ak caltañg*, *açık beyaz* (Yudahin, 1994: 150) anlamına sahiptir. TT'de bulunmaz.

Ak cuumal: KT'de daha çok beniz hakkında kullanılır ve *beyazımsı*, *solmuş bir renk*, anlamına gelir (KTS, 2011: 70). TT'de bu sözcük bulunmamaktadır.

Ak kızıl: KT'de *saf beyaz* (Yudahin, 1994: 470) anlamına gelir, ama TT'de yer almaz.

Ak sarğıl: KT'de *beyaz sarı*, *sarışın* (Yudahin, 1994: 639) anlamına gelen sözcük TT'de yer almamaktadır.

Ak: KT¹'de, TT'deki gibi beyaz anlamında kullanılır (Yudahin, 1994: 11; TS, 2011: 58).

Akça: KT'de ve TT'de *beyazımtrak*, *oldukça beyaz* (Yudahin, 1994: 12; TS, 2011: 60) anlamına gelir.

Akçıl: TT'de *rengini atmış*, *ağarmış* (TS, 2011: 61); KT'de *mavi beyaz* anlamları da kazanmıştır (KTS, 2011: 80).

¹ KT: Kırgız Türkçesi,

TT: Türkiye Türkçesi için kullanılmıştır. Yazının diğer bölümlerinde de bu kısaltmalardan yararlanmıştır.

Aksargıç: TT’de bulunmayan bu sözcük, *sararmış olan ak renk* anlamına gelir (KTS, 2011: 420).

Ala: Kendisi tamamen bir renk adı olmayıp karma renkleri karşılayan bir sözcüktür. TT’de de kullanılmaktadır. Sözlükte, *benekli, alaca* anlamları verilen sözcüğün zaman zaman diğer renk adlarını da karşıladığı görülür: *Ala kula, kurt renginde olan kula* anlamındayken *ala ayak, beyaz ayaklı* anlamına gelir. *Pembe sığırcık* anlamına gelen *ala çıyırçık* tamlamasında *ala*, pembe rengini karşılar. Ayrıca *ala, toru ala* “doru kula”; *boz ala* “beyazı galip olmak suretiyle kül renkli kula”, şeklinde de kullanılmaktadır.

Ala-bula: *Tek renkli olmayan, bir tarafı beyaz/ak bir tarafı kara ya da başka renklerle karşımış olan renktir* (KTS, 2011: 87).

Alamık: *Ala, alaca, tek renkli olmayan, beyaz benekleri bulunan* anlamlarına gelir (Yudahin, 1994: 20). TT’de bu sözcükle karşılaşılmemiştir.

Albırluu: KT’de *pembe, al yanaklı* anlamında kullanılan bir renk adıdır. TT’de bu renk adı kullanılmaz.

Apakay: TT’de kullanılmayan *apakay* sözcüğü de *beyaz, apak, tertemiz, bembeyaz* anlamlarına gelir (Yudahin, 1994: 36).

Apak-şapak: KT’de *güneşin doğuşu ile batımı esnasında oluşan kırmızı renk* (KTS, 2011: 125) olan apak-şapak, TT’de bulunmamaktadır.

Aparman: TT’de yer almayan bu sözcük, KT’de *kızıl ile sarı arasında bir renk, portakal rengi, turuncu rengidir* (KTS, 2011: 126).

Apak: KT’de *büsbütün ak, bembeyaz* (Yudahin, 1994: 37) anlamlarına gelir. TT’de de bu anlamlarla kullanılır.

Bışalak: KT’de soluk sarı (Yudahin, 1994: 117) veya aşırı sarı, sapsarı (KTS, 2011: 359) anlamlarında kullanılır. TT’de bulunmamaktadır.

Bopboz: KT’de *tam boz renkli* (Yudahin, 1994: 130) anlamında kullanılır. TT’de de aynı anlamda kullanılmaktadır.

Botala: KT’de *bulanık, boz; çamura veya toza bulanmış* anlamına gelir (Yudahin, 1994: 133). TT’de bu renk adı yer almamaktadır.

Boz ala: KT’de *beyazı galip olmak üzere kül renkli kula* (Yudahin, 1994: 18) demektir ve TT’de yer almaz.

Boz: KT’de *boz* siyahla beyaz arasındaki renk tonlarını özellikle siyaha yakın renkleri- anlatmak için kullanılan bir renktir.

Sözlükteki diğer anlamları, *sıcak günlerde havadaki karanlık, beyaz, açık kurşunî, el değmemiş toprak, çok giyilmiş, eskitilmiş kürktür* (Yudahin, 1994: 135). TT’de boz renk adı, *açık toprak rengi, kül rengi gri* (TS, 2011: 391) anlamlarında kullanılmaktadır.

Bozguç: KT’de *bozumsu, boza yakın* (KTS, 2011: 290) anlamına gelir, ama TT’de yer almaz.

Bozgul: KT’de *bozumsu, boza yakın* (KTS, 2011: 290) anlamına gelen bu renk adı TT’de kullanılmaz.

Bozgult: KT’de *bozumsu, boza yakın* (KTS, 2011: 290) anlamlarında kullanılan renk adına TT’de rastlanmamıştır.

Bozomtuk: TT’de bulunmayan bu renk adı, KT’de *bozumsu, boza yakın* (KTS, 2011: 290) anlamlarıyla kullanılmaktadır.

Bozomuk: KT’de *bozumsu, boza yakın* (KTS, 2011: 290) anlamına gelen bir renk adıdır ve TT’de yer almaz.

Bozoñ: KT’de *bozumsu, boza yakın* (KTS, 2011: 290) anlamındadır ve TT’de kullanılmamaktadır.

Bozoñku: KT’de *bozumsu, boza yakın* (KTS, 2011: 290) anlamlarında kullanılan sözcüklerden biridir ve TT’de bulunmaz.

Bozorunğku: KT’de kül rengine mayil, bozca, solukça anlamlarına gelen bu renk adı TT’de kullanılmamaktadır.

Börtö: TT’de olmayan bu renk adı KTS’de *bir çeşit kızıl renk*, anlamına gelir (KTS, 2011: 317).

Buurul: KT’de *boz, kır, mavi ve diğer renklerin karışımından oluşan bir renk* (KTS, 2011: 340); at donu için karışık kır (Yudahin, 1994: 150) anlamlarına gelir. TT’de bu renk adı kullanılmaz.

Caşıl: KT’de yeşil (Yudahin, 1994: 186) rengini ifade etmek için kullanılır. TT’de *yeşil* (TS, 2011: 2582) biçimiyle aynı anlamda kullanılmaktadır. Bitkilerdeki yaşlık, tazelik bu rengin oluşmasında etkili olmuştur. KT’de *caşılın* ara renk adları tespit edilememiştir.

Cerde: KT’de *ceerde* sözcüğü *kızıl, al* anlamına gelmektedir: *Ceerde at* (al donlu at), *ceerde sakallu* (kızıl sakallı) gibi (Yudahin, 1994: 197). Bu sözcük TT’de kullanılmamaktadır.

Ceyren: KT’de *kızıl* anlamına gelen bir başka sözcük de *ceyrendir*: *Ceyren sakal*, ‘kızıl sakal’ (Yudahin, 1994: 206) gibi. TT’de bu sözcük kullanılmamaktadır.

Çaar: KT’de *bir taraflı karışık renk, çizgili ya da ak kara, aynı biçimde, karışmış olan renk, yılan rengi* (KTS, 2011: 688) anlamlara gelir. Bu renk adı TT’de yoktur.

Çal: KT’de *kır* rengini karşılayan bir sözcüktür. Sözlükte, *kır, kül rengine çalan beyaz* anlamları verilmiştir (Yudahin, 1994: 246). Siyahla beyaz arasında bir ara rengi karşılayan *kır* için KT’de başka sözcükler de kullanılmaktadır.

Çambıl: KT’de *çamur rengi* anlamına gelir ve daha çok atlar için kullanılır (KTS, 2011: 703). TT’de bu sözcük yer almaz.

Çan: KT’de saç için kullanılan bir renktir ve kızıl anlamına gelir. *Çan kızıl* ise *açık kızıl* demektir (Yudahin, 1994: 251).

Çekirtkedey kara: *Cırlak (ocak çekirgesi)* anlamına gelen *çegirtke*, çekirtkedey kara sıfat tamlamasında *cırlak gibi siyah* anlamıyla kapkara ve simsiyah pekiştirmesi için KT’de yararlanılan sözcük grubudur (Yudahin, 1994: 259). TT’de kullanılmaz.

Çenkil: KT’de *gök mavis* anlamındadır (KTS, 2011: 723) ve TT’de bulunmaz.

Çıbır-çaar/ Çıbır-ala: KT’de *ince beyaz, siyah çizgili bir renk, keklik rengi* (KTS, 2011: 751) anlamları bulunan bu renk adına TT’de rastlanmaz.

Çımkıy ak: KT’te *apak, bembeyaz* (Yudahin, 1994: 269) anlamına gelir. TT’de kullanılmaz.

Çiykil: TT’de kullanılmayan sözcüğün KT’de *yarı çiğ etin rengi, kırmızımtrak renkli* (Yudahin, 1994: 276) ve *insan rengini belirtmek için kullanılan yardımcı bir renk (sarı çiykil, kara çiykil gibi)* (KTS, 2011: 728) anlamları bulunur.

Çöödöy: KT’de *sapsarı, aşırı sarı* (KTS, 2011: 741) ile *kızıl (çöödöy sarı “büsbütün kızıl”)* anlamlarına gelir (Yudahin, 1994: 283). TT’de bu sözcük yoktur.

Çüştödöy ak: TT’de yer almayan bu renk adı, KT’te *ak, bembeyaz* anlamına gelir (Yudahin, 1994: 289).

Dümürdöy kara: *Yanmış kütük* anlamına gelen *dümür (dümür döy kara, dümüröygön kara kişi)* gibi kara rengini pekiştirmek için *kapkara, simsiyah* anlamlarında kullanılır (Yudahin, 1994: 317).

Eçigeydey sarı: TT’de mevcut olmayan bu renk adı KT’de *sapsarı* (KTS, 2011: 837) anlamını karşılar.

Kan çırayluu: KT’de yüz hakkında kullanılan ve *açık al* (Yudahin, 1994: 272) anlamına gelen *kan çırayluu* sözcüğü TT’de yer almaz.

Kanın kızıl: Siyah benekleri bulunan *boz* (Yudahin, 1994: 470) anlamlarına gelir ve TT’de kullanılmaz.

Kara boz: KT'de *mat kurşunî* (Yudahin, 1994: 135) anlamına gelir.

Kara köğüş: KT'de *koyu mavi* (Yudahin, 1994: 498) için kullanılır. TT'de kullanılmaz.

Kara: KT'de ve TT'de *siyahın* karşılığı olarak kullanılmaktadır. TT'de KT'deki gibi *kara yağız* anlamı yoktur (Yudahin, 1994: 402-403; TS, 2011: 1313).

Kaşka: *Mavi* anlamına gelir ve yalnızca, *kaymağı alınmış veya makineden geçirilmiş süt hakkında*, kullanılır (Yudahin, 1994: 415).

Ker sarı: KT'de, *çile ve ağrıdan dolayı (oluşan) nuru solmuş bir renk* anlamındadır (KTS, 2011: 837). TT'de yer almaz.

Ker: KT'de geçen bu sözcük daha çok yıllık rengi için kullanılır, kahverengiye yakın bir renk demektir (KTS, 2011: 837). TT'de bulunmaz.

Kılañgir/kılañgız: KT'de *akçıl, beyaza yakın boz renkli* (KTS, 2011: 169) ve *mavimtrak* anlamları belirlenmiştir: *kök kılañgız süt "kaymağı alınmış, mavimtrak süt"* (Yudahin, 1994: 450). TT'de tespit edilememiştir.

Kırmızı: Arapçadan geçen *kırmızı* < *kırmizî* renk adı KT'de ve TT'de kullanılmaktadır. KT'de *kızıl, kırmızı, kızıl, açık al, kırmızı ipek*; TT'de ise, *al, kızıl renk* anlamları verilmiştir (Yudahin, 1994: 460; TS, 2011: 1420). KT'de *al* sözcüğünün kullanımına rastlanılmaz.

Kızarıñkı: KT'de *kırmızıya çalan, kızılca, hafifçe kızarmış olan* anlamına gelir (Yudahin, 1994: 470). TT'de yoktur.

Kızgıltım: KT'de *solgun kızıl* anlamına gelir (KTS, 2011: 157). TT'de bulunmaz.

Kızgıltın: TT'de kullanılmayan bu renk adı, KT'de *kırmızimsı, kızıla yakın* anlamlarına gelir (KTS, 2001: 157).

Kızgılt: KT'de *kırmızıya çalan, kızılca* anlamına gelen (Yudahin, 1994: 470) bu renk adına TT'de rastlanmamıştır.

Kızıl çiykil: KT'de *kırmızimsı beyaz*, (KTS, 2001: 161) anlamına gelen bu renk adı TT'de bulunmaz.

Kızıl: Türkçenin temel renklerinden olan *kızıl*, KT'de *kırmızı*, TT'de *parlak kırmızı* (Yudahin, 1994: 470-471; TS, 2011: 1436) şeklinde açıklanmıştır. *Kızıl* sözcüğü KT'de *kan, pembe yankalı*, *yalnızca at donu için kullanılan açık boz* anlamlarına da gelir (Yudahin, 1994: 470-471).

Kızılduu: Atlar için kullanılır ve içlerinde açık boz veya kırmızı bir şey bulunan renk (Yudahin, 1994: 471) anlamına gelir. Bu sözcük, TT’de bulunmamaktadır.

Kızılsıman: KT’de *kırmızıntrak*, *kırmızimsı* (Yudahin, 1994: 471) anlamına gelen bu sözcük TT’de yoktur.

Kızıl-tazıl: KT’de çeşitli renklere *kırmızının karışımıyla oluşmuş karışık renk* (KTS, 2011: 160) anlamına gelir. TT’de bu renk adı yoktur.

Kızımtal: TT’de yer almayan bu sözcük KT’de *kırmızımtarak* (Yudahin, 1994: 471) anlamına gelir.

Koçkul/kara koçkul: KT’de *koyu kırmızı*, *koyu vişne rengi* (Yudahin, 1994: 477) anlamına gelen bu sözcük, TT’de yoktur.

Koñur/konğur: KT’de *koyu kahverengi* (KTS, 2011: 16), *esmer ve kumral* (Yudahin, 1994: 482) anlamlarına gelen bu renk adı TT’de kullanılmaz.

Kögörüñkü: KT’de *morarmış renk* (KTS, 2011: 33) demek olan bu renk adı TT’de yoktur.

Kögülcüm: KT’de *mavi* (Yudahin, 1994: 498) anlamına gelir. TT’de mavi için kullanılmaz.

kögüldür / kögültür: KT’de *mavimsi, kök renginde olan* (Yudahin, 1994: 498) anlamındadır. TT’de yer almaz.

Kögüş: KT’de *mavimsi, açık maviye çalan* anlamına gelen (Yudahin, 1994: 498) bu sözcük TT’de bulunmaz.

Kök ala: KT’de *maviyle beyaz karışimli renk* (KTS, 2011: 54), *tendeki morluk* (Yudahin, 1994: 498) anlamlarına gelen bu sözcük TT’de kullanılmaz.

Kök cañıl: KT’de *hafifçe beyaz, hafifçe boz* (Yudahin, 1994: 250) gibi anlamları bulunur. TT’de bu renk adı kullanılmamaktadır.

Kök: Türkçenin eski dönemlerinden itibaren kullanılan bu renk adı, *mavi, yeşil* anlamlarına gelir. TT’de ilk sesi yumuşamış ve *gök* haline gelmiştir. *Gök* sözcüğü TT’de *gökyüzünün, denizin rengi, mavi ve yeşile çalan mavi* (TS; 2011: 957); KT’de *de gök, lacivert, mavi, yeşil* anlamlarına gelir. KT’de kök, bazı bağlamlarda *kır* anlamına da gelir: *kök at* “*kır at*”; *kök cal* “*kır yelesi*” gibi (Yudahin, 1994: 498).

Kökçül: KT’de *mavimsi, göğe çalan, hafifçe mavi* (Yudahin, 1994: 499) anlamlarına sahiptir. TT’de kullanılmaz.

Kökmök: KT'de *masmavi* (KTS, 2011: 56) anlamındadır. TT'de bu renk adı yer almaz.

Kökmöl: KT'de *mavimsi* (Kökmöl su "Mavimsi su") (KTS, 2011: 56) anlamında kullanılmaktadır.

Kökmöldör: KT'de *mavimsi* (kökmöldür asman "mavi gökyüzü") (KTS, 2011: 56) anlamına gelir. TT'de kullanılmaz.

Köpkök: KT'de *kök* rengini pekiştirerek *gömgök*, *yemyeşil*, *masmavi* anlamlarında kullanılır (Yudahin, 1994: 505). TT'de de gömgök biçimiyle, masmavi anlamında kullanılır (TS, 2011: 961)

Kuba: KT'de *beyaz*, *soluk* ve *sarışın* anlamlarına gelir: *kuba it*, "beyaz köpek"; *kuba cigit* "sarışın delikanlı" gibi (Yudahin, 1994: 514) bu renk adı, TT'de bulunmaz.

Kubañ: KT'de *sararmış*, *solmuş renk* anlamına gelir (KTS, 2011: 87). TT'de yoktur.

Kula: KT'de ylık/at için kullanılan *sarımsı*, *solmuş bir renk* anlamına gelir: *Kula baytal*, "Sarımsı dişi tay", *kula bee* "sarımsı dişi at" (KTS, 2011: 95). TT'de bu renk adı kullanılmaz.

Kuu: KT'de genellikle saç sakal için kullanılan renk adıdır ve *beyaz*, *beyazımsı* (KTS, 2011: 118) veya *ak*, *beyaz*, *soluk sarı* (Yudahin, 1994: 528) anlamlarına gelir. TT'de kullanılmayan bir renk adıdır.

Kuykul: KT'de *sarıya yakın*, *sarımtırak* (KTS, 2011: 92; Yudahin, 1994: 531) anlamlarına gelen bu renk adı TT'de tespit edilememiştir.

Külgün: KT'de *külgün*, *pembe*, *gülgün* anlamlarına gelmektedir (Yudahin, 1994: 536). TT'de bu sözcük kullanılmamaktadır.

: KT'de *renk bakımından net görülmeyen, açık değil, kapalı olan bir renk* (*Küñürt çaşıl* "mat yeşil") (KTS, 2011: 144) anlamına gelir. TT'de bulunmaz.

Küröñ: KT'de at donu için kullanılan bir renk adıdır ve *koyu al* (Yudahin, 1994: 541) ve *kahverengiye benzeyen* (KTS, 2011: 148) anlamlarına gelir. TT'de kullanılmaz.

Mala kızıl: KT'de *erguvanî rengine yakın olan* anlamına gelir (Yudahin, 1994: 550) ve TT'de bulunmaz.

Mala kök: KT'de *koyu mavi* (Yudahin, 1994: 550) anlamına gelen bu renk adı TT'de kullanılmaz.

Mala: KT'de çok açık olmayan bir renk adıdır ve *maviye yakın renk* (*mala kök köynök* "Maviye yakın renk", *mala kızıl coo-*

luk “kızıla yakın baş örtüsü”) (KTS, 2011: 212), *koyu kırmızı* (Yudahin, 1994: 550) anlamlarına gelir. TT’de yer almaz.

Mañıl: KT’de kırmızısmsı (Yudahin, 1994: 552) anlamına gelir ve TT’de yoktur.

Mor: KT’de çok az kullanılan renk adlarından biridir. Sözlükte *koyu kahverenginde olan boya* (Yudahin, 1994: 570) anlamı verilmiştir. TT’de *kırmızı* ile *mavinin* karışmasından oluşan, *menekşe rengini* karşılayan bir renktir (TS, 2011: 1696).

Sargıç: KT’de *açık sarı* (KTS, 2011: 420) anlamına gelen bu renk adı TT’de bulunmamaktadır.

Sargıl: KT’de *sarışın, beyaz yüzlü; taze pembe* anlamlarına gelir ve yüz için kullanılır (Yudahin, 1994: 639). TT’de kullanılmaz.

Sargıl: KT’de *sarımtrak* (Yudahin, 1994: 639) anlamına gelen bu sözcük TT’de yoktur.

Sarı: KT’de, TT’deki gibi *saman, limon, altın rengini* ifade etmek için kullanılan renk adıdır (TS, 2011: 2035; Yudahin, 1994: 639). KT’de *sarının, kızıl, kumral* anlamları da vardır (Yudahin, 1994: 639).

Sur: KT’de ak renğiyle kara renginin karışımıyla ortaya çıkan bir renktir (KTS, 2011: 459). KT’de *gök kır, kurşunî renkli bulutlar* (*sur kişi*, ‘benzi toprak renginde olan kişi’; *sur koyon*, ‘boz tavşan’) anlamlarına gelmektedir.

Surca: KT’de *kül rengi* (Yudahin, 1994: 669) anlamına gelen bu renk adı TT’de bulunmamaktadır.

Surgult: KT’de bulut rengi (KTS, 2011: 460) anlamına gelir ve TT’de kullanılmamaktadır.

Süttön ak: KT’te *gayet ak* anlamındadır (Yudahin, 1994: 673). TT’de süttön ak şeklinde pekiştirme işlevli kullanılır.

Targıl: KT’de ‘inek ve öküz renginde kara yolları bulunan kızıl’ ve *teke sarğıl* da ‘kızıl saçlı’ anlamına gelmektedir. KTS’de kahverengiyle boz renginin birbirinden ayırt edilemeyen karışık bir renk: Murattın mingeni targıl öküz; targıl mışık terezeden sekirip tüştü “Murat’ın bindiği karışık renkli öküz; Karışık renkli kedi pencereden atladı.” (KTS, 2011: 509).

Tarlan: KT’de *at donu kır* demektir (Yudahin, 1994: 711). TT’de yer almayan bu sözcük *boz tarlan* veya *tarlan boz* şeklinde kullanılmaktadır.

Teke sargıl: KT’de bu sözcük, *kahverengiyle boz renginden oluşan karışık bir renk:* (Murattın mingeni targıl öküz; targıl mışık terezeden sekirip tüştü “Murat’ın bindiği karışık renkli öküz; Karışık renkli kedi pencereden atladi.”) (KTS, II. Cilt, 2011: 509). TT’de yoktur.

Temgil kök: TT’de bulunmayan bu sözcük, KT’de at donu için kullanılır ve *benekli kır* anlamına gelir (Yudahin, 1994: 723).

Totupkan: KT’de *esmer* anlamına gelen bir sözcüktür (KTS, 2011: 559) ve TT’de kullanılmaz

Sonuç

KT’deki renk adları belirlenerek TT ile karşılaşılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

KT’deki renk adlarının açıklamasında görülen, ama KT’de bulunmayan *al, mavi, pembe, esmer, siyah, beyaz* renk adlarının TT’de kullanıldığı görülmüştür.

KT’de kullanılıp TT’de kullanılmayan renk adları ve tonları: *abiy, agış, ak sargıl, apakay, ak caltanğ, ağarınğki, ak cuumal, ak kızıl, ak sargıç, ala-bula, alamık, albirluu, apakay, apak-şapak, aparman, bışalak, bopboz, botala, boz ala, bozguç, bozgul, bozgult, bozomtuk, bozomuk, bozoñ, bozoñku, bozorunğku, börtö, buurul, cerde, ceyren, çaar, çal, çambil, çan, çekirtkedey kara, çenkil, çibir-çaar/çibir-ala, çimkiy ak, çiykil, çöödöy, çüştödöy ak, dümürdöy kara, eçigeydey sarı, kan çırayluu, kanın kızıl, kara boz, kara kögüş, kaşka, ker sarı, ker, kılanggır/kılanggız, kızaringki, kızgiltım, kızgiltın, kızgilt, kızıl çiykil, kızılduu, kızılısım, kızıl-tazıl, kızımtal, koçkul/kara koçkul, koñur/konğur, kögörüñkü, kögülçüm, kögüldür/kөгültür, kögüş, kök ala, kök canggıl, kökçül, kökmök, kökmöl, kökmöldör, köpkök, kuba, kubañ, kuu, kuba,kula, kuykul, külgün, küñürt, küröñ, mala kızıl, mala kök, mala, manggıl, sargıç, sargıl, sargilt, sur, surca, surgult, süttön ak, targıl, tarlan, teke sargıl, temgil kök, totupkan’dır.*

Ak, ala, boz, caşıl, kırmızı, kızıl, kara, kök, mor, sarı renk adlarıyla *appak, akçıl, akça* ara renklerin KT ve TT’de bazı ses değişimleriyle aynen kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte TT ve KT’de sarı, kızıl, kök ve kara renk adlarında anlam değişimleri gözlenmiştir. Buna göre TT’de KT’ye göre *kızıl, kök* ve *sarı* anlam daralmasına uğradığı belirlenmiştir.

Renklerin tonları için KT’de ak ve kara’nın tercih edildiği görülmüştür: *ak kızıl; kara boz* gibi. TT’de renk tonlarında koyu ve açık sıfatlarından yararlanılmaktadır.

KT’de kızıl ve kırmızının tonları:

apak-şapak, börtö, cerde, ceyren, çan, çiykil, kan çırayluu, kızarıngkı, kızgiltım, kızgiltın, kızgilt, kızıl çiykil, kızılduu, kızılısıman, kızıl-tazıl, kızımтал, koçkul/kara koçkul, küröñ, mala kızıl, manggil, teke sarğıl;

Bozun tonları:

ak boz, bopboz, botala, bozguç, bozgul, bozgult, bozomtuk, bozomuk, bozoñ, bozoñku, bozorunğku, kanın kızıl, kara boz, sur, surca, surgult;

Beyazın tonları:

ağarıngkı, ağış, ak caltanğ, ak cuumal, akça, akçıl, akçıldoo, ak kızıl, çal, çımkıy ak, çüştödöy ak, kılanğgır/kılanğgız, kök canggil, kuu, süttön ak, tarlan, temgil kök;

Mavinin tonları:

abiy, apakay, appak, çenkil, kara köğüş, kaşka, kögülcüm, kögüldür/kөгültür, köğüş, kök ala, kökçül, kökmök, kökmöl, kökmöldör, köpkök, mala kök, mala;

Sarının tonları:

ak sarğıl, aksargıç, aparman, bışalak, çöödöy, eçigeydey sarı, ker sarı, kuba, kubañ, kula, kuykul, sargıç, sargıl, sargult;

Alanın tonları:

ala-bula, alamık, boz ala, buurul, çaar, çıbır-çaar/ çıbır-ala, küñürt;

Pembenin tonlar:

albırluu, külgün;

Kahverenginin tonları:

çambıl, ker, koñur/konğur, manggil, targıl, teke sargıl;

Karanın tonları:

çekirtkedey kara, dümür döy kara, totupkan;

Morun tonları:

kөгörüñkü

olarak tespit edilmiştir. Buna göre kızıl, gök, sarı ve bozun tonları diğerlerine göre daha çoktur.

TT’de kullanılan *beyaz, pembe, al, esmer, siyah, mavi* renk adlarının KT’de bulunmadığı belirlenmiştir.

Renk adları verilirken somut öğelerden yararlandığı görülmüştür: *eçigeydey sarı, teke sargıl, dümür döy kara, çekirtkede y kara gibi.*

Kaynakça

- AKSAN, Doğan (1998). *Her Yönüyle Dil*, Ankara: Atatürk Kültür Ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- ÇÜRÜK, Yasemin (2017). “Türk Dilinde Renk Adları Ve Renk Adlarına Gelen Ekler”, (Ed. Emine Gürsoy Naskali) *Renk Kitabı*, S. 201-230.
- HEYET, Cevat (1996). “Türklerin Tarihinde Renklerin Yeri, Renkler, Nevruz Ve Renkler”, *Türk Dünyasında Nevruz İkinci Bilgi Şöleni Bildirileri*, (19-21 Mart 1996, Ankara), Atatürk Kültür Merkezi, Ankara, S. 55-61.
- KAFALI, Mustafa (1996). “Türk Kültüründe Renkler”, *Nevruz Ve Renkler, Renkler, Türk Dünyasında Nevruz İkinci Bilgi Şöleni Bildirileri*, (19-21 Mart 1996, Ankara), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi: 49-53.
- Kırgız Tilinin Sözlüğü (KTS) (2011). I ve II. Cilt, Bişkek: Avrasya Press.
- MAZLUM, Özge (2011). “Rengin Kültürel Çağrışımları”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31: 125–138.
- PER, Meral (2012). “Renk Teorilerine Tarihsel Bir Bakış”, *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 8: 17-26.
- BOYRAZ, Şeref, (1998), “Lakaplar Konusunda Bazı Dikkatler ve Bir Yöre Örneği”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, VII: 107-138.
- Türkçe Sözlük (TS) (2001). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- YARDIMCI, Mehmet (2011). “Renk Dünyamız Ve Türk Kültüründe Renkler”, *Bilimsel Eksen*, 4, S. 106-122.
- YUDAHİN, K.K. (1994), *Kırgız Sözlüğü*, (Çev. Abdullah Taymas), 2 Cilt, Ankara: TDK Yayınları.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАГНОСТИКА ҚАЗІРГІ МЕКТЕПТЕГІ БАСҚАРУДЫҢ ҚҰРАМДАС БӨЛІГІ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Зерттеу барысында педагогикалық диагностика тек педагогикалық қызметтің бастапқы, орталық және қорытынды буыны ғана емес, сонымен қатар қазіргі мектептегі басқарудың қажетті құрамдас бөлігі екені анықталды. Бұл қағидатты жағдай педагогикалық диагностика тек функция, шарт, басқару құралы ғана емес, оның қажетті компоненті деп айтуға мүмкіндік берді. Педагогикалық диагностика басқару компоненті ретінде біз қазіргі заманғы мектепте басқару субъектілерінің объектілерді бағалау және болжау мақсатында олардың жағдайын бақылау бойынша қызметінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады, олардың негізінде басқару процесі жетілдіріледі.

Сонымен қатар мақалада диагностиканың тиімділігімен қатар басқаруды құруда директорға оқу-тәрбие процесін құруда жоғары нәтижелер алуға мүмкіндікті болжау құралы екендігі тілге тиек етіледі. Педагогикалық диагностика проблемалардың мәніне терең енуге, оларды шешуге қол жеткізуге, олардың пайда болуының алды алуға мүмкіндік береді және егжей-тегжейлі зерттеуді талап ететін оқу-тәрбие процесінің

ULUSLARARASI TÜRK
DÜNYASI ARAŞTIRMA-
LARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF
TURKISH WORLD STUDIES
CİLT 3 / SAYI 1 / OCAK
2020

Sorumlu Yazar

Corresponding Author

Жанартай КОБДИКОВА
Ұлпан ДІНСЛАМОВА
Педагогика ғылымдарының
докторы, Проф.м.а., Қазақ
Ұлттық Қыздар
Педагогикалық
Университеті,
Алматы/Қазақстан
2-курс магистранты, Қазақ
Ұлттық Қыздар
Педагогикалық
Университеті,
Алматы/Қазақстан,
U_1_y_a@inbox.ru

Gönderim Tarihi

Received

06.11.2019

Kabul Tarihi

Accepted

16.01.2020

Atf

КОБДИКОВА, Жанартай,
ДІНСЛАМОВА, Ұлпан
(2020). “Педагогикалық
Диагностика Қазіргі
Мектептегі Басқарудың
Құрамдас Бөлігі Ретінде”,
*Uluslararası Türk Dünyası
Araştırmaları Dergisi*, (3/1),
31- 46

ARAŞTIRMA MAKALESİ
RESEARCH ARTICLE

түйіндерін ажыратуға көмектесетін құрал екендігі ашып көрсетіледі.

Кілт сөздер: педагогикалық диагностика, ұжымдық рефлексия, білім беру мазмұны, оқыту технолоиялары, білім беру процесінің субъектілері.

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS COMPLETED PART IN SCHOOL MANAGEMENT

Abstract

The study found that pedagogical diagnostics is not only the primary, central and final link of pedagogical activity, but also necessary component of management in a modern school. This principle allowed us to assert that pedagogical diagnostics is not just a function, a condition, a means of management, but its necessary component. Pedagogical diagnostics as a component of management is understood as an integral part of activities by subject management in the modern school to monitor the state objects, in order to assess and forecast, on the basis of which the management process is improved.

In addition, the article says that along with the effectiveness of diagnostics, in the creation of management, the Director is a means of predicting the possibility of obtaining high results in the creation of the educational process. Pedagogical diagnostics is revealed that allows to penetrate deeper into the essence of problems, to achieve their solution, to get a predisposition to their appearance and helps to distinguish the nodes of the educational process that require detailed research.

Keywords: pedagogical diagnostics, collective reflection, the content of education, teaching technologies, subjects of the educational process.

Кіріспе

Педагогикалық диагностика - педагогикалық ғылымның бір саласы және сонымен қатар практикалық педагогиканың негізгі формасы болып табылады. Қазіргі жалпы ғылыми көзқарасқа сүйенсек, «диагностика» дегеніміз- белгілі бір объектінің ахуалын танып білу немесе оның тәртібінің болжауы мен сол тәртібіне әсер етуінің мүмкіншіліктері туралы шешім қабылдау мақсатында сол объектінің негізгі параметрлерін тез тіркеу жолымен содан кейін оны белгілі бір диагностикалық категорияға жатқызу жүйелерін тану болып табылады. Білім беру процесіндегі педагогикалық процесс объектісінің жағдайын анықтауға және оның одан әрі дамуын болжауға, осы жағдайдың себептерін анықтауға, сондай-ақ зерттелетін объектінің одан әрі даму перспективаларын

анықтауға бағытталған әдістер мен принциптерді қамтиды. Диагностика педагогикамен тығыз байланысты болғандықтан, оның білім беру процесімен, яғни қазіргі заманғы мектепте басқарумен тығыз байланысты деп айтуға толық негіз бар (Алфорова, 1994: 34-41). Профессор Ю. В. Васильевтің басқаруда тек сыртқы құбылыстар мен процестерді зерттеумен ғана шектелмей, оның ішкі құрылысына да баса мән беру керек деген пікірімен толықтай келісемін. Бірақ бұл үшін мектепте басқаруды оқу-тәрбие процесінің іс әрекетінен туындаған тұлға қызметі деп түсіну керек. Диагностика-бұл объектінің ішкі құрылысын анықтауға, сипаттау мен талдауға бағытталған танымның ерекше әдісі, соның негізінде "объектінің одан әрі жұмыс істеу және даму жолдарын анықтау мақсатында болжамдық ұсынымдар беріледі.

Бастапқыда әрекет ететін, содан кейін талдау жасайтын басқару практикасы талдамалық жұмыстарды жүргізу практикасына орын береді, басқарушылық шешімдерді қабылдау және іске асыру алдында болады. Бұл ретте заманауи мектепті басқару әлеуметтік-логикалық зерттеу элементтеріне сүйенеді. Д.Ю.Проخورов диагностиканың негізгі айырмашылықтарын атап көрсетті, олар: біріншіден, диагностика жүргізу кезінде объект ретінде оның элементтері мен бөлітері емес, пәндік зерттеуде әрдайым біртұтас жүйе болуы керек. Екіншіден, диагностика жалпы заңдылықтарды анықтауға, зерттеуге қарағанда объектінің ерекшеліктерін анықтауға бағытталған. Үшіншіден, диагностика объект туралы ғылыми білім алуға ғана емес, оны шешу мақсатында мәселені анықтауға және ұғынуға бағытталған (Алфорова, 1994: 34-41).

Диагностикалық жұмыстың өзіндік әдіснамалық негізі, талдаудың негізгі реттілігі, мағыналық бағыты бар. Мұнда Е. П. Дятл шығарған позициялар мен талдау тәсілдеріне мән береміз, сондықтан мектепті диагностикалық негізде басқаруда келесі идеялар туындайды: бірінші, нақты жұмыс істейтін мектепті немесе оның қандай да басқару жүйесін алып қарастырайық, оның мақсаты белгілі тұжырымдамалар негізінде, алынған зерттеу жұмыстары бойынша диагностика жүргізуге мүмкіндік беру, талдау жүргізіп, диагностика кезеңдерін анықтай отырып, диагностика кезеңдерін сақтау

арқылы әрбір кезеңді өз мақсаттарын орындау арқылы жүзеге асыру, екінші, бұл ретте диагностикалық талдаудың «кезеңдері» жеке деңгейлерді қамтиды.

Болмыс деңгейі-талдаудың бастапқы тармағы. Мектеп тұтас және оның жеке құрылымдық буынындағы нақты бір жүйе. Кез келген мектеп өз миссиясын және қоғамдық мақсатын - өскелең ұрпақты оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асырады, алайда әрбір мектеп оларды іске асырудың өзіндік ерекшеліктерін анықтайды. Бұл мақсаттар сандық және сапалық талдау әдістерінің негізінде диагностикалануы мүмкін нақты анықтамаға ие. Диагностиканың осы кезеңі:

- мектептің нақты және жарияланған мақсаттарын бағалау және салыстыру;
- мақсаттың сандық және сапалы көрсетілуін анықтау;
- мектеп мақсаттары мен оның атқаратын қызметтерін салыстыру;
- мектеп алдында тұрған міндеттерге құрылымдардың сәйкестік деңгейін анықтау.

Мән деңгейі-бұл мектептің ұйымдастыру құрылымдарын талдау. Кез-келген ұйымдық құрылым (тәрбие, оқыту жүйесі, басқару жүйесі, оқушы, мұғалім, сабақ және т. б.) өз кезегінде мектептің алға қойған мақсаттарының және мектеп буындары жұмысының қорытындыларының белгілі бір өлшемдер бойынша арақатынасы элементтердің жүйесі болып табылады. (білім деңгейі, тәрбиелілік, технологиялылық және т.б.) және олардың тиімділігін, яғни мәнін көрсетеді. Басқаша айтқанда, талдаудың бұл кезеңі:

- мектептің ұйымдастыру құрылымының элементтерін айқындау және оларды мектептің мақсаттары мен функцияларына сәйкестігін анықтау;
- нақты қолданыстағы басқару жүйесін анықтау, ұжымның бағыныштылығы, жауапкершілігі және оған өзгеріс енгізу бойынша ұсыныстарды нақтылау;
- басқару жүйесіндеі әрбір буын қызметін бағалауға, ынталандыруға және оны түзетуге көзқарастарды ұсыну.

Мектеп қызметін жүзеге асыру педагогикалық қызметкерлер атқаратын қызметтің мектеп мақсаттарына сәйкес келуі қамтамасыз етіледі. Бұл аспектілерді анықтау келесі деңгейді құрайды.

Мектептің басты қызметі оның алдында тұрған мақсаттар мен міндеттер тұрғысынан сипатталатын құбылыстың деңгейі және оларды іске асыру әрбір ұжым мүшесінің бағыттылығы мен қызметіне толық тәуелді болады. Педагогикалық ұжымды және жеке көрсеткіштерді талдау мұғалім жұмысының нәтижесін анықтауға мүмкіндік береді: мектептегі қызметкердің орны, ұжымның әрбір мүшесінің әлеуетті мүмкіндіктері, ұжым мүшелерінің мағыналық және мәндік сипаттамаларын ұғынуға көзқарас, мұғаліммен немесе топтармен арақатынаста нақты инновациялық шешімдерді жүзеге асыру мүмкіндігі.

Онтайландырылған түрде талдаудың бұрын болған деңгейлері бар түрі – шындық(жүзеге асу) деңгейі. Бұл жерде маңызды санат-мектептің инновациялық идеяларды мақсатты, жүйелі, нәтижелі және нәтижені жүзеге асыру қабілетін түсінетін жүйе ретіндегі орны; ұжымың бір орында тұрмауға, тұрақты ізденісте болуын, даму режимінде болуға бейімділігі, сол арқылы инновациялық идеяларды жүзеге асыруға кедергі келтіретін жағдайлар мен тосқауылдарды еңсере отырып. жүйенің орнықтылығын қалыптастыпу. Және осы мағынада мектеп тұрақты өз функциялары дамып келе жатқан және өздігінен дамитын болмыс ретінде көрініс табады. Бұл қызметтің кез келген кезеңінде жүйенің, оның жекелеген буындарының жалпы талдауын беруге мүмкіндік беретін нәтижелік деңгей.

Сонымен қатар, диагностиканың қажетті компоненті-әрбір кезенді «өңдеу» негізінде іске асырылатын түзету, алынған деректерге экспресс-талдау жүргізілген кезде себептер анықталып, педагогикалық ұжымның өзі белгілеген мақсаттар мен міндеттерге сәйкес мазмұны мен технологияларға қажетті түзетулер енгізіледі. Сонымен қатар, диагностика жүйесінде мыналар маңызды:

- Ішкі ақпарат, әр түрлі шешімдердің нәтижелерін салыстыруға және оларды әр түрлі уақыт аралықтарында жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Мектепішілік диагностикалау кезінде алынатын ақпарат шешім қабылдау, жедел жоспарлау және бақылау қажеттілігін кез келген деңгейде іске асыруға мүмкіндік береді (директор, оқу меңгерушісі, мұғалімдер);

- Сыртқы ақпарат, ортаның динамикасы туралы, басқа мектептердің тәжірибесі туралы, білім беру мен тәрбиелеудің теориясы мен тәжірибесіндегі жаңа ақпарат жиынтығы. Бұл мектепке ауданның, қаланың, өңірдің, елдің білім беру жағдайына мән беріп, әлеуметтік тапсырысқа сәйкес келуге, сондай-ақ жалпыға танылған парадигмалар мен білім беру қондырғыларының шеңберінде өз мақсаттарын жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Жоғарыда айтылғандардан түйін, қазіргі заманғы мектепті басқаруды зерттеу сипатында емес, жүзеге асыру кезеңінде болуы тиіс деген қорытынды жасауға болады, демек, педагогикалық диагностика басқарудың құрамдас бөлігі болып табылады деп болжауға толықтай негіз бар. Мұны әр түрлі аспектілерде қарастыруға болады: қызметі, құралдары, шарттары. Басқаруды басқару жұмыстарының нақты түрлерінен тұратын циклдық процесс ретінде қарастыруға болады, теориялық тұрғыдан «басқару функциялары» деп атаймыз. Басқару функциялары ерекше сипатқа ие, ерекше мазмұны бар және дербес жүзеге асырылуы мүмкін. Отандық әдебиетте мектепті басқарудағы функционалдық тәсіл мұқият әзірленген, бірақ ол көптеген пікірталастар тудыруда.

Мектепті басқару процесіне кіретін функцияларды анықтау туралы мәселе көбінесе дау туғызады. Ғылыми әдебиетте басқарудың функционалдық құрамының әртүрлі жіктелік схемалары бар. Мысалы, П. В. Худоминский өз жұмысында басқарудың келесі функцияларын атайды: *жоспарлау, ұйымдастыру, үйлестіру, есепке алу және бақылау, талдау*. Анри Файоль болса, басқарудың жеті функциясын анықтайды: *жоспарлау, ұйымдастыру, ынталандыру, басқару, бақылау, ретке келтіру және талдау*. М. А. Поташниктің тұжырымы бойынша: *жоспарлау, ұйымдастыру, басшылық, бақылау*. Ю. А. Конаржевскийдің пайымдауынша: *педагогикалық талдау, жоспарлау, ұйымдастыру, ішкі бақылау және реттеу*. А. А. Орлов мектепті басқару процесі мынандай функциялардан тұрады деп есептейді: *болжау, жоспарлау, ұйымдастыру, реттеу және түзету, есепке алу және бақылау функциялары*.

Ю. В. Васильев болса кезеңдерден бөлек, басқару циклін бөліп көрсетті: педагогикалық жағдайды талдау,

педагогикалық қызметті жоспарлау, педагогикалық процесті ұйымдастыру және реттеу, педагогикалық әсерді үйлестіру, алынған нәтижелерді бақылау және бағалау.

Егер жоғарыда аталған авторлар берген басқару функцияларының жіктемесін талдайтын болсақ, келесі қайталанатын функцияларды атап көрсетуге болады: *жоспарлау, ұйымдастыру, реттеу, бақылау және есепке алу*. П. И. Третьяков және Т. И. Шамова жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдайларда мектепте басқаруды жетілдіру үшін функциялардың мұндай жіктелуін жеткіліксіз деп санайды және басқару функциясының басқа да құрамдас бөліктерін атап көрсетті, олар: *ақпараттық-аналитикалық, уәждемелік-мақсатты, жоспарлы-болжамдық, ұйымдастырушылық-зерттеу, реттеушілік-түзету* (Третьяков, 1995: 163).

П. И. Третьяков Т. И. Шамоваға қарағанда, Бақылау-диагностикалық, ұйымдастыру-орындаушылық сияқты тағы екі функцияның болуын атап көрсетсе, бірақ ұйымдастыру-зерттеу жұмыстарын бөлмейді (Третьяков, 1995: 165). Бұл авторлар, басқару функцияларына атау бере отырып, оларға диагностика функцияларын белгілеуді қосты, сол арқылы басқарудың әрбір функциясының ішінде диагностиканың белгілі бір функциясы бар екенін растай отырып, диагностика басқарудың әрбір функциясының ажырамас бөлігі болатынын айқындады. Диагностиканы қазіргі заманғы мектепте басқарудың маңызды функциясы ретінде қарастырамыз, өйткені педагогикалық диагностика мектеп өмірінің барлық салаларына енеді (енуге тиіс) және талдау негізінде кез келген қиындықтарды тиімді жолмен шешеді.

Басқару функциялары мен диагностиканың функциялары бір-бірімен өзара тығыз байланысқан. Педагогикалық диагностиканың орны мектепті басқаруда басқарудың өзі ішінде болады және неғұрлым сапалы деңгейде басқаруға көмектеседі: педагогикалық диагностиканың функциясы басқару функциясының құрамына кіреді және басшының басқару қызметінің қозғаушы күші, оның тиімділігін арттыру болып табылады. Мысалы, педагогикалық диагностиканың коррекциялық функциясы басқару процесінің барлық қатысушыларының ішкі жағдайын ескере отырып, оқу

- тәрбие процесіне түзету жүргізуге мүмкіндік береді. Басқару реттеушілік - түзету функциясы, сондай-ақ оны жүйеленген деңгейде ұстап тұру үшін оперативтік тәсілдердің, құралдардың және әсерлердің көмегімен түзету жүргізеді. Бұл басқару мен диагностика функциялары арасындағы терең өзара кірігетін байланысты көрсетеді. Бағалау (мектепте әр қатысушының қызметін сапалық және сандық бағалау) және өз бетінше - мақсаты ақпараттық-аналитикалық функция негізінде процестің әрбір қатысушысының өзін-өзі талдау, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау, әкімшілік және қоғамдық бақылауды үйлестіру, оқушының, мұғалімнің, жетекшінің қызметін бағалауда кез келген қатысушыны қағазбастылықтан құтылуына мүмкіндік береді (Гвишиани, 1972:132).

Білім беру мазмұнын және мектептің барлық тіршілік әрекетін өзгерту басқару жүйесін өзгерту үшін қажетті алғышарттарды жасайды. Мектеп өмірінің барлық жақтарын диагностикалау міндетті буын болып табылады.

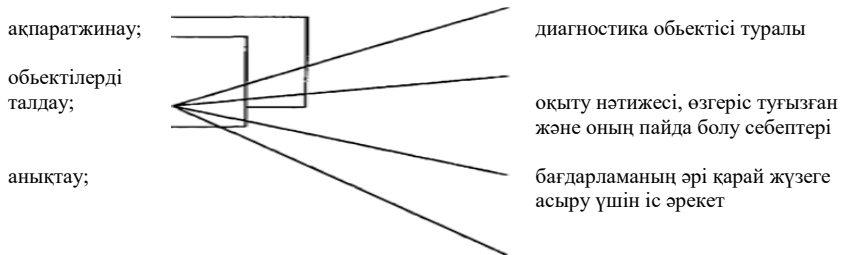
Диагностиканың міндеті-алынған нәтиженің жоспарланған нәтижемен ара қатынасы, алшақтықты анықтау, себептерін анықтау және олардың шоғырлануы, ал осының негізінде-келесі жұмыс үшін мақсаттарды түзету. Демек, педагогикалық диагностиканың негізгі функциялары:



Сызба 1. Педагогикалық диагностиканың функциялары.

Осылайша, педагогикалық диагностиканың мақсаты-қазіргі кездегі диагностика объектісінің жағдайын анықтау және оның одан әрі дамуы мен жетілдірілуін болжау.

Педагогикалық диагностиканың міндеттері арасында мына міндеттерді бөліп қарастырамыз:



Сызба 2. Педагогикалық диагностиканың міндеттері

Оның міндеті дамудың нақты деңгейін зерттеу негізінде білім беру процесінің нәтижелілігін көп аспектілі бақылау, осы дамуды оның қойылған мақсаттармен арақатынасында талдау негізінде түзету, енгізу және даму перспективаларын анықтау болып табылады.

Қазіргі мектепте демократияландыру жағдайында басқаруға қатысуға адамдардың саны өсуде, сондықтан барлық педагогтарға басқару сияқты маңызды және күрделі құбылыстың мән-мағынасын жақсы түсіну маңызды. Мұғалім сабақта білімді меңгеру процесін басқарады, оқушы өз қызметін, өзінің дамуын және т. б. басқарады. Егер басқару – бұл ұжымның әрбір мүшесінің жалпы ортақ істе белсенді қатысу дәрежесі болса, оның осы іске қосқан үлесі, субъектілер арасындағы қарым-қатынас, олардың бағыныштылық дәрежесі, лауазымдық міндеттерді орындау, онда осындай құралдарды құру қажет. Педагогикалық процестің барлық қатысушыларының білім беру жүйесінде алар орны бар, басқарудың жаңа сапалы жағдайына, оның нақты мақсаттарын, мазмұнын, әдістерін, нысандарына сәйкес ауысып отырады. Бұл педагогикалық диагностиканы басқаруға енгізе отырып, басқару құралы ретінде, басқарудың барлық қатысушыларының диагностика теориясы мен қолдану тәжірибесін меңгеру деен ұғымға саяды .

Менің ойымша, басқарушылық диагностиканың ерекшелігі, бір жағынан, кез келген бағыт бойынша жұмыстың басында проблеманы анықтауға және мақсатты басқарушылық, мазмұнды және технологиялық шешімдердің

негізгі бағыттарын таңдауға, оларды жетілдіру жөніндегі шараларды және тиісті іс-қимыл бағдарламасын белгілеуге мүмкіндік береді. Екінші жағынан, жұмыс және алынған диагностикалық материалды талдау аяқталғаннан кейін бастапқы кезеңде ұсынылған диагностикалық гипотезаны тексеруге, бар проблемалар мен ауытқулар туралы түпкілікті пікір қалыптастыруға және осы ұйымның және сыртқы ортаның ерекшеліктерін ескере отырып, оларды шешу жолдарын нақтылауға болады. Ол үшін резервтер, мектептің даму мүмкіндіктері, кадрлық әлеует, таңдалған білім беру парадигмасы, мектептің, мектеп ұйымдарының білім беру және тәрбие қызметінің мазмұны және т. б. туралы жеткілікті ақпарат алу қажет.

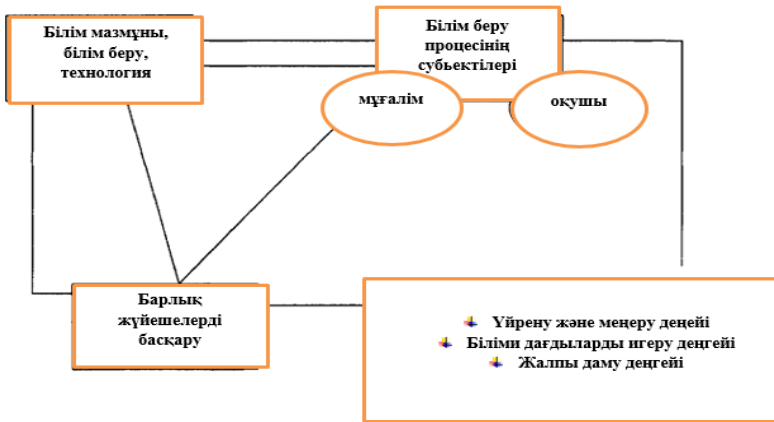
Диагностикалық қызметті ұйымдастыру әдістемесі мектепте басқару процесін дамыту мәселелері туралы нақты ақпарат алуға мүмкіндік беретін бірқатар дәйекті процедураларды көздейді. Сонымен, технологиялық шешімді қабылдау туралы маңызды ақпарат жұмыс тобын, уақытша ғылыми-зерттеу ұжымын құру, сыныптарды оқытудың жаңа технологияларына және т. б. ауыстыру мәселесін шешу үшін кадрлық әлеуетті талдау кезінде алынуы мүмкін. Зерттеу әдісін таңдау және оның мақсаттарымен, сондай-ақ зерттеу объектісінің ерекшеліктерімен және диагностикалық процестің кезеңдерімен анықталады. Бастапқыда кең ауқымды талдау жұмыстары жүргізіліп жатқан ұжымдық пікірталастар, кеңестер ұйымдастырылады. Оның барысында негізгі проблемалар анықталады, әртүрлі ақпарат көздері зерттеледі және шешім қабылданады. Тәжірибе негізге сүйенер болсақ, бұл тәсіл - мектеп проблемаларының ұжымдық рефлексиясы-диагностиканың негізінде басқарудың қажетті және міндетті кезеңі болып саналады.

- мектеп қызметінің өзекті мәселелерін анықтау;
- алға қойған мақсатты жүзеге асыру үшін, ұжымды жинау және пікірлестер (жақтастар) тобын қалыптастыру;
- педагогикалық ұжымның әлеуетті мүмкіндіктеріне және тиісті мектеп жүйелеріне негізделген мәселелерді шешудің пәрменді жолдарын белгілеу.

Диагностика шеңберінде өткізілген педагогикалық іс-әрекеттерді анықтау және бағалау жүргізіледі. Бұл ретте

педагогикалық жүйе қызметінің нақты нәтижелерінің соңғы мақсаттарына сәйкестігі туралы хабардар ететін кері байланыс қамтамасыз етіледі. Соңғы мақсаттар жоспарланған мақсатқа сәйкес келмей қалу процесі-қалыпты жағдай, бірақ практикалық білім беру қызметкерлері әрдайым ескермей кету қаупі де жоқ емес. Сондықтан мен педагогикалық диагностиканы маңызды басқару құралы деп есептеймін; мектеп білім беру процесінің күрделілігі бүгінгі күні оның жұмысының өнімділігі мен нәтижелілігін, серпінділігі мен дамуын қамтамасыз ете отырып, жүйенің жұмысына уақытылы және тиімді түзетулер енгізу үшін оның барлық кезеңдері мен мазмұнды буындарын қадағалауды талап етеді. Мұнда қойылған міндеттер нәтиженің жоспарланған мақсаттан ауытқу дәрежесін, бағытын және себептерін дұрыс бағалау болып табылады. Бұл ауытқулар педагогикалық жүйеге оның жұмыс істеу тиімділігін төмендететін себептер ретінде әртүрлі сыртқы және ішкі факторлардың ықпалынан туындауы мүмкін: білім беру мекемесінің мақсаттарының өзгеруін, білім беретін оқу жоспарлары мен бағдарламаларындағы өзгерістерді, білім беру мекемесі мақсаттарымен білім беру процесіне қатысушылардың жеке мүдделерінің сәйкес келмеуін және ғылымның күнделікті даму үздіксіздігін, жаңа оқу курстарын енгізуді, оқытудың жаңа әдістері мен технологияларына көшуді атауға болады (Анисимова, 1998:102).

Түйіндей келе, диагностика, сыртқы орта әсерлері мен педагогикалық жүйенің ішкі факторлары арасындағы байланысты талдауды қамтамасыз етуге және білім беру процесінің негізгі сипаттамаларындағы нәтижелер негізінде осы байланыстарды реттеуді қамтамасыз етуге бағытталған.



Сызба 3. Білім беру процесінің негізгі сипаттамалары



Сызба 4. Диагностикалық әдістерді меңгерген мұғалім қызметі.

Осылайша, мектепті дамыту, оның қызметін жетілдіру үшін қолайлы жағдай жасау көбінесе мектепті басқарудың қазіргі заманғы тұжырымдамасына көшумен байланысты, оның негізінде педагогикалық диагностика жатыр. Зерттеу барысында мен педагогикалық диагностиканы заманауи мектепті басқаруды жетілдіру шарты ретінде қарастырдым.

В. А. Сухомлинский: «өз логикасымен, философиялық негізге сүйене отырып, білім беру саласында бұл белгілі бір шамада өзіндік қайталанбас ойы, сезімі, мүдделер әлемі бар жеке тұлға тәрбиелеп отырғандықтан білім беру қызметін зерттеу элементтерінсіз елестету мүмкін емес». Ал мектеп директорының басқарушылық қызметі педагогикалық еңбектің ерекше түрі ретінде зерттеу негізіне ие, оны күшейтуде және оны жетілдірудің ішкі резервтері бар. Диагностиканы басқару практикасында қолдану басшыға құзыретті болуға, ол басқаратын процестердің жақсы мәнін, сондай-ақ басқару заңдылықтарын, ынтымақтастықтың психологиялық негіздерін білуге, ақпараттың объективтілігі мен дәлелділігі принциптерін сақтай отырып, басқарылатын процестердің барысы туралы жинау, талдау, бағалау және ақпарат әдістерін меңгеруге, жалпы педагогикалық процестің жүйелі көрінісін, басты буынды бөліп, оған әсер ете отырып, осы әсердің байланысқа, яғни, ол басқару құрамына кіретін бүтін, байланысқа әсерін анықтауға мүмкіндік береді, директордың басқару қызметін қайталау мүмкіндігі болуы тиіс.

Диагностика негізінде басқаруды құру жетекшіге оқу - тәрбие процесінде болып жатқан өзгерістерді көруге және бағалауға, анықталған кемшіліктердің себептерін жоюға, оң жетістіктерді белгілеуге, неғұрлым жоғары нәтижелер алу жолдарын болжауға мүмкіндік береді. Басқаруда диагностика болған жағдайда ғана басшы оқиғаларды айқындамай, басқара алады. Педагогикалық диагностика проблемалардың мәніне терең енуге, оларды шешуге қол жеткізуге, олардың пайда болуының алдын алуға мүмкіндік береді, жылдық жұмыс жоспарын жедел түзетуге, мұғалім және басшының қарым - қатынасын жетілдіруге мүмкіндік береді. Диагностика сондай - ақ егжей-тегжейлі зерттеуді талап ететін оқу-тәрбие процесінің түйіндерін ажыратуға көмектеседі.

Басқару үдерісіндегі ең бастысы-басқарушылық шешімдерді қабылдау және іске асыруды ұйымдастыру. Шешім қабылдау үшін тиісті жұмысты жүргізу, қажетті деректерді жинау, оларды талдау, қорытынды жасау қажет. Басқарудағы барлық процесс ақпарат жинау, өңдеу және оны беру кезінде жүзеге асырылады. Әрбір басшы басқару жүйесіндегі диагностикалық ақпаратқа ерекше көңіл бөлуі

тиіс, ол басқарушылар мен ұжым арасындағы байланыс құралы болып табылады. Демек, кері байланыстың болуы қазіргі мектептегі басқаруға қол жеткізілетін қажетті шарт болып табылады. Сондықтан, басшы оған ұжым қойған міндеттерді орындауға қол жеткізу үшін диагностика нәтижесінде алынған ақпаратпен жұмыс істеуі тиіс. Бірақ бұл шешім объективті және міндетті түрде орындалуға тиіс. Әйтпесе, В.П.Симонов атап көрсеткендей, білім беру процесін басқару формальды болады, оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудің жоғары сапасына, олардың жан-жақты, үйлесімді және еркін дамуына кері ықпал етеді. М.А.Кременнің айтуынша, «тиімділік - бұл «ғылым» ұғымына бірігетін теория мен тәжірибені ескере отырып, аз уақыт және энергетикалық шығын шығармауымен тиімдірек-бұл сіздің өкімдеріңіздің жоғары сапасына өндіріс үшін үлкен қайтарыммен қол жеткізуді білдіреді.

Басқару келесі талаптарды сақтаған кезде тиімді болуы мүмкін:

- басқару тетігі білім беру процесінің барлық қатысушыларының әлеуетті және кәсіби мүмкіндіктеріне және осы басқарылатын жүйенің күрделілігіне сәйкес болуы тиіс

- кері байланыс жоғары деңгейде қамтамасыз етілуі тиіс;

- түпкілікті нәтижені бағалау критерийлері әрқашан мақсаттармен байланысуы тиіс;

- нақты адамдардың шығармашылық, әлеуетті ерекшеліктерін міндетті түрде есепке алу.

Жеке бастаманы елемейтін немесе әлсіз ескертін басқару түрі, адами фактор - бұл тиімділіктің көрінеу антиподы. В. П. Симоновтың пікірінше (Симонов, 1993:48-55), білім беру үдерісін басқарудың негізгі көрсеткіштері келесі факторлар болып табылады:

- қойылған міндеттердің орындылығына байланысты қойылған мақсаттарға жету үшін жұмсалатын күш-жігердің, құралдар мен уақыттың оңтайлылығы;

- субъект және объект қызметінің оның органикалық бірлігінде, өзара байланысы мен өзара шарттарындағы амал тәсілдерінің ұтымдылығы;

- барлық операциялардың субъектінің нысаналы бағдарламалық қондырғысымен және басқарушылық әсер ету жүйесімен негізделген мақсатқа бағытталған сипатына сәйкестігіндегі нақтылық;

- қызметтің өзектілігі барлық іс-әрекеттер мен операциялардың қойылған мақсаттар мен міндеттерге толық сәйкес келуі;

- басқару субъектілері қызметінің белсенділігі мен дербестігі.

Қорытынды

Қорытындылай келе, қазіргі мектепте басқаруды жетілдіру шарты ретінде педагогикалық диагностиканы қолдану бойынша біздің зерттеулеріміз жоғарыда аталған факторларды ұстанды. Білім беруді басқаруды жетілдіру ақпараттық - диагностикалық қамтамасыз ету жүйесін қайта құрудан бастау қажет. Мектеп басшыларының өздері жауап беретін және басқарушылық әсер етуге арналған кіші жүйелердегі процестердің жағдайы мен дамуы туралы міндетті ақпарат контуры болуы тиіс. Бұл педагогикалық диагностика жүйесін құруы да мүмкін. Педагогикалық диагностика тек педагогикалық қызметтің бастапқы, орталық және қорытынды кезеңі ғана емес, сондай-ақ басқару қызметінің қажетті құрамдас бөлігі. Педагогикалық диагностиканың жұмыс анықтамасы ретінде жұмыста оны себеп - салдарлық байланыстарды талдау және белгілі бір өлшемдер мен көрсеткіштер бойынша бағалау құралы ретінде қарастыруға мүмкіндік беретін, қазіргі мектепте басқару тиімділігінің шарты-басқару функциясы ретінде пайдаланылады. Бұл қағидатты жағдай бізге педагогикалық диагностика тек функция, шарт, басқару құралы ғана емес, сонымен қатар оның қажетті компоненті деп айтуға мүмкіндік берді.

Пайдаланылған Әдебиеттер:

АЛФЕРОВА, Лолита (1996). “Методика, Основанная на Анализе и Диагностике”, №5, 34-41, Москва.

АНИСИМОВА, Виктория (1998). *Внутришкольное Управление Развитием Авторских Педагогических Систем Учителей*, Докторская диссертация, Волгоград: Волгоградский Государственный Педагогический Университет.

ГВИШИАНИ, Джермен (1972). *Организация и Управление*, Москва: Наука.

ПОТАШНИК, Марк, (1980). *Оптимизация Управления Школой*, Москва: Просвещение.

- СИМОНОВ, В (1993). *Управление образовательным процессом в средней школе: методология, теория, технология*, Диссертация на соискание ученой степени, Москва.
- СИМОНОВ, В. (1995). *Диагностика Личности и Профессиональных Качеств Учителя*, Москва: Международная пед. Академия.
- ТРЕТЬЯКОВ, Пётр (1995). *Практика Управления Современной Школой (Опыт Педагогического Менеджмента)*, Москва: ВИНТИ.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ- ПСИХОЛОГТАРДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТКЕ ДАЙЫНДАУ

Андатпа

Мақалада болашақ педагог-психологтарды психодиагностикалық іс-әрекетке сапалы даярлаудың өзекті мәселелері қарастырылады. Автор адамның кәсіптік қызметке қосылуына әсер ететін бағыттың жаңа тәсілдерін талап етеді. Мақалада педагогтың диагностикалық іс-әрекетке психологиялық дайындығының тиімділігін арттырудың перспективалы бағыттарының сипаттамасы берілген. Осы саладағы тиімді жұмысты тежейтін проблемалар және оларды шешудің негізгі жолдары анықталды. Педагог-психолог қызметіндегі барлық мүмкін болатын қателіктердің себептері анықталды.

Бұл мақалада болашақ педагог-психологтарды білім беру ортасындағы психодиагностикалық іс-әрекетті ұйымдастыруға кәсіби даярлау мәселелері қарастырылады. Сонымен қатар автор заманауи психодиагностикалық жұмыстың түрлері, принциптері, мақсаттары мен міндеттері, заңдылықтары туралы материал береді. Психодиагностикалық қызметті мақсатты ұйымдастыруда болашақ педагог-психологтардың психологиялық, психодиагностикалық мәдениетін қалыптастырудың маңыздылығы мен қажеттілігі туралы айтылған. Сондай-ақ психодиагностикалық

ULUSLARARASI TÜRK
DÜNYASI ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL
OF TURKISH WORLD
STUDIES
CİLT 3 / SAYI 1 / OCAK
2020

Sorumlu Yazar
Corresponding Author
Рапикова Сандугаш
АНУАРБЕКОВНА
Абай атындағы Қазақ
ұлттық педагогикалық
университеті 6D010300 -
Педагогика және
психология мамандығы,
Алматы, Қазақстан e-mail:
sandu_r83@mail.ru

Gönderim Tarihi
Received
30.10.2019
Kabul Tarihi
Accepted
21.01.2020

Atıf
АНУАРБЕКОВНА, Р.
Сандугаш (2020).
“Болашақ Педагог
Психологтарды
Психодиагностикалық
Іс-Әрекетке Дайындау”,
*Uluslararası Türk Dünyası
Araştırmaları Dergisi*, (3/1),
47- 54

ARAŞTIRMA MAKALESİ
RESEARCH ARTICLE

мәдениет туралы жазылған материалға сүйене отырып, автор оны болашақ мамандардың міндетті түрде қалыптасуының қажеттілігін көрсетеді. Мақалада болашақ педагог-психологтардың психодиагностикалық мәдениетін тиімді қалыптастырудың қажетті шарттары берілген.

Түйін сөздер: психологиялық диагностика, педагогтар-психологтар, каузальды психодиагностика, *диагностикалық іс-әрекет*, іздеу-бағалау міндеттері, психопрофилактика, кеңес беру, коррекция.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS FOR PSYCHODIAGNOSTIC ACTIVITY

Annotation

The article deals with topical issues of quality training of future teachers-psychologists to psychodiagnostic activity. The author notes the directions requiring new approaches that affect the involvement of a person in professional activity. The article presents a description of the most promising directions of improving the effectiveness of psychological training of teachers for diagnostic activities. The problems constraining effective work in this area and the main ways of their solution are defined. The causes of various errors in the activities of the teacher-psychologist are highlighted.

This article discusses the issues of professional training of future teachers-psychologists for the organization of psychodiagnostic activity in the educational environment. Along with this, the author provides material about the types, principles, goals and objectives, and laws of modern psychodiagnostic work. It is said about the importance and necessity of forming a psychological, psychodiagnostic culture of future teachers-psychologists in the purposeful organization of psychodiagnostic activity. Also, based on the material presented about psychodiagnostic culture, the author points to the need for its mandatory formation in future specialists. The article also presents the necessary conditions for the effective formation of psychodiagnostic culture in future teachers-psychologists.

Keywords: psychological diagnostics, educational psychologists, causal psychodiagnostics, diagnostic activities, search and evaluation tasks, psychoprophylaxis, counseling, correction.

Білім берудегі практикалық психология қызметінің әлеуметтік маңыздылығына байланысты ол қолданатын оқыту әдістері мен құралдарын жетілдіру маңызды болып табылады. Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің нормативтік құжаттарында бұл қызмет жұмысының бірнеше бағыттары бөліп көрсетіледі - психопрофилактикалық,

консультативтік, коррекциялық. Барлық аталған бағыттар міндетті компонент ретінде психодиагностикалық қызметті қамтиды. Сонымен қатар, лауазымдық нұсқаулықтар мен қолданыстағы нормативтерді талдау, сондай-ақ практикадағы педагог-психологтардың және бірнеше ЖОО-ның пікірлері бойынша жүргізілген зерттеу нәтижелері мамандардың білім беру үрдісінің барлық субъектілерінің психикалық жағдайын бақылауға уақыты жеткілікті емес. Диагностика эпизодтық және таңдамалылық сипатқа ие. Көбінесе ол елеулі түзетуді талап ететін айқын және тұрақты ауытқулар кезінде жүргізіледі. Бұл, бірінші кезекте, сыналушылардың көбі психодиагностикалық зерттеуді ұйымдастыруда математикалық өңдеуге үлкен уақыт шығындарын талап ететін бастапқы өлшемдердің едәуір санын жүргізуін білдіреді, бұл ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың әдістері мен құралдарын кешенді қолданусыз қиындау болып табылады.

Психологиялық диагностика бағытталған: негізгі білім беру бағдарламасын меңгерудегі балалардың қиындықтарының психологиялық себептерін анықтауға; балалардың бейімділігін, қабілеттерін, дарындылық белгілерін анықтауға; баланың жаңа білім беру жағдайында білім алуға дайындығын зерделеуге (балабақшаға түсу кезінде, бастауыш білім беруге көшу кезінде, сондай-ақ инклюзивті білім беру процесі жағдайында). Мұндай диагностика онтогенездің қалыпты жүрісінен ауытқуларды дер кезінде анықтайды, бұл оларды уақытында түзетуге, яғни баланың одан әрі психикалық дамуының проблемаларын болдырмауға мүмкіндік береді.

Психологиялық диагностиканы жүргізе отырып, педагог-психолог қызметті жобалау кезінде жеке тұлғаға бағытталған тәсілді жүзеге асыруға, оқу үрдісін дараландыруға, білім беру қызметінде баланың жеке даму ерекшелігін есепке алуға ықпал етеді. Сонымен қатар, психологиялық диагностиканың нәтижелері балалардың жас ерекшеліктеріне, сондай-ақ жеке даму ерекшелігіне байланысты білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жағдайлардың тиімділігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Алынған диагностикалық деректерді бағалау мынадай тәсілдермен жүргізіледі:

1. Жеке диагностикалық карталар (немесе тәрбиеленушілер тобына диагностикалық карталар) жасалады, онда нақты психологиялық фактілер, сондай-ақ белгілі бір параметр бойынша нақты балаға және балалар тобына қатысты олардың балдық бағасы көрсетіледі. Баллдық бағалаудың әзірленген шкаласы сапалық көрсеткіштерді сандық көрсеткішке аударуға мүмкіндік береді.

Осылайша, нақты тәрбиеленушіде белгілі бір психологиялық феноменнің қалыптасуының жеке динамикасы туралы, сондай-ақ осы жас тобындағы тәрбиеленушілерде әрбір диагностикаланатын көрсеткіштің қалыптасу дәрежесі туралы түсінік алуға болады.

2. Орташа балдар көрсетілетін кестелер жасалады. Бұл жалпы дамыту міндеттерін шешудің табыстылығын көрсететін психологиялық феномендердің қалыптасуында осы жас тобындағы балаларда қандай жалпы үрдістер байқалатынын, сондай-ақ көптеген балаларда қандай тапсырмалар қиындықтар туындататынын түсінуге мүмкіндік береді. Бұл деректер білім беру үрдісіне түзетулер енгізуге, яғни оны диагностикалық негізге қоюға мүмкіндік береді.

3. Жалпы дамыту міндеттеріне сәйкес бөлінген белгілі бір психологиялық феномендердің қалыптасу (даму) деңгейлері бойынша жас тобы тәрбиеленушілерінің бөлінуін көрсететін кестелер жасалады. Мұндай кестелер диагностикаланатын психологиялық феномендерді мониторингтік бағалауды көрсетеді, тәрбиеленушілердің нақты жас тобында жалпы дамыту міндеттерін шешудің табыстылығын көрсетеді

Әрбір әдістемеге әзірленген диагностикалық карталар мен жиынтық кестелер психологиялық тексеру нәтижелері бойынша балалар тобына тән ерекшеліктерді, сондай-ақ олардың психикалық дамуының жеке нұсқаларын анықтауға мүмкіндік береді.

Педагог-психологтың диагностикалық қызметі оқу жылына арналған перспективалық жұмыс жоспарына сәйкес педагог-психолог өткізетін диагностикалық, дамытушы және психопрофилактикалық сабақтар барысында, сондай-ақ

балаларды бос қызметтегі және режим кезіндегі бақылау барысында жүзеге асырылады¹

Каузалды психодиагностика қазіргі педагогикалық тәжірибенің сұраныстарына жауап береді. Ол педагог-психологтың диагностикалық іс-әрекетінің тиімділігін арттыру міндетін тікелей қояды. Ол білім алушыларға психологиялық ерекшеліктерін тану негізінде психологиялық көмек көрсетуге бағытталған. Каузалды психодиагностиканың теориялық негізі - психодиагностикалық есептерді шешу тұжырымдамасы. Осы тұжырымдаманың негізгі ұғымдары мен ережелерінің қатарына диагностикалық есеп, психологиялық себептілік, психологиялық тану (тәжірибелік диагностикалық іс-әрекет), психодиагностиканың ғылыми негіздері, диагностикалық құралдар жатады.

Педагогтың диагностикалық іс-әрекетке психологиялық даярлығының тиімділігін арттырудың неғұрлым перспективалы бағыттарының бірі диагностикалық іс-әрекеттің жаңа арнайы құралдарын әзірлеу және пайдалану болып табылады. Қазіргі уақытта ғылыми психологияға сүйенетін педагог-психологтың диагностикалық іс-әрекетінің негізгі құралы диагностикалық әдістемелер болып табылады. Ең жақсы жағдайда бұл бытыраңқы әдістемелер емес, қандай да бір белгі бойынша топтастырылған олардың жүйелері (зерттелетін адамдардың жас ерекшеліктері, сұраулар түрі және т.б.). Алайда, бұл оқу-тәрбие үрдісінің міндеттерін тиімді шешу үшін жеткіліксіз. Психологиялық әдістемелерден басқа педагог-психологтың диагностикалық іс-әрекетінің арнайы құралдарына психологиялық детерминация схемалары, психодиагностикалық кестелер, диагностикалық алгоритмдер жатады².

Психологиялық детерминация схемаларында графикалық формада сұраныс сипаттамалары мен неғұрлым ықтимал психологиялық себептер арасындағы байланыстар бейнеленеді. Психодиагностикалық кестелерде төрт бағана бөлінеді. Алғашқы екеуі психологиялық детерминация схемаларымен ұқсас. Олар тиісінше «қиындықтар феноменологиясы» және «ең ықтимал психологиялық себептер» деп аталады. Үшінші баған «психодиагностикалық

әдістемелер, бақылау схемалары, анамнестикалық деректер», ал төртіншісі – «ұсынылған іс-шаралар» деп аталады.

Психологиялық детерминация схемалары мен психодиагностикалық кестелер белгілі бір салада психологқа типтік сұраныстар негізінде құрылады, қойылған диагноздары практика жағдайларында негізделеді, психологиялық көмек көрсету арқылы шешімге берілетін сауалдарға сүйенеді.

Педагог-психологтың диагностикалық іс-әрекетке психологиялық даярлығының тиімділігін арттырудың басқа бағыты оның диагностикалық ойлауын қалыптастырумен байланысты. Мұны іздеу-бағалау түріндегі психологиялық-педагогикалық диагностикалық міндеттерді шешу тренингінің көмегімен жасауға болады.

Іздеу-бағалау міндеттері-бұл ең ықтимал, ықтимал және ықтималдығы аз сауал сипаттамаларының қолданыстағы психологиялық себептерін іздеуді жүзеге асырылатын міндеттер. Мұндай міндеттер диагностикалық практикадан алынған нақты жағдайлардың оқу үлгісі болып табылады. Оларды әзірлеу себептілік принципі, диагноздың нақты дұрыстығы, диагностикалық ақпаратты белсендендіру негізінде жүзеге асырылады. Себептік принципін іске асыру оқу міндеттерінде практикалық диагностикалық міндеттердің себептік-салдарлық байланысы сақталады деп болжайды. Диагноздың нақты дұрыстығы принципі оқу міндеттерін шешу кезінде дұрыс жауап ретінде сұрау салудың осы сипаттамаларында мүмкін болған кез келген себеп емес, іс жүзінде әрекет ететін себеп танылатынын білдіреді. Диагностикалық ақпаратты белсенді алу қағидаты міндетті шешудің бастапқы кезеңінде диагностиканың оны шешу үшін жеткіліксіз диагностикалық ақпараттың аз көлемі бар. Негізінен бұл сұраудағы ақпарат. Тапсырманы шешу барысында диагностиканың өз белсенділігінің арқасында қосымша ақпарат алады³.

Практикалық психолог қызметіндегі барлық мүмкін болатын қателіктердің себептері әртүрлі. Болашақ педагог-психологтардың жұмысында қиындықтардың пайда болуы әртүрлі факторлармен байланысты болуы мүмкін. Педагог-психолог қызметіндегі қателіктердің негізгі себептерінің бірі жас маманның жеке қасиеттерінің осы мамандыққа қойылатын

талаптарға сәйкес келмеуі, білім деңгейінің төмендігі, кәсіби біліксіз болуы болып табылады. Н.И. Олифирович⁴ атап өткендей, кәсіпқойлық болмауының себебі педагог-психологтардың бір бөлігінің қайта мамандануға дейінгі, ал кейде одан кейін де педагогтердің жұмысы болып табылады. Педагог пен психолог бірқатар позициялары бойынша ерекшеленеді және оларды бір жағынан біріктіруге әрекет белгілі бір қиындықтар мен проблемаларға әкеледі, өйткені осы кәсіптердің тасымалдаушылары әртүрлі кәсіби талаптар мен құндылықтарға ие. Сонымен қатар, автордың айтуынша, педагог-психологтардың бір бөлігі қайта мамандандырудан кейін өзінің авторитарлық педагогикалық (мүмкін жеке тұлғалық) ұстанымдарын өзгеріссіз сақтайды.

Педагог-психолог қызметіндегі қателіктер қызметке психологиялық дайындығының болмауына байланысты туындауы мүмкін. Л. А. Кандыбович⁴, сәйкесінше психологиялық дайындықпен құрылғы, оның құрылымдық компоненттерінің қатарын қалыптастыру кезінде пайда болатын қызметке дайындықпен түсіндіріледі. Олардың ішінде жетекші психикалық білім (білім, білік, дағды) болып табылады. Осылардан әрі мотивациялық компонент – болашақ мамандыққа деген оң көзқарас, қойылған тапсырманы орындау қажеттілігі, табысқа жету және өзін жақсы жағынан көрсету.

Дайындық құрылымына психикалық үрдістер де кіреді: эмоциялық (жауапкершілік сезімі, табысқа сенімділік, жігерлендіру), ерік (өзін басқару және күш жұмылдыру, міндетке шоғырлану, қорқу, күмәндануды жеңу).

Е. И. Рогов диплом алу немесе қайта даярлау туралы куәлік алғаннан кейін жаңа психолог өзінің білім беру мекемесімен байланысты мүлдем жоғалтатынын атап өтті. Өзіне, әсіресе периферияда берілген, балалармен психологиялық қарым-қатынас жасауға өзін арнаған адамдар ықтимал қиындықтар мен проблемалар алдында қарусыз болады⁵.

Осылайша, педагогтарды диагностикалық іс-әрекетке кәсіби даярлау саласында теориялық зерттеулердің жеткіліксіздігі байқалады, осыған байланысты болашақ педагогтердің диагностикалық іскерліктерін қалыптастыру мәселесі ерекше өзектілікке ие болады. Диагностиканың

қажеттілігі бірқатар жағдайларға байланысты. Ең алдымен, арнайы білім беру педагогының диагностикалық іс-әрекеті Нормативтік міндетті болып табылады. Әдебиеттің теориялық талдауы бойынша диагностика кез-келген адамның іс-әрекетінің болжамдылығы мен тиімділігінің маңызды жағдайларын сипаттайтын әдістемелік пәнаралық түсінік болып табылатынын көрсетті. Адамның кез келген объектілерді диагностикалауы танымдық үрдіс ретінде қарастырылуы мүмкін, оған диагностикалық ақпарат жинау, оны жүйелеу және талдау, зерттелетін құбылыстың нақты жай-күйінің себептерін анықтау кіреді.

ӘДЕБИЕТТЕР

- АНУФРИЕВ А.Ф., Бусарова О.Р. Случаи из школьной консультативной практики. - М., 2005. - 80 с.
- КОСТРОМИНА С.Н. Психология диагностической деятельности в образовании. - СПб.: Наука 2007. - 489 с.
- ОЛИФИРОВИЧ Н.И. Профессиональная компетентность практического психолога // Вып.2. –1998. –С. 61-72.
- ЛАНЧКИНА Д.В. Психологическая диагностика в работе педагога-психолога ДОО [Электрон.ресурс]. – 2006. – URL: <https://nsportal.ru/user/964317/page/psihologicheskaya-diagnostika-v-rabote-pedagoga-psihologa-doo>(дата обращения: 12.10.2019).
- СИЗАНОВ А.Н. Психологическая служба образования //Вып. 1. –1995. – С. 7-17
- БИБЛИОТЕКА авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-gotovnosti-buduschih-pedagogov-psihologov>.

РЕФЛЕКСИЯ БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ НӘТИЖЕСІН БОЛЖАУ ІСКЕРЛІГІРЕТІНДЕ

Андатпа

Мақалада болашақ психологтардың кәсіби іс-әрекетінің нәтижесін болжаудағы рефлексияны мәселесі қарастырылған. Адамның кәсіби маңызды сапаларын дамытуға ықпал етудің ықтималды аумақтары көрсетіліп, олардың екі бағытта – еңбекке іс-әрекеттің ықтималды түрлерінің бірі ретінде нақты қатынасын қалыптастыру; адамның нақты бір мамандыққа қызығушылығын тудыру тұрғысында жүзеге асырылуда дамитындығы нұсқалған. Осы орайдарефлексия болашақ психолог іс-әрекетінің нәтижесін болжау іскерлігі ретінде теориялық талдау жасалынған.

Түйін сөздер: Рефлексия, психологтың кәсіби маңызды сапалары, даму, кәсіби іс-әрекет.

REFLECTION AS THE ABILITY TO PREDICT THE RESULT OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST

Annotation

The article deals with the issue of reflection in forecasting the results of professional activity of child psychologists. It is shown that the possible zones of influence on the development of professionally important qualities of a person are realized in two directions-the formation of their real attitude as one of the possible types of labor activity; the formation of a person's interest in a particular profession. In this regard, reflection is a theoretical analysis as the ability to pre-

ULUSLARARASI TÜRK
DÜNYASI ARAŞTIRMA-
LARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL
OF TURKISH WORLD
STUDIES
CİLT 3 / SAYI 1 / OCAK
2020

Sorumlu Yazar
Corresponding Author

Бапаева Сая
ТЛЕКТЕСҚЫЗЫ
Әлеуметтік ғылымдар
магистры, аға оқытушы
Қазак Ұлттық Қыздар
Педагогикалық
Университеті Алматы
қаласы, Қазакстан e-mail
bapaevasaya@gmail.com

Gönderim Tarihi

Recieved

24.01.2020

Kabul Tarihi

Accepted

25.01.2020

Atf

ТЛЕКТЕСҚЫЗЫ, Б. Сая
(2020). “Рефлексия
Болашақ Психолог Іс-
Әрекетінің Нәтижесін
Болжау Іскерлігіретінде”,
Uluslararası Türk Dünyası
Araştırmaları Dergisi, (3/1),
55 - 66

ARAŞTIRMA MAKALESİ
RESEARCH ARTICLE

dict the results of the future psychologist.

Keywords: Reflection, professionally important qualities of a psychologist, development, professional activity.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының «Білім Туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі: жеке адамның шығармашылық, рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, даралықты дамыту үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісін байыту», - деп атап көрсетілген.

«Қазақстан-2050» Стратегиясында «...Бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін біз сауаттылығы жоғары елге айналуымыз керек. Біздің азаматтарымыз үнемі ең озық жабдықтармен және ең заманауи өндірістерде жұмыс жасау машығын меңгеруге дайын болуға тиіс.

Орта және жоғары білім берудің оқу жоспарларының бағыттылығы мен басымдықтарын оларға тәжірибелік машықтарға үйрету бойынша және тәжірибелік біліктілікке ие болу бағдарламаларын қосып, өзгерту» ерекше атап өтіледі.

Негізгі бөлім

Зерттеушілер адамның кәсіби маңызды сапаларын дамытуға ықпал етудің ықтималды аумақтарын көрсетеді. Біріншіден, реттеуші аумақпен жұмыс жасау қажеттілігі туындайды. Олардың дамуы екі бағытта – еңбекке іс-әрекеттің ықтималды түрлерінің бірі ретінде нақты қатынасын қалыптастыру; адамның нақты бір мамандыққа қызығушылығын тудыру тұрғысында жүзеге асырылуы мүмкін. Екіншіден, кәсіби маңызды сапалардың дамуы кәсіби ойлаудың дамуына және мақсатты түрде кәсіби іс-әрекетте маңызды интеллектілі сапаларды қалыптастыруға байланысты болатын танымдық аумақтың дамуы.

Адам тұлғасының шығармашылық қуатының мүмкіндігі, әсіресе, жоғары оқу орнында оқып жүрген кезде қарқынды дамиды және оқыту процесінде танымдық іс-әрекеттің құрылымдық ерекшеліктерімен анықталады. Осы ой желісті негіздеу үшін оқыту процесінің арнайы

ұйымдастырылған жағдайларында танымдық іс-әрекеттің қалыптасуы мен дамуы барысындағы шығармашылықтың өзіне тән ерекше көріністерінің нәтижесі.

А.Р.Ерментаева студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау жүйесінің теориялық және ғылыми-практикалық тұжырымдамасының негізін қалады.

М.Қ.Бапаева мектепке дейінгі мекеме психологын дайындайтын оқу процесін зерттеу және педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің білімін тиімді түрде қалыптастыратын психологиялық және педагогикалық ұстанымдар мен әдіс-тәсілдерді және қажетті құралдарды қарастырып жасау мәселесін зерттейді. И.Ә.Абеуова практикалық психологтың жұмысы, қазіргі қоғамда еңбектің ерекше түрі ретінде, жалпы және өзіндік ерекшелігі бар еңбек болып саналады деп есептейді.

Қазақстандық ғалым С.М. Жақыпов пен оның шәкірттері мән мен мағына дифференциациясы білімді беру мен меңгерудегі процестер арқылы көрінеді деген идеяны ұсынды.

С.М. Жақыпов еңбектерінде мағына меңгеру жүйесі енжар білім қалыптастырса, мән меңгеру жүйесі белсенді білім қалыптастыруға ықпал етеді деп көрсетіледі. Сондай-ақ бірлескен іс-әрекет кезінде оқытушы өз ресурсын беріп қоймай, оқушылардың дайындығын анықтайды. Яғни, өзара әрекет және қарым-қатынас процесі арқылы жүзеге асады (бірлескен диалогтың танымдық іс-әрекет).

Бүгінде психология ғылымы баланың психологиялық мүмкіндіктерін зерттеуде едәуір табыстарға ие болды. Қазіргі таңда психологтар мен дидактиктер бала мүмкіндіктерінің молдығын ескеріп, білімді тек баланың қазіргі мүмкіндіктеріне шақтап, бөлшектеп беріп ғана қоймай, оны күнделікті күрделендіріп, алға қарай жетелей, өркендете, кеңейте, тереңдете берудің керектігін көрсетіп отыр. Осыған орай, психология ғылымындағы жаңалықтар, ең алдымен, оқушылардың жас ерекшеліктеріне байланысты оқылатын білім мен дағдылар мазмұнын айқындау барысында маңызды рөл атқарады.

Ақыл-ойдың дамуы тұлғаның жалпы психикалық даму процесінің бір бөлігі ретінде қарастырылады. Тұлға үшін оның

маңызы зор. Қандай психикалық процесстер білімді меңгеруді қамтиды? Қабылдау, ес, ең негізгісі ойлау болып саналады. Оқушы білімнің белгілі бір мазмұнын қабылдап қана қоймай, ғылыми білімді де меңгеруі қажет. Ғылыми білім логикалық ойлау негізінде дамуға тәуелді.

Білім сапалары (ікемділік, саналылық, жүйелілік, байланыстылық) неғұрлым жоғары болса, соғұрлым адамның ойлауы да жақсы қалыптасады. Жеке ойлау жүйесінің қалыптаспауы адамға білімнің терең және күрделі деңгейін меңгеруге мүмкіндік бермейді. Кез-келген жаңа білім мен әрекетті меңгеру автоматты түрде ойлауды дамытуға жатады деп қателеспеу керек. Мысалы, механикалық жаттау ойлауды дамыту жұмысына жатпайды.

С.Б.Борисенко эмпатияның келесі компоненттерін ажыратады:

1) өз тұлғасын басқа адамдармен салыстыру іскерлігі ретінде эмоциялы ұқсастыру;

2) тұлғалық рефлексия жағдайды өзге адамның тарапынан қабылдау іскерлігі ретінде.

Эмпатия ұғымының келесі маңызды айырмашылығы қазақстандық ғалым Р.Б.Қарамұратованың еңбегінде (1984) айшықталады. Ол педагогикалық процестегі бағалаушы эмпатияның рөлін атап көрсетеді. Егер ұқсастыру педагогтың өзін оқушылармен сәйкестендіруі болса, эмпатия сәйкестендірумен қатар оқушының ұстанымындағы педагогтың көмек көрсету ұмтылысын білдіреді. Эмпатия тұлғаның альтруистік бағдарларына байланысты болады, эмпатия процесінде мінез-құлық құрылымының қуаты артып, нәтижесінде эмпатиялық өзара әрекеттестіктің жоғарғы түрі ретінде ықпалдастық қалыптасады.

Осы орайдарефлексия болашақ психолог іс-әрекетінің нәтижесін болжау іскерлігі ретінде дей отырып, оны егжей-тегжейлі талдауды жөн санап отырмыз.

Қазіргі заманғы психологияда рефлексивті процестер теория жүзінде тереңінен талдануда. Жалпы рефлексия психология деп жеке-дара бөлім ретінде ажыратып қарастырған

жөн болар деп ойлаймыз. Егер, бұрында рефлексия психикалық процестердің қызмет етуін түсіндіретін қағида ретінде болса немесе Б.Г.Ананьевтің, П.П.Блонскийдің, Л.С.Выготскийдің, А.Н.Леотьевтің, С.Л.Рубинштейннің және т.б зерттеушілердің еңбектерінде психикалық дамудың теориялық тұжырымдамаларын негіздеу үшін категориялық аппарат ретінде қарастырылса, қазіргі таңдағы ғылымда арнайы әдіс-тәсілдері құрастырылған тәжірибе жүзінде зерттеудің психологиялық пәні болып саналады. Педагогикалық, жас ерекшелік, инженерлік, әлеуметтік психология мен патопсихология салаларындағы қолданбалы міндеттерді шешу үшін қолданудың тиімділігі рефлексия психологиясының қалыптасқан психологиялық дәстүрлермен байланысын дәлелдеуде.

Классикалық неміс философиясында рефлексия ғылымның танымның дербес құралдарын талдауы немесе теориялық ретроспекцияның ерекше түрі ретінде қарастырылып, білімдердің ақиқаттылығын негіздеудің гносеологиялық мәселесі ретінде ассоциацияланды. Қазіргі таңда рефлексия жайлы түсініктер дамуын жалғастыруда. Олар пәнаралық зерттеулерді ұйымдастыру, жүйелі нысандарды кешенді зерттеу және жобалау құралдарын құрастыру, үлкен жүйелерді басқару оңтайландыру және т.б. әдіснамалық мәселелерді негіздеу немесе шешу мақсатында белсенді қолданылуда. Соның негізінде рефлексияның дәстүрлі, ретроспективті қызметі – сын тұрғысынан талдау, қисынды негіздеу, ғылыммен жинақталған білімнің жалпылама жүйеленуінен басқа – оның конструктивті, шығармашылық қызметі – сол білімдер алынатын ғылыми іс-әрекеттің құндылықтарын, мақсаттарын, бағдарламаларын оңтайлы құрастыру шаралары жүзеге асырылады. Рефлексияны қолдану аймағы біршама кеңеюде: ол тек философиялық деңгеймен шектелмей, сонымен бірге қазіргі заманғы ғылымның неоклассикалық бағыттары мен пәнаралық құрылымдардың әдіснамалық құралы ретінде (рефлексивті ойындар теориясы), немесе қоғамдық және гуманитарлық пәндер қатарын түсіндіру қағидасы ретінде (өнертану, әлеуметтану, лингвистика, логика және т.б.) жалпы ғылыми деңгейде кеңінен қолданылуда. Сонымен бірге рефлексияның ғылыми зерттеудің, соның ішінде психологиялық ғылымның да ерекше пәні ретінде анықталуы назарымызды әрі сәйкес талдауды қажет етуде. Рефлексия ұғымы

философиялық және жалпы ғылыми ғана емес, сонымен қатар арнайы-ғылыми, атап айтқанда психологиялық ұғым ретінде де сипатталуда. Бұл жәйт аталмыш ұғымның жалпы психологиялық мазмұнын жырату мәселесін көтеруде, әрі психологияның рефлексия мәселесін қарастыруы тәжірибенің сұраныстарына байланысты туындаған қазіргі заманғы жалпы ғылыми алғышарттармен ғана емес, сонымен бірге сананы, танымдық процестерді және тұлғаның сана-сезімін әлеуметтік шартталуы арқылы зерттеудің психологияның аясындағы бастауымен және дәстүрімен анықталуда.

Психологияның (аналитикалық структурализм, функционализм, вюрцбургтік мектептің және өзге де бағыттардың) ХІХ-ХХ ғасырлар тоғысында физика, биология, физиология сынды ғылымдардың жаратылыстанушылық әдіснамасына бағдарлана отырып, дербес пән ретінде қалыптасуы психологиядан рефлексия әдістемелік тәсілдерінің, тіптен тұтастай ұғымның психологиялық мәселе аясынан тыс қалуына ұласты.

А.Буземан психологияның бұл бағытта дамуының инерциясын жеңіп, рефлексия мен сана-сезім жөніндегі зерттеулерді ерекше салаға біріктіріп, рефлексия психологиясы деп атауды ұсынады. А.Буземан рефлексияны «сыртқы әлемдегі кез келген күйзелістің өзіне көшірілуі» деп қарастырады.

Рефлексияның психологиядан ығыстырылуының едәуір айқын бетбұрысы сана деген атаудан бас тартқан бихевиоризмге тиесілі. Сәйкесінше мінез-құлық психологиясында рефлексия ұғымына да орын табылмағаны түсінікті. Әртүрі түр өзгерістердегі бихевиоризмнің тұжырымдамалары американдық психологияда ХХ ғасырдың соңына дейін басымыдылық етті.

Шетелдік психологияда бихевиоризммен қатар оның адамның мінез-құлқын реттеуде және ұйымдастыруда сананың рөлінен бас тарқаны үшін үнемі сынға алып отыратын өзге де бағыттар (гештальпсихология, женевалық мектеп, фрейдизм, гуманистік психология) қатар дамыды.

Мұның барлығы психологияның рефлексияны ерекше психикалық ақиқат ретінде зерттеуіне қызығушылықтың қайта туындауының негізгі алғышарттарының біріне айналды.

Мысалы, когнитивті психологияның өкілі Д.Дернер рефлексия – адамның ойлау процесін жетілдіру мақсатында ол жайлы ойлану қабілеті деп есептейді.

Соңғы еңбектері баланың рефлексивті ойлауын, атап айтқанда рефлексиялы абстаркция қабілетін зерттеуге арналған Ж.Пиаже рефлексивті ойлауды субъектінің объекті мен оған бағытталған әрекеттің арасындағы байланыстың қисынды заңдарының және ондай байланыстың қажеттігін сезінудің негізінде жүзеге асырылатын процесс деп түсіндіреді. Ұғыну тұжырымдау, яғни әрекет ету сызбасын өңдеу және оны ұғымға айналдыру процесін білдіреді. Осы тектес ұғыну механизмы физикалық және логикалық-математикалық абстракцияларға байланысты. Біріншісі (эмпирикалық) тұжырымның мазмұндық-пәндік тұрғыдан құрылымын, екіншісі (рефлексивті – тікелей әрекеттен бейнеленген) сол мазмұнның сызба түрінде өңделуін және интериоризация процесінің барысында ұғымға ұласуын жүзеге асырады. Ж.Пиаже рефлексивті ойлауды баланың интеллектісінің даму кезеңдеріне ұқсастықта жіктейді. Оның пікірінше, объекті мен әрекеттің қисынды байланысы ресми амалдар кезеңінде ғана толық рефлексияланады.

Ресей психологиясында рефлексия жөніндегі нақты-эксперименттік еңбектерінің дамуы аталмыш ұғымның Б.Г.Ананьевпен, П.П.Блонкиймен, Л.С.Выготскиймен, С.Л.Рубинштейнмен, И.М.Сеченовпен және басқалармен алғашында психологиялық білімнің теориялық деңгейінде адам психикасының құрылымы мен дамуының түсіндірмелі қағидасы, ең алдымен оның жоғарғы формасы сана-сезім ретінде қарастырылуы ықпал етті. Қазіргі кезде де «рефлексия» ұғымы ойлау, ес, сана, тұлға, қарым-қатынас және т.б. психологиялық зерттеудің нақты пәнерін тәжірибе жүзінде зерттеуден алынған әртүрлі феномендер мен деректердің психологиялық мазмұнын ашудың түсіндірмелі қағидасы ретінде қолданылуда.

Ресей психологиясында рефлексияға арналған зерттеу жұмыстарының талдауы оның кооперативті, коммуникативті, тұлғалық және интеллектілі бағыттарда қарастырылғанын көрсетті. Алғашқы екі бағыт іс-әрекеттің ұжымдық түрлерін зерттеуде, қалған екеуі ойлау мен сананың көрініс беруінің жеке дара түрлерінде ажыратылады. Бұндай екпін бір жағынан,

рефлексияны жүзеге асырудың ұжымдық және дара түрлерін ажыратуға, басқа бір жағынан – рефлексияның қайсыбір бөлімі зерттелген психологияның және онымен шектес ғылымдардың аумағын нұсқауға мүмкіндік береді. Осыған негізделе отырып, психологияның қайсыбір бөліміндегі мәселе тұрғысында құрастырылған рефлексияның едәуір кеңінен таралған анықамаларын қарастыралық.

Рефлексия ұғымының психологиялық мазмұнына келесі анықтамаларды жатқызуға болады: 1) сананың «назарын» өзіне аудару қабілеті; 2) ойлау жайлы ойлау; 3) жаңа білімді игеру немесе түсініксіз ілімді айқын білімге өңдеу; 4) ақылдың немесе жанның жай-күйін өзіндік бақылау, 5) тіршілік әрекетіне қанықтықтан шығу; 6) адамның өзіне бағдарланған зерттеу әктісі және т.б.

Рефлексияның кооперативті аспектісінің ерекшелігін айқындауға Н.Г.Алексеевтің, В.В.Рубцовтың, А.А.Тюкованың, Г.П.Щедровицкийдің [86] және т.б. еңбектері арналған. Бұл зерттеулер тікелей басқару психологиясына қатысты болып, педагогика, жобалау, дизайн, эргономика, спорт сынды шектес қолданбалы ғылымдар мен тәжірибе бөлімінде жүргізілген. Рефлексияның кооперативті аспектісіндегі психологиялық білімдер субъектілердің топтық рөлдері мен кәсіби ұстанымдарын реттеу, сондай-ақ біріккен әрекеттерінің кооперациялау қажеттігінің ескерілуімен ұжымдық іс-әрекетті жобалайды. Мұндағы рефлексия субъектінің іс-әрекет барысынан «босатылуы», оған қатысты сыртқы ұстанымға «шығу» деп қарастырылады.

Әрине, мұндай тұрғыда екпін рефлексияның механизмдеріне немесе оның көрініс беруіндегі дара айырмашылықтарына емес, нәтижелеріне қойылады.

Рефлексияның коммуникативті аспектісінің ақындалуына негізінен келесі ғалымдардың әлеуметтік-психологиялық зерттелері арналған: И.Е.Берлянд, Н.И.Гуткина, К.Е.Данилина, А.В.Петровский және т.б., сондай-ақ кейбір инженерлік-психологиялық еңбектерде рефлексия А.А.Бодалевпен адамның адамды тануының айрықша сапасы ретінде түсіндірілетін тұлғааралық қабылдау және дамыған қарым-қатынастың

маңызды құраушысы ретінде қарастырылады. А.В.Смирнова мен А.П.Сопиков «рефлексия» ұғымының әлеуметтік-психологиялық анықтамасын нақтылауда өзге тұлға үшін ой-толғау, өзге адамдардың ойын түсіну қабілеттілігі рефлексия деп аталатынын айтады. Сонымен бірге, Г.М.Андреева рефлексия ұғымын одан ары нақтылай отырып, әлеуметтік психологияда рефлексия деп әрекет еткен индивидтің қарым-қатынастағы серіктесімен қалай қабылданатынын ұғыну деп сипаттап, мұндағы рефлексия сөзі шартты мағынада ғана қолданылғандығын ескертеді.

Рефлексияның тұлғалық аспектісінің эксперименттік зерттелуіне Н.И.Гуткинаның, В.К.Зарецкийдің, Е.Р.Новикованың, И.Н.Семенованың, С.Ю.Степанованың, А.Б.Холмогорованың және т.б. еңбектері арналған. Бұл еңбектердің көпшілігінде рефлексия әрбір бірегей адам менінде әрқилы құрылымшаларының («мен» - физикалық-дене», «мен» - биологиялық ағза», «мен» - әлеуметтік ағза», «мен» - шығармашылықтың субъектісі және т.с.с) ажыратылуы ғана емес, «меннің» қайталанбас тұтастыққа жинақталу механизмы ретінде түсіндіріледі. Тұлғада «Мен-орындаушы» мен «Мен-бақылаушының» ажыртуының негізінде Ю.Н.Кулюткин адамның алдында әрекеттің қалыптасқан тәсілін өзгерту қажеттігі туындағанда мінез-құлқын рефлексивті реттеуі қажет деп түсіндіреді.

Когнитивті процестерді зерттеу аясында Н.Г.Алексеев, Л.Ф.Берцфаи, Л.Л.Гурова, А.З.Зак және т.б.рефлексияның интеллектуалды негізін зерттейді. Бұл бағытқа бағдарланған еңбектер психологиядағы рефлексия мәселесін сипаттайды басылымдардың басым көпшілігін құрайды. В.В.Давыдов рефлексияны субъектінің өз әрекеттерін заттық жағдайдан ажырату, талдау және салыстыру іскерлігі ретінде анықтайды. Мұндағы рефлексия шын мәнісінде өзінің интеллектуалды аспектісінде қарастырылады. Оның осылайша түсіндірілуі теориялық ойлаудың психологиялық механизмдері жайлы түсініктерді ашуға негіз болып, оларды жас ерекшелік және педагогикалық психологияда жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Аталған ғалымдардың барлығы рефлексия бағытталуы мүмкін пән ретінде анықталатын әртекті мазмұнды жиынтықта қарастыруда. Мәселен, субъект: 1) ұжымдық өзара

әрекеттестіктің рөлдік құрлымы мен ұстаным тұрғысынан ұйымдастырылуын; 2) өзге адамның ішкі әлемі мен қайсыбір қылықтарының себептері жайлы түсініктерді; 3) даралық ретінде өз менінің бейнелері мен қылықтарын; 4) объекті және онымен әрекеттесу тәсілдерін рефлексиялауы ықтимал. Сәйкесінше рефлексияның: 1) кооперативті; 2) коммуникативті; 3) тұлғалық; 4) интеллектілі түрлері ажыратылады.

Қорытынды бөлім

Болашақ мамандардың кәсіби маңызды сапаларын дамыту мәселелерінің маңыздылығы әртүрлі кәсіби салаларда мамандарды сапалы даярлау және іріктеу қажеттігімен, сондай-ақ қызметкерлердің біліктілігіне қойылатын талаптардың негізінде оларды сандық, өндірістік, уақытша және біліктілік тұрғысынан белгілі бір міндеттерді бекітудің сауаттылығымен анықталып, мамандықтардың психологиялық тұрғыдан сипатталуына және соның негізінде дәл психологтар үшін жалпы психограмманың құрастырылуына мұқтаждық туғызуда. Кәсіби маңызды сапаларды дамытудың жоғары деңгейі еңбекке қанағаттанудың маңызды шарты болып табылады әрі ол өз кезегінде болашақта маманның қызметіне қажетті қасиеттерін дамытудың қосымша ынталандырушысы болып табылады. Неғұрлым еңбек барынша қанағаттандыратын болса, оны тиімді орындау мотиві де соншалықты жоғары болады, яғни қызметкердің кәсіби маңызды сапаларын жетілдіру, дамыту мотивациясы да соғұрлым жоғары болады деген тұжырым жасауға болады.

Субъектінің санасының, іс-әрекетінің, қарым-қатынасының мазмұнын қайта ойластыру тәсілі ретінде рефлексияның төрт типі жайлы түсініктері тәжірибенің әртүрлі салаларына қатысты психологиялық проблемаларды талдау құралдарын құрастыруға мүмкіндік береді.

Біз психологтың іс-әрекетінде рефлексияның коммуникативті типі маңызды деп есептейміз. Сол себепті, ол өзге адамның ішкі әлемі және қайсыбір қылықтарының себептері, сондай-ақ қайсыбір әлеуметтік жағдайдың нәтижесін болжау іскерлігі ретінде қарастырылды.

Әдебиеттер

- АБЕУОВА И.Ә. Білім беру саласындағы психологиялық қызмет: әдіснама, технология, практика. – Алматы: Эверо, 2011 67-78 б.
- БАПАЕВА М.Қ. Психологиялық білім беруді жетілдіру. – Алматы, 2006. – 24-35 б.
- БЕРДІБАЕВА С.Қ. Творчестволық іс-әрекеттің этнопсихологиясы. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 216 б.
- ВЫГОТСКИЙ Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982-1984.
- ГАБДРЕЕВ Р.В. Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки. – М.: Издательство: Наука, 2001. – с 25-37.
- DORNER P. Self-reflection and problem-solving. / Human and artificial intelligence. - Berlin, 1978.-P. 101-107.
- ДЖАКУПОВ С.М. Психология познавательной деятельности. –Алма-Ата: Изд-во КазГУ,1992. - 195с.
- ЕРМЕНТАЕВА А.Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау. Психология ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. – Алматы, 2008. – 57 б.
- ЗИМНЯЯ И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.
- Исследование проблем психологии творчества. / Под ред. Я.А. Пономарева. - М., 1983. - 336 с.
- Қазақстан Республикасының «Білім Туралы» Заңы, 2007.
- «Қазақстан-2050» Стратегиясы. – Астана, 2012.
- Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. – Алма-ата, 1984. – с.214
- СЕРГЕЕВ С.Ф. Введение в инженерную психологию и эргономику иммерсивных сред: Учебное пособие. - СПб.: СПбГУ ИТМО, 2011. - 258 с.
- СЕМЕНОВ И.Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении. // В кн.: Проблемы рефлексии в научном познании / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. Куйбышев, 1983. - с. 76 - 82.
- РЕФЛЕКСИЯ в науке и обучении (сборник научных трудов) / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1989. - 184 с.
- ШАДРИКОВ В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Издательство «Наука», 1982. – 185 с.
- ЩЕДРОВИЦКИЙ Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. // В кн.: Исследования рече-мыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. — С. 12 -28.