

Қазақ білім академиясының

**БАЯНДАМАЛАРЫ**

*Тоқсандық журнал  
2008 жылдан бастап шығады*



**ДОКЛАДЫ**

**Казакской академии  
образования**

*Ежеквартальный журнал  
издается с 2008 года*

Журналда келесі бағыттардағы ғылыми зерттеулер көрініс табады:

- педагогика;
- психология;
- тарих;
- филология;
- философия;
- саясаттану;
- әлеуметтану;
- әлеуметтік жұмыс;
- экономика;
- құқықтану.

В журнале отражаются результаты научных исследований по направлениям:

- педагогика;
- психология;
- история;
- филология;
- философия;
- политология;
- социология;
- социальная работа;
- экономика;
- юриспруденция.

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

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

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

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

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

**Жазылым индексі: 74182**

Баспаның мекенжайы: 010009, Астана қ., Жұмабаев к-сі, 3.

Телефон/факс: (7172) 56-19-33

E-mail: eagi@list.ru

**Бас редактор:**

Оспанова Ярослава Николаевна, п.ф.к., доцент

**Бас редактордың орынбасары:**

Шормақова Айжан Ботанқызы, п.ф.к., доцент

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

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

**Редакциялық кеңестің төрағасы**

Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

**Редакциялық алқаның мүшелері**

Абдурасулова К.Р., з.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Абдрашитога Т.А., психол.ғ.д., доцент

Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

Арабаев А.А., з.ғ.д., профессор (Қырғызстан Республикасы)

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

Букалорова Л.А., з.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Боляньос Х.Э., PhD, профессор (Испания)

Борбасов С.М., саясаттану ғ.д., профессор

Волкова Л.В., п.ғ.к., доцент

Дәдебаев Ж.Д., ф.ғ.д., профессор

Дронзина Т.А., саясаттану ғ.д., профессор (Болгария Республикасы)

Евгениева Е.Х., п.ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Жекова Р.Ж., саясаттану ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Иншаков О.В., э.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Исмаилов А.Ж., психол.ғ.к., профессор

Қадырбаев А.Ш., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Қадыров Б.Р., психол.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Кодин Е.В., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Косанов Ж.Х., з.ғ.д., профессор

Мамаділ Қ.А., ф.ғ.к., доцент

Пакуш Л.В., э.ғ.д., профессор (Беларусь Республикасы)

Рындак В.Г., п.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Сарсекеев Б.С., п.ғ.д., доцент

Терзийска П.М., п.ғ.к., доцент (Болгария Республикасы)

Жауапты хатшы: Мұхамбетова Қ.А.

Компьютерлік беттеу: Сыздыкова А.С.

**ЖАРНАМАҢЫЗДЫ БЕРУГЕ ШАҚЫРАМЫЗ**

Жарнама жөніндегі менеджер – Хамзина Салтанат Болатқызы

Телефон/факс: (7172) 56-19-33. E-mail: [eagi@list.ru](mailto:eagi@list.ru)

# ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ

4/2017

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

*ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ.  
ЭТНОПЕДАГОГИКА*

*ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ЭТНОПЕДАГОГИКА*

Я.Н. Оспанова	Использование web-quest технологии в образовательном процессе	6
М.И. Болотова	Подготовка специалистов морской отрасли как составляющая системы профессионального образования в Украине	14
В.В. Кузьменко	(аналитико-историографическое обозрение)	
И.М. Рябуха	Білімнің мәдени жаңғыру контексіндегі әлеуметтік әлеуеті	20
Г.Ж. Меңлібекова	Роль учителя в формировании коммуникативной компетенции учащихся при обучении английскому языку	26
Л.В. Волкова	Периодизация развития филологического образования в университетах Украины во II половине XIX – начале XX века	33
Я.Н. Оспанова	Нравственное воспитание младших школьников в процессе учебной деятельности	42
Н.В. Слюсаренко	А.А. Калюжный еңбектеріндегі педагогикалық имидж мәселесі	50
Е.Ю. Кан	К вопросу о подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования	60
Я.Н. Оспанова	Нравственное воспитание младших школьников в процессе учебной деятельности	42
Н.Т. Нығыманова	А.А. Калюжный еңбектеріндегі педагогикалық имидж мәселесі	50
Б.Ж. Курманова	К вопросу о подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования	60
Л.А. Шкутина	К вопросу о подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования	60
Я. Данек	К вопросу о подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования	60
А.Р. Рымханова	К вопросу о подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования	60
А.С. Кударинова	К вопросу о подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования	60
З.Е. Жумабаева	К вопросу о подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования	60
Н.Т. Нығыманова	Мектептегі оқу-тәрбие процесінде ұлттық тәрбиенің жүзеге асырылу жағдайы	75
В.Х. Адилова	Об организации образовательного процесса в вузе	80
А.Қ. Егенисова	Студент-жастардың ақпараттық мәдениетін дамытуда акт-ны қолдану	90
Э.І. Қалиева	Система сотрудничества «Школа-колледж-вуз»:	98
Л.А. Булетова	премственность технологий обучения в подготовке будущего учителя	
Ж.Ж. Куатова	Топтық әдіс оқу үрдісін белсендірудің негізі	105
А. Саипов		
Ю.Н. Камалов		
К.Қ. Мұқанова		

Ғ.Р. Акманова		
Н.С. Әсенова	Жаһандану және әлеуметтік прогресс	112
З.Ш. Шавалиева	шарттарындағы этнопедагогиканың мәселелері	
А.Ж. Қунанбаев	Студенттердің мегаполиске	119
Ж.Е. Абдыхалықова	бейімделулерінің әлеуметтік–психологиялық	
Г.Қ. Айқынбаева	ерекшеліктері	
М.М. Рыскулова		
С.Ш. Кабдиева	Қазақстанда азаматтық білім беруде ұлттық	127
З.Ш. Шавалиева	менталитеттің ықпалы	
Б.С. Желдыбаева	Болашақ физика пәні мұғалімдерінің тәжірибелік	135
С.Б. Мукушев	іскерліктерін қалыптастыру мәселелері	
Б.Ж. Абдрашева	Әлеуметтік қатынас пен әлеуметтік қызмет	141
М.Т. Баймұқанова	мемлекеттік саясат ретінде	
А.М. Баймуханова		
А.Н. Жорабекова	Моделирование процесса формирования	149
И.И. Сагдуллаев	профессиональных компетенций будущего учителя	
	на основе полилингвального подхода	
Д. К. Курманаева	К вопросу о принципах обновления содержания	156
Г. М. Жалелова	обучения иностранному языку на основе	
	регионального компонента в неязыковых вузах	
Ш. А. Жубанова	Иноязычная профессионально-ориентированная	167
	компетенция студентов нелингвистических	
	специальностей в цифровой эпохе	
Б.С. Желдыбаева	Орта мектепте физиканы оқытуда халық	176
Г.К. Абусалимова	педагогикасы элементтерін қолдану мәселелері	

### ***ТАРИХ ИСТОРИЯ***

Ж.М. Джампеисова	Организация административных округов в	182
	казахской степи в первой половине XIX века:	
	создание воображаемых границ	
Г.Б. Сүлейменова	Діни экстремизм және босқындар мәселесі	188

### ***ФИЛОЛОГИЯ***

О. Жұбаева	Ұлттық мәдениеттің негізгі коды – этникалық тіл	203
А.Д. Әлтай	Доспамбет толғауларындағы романтикалық серпін	212
С.Ш. Айтуғанова	және реалистік-эпикалық суреткерлік	
А. Үсен	Қазіргі поэзиядағы жыраулық үлгілер мәңгілік ел	224
Р. Тұрысбек	идеясы арқауында	
Б. Қорғанбеков		
Н.Ж. Құрман	Студенттерге қазақ тілін оқытуда аудио және	233
Д.М. Жолмақова-	бейнеқұралдарын қолдану тиімділігі	
Джарбулова		
Л.Г. Мукажанова	Ретроспективное описание глаголов русского	240
	языка	

Б.Р. Есімсейтов	Құқық және тіл: юрислингвистика аспектілері	249
М.Т. Джакыпбекова	Нұрпейіс байғанин дастандарындағы ерлік тақырыбы	254
Б.С. Қорғанбеков	Қазақтың авторлы ауыз әдебиетіндегі айтыстыру жанры	261
Ғ.Қ. Резуанова В.А. Шнайдер	Моңғол және қазақ тілдеріне ортақ сөздер	271
И.М. Дюсекенева	Семантическая составляющая кратности в категории аспектуальности	279
Г.Р. Рахимжанова	Текст как лингвокультурологическая единица при изучении русского языка в вузе	286
G.M. Zhusupova Z.Kh. Shakhputova G.Zh. Nurbekova S.A. Doldinova К.Е. Мораш	Using the elements of business writing in vocationally-oriented foreign language classroom	293
Г.У. Жантогулова	Сценическое осмысление романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»	302
ЖА. Қуандықова	Интертекстуальные связи в романе Василия Аксенова «Московская сага»	309
Б.Н. Кикенова	Актуальные вопросы изучения драматургии И.С.Тургенева	317
Н.Т. Бозтекеева	Категории пространства и времени в повести А. и Б. Стругацких «Мальш»	327
	Сверхъестественное и повседневность в рассказе И.С. Тургенева «Собака»	333

***ҚҰҚЫҚТАНУ  
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ***

Г.Б. Жандарбекова	Некоторые аспекты применения информационных технологий в учебном процессе ведомственного вуза	340
А.Ш. Аккулев Е.А. Мазов	Вопросы рецепции римского права	347

***МЕРЕЙ КҮНДЕРІ  
ЮБИЛЕЙНАЯ ДАТА***

Қ. Ахметов	Өнегелі өмір жолы (А.Қ. Құсайыновтың мерейтойына)	353
------------	---	-----

УДК 510 (075.5)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-QUEST ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Я.Н. ОСПАНОВА**

проректор по воспитательной работе,  
кандидат педагогических наук,  
и.о. профессора кафедры педагогики,  
Евразийский гуманитарный институт,  
Казахстан

**М.И. БОЛОТОВА**

доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный  
медицинский университет» Минздрава России,  
Россия

### **Аннотация**

В статье показаны возможности использования в учебном процессе одной из современных технологий, а именно образовательных веб-квестов. Авторы статьи анализируют возможности веб-квестов в создании учебной мотивации для вовлечения студентов в активную деятельность. Также при организации работы студентов над веб-квестами реализуются такие цели, как образовательная, развивающая и воспитательная.

*Ключевые слова:* веб-квест, интернет, студенты, критическое мышление, мотивация обучения.

К метапринципам развития высшего образования относится принцип гуманизации. Гуманизация образования трактуется В.И. Андреевым как развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и обучающихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития [1]. Личностно ориентированная педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную

свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Это ключевой элемент мышления нового времени, в рамках которого личность выступает не только как субъект образовательного процесса, но и как самоцель развития.

Гуманизация образования способствует кардинальному усилению эмоционального и коммуникативного потенциала обучения и воспитания; предполагает его дифференциацию и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого; исключает безличный подход к человеку. Таким образом, новый метапринцип образования, ориентированный на развитие личности, должен стимулировать инновационные процессы в различных институтах образования. Изменения целей, содержания и технологий обучения определяют суть и характер инноваций. Обучение должно развивать самостоятельное критическое и творческое мышление. Для этого необходимо широкое информационное поле, различные источники информации, различные точки зрения на одну и ту же проблему, побуждающие к самостоятельному мышлению, поиску собственной позиции. Все это невозможно без использования различных инновационных образовательных технологий (проектного обучения, информационно-коммуникативного сотрудничества и др.).

Одной из современных технологий является технология образовательных веб-квестов (Web-Quest). Впервые термин «веб-квест» был предложен в 1995 году Берни Доджем, профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Автор разрабатывал инновационные приложения Интернета для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. Веб-квесты могут охватывать как отдельную проблему, учебный предмет, тему, так и быть межпредметными.

В педагогике квест-технология ещё не прошла стадию теоретического обоснования. В современной образовательной практике она представляет собой модель, в которой сочетается продолжительный целенаправленный поиск при выполнении проблемного задания с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы обучающихся находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет)» [2].

Сейчас в учебных заведениях большинство студентов свободно пользуются современными информационными технологиями, это упрощает для них процесс поиска информации, обработки ее и предоставления в различных презентативных формах. Поэтому использование в процессе обучения компьютера как инструмента творческой деятельности способствует достижению нескольких целей: повышению мотивации к самообучению; формированию новых компетенций; реализации креативного потенциала; повышению личностной самооценки.

В ходе организации работы студентов над веб-квестами реализуются следующие цели:

- Образовательная - вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс. Организация индивидуальной и групповой деятельности студентов, выявление умений и способностей работать самостоятельно по теме.

- Развивающая - развитие интереса к предмету, творческих способностей, воображения студентов; формирование навыков исследовательской деятельности, публичных выступлений, умений самостоятельной работы с литературой и Интернет - ресурсами; расширение кругозора, эрудиции.

- Воспитательная - воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение выбранной работы.

Веб-квесты лучше всего подходят для работы в мини-группах, однако существуют и веб-квесты, предназначенные для работы отдельных обучающихся. Данная технология позволяет студентам погрузиться в проблему с позиции системно-деятельностного подхода, формируя необходимые компетенции. Квест построен на коммуникативном взаимодействии команды участников.

Б. Додж выделяет три принципа классификации веб-квестов:

- 1) По длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные.
- 2) По предметному содержанию: монопроекты и межпредметные веб-квесты.
- 3) По типу заданий, выполняемых обучающимися: пересказ, компиляционные, загадки, журналистские, конструкторские, творческие, решение спорных проблем, убеждающие, самопознание, аналитические, оценочные, научные.

Технология веб-квест позволяет в полной мере реализовать наглядность, мультимедийность и интерактивность обучения:

- наглядность включает в себя различные виды демонстраций, презентаций, видео, показ графического материала в любом количестве;



- мультимедийность добавляет к традиционным методам обучения использование звуковых, видео -, анимационных эффектов;
- интерактивность объединяет все вышеперечисленное и позволяет воздействовать на виртуальные объекты информационной среды, помогает внедрять элементы личностно ориентированного обучения, предоставляет возможность студентам полнее раскрывать свои способности.

Следует отметить, что использование данной технологии в процессе обучения дает возможность:

- повысить заинтересованность студентов в изучении учебной дисциплины;
- повысить мотивацию обучения;
- использовать различные виды информации для восприятия (текстовая, графическая, видео и звуковая);
- наглядно представлять разнообразные ситуационные задачи и т.д.;
- воспитывать информационную культуру учащихся.

Вместе с тем, работа с веб-квестом позволяет разделить деятельность обучающихся на конкретные этапы.

1 этап - ознакомительный. На этом этапе обучающиеся получают краткую информацию о сущности проблемы, ее актуальности.

2 этап - «Задание». Это основной этап любого квеста. Преподаватель предлагает заранее разработанное задание для работы по теме, включающее вопросы и подвопросы. Задание должно быть реалистичным, выполнимым и способствовать раскрытию основной учебной темы. Подзадания должны быть проще основного задания и касаться его отдельных аспектов.

3 этап - «Роли». Обучающиеся приступают к распределению ролей. Выбрав роль, каждый студент начинает выполнять задание, соответствующее его роли. К каждому заданию прилагаются источники информации. Предлагаются разнообразные способы оформления своих работ: презентация, текстовый документ, таблица, фотография.

4 этап - «Объединяемся». На данном этапе каждая группа обобщает и систематизирует собранную информацию и оформляет ее.

5 этап - «Оценка». Оценивание происходит по следующим критериям: понимание задания; выполнение задания; результат работы; творческий подход.

6 этап - «Вывод». Данный этап необходим для того, чтобы студенты сравнили полученный результат с заданной в начале работы целью. Также на данном этапе необходимо осознание обучающимися

возможности использования полученных знаний и навыков в других областях деятельности (при изучении других дисциплин) [4, с. 110].

Анализируя опыт использования веб-квестов в учебном процессе, следует выделить преимущества данной технологии:

Во-первых, веб-квесты направлены на повышение мотивации учебной деятельности, что достигается на основе подачи учебного материала (или его части) через привлекательную для студентов форму деятельности - работу в Сети.

Во-вторых, работа с веб-квестом предполагает постоянную активность обучающихся в процессе освоения новых знаний или обобщения и расширения имеющегося объема учебного материала.

В-третьих, в результате педагогических исследований установлено, что «поскольку обучающиеся действуют самостоятельно в пределах веб-квеста, то они легче запоминают информацию, потому как контролируют ее получение и интересуются ею» [5, с. 111]. Следовательно, данная технология направлена на развитие знаний и навыков по определенной учебной дисциплине. И, поскольку содержанием заданий может быть материал из разных областей, то можно утверждать, что данная технология междисциплинарна.

В-четвертых, предлагая студентам ориентиры в виде списка рекомендуемых сайтов, преподаватель структурирует работу обучающихся в Сети. На занятии это важно, потому как время работы ограничено, и усилия студентов должны быть направлены не на развитие поисковых навыков в Сети, а на совершенствование знаний в конкретной области знания и развития навыков работы с информацией. Важно отметить, что «веб-квесты организуют использование Интернета, создавая благоприятные условия обучающимся для работы над заданием, вдали от неблагоприятных веб-сайтов» [5, с. 114].

Таким образом, «веб-квесты предлагают студентам баланс между указаниями и свободой действий так, чтобы обучающиеся могли самостоятельно решать учебные проблемы в рамках веб-квеста» [5, с. 118].

Формы веб-квеста также могут быть различными. Приведём наиболее популярные:

- создание базы данных по проблеме, все разделы которой готовят студенты;

- создание микромира, в котором обучающиеся могут передвигаться с помощью гиперссылок, моделируя физическое пространство. Написание интерактивной истории (студенты могут выбирать варианты продолжения работы; для этого каждый раз указываются два-три возможных направления). Создание документа,

дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающий студентов согласиться или не согласиться с мнением авторов;

- интервью on-line с виртуальным персонажем. Ответы и вопросы разрабатываются обучающимися, глубоко изучившими данную личность. (Это может быть политический деятель, литературный персонаж, известный ученый и т.п.). Данный вариант работы лучше всего предлагать не отдельным студентам, а мини-группе, получающей общую оценку (которую дают остальные обучающиеся и преподаватель) за свою работу.

К. Видони и С. Мэдакс на основе исследований пришли к выводу о возможности использования веб-квестов для развития критического мышления обучающихся. Учеными было установлено, что:

- «веб-квесты стимулируют обучающихся скорее формировать собственную точку зрения, чем полагаться на мнения и тактику отбора информации авторов учебника;

- веб-квесты часто представляют вопросы в различных ракурсах, таким образом позволяя студентам основывать свои суждения на разных точках зрения. В Сети имеется множество сайтов на основе различных точек зрения, и преподаватели могут легко включать разные взгляды на проблему в свои веб-квесты;

- веб-квесты часто предполагают групповую работу, следовательно, обучающиеся осознают значимость критической оценки суждений в процессе совместной со сверстниками работы над выполнением квеста;

- веб-квесты всегда предполагают получение определенного конечного продукта деятельности, который должен быть предоставлен преподавателю, от которого студенты получают критический отзыв;

- веб-квест предрасполагает студентов к постоянной самооценке, взаимооценке и контролю со стороны преподавателя, что, в свою очередь, содействует развитию критического мышления [5, с. 111-112].

В процессе творческой работы студенты получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любой веб-квест не должен быть изолирован от учебного процесса в целом, он нуждается в непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельностью студентов. Согласно критериям оценки качества, разработанные Т.Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источников.

Технология web-квест - это принципиально новая организация учебного процесса, новая дидактическая модель технологии обучения. Педагоги должны понять, что применение данной технологии оказывает значительное влияние на все компоненты учебного процесса обучения: меняется сам характер, место и методы совместной деятельности педагогов и обучаемых; соотношение дидактических функций; усложняются программы и методики преподавания различных дисциплин; видоизменяются методы и формы проведения учебных занятий. Иначе говоря, внедрение в учебный процесс таких высокотехнических методов преподавания неизбежно влечет за собой существенные изменения в структуре всей педагогической системы образования. Причем схема «человек - компьютер» обладает неизмеримо большими возможностями, способна предложить принципиально новый подход к решению задач учебного процесса, отличный от традиционного.

При этом необходимо помнить, что внедрение информационных и коммуникационных технологий в образование создает только возможность, условия для повышения его качества, доступности, гибкости, эффективности. Реализация программы информатизации не повысит качество образования, если будет забыт посредник между компьютером и студентом - преподаватель. Главным действующим лицом информатизации остается преподаватель, именно его деятельность определяет скорость и направление процесса дальнейшей информатизации, ее влияние на качество и эффективность образования.

Итак, феномен Интернета как средства обучения заключается в том, что на его основе в учебном процессе возможно содействие решению дидактических задач в любой образовательной области на основе самой актуальной информации. Как видим, квест-технология призвана не только развивать познавательную активность, стимулировать умственное развитие, но способствовать моральному и нравственному становлению личности, то есть решать как обучающие, так и воспитательные задачи.

#### Список литературы

- 1 Андреев А. В. Гуманитарная педагогика в высшей технической школе / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 119–127.
- 2 Быховский, Я. С. Как создать веб-квест для самостоятельной работы учащихся? [Электронный ресурс] / Я. С. Быховский. – 2000. – 21 августа. – Режим доступа: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=59&c=1529> , свободный. – Загл. с экрана: Федерация Интернет Образования – Учитель.гу.

3 Наумова Т.В. О возможностях веб-квеста в мультикультурном воспитании младших школьников /Т.В. Наумова, К.Н. Стрижева // Молодой ученый. - 2015. - №13. - С. 673-675.

4 Halat, E. A Good Teaching Technique: WebQuests / E. Halat // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas ; vol. 81, issue 3. -2008. – 145 p.

5 Vidoni, K., WebQuests / K. Vidoni, C. Maddux // Computers in the Schools; vol. 19, issue 1. - 2002. -134 p.

#### Түйін

Мақалада білім беру үдерісінде WEB-QUEST технологияларын пайдалану шарттары қарастырылады.

#### Resume

The conditions of using the WEB-QUEST technology in the educational process are considered in the article.

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОЙ ОТРАСЛИ  
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ  
(АНАЛИТИКО-ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ)**

**В.В. КУЗЬМЕНКО**

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики и  
менеджмента образования,  
КВУЗ «Херсонская академия  
непрерывного образования»

**И.М. РЯБУХА**

кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой английского языка  
для подготовки морских специалистов,  
Херсонская государственная морская академия,  
Украина

**Аннотация**

В статье рассмотрены отдельные аспекты реформирования современной системы профессиональной подготовки специалистов морской отрасли, связанные с анализом опыта ее развития в течение XIX-XXI столетий. Обоснована необходимость сохранения исторически сложившихся традиций подготовки специалистов морской отрасли, преемственности выверенных временем форм и методов мореходного образования. На основе анализа историографии проблемы выделены пути последующего реформирования мореходного образования.

*Ключевые слова:* подготовка специалистов морской отрасли, историография развития мореходного образования, реформирование профессионального образования.

Реформирование любой социально-экономической системы, профессиональной подготовки специалистов в частности, имеет исторические предпосылки и аналоги. Изменения, происходившие в мореходном образовании на разных этапах развития страны, всегда определялись государственной политикой и были связаны с потребностями морской отрасли. Обнаружить продуктивные идеи, выявить эффективные формы и методы, обозначить позитивные и

негативные тенденции развития мореходного образования как составляющей профессионального, позволяет историческая ретроспектива.

Актуальность изучения названного процесса не только через анализ исторических документов, а и авторских работ (монографий, диссертаций, энциклопедий), обусловлена тем, что система подготовки специалистов морской отрасли междисциплинарная: с одной стороны, она часть производственно-экономической системы, а с другой – системы среднего и высшего образования. Именно принадлежность к гуманитарной сфере определяет интерес к названному предмету исследователей педагогической науки.

Целью статьи является обзор основных научных работ, раскрывающих содержание и специфику подготовки специалистов морского дела на разных временных этапах.

В историографии подготовки специалистов морской отрасли XIX-XXI веков большинство ученых выделяют три основных периода:

- дореволюционный (до 1917 г.);
- советский (1917-1991);
- независимости (с 1991 г.).

Обзор источников по указанной проблеме позволяет утверждать, что первые серьёзные работы, в которых рассматривались вопросы организационно-содержательного плана мореходного образования как профессионального, появились в конце XIX столетия. Так, на страницах «Морского сборника» в 1858 г. были опубликованы статьи, описывающие деятельность мореходных училищ [1], а в конце столетия вышли материалы И. Анопова, В. Балашова, Ф. Веселаго, Н. Королькова, А. Пароменского [1] и др. Особый интерес представляют труды О. Небольсина «Историко-статистический очерк общего и специального образования в России» (1883).

В вышедшем в 1895 г. первом издании «Краткой истории русского флота» Ф. Веселаго впервые охарактеризовал этапы отечественного кораблестроения XVIII – первой четверти XIX веков и выделил периоды прогресса техники кораблестроения, корабельной архитектуры и вооружения. Он также отметил плодотворную деятельность Главного командира Черноморского флота и портов А. Грейга, в основе нововведений которого были определены научные правила [2].

А. Пароменский в своих исторических очерках кратко рассмотрел процесс профессиональной подготовки корабельных мастеров в XVIII в., основное внимание уделил этапам существования Морского инженерного училища, которые связал с различными формами организации учебного заведения. Он раскрыл

организационно-штатную структуру и образовательные программы, а также описал контингент преподавателей училища [3].

В. Виноградов в работе «Торгово-мореходное образование в России» (1912) раскрыл направления в организации учебно-воспитательного процесса разных мореходных училищ и школ, охарактеризовал нормативно-правовое обеспечение мореходного образования, обосновал необходимость широкого распространения профессионального образования в связи с интенсивным развитием экономики [4].

Исследования проблемы профессиональной подготовки специалистов морской отрасли в советский период проводились в двух направлениях:

- 1) формы и содержание подготовки специалистов «нового формата», что отвергало предыдущий опыт;
- 2) история деятельности предыдущих поколений как объект неконструктивной критики.

При этом, несмотря на жестко зарегулированный и идеологизированный процесс, в трудах этого периода присутствуют подробные характеристики экономических, организационно-педагогических и нормативно-правовых аспектов проблемы. И хотя работы в большей степени имели обзорно-аналитический характер, их авторы рассматривали деятельность разных мореходных учебных заведений, известных исторических личностей, отдельных педагогических процессов и явлений. В значительной степени общесоюзную литературу дополняла региональная, в частности, по становлению и развитию мореходного образования на юге Украины (Азово-Черноморский бассейн).

Среди наиболее значимых работ «золотого десятилетия» можно назвать монографию З. Мордухович «Использование трудовых ресурсов и подготовка кадров» (1932) и совместную работу М. Иванова и Я. Звигельского «Профессиональное образование на Украине» (1927) [5].

В 40-х – 50-х годах XX века исследования истории мореходного образования практически не проводились, а уже в 50-х – 60-х годах при содействии профессора А. Веселова происходит выделение истории профессионального образования в самостоятельную отрасль знания. Используя обширные архивные и статистические материалы, он впервые в исторической ретроспекции раскрыл процесс становления профессионального образования [6]. Предметом особого внимания этого временного промежутка можно считать монографию Н. Барбашева «К истории мореходного образования в России», в которой показано развитие системы подготовки специалистов



морского дела на протяжении 200-летнего периода. Автор рассмотрел вопросы организации учебного процесса в разных мореходных школах и училищах, подготовки педагогических кадров для них, а также обратил внимание на необходимость развития сети учебных заведений для подготовки разных специалистов морской отрасли [1].

В качестве характерной черты исследований первой половины советского периода можно назвать идею единства общего, профессионального и политехнического образования.

В 70-х – 80-х годах выходят в свет крупные труды И. Воеводского, Н. Глазуновой, Н. Кузьмина, Е. Осовского, Н. Соловьева [5] и др. В этих работах освещаются теоретические и практические аспекты становления профессионального образования в СССР, мореходного в частности, анализируется государственная политика в области подготовки кадров. В этот период печатаются результаты интересных исследований проблем истории подготовки профессиональных кадров в разных республиках СССР, что дает возможность сформировать представление про особенности мореходного образования в разных регионах страны. В публикациях этих лет можно выделить объединяющий фактор – идею неоспоримости преимущества социалистической системы профессиональной подготовки специалистов.

Среди работ этих лет можно остановиться на основательном труде профессора С. Батишева «Очерки истории профессионально-технического образования в СССР», в котором раскрыто генезис профессиональной подготовки кадров и совместной монографии М. Пузанова и Г. Терещенка «Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР» (1980), где реализована попытка комплексного исследования особенностей профессиональной подготовки кадров на Украине [5].

Несмотря на разнообразие объективных и субъективных причин для критики выводов историко-педагогических исследований советского периода, методологический и концептуальный конформизм, советская историография в значительной мере расширила научное поле изучения истории становления и развития мореходного образования на Украине.

Изменения в социально-экономической и общественно-политической жизни Украины, произошедшие 26 лет назад, спровоцировали необходимость реформирования многих систем и модернизации многих сфер, в частности – подготовку профессионалов морского дела. Постепенно приоритеты в разработке проблем профессиональной подготовки кадров переходят в область

педагогических наук с акцентом на научно-методический анализ междисциплинарных проблем. Особое внимание занимают работы, посвященные ближайшим и отдаленным перспективам развития мореходного образования. В этом плане привлекает внимание книга Ф. Довжко «Научные основы современных реформ в профессиональном образовании», в которой по-новому оцениваются дореволюционный и советский периоды профессионального образования [7].

В 2000-е гг. Н. Рыжова в монографии «История судостроения на территории Украины (от давних времен до современности)» рассматривает различные аспекты истории науки и техники судостроения на территории современной Украины с древнейших времен до нашего времени. Вместе с большинством украинских историков исследуемые процессы она считает частью украинской истории [8]. В 2004 г. выходит интересное энциклопедическое издание «Профтехобразование на Украине: XX век» под редакцией Н. Ничкало [9], раскрывающую региональную специфику профессиональной подготовки специалистов. Определенную пользу имеют диссертационные исследования Л. Рябовол «Развитие земского образования в Херсонской губернии» (2001), в котором акцентировано внимание на создании земством необходимых условий для подготовки нужных губернии специалистов [9] и А. Черного «Подготовка специалистов для морского флота на Украине» (2007), где приведен анализ сети учебных заведений подготовки специалистов торгового флота юга Украины [9].

В целом, современный этап изучения проблемы истории профессиональной подготовки специалистов морского профиля характеризуется широким доступом к документальным материалам, свободой суждений, возросшей степенью обобщений и объективностью выводов регионального и государственного уровней. Характерной чертой этого периода можно назвать регионализацию профессионального образования, мореходного в частности.

Подводя итоги, констатируем, что вышеперечисленными источниками не исчерпывается историография профессиональной подготовки специалистов морской отрасли. Как междисциплинарная проблема, она изучается историей, экономикой, государственным управлением, педагогикой. Отсутствие при этом работы обобщающего характера, синтезирующей историко-педагогический опыт и научные достижения в разных областях, затрудняет определение дальнейших перспектив и направлений развития мореходного образования.

### Список литературы

- 1 Барбашев Н. И. К истории мореходного образования в России / Н.И. Барбашев. – М.: Изд-во АН СССР, 1969. – 216 с.
- 2 Веселаго Ф. Ф. Краткая история русского флота / Ф.Ф. Веселаго. – Изд-ие 2. – М.-Л., 1939. – 304 с.
- 3 Пароменский А. И. Исторический очерк Морского инженерного училища императора Николая 1-го (1798 – 1898) / А.И. Пароменский. – СПб., 1911. – 274 с.
- 4 В.В. Виноградов Торгово-мореходное образование в России / В.В. Виноградов. – СПб., Типография В.Ф.Киршенбаума, 1912. – 166 с.
- 5 Гупан Н.М. Историография развития историко-педагогической науки в Украине / Н. М. Гупан. – Киевский институт вн. дел, 2000. – 221 с.
- 6 Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР: очерки по истории среднего и низшего профессионально-технического образования в СССР / А.Н. Веселов. – М.: Профтехиздат., 1961. – 435 с.
- 7 Ф.Е. Довжко Исторический опыт реформирования профессионально-технического образования России / Ф.Е. Довжко. – М.: Издательский центр АПО, 2000. – 203 с.
- 8 История профессионального образования в России / под научн. ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова, Е.Г. Осовского. – М.: Проф. обр-ие, 2003. – 672 с.
- 9 Н.Г. Ничкало Трансформація професійно-технічної освіти України / Н.Г. Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.

### Түйін

Мақалада Украинада теңіз саласы мамандарын кәсіби даярлаудың қазіргі жүйесін реформалаудың жекелеген аспектілері ХІХ-ХХІ жүзжылдықтар бойына оның дамуының тәжірибесін талдаумен байланыстырыла отырып қарастырылған.

### Resume

Separate aspects concerning reforming of modern system of maritime sector specialists' professional training are considered in the article taking into account analysis of its development experience during the XIX th – XXI st centuries.

## БІЛІМНІҢ МӘДЕНИ ЖАҢҒЫРУ КОНТЕКСІНДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК ӘЛЕУЕТІ

**Г.Ж. МЕҢЛІБЕКОВА**

педагогика ғылымдарының докторы, профессор  
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

### **Аннотация**

Мақала заманауи тарихи даму жағдайында мәдени жаңғыртудың негізі ретінде білімнің әлеуметтік әлеуетін талдауға арналған. Білімнің әлеуеті мен мүмкіндіктерін тәжірибеде тиімді пайдалануды жүзеге асыруда теория мен практиканың кірігуін қамтамасыз ету қажеттілігі айқындалады.

*Түйін сөздер:* мәдени жаңғыру, білім, әлеуметтік әлеует, прагматизм.

Қазақстанның үшінші жаңғырту кезеңіндегі тарихи дамуының стратегиялық бағыттарын айқындау қоғамдық ойлаудың ілгерілеу бағытын белгілеп, білімнің прагматикалық, яғни сындарлы әлеуметтік әлеуетін арттыруға әсер етеді.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Біз жаңғыру жолында бабалардан мирас болып, қанымызға сіңген, бүгінде тамырымызда бүлкілдеп жатқан ізгі қасиеттерді қайта түлетуіміз керек. Прагматизм – өзіңнің ұлттық және жеке байлығыңды нақты білу, оны үнемді пайдаланып, соған сәйкес болашағыңды жоспарлай алу, ысырапшылдық пен астамшылыққа, даңғойлық пен кердеңдікке жол бермеу деген сөз. Қазіргі қоғамда шынайы мәдениеттің белгісі – орынсыз сән-салтанат емес, керісінше, ұстамдылық, қанағатшылдық пен қарапайымдылық, үнемшілдік пен орынды пайдалану көргенділікті көрсетеді. Нақты мақсатқа жетуге, білім алуға, саламатты өмір салтын ұстануға, кәсіби тұрғыдан жетілуге басымдық бере отырып, осы жолда әр нәрсені ұтымды пайдалану – мінез-құлықтың прагматизмі деген осы» деген [1] тұжырымы қоғамдық сананы жаңғырту жолындағы бірден-бір маңызды басымдықтың бағытын тереңдете түседі.

Прагматикалық педагогика әдіснамасының негізін салушы Дж.Дьюидің ғылыми еңбектерінде «тәжірибе» ұғымына анықтама берілгені ақиқат. Оның тұжырымына сүйенетін болсақ, онда «тәжірибе дегеніміз – адамның өзі қатысатын әрі әрекет ететін алуан түрлі байланыстар мен өзара әрекеттестіктер, бұл адамның өмірлік әлемі»,

яғни бұл тәжірибе оның мінез-құлық нормаларын көрсетеді, бұл – өркениеттер мен мәдениеттердің, тарихтың мұралары және табиғи, сонымен қатар әлеуметтік-мәдени материалға трансформацияланатын жеке өмірлік тәжірибе нәтижесі» [2, 20 б.]. Дей тұрғанмен, Дж. Дьюи прагматизмді «пайда іздеу» деп түсінуден алшақ болғанды ұсынды. Өйткені «сындарлы» ұғымы бүкіл ойлаудың арасалмағының ережесін ғана білдіреді, рефлексивтік түсініктердің мәнін анықтау мен тексеру барысында туындайтын себеп-салдар мен ойлаудың арақатыстығының қағидаттарын ғана көрсетеді», - деп пайымдайды. Табиғаты жағынан қарастырғанда, зардаптар әртүрлі (эстетикалық, саяси, діни т.с.с.) болады.

Ғалымдар Д. Дьюидің «білім дегеніміз өмірге даярлауды білдірмейді, нақтырақ айтқанда білім өмірдің өзінің тәжірибесіндегі іргелі аспект болып табылады» деген идеясына сүйене отырып, адамзат қарым-қатынастарының динамикасын білім мен демократия арасындағы байланыс арқылы түсіндірудің қажеттілігін атап өтеді [3, 19 б.].

Соңғы жылдары қоғамның рухани өмірін зерттеу ғалымдардың назарында болып отырғаны қоғамдық сананы өзгертудің қажеттілігін көрсетеді. Бұл орайда әлеуметтік жүйені әлеуметтік-мәдени тұғыр негізінде зерттеуге ықыластың басым екені аян. Ол әлеуметтік танымды құрайтын үш бөліктің немесе басқаша айтқанда, үш аспектінің (әлеуметтік-философиялық, әлеуметтанулық және антропологиялық) бірлігімен сипатталады, сондай-ақ танымдық және әдіснамалық мүмкіндіктерді біріктіреді [4, 305 б.].

Демек, әлеуметтік-мәдени тұғыр рухани жаңғыру контекстінде білімнің миссиясын анықтауға мүмкіндік береді, өйткені қоғамның рухани өмірінің жүйелік байланыстарын (қоғамдық сана, менталитет) ескеру өте маңызды. Мәдени жаңғыру қоғамдық сананы өзгертудің тетігі болғандықтан, білім саласындағы педагогикалық өзара әрекеттестік процесі субъектілерінің сындарлы ойлау жүйесін қалыптастырудың маңызын түсіну қажеттілігі айқындала түседі.

Қоғамдық сананы өзгертуде білімнің алатын орны да, миссиясы да айрықша болғандықтан, қоғамдық сананы зерттеу үшін ақпараттар мен бұқаралық қатысым құралдарының оған ықпал етуі тұрғысынан алғанда ақпараттық қарым-қатынастардың мәндік сапаларын, қоғамдық сананың коммуникативті табиғатын білудің, «әлеуметтік ақпарат» ұғымының мәніне де айтарлықтай көңіл аудару керек. «Әлеуметтік ақпарат» ұғымы тар мағынада мемлекеттің әлеуметтік саясатын және социумдағы әлеуметтік саланың тіршілік әрекетінің жағдайын бейнелейтін ақпарат ретінде түсіндіріледі, ал кең мағынада

социум туралы экономикалық, құқықтық, саяси, экологиялық, тарих т.с.с. ақпараттың жиынтығын қамтиды [5,11 б.].

Ғаламдық сананы әлемдік басқару мәселелері де шетелдік ғалымдардың зерттеу нысаны болып отыр. «Түбірі латын сөзінен туындайтын «conscientia» сөзі «білім» деген мағынаны білдіреді» [6, 23 б.].

Постиндустриалды қоғам әлеуметтік ақпараттың жаңа түрінің – виртуалды гносеологиялық коммуникациясының қалыптасуымен сипатталады. Массмедиа жүйесі қоғамдық сананың қалыптасуы мен әрекет етуі процестерін қамтамасыз етудің тиімді құралы ретінде әлеуметтік және ақпараттық сәйкестіліктің бірлігі, қоғамдық сананың құрылымындағы дискреттілікті (бөле-жарылу) жеңу; консонанс (келісушілік, бірге болу жағдайы) пен контингенттілікке қол жеткізу қағидаттарына сай болу керектігін баса айта келе, М.В. Славина: «Әлеуметтік ақпарат қоғамдық сананың мазмұндық және функционалды өзегін құрайды. Гносеологиялық тұрғыдан қарағанда, әлеуметтік ақпарат қоғамдық сананың қоғамдық болмысты бейнелеудің нәтижесі ретіндегі типін анықтаса, функционалды жағынан қарағанда, ол қоғамдық болмыс пен қоғамдық сананың өзара әрекеттестігінің коммуникативтік құралы болып табылады»,- деп тұжырымдайды [7, 7 б.].

Ғаламданудың кезеңдерін зерттей келе, Робертсон «ғаламдық сана тарихты инклюзивті оқуға, экономикалық демократияны және құқықтар мен мүмкіндіктерді жеке-дара кеңейтуге негізделген жаһандық шешімдерге ықпалды ынтыландыруды қажет етеді», - деп атап көрсетеді [8]. Егер орта ғасырлар экономикасы үшін басты ресурс жер болса, индустриалды қоғам экономикасы үшін – капитал, ал білім экономикасының негізгі ресурсы ақпарат пен білім болып табылады. Білім экономикасының өзіне тән құрылымдық сипаттамалары (біліммен байланысты іс-әрекетті жүзеге асыратын қызметкерлердің үлес салмағының басымдығы; ғылыми-зерттеу тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарға, білімге және қызметкерлерді қайта даярлауға жұмсалатын шығындар үлесінің жоғары болуы; қосымша құн үлесінің жоғары болуы) бар. Қоғамдық сана әлеуметтік-информациологиялық тұғыр арнасында социум үшін аса маңызды идеялардың, көзқарастардың, теориялардың, құндылықтардың жиынтығы – қоғамдық болмыстың бейнеленуі болса, екінші жағынан бұқаралық ақпарат құралдарының, ақпараттық саясаттың ықпалы.

«Жаңа білімдік парадигма негізгі идеялар мен тұғырларды қамтуы тиіс. Жаңа ғасырдағы білімнің миссиясы – қоғам мен тұлғаның тұрақты дамуын қамтамасыз ету», - деп жазады И.М. Ильинский [9, 32 б. ]. Жаңа идеялар мен тұғырлардың бірқатарын ғалым былайша белгілейді: ХХІ ғасырдағы білімнің миссиясына жаңа көзқарас; білімнің пәні мен

соңғы мақсаттарына деген жаңа көзқарас; білім дейгейлеріне қатысты жаңа көзқарас; әлеуметтік-гуманитарлық білімнің рөліне жаңа көзқарас; оқу міндеттері мен оларды шешудің құралдарына деген жаңа көзқарас.

Ұлттың генетикалық коды біртұтас қоғамдық-территориялық бүтіндікті түзетін белгілі бір этностық топ немесе топтардың өкілдері арасында әлеуметтік, тарихи және биологиялық байланыстарды қоса алғандағы өзара байланыстардың ерекше түрінің сипаттамасын білдіреді [10, 7 б.]. «Мәдени код, - Р.Барттың пікірінше, - өткеннен қалған із, бұл – оқыған, көрген, іске асырылған, бастан кешкендердің жаңғырығы [11, 54]. Мәдениет коды өз кезегінде тілде көрініс тапқан мәдениеттің белгілі бір эталондарын қамтитын координат жүйесін құрайтыны белгілі.

Әлеуметтік код мәдениеттің белгілік (танбалық) сипаты бола отырып, адамнан адамға, ұрпақтан ұрпаққа берілетін биологиялықтан жоғары бағдарлама ретінде әлеуметтік өмірді реттейді, сондықтан да жаңа мәдени-генетикалық кодтың алғышарттары техногендік мәдениеттің қазіргі жағдайының қойнауында тұжырымдалуы керек [12, 31 б.].

Заманауи қоғам мүшелерінің әлеуметтік әлеуетінің маңызды бөліктеріне ресурстық (белгілі бір әлеуметтік қарым-қатынастар өндірісіне, алмастыруға, бөлуге және қайта өндіру жүйесіне қатысуға қабілетін анықтауға әрі оны дамытуға бағытталады), әлеуметтік-еңбектік (топтың әлеуметтік-еңбек қатынастары жүйесіндегі алатын орны мен жағдайын анықтайды); әлеуметтік-мәдени (қоғамдағы құндылықтар жүйесіне баулу мүмкіндіктерін ашады); институционалды (қоғамдағы ұрпақ өкілдерінің қабылданған мінез-құлық нормалары мен ережелерін қаншалықты қабылдайтынын сипаттайды); тұлғалық (әлеуметтік қарым-қатынас процесі толық субъектілерінің сапа-қасиеттеріне назар аударады) жатады.

Руханилықтың тағы бір келбеті – адамның өз бойындағы барлық жақсы қасиеттерін әлемге паш етуге дайындығы, яғни ақыл, дарынын, қабілетін, шеберлігін, ішкі нұрын, жүрек жылуын адамдарға, табиғатқа, ғаламға беруге ұмтылысы. Осындай ұстанымдар басымдық танытқанда ғана адам рухани дамудың жолына түсті деуге болады. Ұлттық мәдениет оны тасымалдаушылар үшін ерекше психологиялық тартымдылыққа ие болады, ұлттық айырмашылықтар мен ұлттық мәдениеттерді сақтау, тарихи өзіндік сананы жаңғырту ұлт өкілінің терең эмоционалдық-психологиялық және рухани қажеттіліктеріне жауап береді. Егер адамзатты күрделі әлеуметтік жүйе ретінде қарастырар болсақ, онда айрықша көзге түсетін ерекшеліктері бар

ұлттар мен ұлттық мәдениеттердің болуы эволюция үдерісінде табиғи өміршендіктің негіз-құраушы тетіктерінің бірі болып табылатын алуан түрлілікті қамтамасыз етеді [13, 17 б.]. Рухани жаңғыру контексіндегі білім қоғамның экономикалық даму үлгісінің негізі ретінде қоғамдық сананы өзгертудің тетігі болып табылады.

Әлемдік тәжірибеге көз салсақ, XX ғ. 60-шы жылдары Швецияда алғаш рет ұсынылған жаңғыртылып отыратын білім идеясы қоғамдағы білімдік мүмкіндіктерді кеңейту және қоғамдық өмірдің экономикалық және әлеуметтік салаларының арасындағы жаңа функционалды байланыстарды құру қажеттілігін негіздейтін білім шеңберіндегі стратегияның негізі болды.

Білімге негізделген қоғамға (Knowledge-based society) тән бірқатар белгілер айқындалған, атап айтқанда «кез келген ақпарат пен білімге еркін автоматтандырылған түрде қолжетімдіктің болуы; заманауи ақпараттық технологияларға қолжетімдікті қамтамасыз ету (индивидке, топқа, ұйымдарға); ұлттық ақпараттық қорлардың құрылуына ықпал етуші дамыған инфрақұрылымның болуы; өндіріс және басқару салаларын қарқынды түрде автоматтандыру мен роботтандыру; әлеуметтік құрылымдарды түбегейлі трансформациялау» [14, 9 б.]. Білімнің мәдени жаңғыру контексіндегі әлеуметтік әлеуеті қоғамның әлеуметтік жүйе ретіндегі әлеуетімен тығыз байланысты, сондықтан да әлеуметтік институттардың өзара әрекеттестік жүйесіндегі мүмкіндіктерін тиімді оңтайландыру маңызды болып саналады. Ұлттық бірегейлік көпқырлы және көпөлшемді феномен болғандықтан, ол әлеуметтік, философиялық, психологиялық, этникалық аспектілерді қамтиды және ғаламдану заманында контекстуалдылығымен, көпқырлылығымен, икемділігімен сипатталады. Ұлттық бірегейлікті сақтау қажеттілігі білімнің мәдени жаңғыру контексіндегі әлеуметтік әлеуетінен туындайды, өйткені бұл ұлттық бірегейлікті ұлттық өзіндік сана ретінде ұғынудың көппарадигмалды мәнін білдіреді.

Мемлекет басшысының «Ұлттық салт-дәстүрлеріміз, тіліміз бен музыкамыз, әдебиетіміз, жоралғыларымыз, бір сөзбен айтқанда ұлттық рухымыз бойымызда мәңгі қалуға тиіс» деген пайымды парасатты ойы ғаламдық өркениеттер диалогы аясында рухани жаңғырудың миссиясын білдіреді және ұлттық кодты сақтаудың шарттарын негіздейді. Бұл қоғамдық сананы заманауи жаңғыртудың парадигмасы іспеттес.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 <https://egemen.kz/article/nursultan-nazarbaev-bolashaqqa-baghdar-rukhani-zhanhghyru>



2 Dewey, J. Democracy and Education (1916) / MW. Carbondale, IL: SIU-Press. Vol. 9. 434 p.

3 [David T. Hansen](#). John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education. SUNY Press, 2012. – 205 p.

4 Резник Ю. М. Социокультурный подход как методология исследований // Вопросы социальной теории. 2008. Т. II. Вып. 1 (2). С. 305-328.

5 Попов В. Д. Социальная информатиология и журналистика. -М., 2007. 335 с.

6 [Gebhard Deissler](#). Worldwide Management With Global Consciousness. GRIN Verlag, 2010.

7 Славина МВ. Общественное сознание как объект воздействия средств массовой информации//Автореф. дисс. канд. полит. наук. -М., 2007. -34с.

8 [Roland Robertson](#), [Didem Buhari-Gulmez](#). Global Culture: Consciousness and Connectivity. Routledge, 2016. P.224.

9 Ильинский И.М. Образовательная революция.-М.: Изд-во Моск.гуманит.-социальн. Академии, 2002. -592 с.

10 <https://strategy2050.kz/book/post/id/93/>

11 Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К.Косикова. М., 1989. -616 с.

12 Степин В.С. Конструктивные и прогностические функции философии// Вопросы философии. - 2009. -№ 1. -С. 5 -10.

13 Қазақ руханияты: тарихи-философиялық және этномәдени негіздер. Ұжымдық монография / З.К. Шәукенованың жалпы редакциялауымен. – Алматы: ҚР БҒМ ҒК ФСДИ, 2013. – 375 б.

14 Бутенко Е.В. Эволюция теорий информационного общества//Автореф. дисс.канд.филос. наук. –Томск, 2004. -19 с.

#### Резюме

В статье раскрывается социальный потенциал образования в контексте изменения общественного сознания. Дано обоснование использования возможности образования в реализации интеграции теории и практики.

#### Resume

This article reveals the social potential of education in the context of changing public consciousness. The rationale for using the possibility of education in implementing the integration of theory and practice is given.

**РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**Л.В. ВОЛКОВА**

заведующий кафедрой иностранных языков,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Евразийский гуманитарный институт

**Я.Н. ОСПАНОВА**

проректор по воспитательной работе,  
кандидат педагогических наук,  
и.о. профессора кафедры педагогики,  
Евразийский гуманитарный институт

**Аннотация**

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование, совершенствование и развитие личности, способной достижению необходимого уровня коммуникативной компетенции. В данной статье анализируется понятие коммуникативной компетенции с различных точек зрения. Авторами анализируется роль учителя в формировании всех составляющих коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, английский язык, учитель, языковая личность, урок.

Формирование коммуникативной компетенции рассматривается как единый и целостный образовательный результат, затрагивает не только содержание, но и организационные формы, методы и средства обучения, а также оценку достижений ученика. В этом проявляется один из основных принципов дидактики – единство процессуальной и содержательной сторон обучения.

Коммуникативное поведение языковой личности учителя английского языка осуществляется благодаря знанию коммуникативных умений в области прогнозирования, планирования и осуществления общения, основанного на знании прагматики речи, умении стереотипно и творчески выражать определенные интенции, применять адекватные цели, стратегии и тактики. Формирование коммуникативной компетенции – непрерывный процесс расширения границ коммуникации в единстве всех его компонентов:

лингвистического, дискурсивного, стратегического и социокультурного.

В соответствии с концепцией языкового образования в Республике Казахстан вопросы коммуникативного обучения английскому языку приобретают особое значение, т.к. коммуникативная компетенция выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении английским языком, а также на образование, воспитание и развитие языковой личности преподавателя английского языка [1, с.10].

Языковая личность преподавателя английского языка формируется в педагогическом коллективе, в педагогическом процессе преподавания языковых дисциплин и при наличии благоприятных педагогических условий и развивается в соответствии с требованиями нового времени, нового века. Коммуникативная компетенция неразрывно связана с понятием «социокультурная компетенция», т.к. обучение коммуникативным навыкам не может носить абстрактный характер, необходимо живое общение с носителями языка, и от этого зависит качественное формирование «вторичной» языковой личности.

Известно, что проблемам коммуникативного обучения в настоящее время уделяется большое внимание. В условиях обращенности современного образования на диалог культур у педагогов-практиков возникает необходимость ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, направлений, которые позволяют по-новому конструировать содержание образования, используя личностно ориентированный подход.

Особый интерес для практики Казахстанского образования представляют технологии, обеспечивающие эффективные условия для формирования коммуникативной компетенции обучающихся при обучении их английскому языку.

Вторичная языковая личность – центральная категория современных теорий и методики обучения иностранному языку. Лингводидактика призвана дать описание модели вторичной языковой личности и ее уровней, механизмов и условий ее функционирования и формирования в учебных условиях, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком. Модель содержит основные характеристики развитой языковой личности, позволяющие ей выполнять определенные профессиональные функции.

Новые технологии обучения являются не только условием повышения качества образования, успешной интеграции системы образования в мировое образовательное пространство. Они дают

возможность образовательным учреждениям повысить свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Современные информационные технологии обучения становятся средствами коммуникации, средствами изменения языковой личности учителя иностранного языка. В настоящее время результативность учебного процесса во многом зависит от того, как учитель владеет технологическими приемами обучения, как умеет адаптировать их к конкретным условиям обучения учащихся. Для реализации современных информационных технологий обучения нужен творческий педагог, умеющий использовать ресурсы современных информационных и коммуникационных средств в педагогических целях.

Творчество учителя проявляется в умении использовать цели обучения к своим условиям работы. Для этого необходимо учитывать уровень обученности учащихся, умение наметить перспективы развития для каждого учащегося и отдельных групп, а также преобразование и оригинальную формулировку задач на каждом этапе обучения в сотрудничестве учителя и учащихся (Т – Ps). Применительно к содержанию обучения творчество учителя проявляется в умении использовать тематику устной речи и чтения в ситуациях общения с привлечением дополнительной информации, современных пособий [2]. Это требует серьезной аналитической деятельности, инициативы, выбора наиболее эффективного сочетания методов и приемов обучения для достижения поставленных задач с учетом индивидуальных особенностей учащихся с целью формирования познавательной деятельности учащихся при овладении ими языковыми средствами, осознания связей между ними, а также развития коммуникативных умений при использовании коммуникативных ситуативных упражнений, ролевых игр. Использование различных видов мотивации: познавательной, коммуникативной, эстетической, эмоционально-ценностной - развивает интерес к культуре страны изучаемого языка.

Следует отметить, что творческий учитель:

- конкретизирует цели и задачи обучения применительно к своим условиям работы;
- преобразует содержание обучения, организует его по-новому;
- модифицирует методы и приемы обучения для достижения результативности обучения;
- подбирает средства обучения (учебники, ТСО, программы мультимедиа);

- организует процесс обучения на разных уровнях, используя разнообразные формы работы (индивидуальные, парные, групповые);
- постоянно занимается самообразованием [1, с.14].

При нынешней роли учителя как организатора деятельности учащихся на уроке возрастают требования к его профессионализму, основой которого выступает методическая компетенция учителя. Умение спланировать свою педагогическую деятельность в целом, так и конкретный урок, является одним из необходимейших умений в работе учителя.

Профессиональная компетенция педагога заключается в способности решать профессиональные проблемы в условиях профессиональной деятельности, в объеме знаний и умений, влияющих на результативность и эффективность труда, в личностных и профессиональных качествах [3].

Отсутствие у школьников естественной потребности и необходимости пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях создает большие трудности как для учителя, так и для них самих. Потребность может возникнуть только при условии такой организации учебной деятельности учащихся, которая способна вызывать высокую мотивацию, обеспечивающую не только их активность на уроке, но и сохраняющую свою воздействующую силу и во внеурочное время.

Мы полагаем, что важным фактором является создание положительной мотивации в изучении иностранного языка при глубоком знании учителем личности каждого школьника. Это достигается использованием приемов, которые вызывают личную заинтересованность у ребят в выполнении заданий. К ним относятся речевые задания, проблемные задания.

Тщательная подготовка к уроку иностранного языка - это другая возможность повысить его действенность.

Современный урок иностранного языка — это сложное образование. Подготовка и проведение его требуют от учителя большой затраты творческих сил.

На уроке решаются многоплановые задачи. На каждом уроке учащиеся познают что-то новое, что поможет совершенствовать понимание иноязычной речи на слух, усвоить новые грамматические формы и структуры, приобрести знания о культуре страны изучаемого языка в области литературы, музыки, истории.

На уроке учитель использует различные организационные формы работы: групповые, парные, индивидуальные. Чтобы вовлечь всех и каждого, нужно развивать и совершенствовать свои организаторские

способности для подготовки своего рода сценария урока. Урок должен быть обеспечен средствами обучения, соответствующими решаемым задачам.

Использование учителем на уроке компонентов УМК и других средств обучения должно быть доведено до степени свободного манипулирования ими.

Урок как сложное образование играет решающую роль в овладении учащимися иностранным языком. Урок иностранного языка требует особенно тщательной подготовки. На нем формируются и развиваются речевые навыки и умения.

В глазах школьников учитель - прежде всего носитель преподаваемого им иностранного языка. Следовательно, первое, что от учителя ожидают учащиеся – это хорошее практическое владение преподаваемым языком.

Ученик воспринимает учителя иностранного языка как филологически образованного человека, знакомого с иноязычной культурой, интересного собеседника на родном языке. Учитель «представляет» школьникам культуру народов стран изучаемого языка, знакомит их с традициями, памятниками культуры, выдающимися деятелями, писателями, художниками и т.д.

Учитель образует, воспитывает и развивает учащихся. Он вдохновляет школьников на изучение иностранного языка, организует процесс овладения им. Учитель создает атмосферу иностранного языка, условия для овладения им, обеспечивая ощутимое продвижение школьников вперед.

Одной из важнейших задач в области разработки и совершенствования эффективных методик обучения английскому (да и любому другому) языку является проблема четкого, внятного и осмысленного анализа урока английского языка [4].

Основные показатели профессиональной компетентности учителя английского языка включают в себя необходимость умения развивать у учащихся коммуникативное и межличностное общение, компонентами которого являются лингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая компетенции.

Коммуникативная компетенция предполагает не только формирование таких личностных качеств как общительность, открытость во взаимодействии с другими людьми, но и развитие у учащихся практических умений, способности управлять своей учебной деятельностью.

Учителю необходимо создать условия для проявления самостоятельности и творчества учащихся в решении

коммуникативных задач, тем самым позволяя учащимся увидеть свой рост, свои достижения. В совокупном единстве учитель иностранного языка решает не только коммуникативные, но и познавательные, духовно-нравственные, развивающие и другие задачи.

Учитель должен умело сочетать теорию обучения с практикой, проецировать полученные данные на индивидуальные возможности конкретной личности учащегося и конкретные условия обучения.

Планирование урока иностранного языка является показателем профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности и мероприятий с определением конкретных результатов.

Достичь успеха при планировании можно при соблюдении трех главных условий:

- знание того уровня, на котором находится коллектив к началу планирования;

- четкое представление о том уровне, на котором должна быть выполнена работа до конца планируемого периода;

- выбор эффективных путей и средств планируемой деятельности.

В процессе обучения иностранному языку учитель способствует формированию всех составляющих коммуникативной компетенции:

1. Развитие коммуникативных умений (наряду с развитием языковых знаний и навыков), а именно:

- умение читать и понимать (полностью и/или в основном) содержание несложных аутентичных текстов разных жанров и видов;

- умение устно осуществлять диалогическое общение в стандартных ситуациях в рамках учебно-трудовой, бытовой, культурной сфер общения;

- умение делать краткие устные монологические сообщения о себе, своем окружении, передавать содержание прочитанного с непосредственной опорой на текст;

- умение письменно оформить и передать элементарную информацию, в частности, написать письмо.

2. Развитие общеучебных и специальных учебных умений (умение учиться – работать с книгой, учебником, справочной литературой, использовать перевод).

3. Развитие компенсаторных умений (умение при дефиците языковых средств выходить из трудного положения за счет, например, перифраза, использования синонима).

4. Воспитание школьников, осуществляемое через развитие личностных отношений к постигаемой культуре и процессу овладения этой культурой.

5. Развитие учащихся, осуществляемое в процессе освоения ими опыта творческой, поисковой деятельности.

6. Образование средствами иностранного языка [5].

Таким образом, компетентность учителя, включающая синтез профессионализма, творчества и искусства, играет значимую роль в формировании коммуникативной компетенции учащихся при обучении английскому языку.

#### Список литературы

1 Волкова Л.В. Формирование коммуникативной компетенции преподавателя английского языка: Автореф. дис... канд. пед. наук.- Астана, 2009. – 28 с.

2 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Академия, 2005. - С. 95-122.

3 Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. - 2004. - №7. - С. 30-36.

4 Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-ое изд., испр. и доп. - М.: Филоматис, 2006. - С. 138-143.

5 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - М.: Астрель, 2008. - С. 10-16.

#### Түйін

Мақалада ағылшын тілін оқыту барысында мұғалімнің, білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудағы рөлі ашылған.

#### Resume

The role of a teacher in the formation of the communicative competence of the pupils in teaching the English language is examined in the article.



**ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ УКРАИНЫ  
ВО II ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**Н.В. СЛЮСАРЕНКО**

доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогики, психологии  
и образовательного менеджмента,  
Херсонский государственный университет

**Е.Ю. КАН**

преподаватель кафедры языкового образования,  
Херсонский государственный университет,  
Украина

**Аннотация**

В статье предложена периодизация развития филологического образования в университетах Украины во второй половине XIX – начале XX века. Рассматриваются классификации и периодизации исследователей данного периода и проблематики. Выделено три этапа развития филологического образования в Украине второй половины XIX – начала XX века: реорганизации организационных аспектов подготовки будущих филологов (1850-1962); активизации организационно-методических условий подготовки студентов-филологов (1963-1883); модернизации организационно-методических основ подготовки будущих филологов (1884-1917 гг.).

*Ключевые слова:* периодизация, филологическое образование, историко-филологические факультеты, философские факультеты, университеты Украины.

На современном этапе развития высшего образования в Украине одним из приоритетных заданий является изучение историко-педагогического опыта для создания целостной исторической картины системы образования.

Исследованиям истории образования в Украине посвящены работы таких ученых, как: С. Сирополко, Р. Эймонтова, Г. Щетинина, О. Мисечко и др.

Например, С. Сирополко в своей работе «История образования в Украине» комплексно исследовал историю украинского образования со времени крещения Украины-Руси до начала XX века. При этом он

выделяет 12 периодов, из которых интерес для нашего исследования представляют: образование в Надднепрянской Украине в XIX веке; образование в Надднепрянской Украине в 1907-1920 годах; образование в Галичине; история образования на Буковине до 1920 года [1]. Однако, работа данного автора характеризует систему образования Украины в общем плане, не выделяя отдельно развитие высшей школы.

В советской историографии можно выделить работы по истории университетского образования Р. Эймонтовой [2] и Г. Щетининой [3], которые посвящены исследованию российских университетов и университетскому образованию на стыке эпох. В этих работах представлена история университетского образования, рассмотрена деятельность Министерства образования и правительства в области высшего образования в XIX – начале XX века, проанализированы уставы университетов 1863 и 1864 годов.

В 1990-е годы в России и Украине были опубликованы комплексные работы, посвященные становлению и развитию высшего образования в Украине во второй половине XIX – начале XX веков. В частности, в работе «Высшее образование в России: очерки истории до 1917 года» авторский коллектив представил историю возникновения и развития высшего образования, учебно-воспитательного процесса. А. Момот, В. Хотеев, Ю. Господарик в своем исследовании «История университетского образования в дореволюционной России» отображают этапы становления и развития университетов с начала XVIII века до 1917 года [4].

Я. Бурлака и Ю. Руденко в статье «Из истории отечественной педагогики: задания, поиски, проблемы» выделяют следующие этапы развития украинского образования в XX веке: 1900-1917 гг. – возрождение украинской школы в XX веке; 1917-1920 гг. – становление украинской государственности; 1920-1930 гг. – возрождение украинской школы и педагогической науки; 1930-1940 гг. – унификация и сталинизация школьной жизни; 1950-1980 гг. – педагогические исследования и развитие школы; 90-е гг. XX века – развитие украинской школы в период независимости [5]. Но эта классификация, к сожалению, не охватывает весь период нашего исследования и концентрирует внимание только на развитии украинской школы, не затрагивая вопросов высшего образования.

О. Сухомлинская сосредотачивает свое внимание на развитии педагогической мысли в Украине и предлагает подробную ее периодизацию, выделяя 6 периодов с IX века по 1991 год [6, с. 65-66]. Эта наиболее признанная учеными периодизация развития

педагогической мысли в Украине четко показывает этапы развития педагогических идей, взглядов и систем, но не отображает этапы развития истории образования в целом и университетского образования в частности.

Ю. Шелест в своей статье «Историко-педагогические основы проблемы изучения иностранных языков в университетах Украины XIX – начала XX века» [7], анализируя исторические источники, определяет основные этапы изучения иностранных языков в университетах Украины в исследуемый период: становления (1805 – середина XIX века), стабилизации (середина XIX века – 1884 г.), технологизации (1884–1917 гг.).

По мнению Ю. Шелест этап становления процесса изучения иностранных языков в университетах Украины фактически совпадает с процессом становления самих университетов. Так, в 1805 году был утвержден «Устав учебных заведений, подведомственных университетам», и открыт первый университет на территории современной Украины – Харьковский Императорский Университет. Верхнюю границу этого этапа (середина XIX века) исследователь связывает с изменениями, произошедшими во Львовском университете: была изменена структура университета, что привело к значительному обновлению содержания, форм и методов обучения, в том числе иностранных языков [7].

Позволим себе отметить, что Ю. Шелест не упоминает о 1850 годе, как об одном из важнейших этапов развития филологического образования. Однако, именно в 1850 году во всех университетах Украины, которые находились под властью Российской империи, произошло упразднение философского факультета, что привело к появлению историко-филологических факультетов как отдельной структурной единицы. А во Львовском университете в 1850 году впервые была создана кафедра классической филологии, что также непосредственно связано и с изучением иностранных языков, и с развитием филологического образования в целом.

Вторым этапом своей периодизации Ю. Шелест выделяет этап стабилизации (середина XIX века – 1884 г.). Нечеткие нижние границы данного этапа не дают возможности проследить закономерности развития иностранных языков в университетах Украины обозначенного периода. Верхняя же граница второго этапа связывается исследователем с принятием Устава университетов 1884 года для тех высших учебных заведений, которые находились на подросийской территории Украины, что, конечно же, отражает все организационно-методические изменения, произошедшие на историко-филологических

факультетах в тот период. Однако Ю. Шелест, к сожалению, не упоминает о Львовском университете в связи с обозначенной верхней границей данного этапа.

Третий этап, предложенный Ю. Шелест, называется этапом технологизации и охватывает период с 1884 по 1917 годы. Этот этап обозначен реализацией основных положений Устава университетов 1884 года в нижней границе и изменением социально-политического устройства на подросийской территории Украины, которое привело к разрушению системы высшего образования и дальнейшему созданию советской высшей школы – в верхней границе [7].

В диссертационном исследовании по истории Украины Н. Дорониной «История становления и развития филологических дисциплин в императорском университете Св. Владимира (1834–1919 гг.)» [8] показаны основные этапы процесса становления и развития филологических дисциплин. Исследователь неразрывно связывает этапы с введением университетских уставов на территории Российской империи. Заметим, что Н. Доронина выделяет следующие этапы:

1) этап зарождения (1834–1863) связан с формированием кафедр классической, славянской и русской словесности. В 1850 году в императорском университете Св. Владимира создается историко-филологический факультет, который становится центром филологического образования;

2) этап становления (1863–1884), во время которого появляются новые кафедры: истории всемирной литературы и сравнительного языкознания, постепенно нарабатывается научно-методическая литература;

3) этап реструктуризации (1884–1919) характеризуется изменениями в структуре историко-филологического факультета, переосмыслением места университета в системе образования. Университет начинают рассматривать как центр специального, а не энциклопедического образования [8].

По нашему мнению, периодизация Н. Дорониной является достаточно полной и в целом соответствует изменениям, которые происходили на историко-филологическом факультете университета Св. Владимира в Киеве в изучаемый ею период. Однако, эта периодизация не отражает всех структурных, организационных и методических аспектов, которые были характерны для филологического образования в середине XIX – начале XX века на всей территории Украины.

Тщательный анализ научных источников и исторических материалов по проблемам развития филологического образования в

университетах Украины во второй половине XIX – начале XX века позволяет нам представить авторскую периодизацию исследуемого процесса, а именно:

1. Этап реорганизации (1850–1862 гг.). Характеризуется изменениями в организационных аспектах подготовки будущих филологов. В 50-е годы XIX века в университетах начали появляться первые обособленные историко-филологические факультеты. В соответствии с Императорским приказом от 11 октября 1849 года ликвидировались философские факультеты. Их разделили на историко-филологический и физико-математический факультеты. Этот этап стал первым шагом формирования специализации в университетах.

Следует также отметить, что данный период характеризуется в основном преподаванием филологических дисциплин классического цикла. Среди иностранных языков особенное внимание уделялось латинскому и греческому языкам. Из новых языков преимущественно изучался немецкий. Последнее было связано с наличием в университетах большого количества немецких преподавателей.

В середине XIX века во Львовском университете изменилось отношение к философскому факультету. Его перестали считать подготовительным отделением. В соответствии с новыми учебными планами философский факультет стал самостоятельным учебным отделением, выпускники которого после сдачи соответствующих экзаменов имели право преподавать в средних школах [9]. В связи с чем, в 1850 году была открыта кафедра классической филологии, что также способствовало развитию специализации.

2. Этап активизации (1863–1883 гг.). Активизация деятельности историко-филологических факультетов, модификация организационно-методических основ подготовки будущих филологов. В 1863 году был утвержден новый «Общий устав российских университетов». Этот документ создавал благоприятные условия для научной и учебной деятельности университетов. Устав четко регулировал количество и название факультетов, среди которых был и историко-филологический. Также устав утверждал перечень дисциплин, которые должны преподаваться на историко-филологическом факультете (ст. 455). В статье 463 отмечалось, что преподавались также новейшие иностранные языки: немецкий, французский, английский, итальянский. Новый устав привел к появлению новых филологических специальностей: греческая словесность, римская словесность, русская словесность, сравнительное языкознание, славянская словесность. Развитие филологической отрасли привел к появлению новых более узких специализаций.

Важно отметить, что этот период был достаточно благоприятным для научной и методической работы преподавателей: разрабатывались новые курсы, совершенствовались старые. Благодаря послаблению цензуры, происходило активное взаимодействие с западноевропейскими университетами. Преподавание филологических дисциплин все чаще осуществлялось местными преподавателями, а не приглашенными из-за границы.

Также в этот период, а именно 1869-1970 годах, произошли изменения во Львовском университете. Университет во Львове стал утраквистическим (двуязычным). Именно с этого момента официальными языками преподавания в университете признали украинский и польский [10, с. 86]. В 1869 году открыли кафедру сравнительной филологии славянских языков, что дало возможность развития филологических дисциплин в области славяноведения.

На этапе активизации был открыт еще один университет на территории современной Украины – Черновицкий (1875 год).

3. Этап модернизации (1884–1917 гг.). Поиск способов модернизации организационно-методических основ подготовки будущих филологов. На этом этапе можно выделить два подэтапа: 1) 1884–1905 (организационно-методическая деятельность историко-филологических факультетов осуществлялась по Уставу 1884 года); 2) 1906–1917 (в 1906 году была введена предметная система обучения).

Этот этап можно также назвать этапом обновления в процессе подготовки филологов в университетах Украины. Новый Устав 1884 года регламентировал объем преподавания на историко-филологическом факультете. Существовали кафедры философии, классической филологии, сравнительного языкознания и санскритского языка, русского языка и словесности, истории западноевропейских литератур и др. (всего 11 кафедр). Устав 1884 года отменил распределение факультета на три отделения, но оставил на старших курсах специализации по славяно-русской филологии и истории.

Однако, этот устав нанес наибольший вред именно филологическому образованию, поскольку он четко регламентировал, что необходимо изучать преимущественно классическую филологию. Устав предусматривал объединение кафедр греческой и римской словесности в единую кафедру классической филологии.

В конце XIX – начале XX века историко-филологические факультеты были наименее многочисленны. Большая нагрузка и перенасыщенность классическими дисциплинами не способствовали интересу студентов к обучению на этом факультете. Вопрос о

перераспределении нагрузки и распределении историко-филологических факультетов на большее количество отделений неоднократно поднимался на комиссиях университетов. Поэтому в 1906 году ввели предметную систему учебного процесса, и в некоторых университетах появилось романо-германское отделение. Для предметной системы было характерно создание вместо единого плана групповых учебных планов. На историко-филологических факультетах содержание обучения распределялось по методологическому принципу. Основными группами дисциплин стали литература, язык, философия и история. Введение в 1906 году предметной системы учебного курса было следующим шагом на пути к дифференциации, специализации и углублению научного образования на историко-филологическом факультете.

Второй подэтап (1906–1917) характеризовался появлением новых методик и форм работы, что было связано, в первую очередь, с преподаванием языков. Появлялись новые коммуникативные методы, что способствовало совершенствованию разговорного иностранного языка. Количество изучаемых языков в университетах возросло. В программе появились английский и итальянский языки, которые, кроме того, перестали быть факультативными и вошли в список общеобязательных предметов.

На данном этапе произошли изменения и в структуре Львовского университета: в 1897 году была открыта первая кафедра романской филологии. Перед ее открытием романские языки преподавались в качестве как специализированных, так и факультативных предметов, но отдельной кафедры не существовало. Это существенно тормозило развитие данной специализации. К специализированным предметам относились французский, итальянский, испанский языки и литература. К факультативным (дополнительным) – португальский, каталанский, провансальский и румынский языки [11].

За время существования Черновицкого университета филологические дисциплины были неотъемлемой частью образовательного процесса. Со дня основания университета существовали кафедры: классической филологии, румынской филологии, немецкого языка и литературы, а также кафедра славянских языков. После перехода Буковины под власть Румынии изменилось само положение Черновицкого университета, в том числе и в аспекте преподавания филологических дисциплин.

В целом, дополняясь со временем некоторыми новыми элементами, подобная система преподавания и обучения просуществовала на историко-филологических факультетах до 1917

года, когда начался процесс трансформации системы образования советской властью.

Таким образом, система филологического образования в исследуемый период постоянно развивалась и изменялась, что дает возможность выделить три этапа развития и становления филологического образования в Украине второй половины XIX – начала XX века: этап реорганизации (1850–1962); этап активизации (1963–1883); этап модернизации (1884–1917 гг.). Изучение историко-педагогического опыта накопленного в те годы позволит избежать возможных ошибок в организации филологического образования в современных условиях, а также усовершенствовать его с учетом рациональных идей прошлых исторических периодов.

#### Список литературы

- 1 Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К.: Наук, думка, 2001. – 912 с.
- 2 Эймонтова Р.Г. Русские университеты на путях реформы. Шестидесятые годы XIX в. / Р.Г. Эймонтова. – М.: Наука, 1993. – 270 с.
- 3 Щегина Г.И. Университеты в России и устав 1884 года / Г.И. Щегина. – М.: Наука, 1976. – 229 с.
- 4 Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / А.Я. Савельев, и др.; ред. В. Г. Кинелев. – М.: НИИ высшего образования, 1995. – 352 с.
- 5 Бурлака Я. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рідна школа. – 1992. – № 1. – С. 7-13.
- 6 Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
- 7 Шелест Ю.Н. Историко-педагогические основы проблемы изучения иностранных языков в университетах Украины XIX – начала XX века // Вектор науки Тольяттинского государственного университета: Серия: Педагогика, психология. – № 2 (13). – 2013. – С. 306-309. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/18508/1/%D0%A8%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D1%81%D1%82.pdf>
- 8 Доронина Н. В. Історія становлення та розвитку філологічних дисциплін в імператорському університеті Св. Володимира (1834–1919 рр.): автореф. дис. ... канд. істор. Наук : 07.00.01 / Н.В. Доронина. – К.: КНУ, 2016. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://scc.univ.kiev.ua/upload/iblock/ede/aref\\_Doronina\\_%20N.%20V.pdf](http://scc.univ.kiev.ua/upload/iblock/ede/aref_Doronina_%20N.%20V.pdf)
- 9 Мельник В. Історія філософського факультету Львівського університету / Володимир Мельник, Андрій Синиця // Каменяр. – №1 (січень). – 2011. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kameniar.lnu.edu.ua/?cat=14>
- 10 Качмар В. Філософський факультет Львівського університету в австрійський період (від відновлення до утраті навчального закладу) / Володимир Качмар, Роман Тарнавський // Краєзнавство. – 2013. – 1. – С. 81-90.
- 11 Помірко Р. З історії викладання романських мов і ромагістичних досліджень у львівському університеті / Роман Помірко // Вісник Львів. ун-ту. Серія Іноземні мови. – 2000. – №1. – С. 3-11.



### Түйін

Мақалада XIX ғасырдың екінші жартысы мен XX ғасырдың басы аралығында Украина университеттеріндегі филологиялық білім берудің дамуын дәуірлеу ұсынылған.

### Resume

The article offers the periodization of the development of the philological education in Ukrainian universities in the second half of the XIX th – the beginning of the XX - th century.

## НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Я.Н. ОСПАНОВА**

проректор по воспитательной работе,  
кандидат педагогических наук,  
и.о. профессора кафедры педагогики,  
Евразийский гуманитарный институт

**Н.Т. НЫГЫМАНОВА**

кандидат педагогических наук,  
и.о. профессора кафедры педагогики,  
Евразийский гуманитарный институт

### **Аннотация**

Статья посвящена проблеме нравственного воспитания младших школьников на ступени начального общего образования. Авторами раскрыта приоритетная роль школы в нравственном процессе, проанализированы факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности учащегося. В статье представлены педагогические условия эффективности нравственного воспитания младших школьников в учебном процессе.

*Ключевые слова:* нравственное воспитание, учитель, младшие школьники, учебная деятельность, урок.

На современном этапе развития общества активизация человеческого фактора выступает как одно из условий дальнейшего общественного прогресса. В связи с этим нравственное развитие и воспитание учащихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования.

Вопросы развития образовательного процесса в Республике Казахстан неоднократно поднимались в посланиях Президента страны народу Казахстана. Так, в своем Послании от 14 декабря 2012 года Стратегия «Казахстан-2050» - новый политический курс состоявшегося государства». Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отметил: «все развитые страны имеют уникальные качественные образовательные системы. Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования. Результатом обучения школьников должно стать

овладение ими навыками критического мышления, самостоятельного поиска и глубокого анализа информации» [1].

В Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы указывается, что «Одной из важнейших задач модернизации системы образования является формирование интеллектуальной нации, представители которой обладают не только конкурентоспособными знаниями, креативным мышлением, но и высокими гражданскими и нравственными принципами, чувством патриотизма и социальной ответственности» [2].

Таким образом, основные программные документы развития образования в Республике Казахстан свидетельствуют о необходимости и важности воспитания и в частности, нравственного.

Воспитание нравственных основ личности предполагает разработку новых подходов к процессу обучения, т.к. оно является одной из сторон воспитательного процесса и в настоящее время приобретает особую актуальность и практическую значимость. Воспитание нравственного человека на протяжении всех периодов развития человеческого общества было и остается одной из важнейших педагогических проблем, а также предметом рассмотрения в философии, этике, психологии, педагогике.

Младший школьный возраст является периодом наиболее интенсивного освоения социальной среды. У детей этого возраста закладывается фундамент нравственного поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Поскольку младший школьный возраст является наиболее позитивным в нравственном становлении личности, основной функцией процесса обучения на данном этапе является формирование интеллектуальных, эмоциональных, деловых, коммуникативных способностей учащихся к активно - деятельностному взаимодействию с окружающим миром. Решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и нравственными нормами.

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю.К. Бабанский, такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях [3, с. 148]. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в

нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам.

Н.И. Болдырев отмечает, что специфической особенностью нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе всей многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми [4, с. 15]. Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий.

Рассматривая систему нравственного воспитания, Н.Е. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин различают несколько аспектов:

во-первых, осуществление согласованных воспитательных влияний учителя и ученического коллектива в решении определенных педагогических задач, а внутри класса – единство действий всех учащихся;

во-вторых, использование приемов формирования учебной деятельности нравственным воспитанием;

в-третьих, под системой нравственного воспитания понимается также взаимосвязь и взаимовлияние воспитываемых в данный момент моральных качеств у детей;

в-четвертых, систему нравственного воспитания следует усматривать и в последовательности развития тех или иных качеств личности по мере роста и умственного созревания детей [5, с.39].

В формировании личности младшего школьника, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения. В этом возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках [6, с. 58].

На определение роли планирования, как в учебной деятельности, так и в нравственном поведении детей младшего школьного возраста было направлено внимание таких ученых как Л.А. Матвеева, Л.А. Рёгуш и многих других. В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки нравственного поведения.

Следует отметить, что процесс воспитания в школе строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в деятельности.

«Практически любая деятельность имеет нравственную окраску», считает О.Г. Дробницкий [7, с. 178], в том числе и учебная, которая, по мнению Л.И. Божович, «обладает большими воспитательными возможностями» [8, с.26]. В младшем школьном возрасте учебная деятельность в большей степени влияет на развитие школьника, определяет появление многих новообразований. В ней развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности.

В результате регламентированного характера процесса, обязательного систематического выполнения учебных поручений у младшего школьника складываются нравственные знания, характерные для учебной деятельности, нравственные отношения.

Учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач.

Мы полагаем, что учителю принадлежит приоритетная роль в воспитании и обучении школьников, в подготовке их к жизни и общественному труду. Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду.

Специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени. Существенным признаком процесса нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся.

Все факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности школьника, И.С. Марьенко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения [9, с.39].

На нравственное воспитание личности оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее

управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений.

Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что, в свою очередь, влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития.

Развитие морального сознания ребенка происходит через восприятие и осознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий в связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В связи с этим, формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор ребенком собственных поступков. Направленность школьного воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, но смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому.

Необходимое звено в процессе нравственного воспитания – моральное просвещение, цель которого – сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков.

Воспитание нравственности происходит в школе на всех уроках. И в этом отношении нет главных и неглавных предметов. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, превращаясь из объекта в субъект воспитания. Развивающая активность школьника, сознательность, инициативность в процессе обучения и есть овладение собственным поведением.

Для нравственного воспитания важно организовать учение как коллективную деятельность, пронизанную высоконравственными отношениями. Влияние коллектива на личность оптимально тогда, когда каждый ребенок занимает в коллективе адекватное своим

возможностям место, становится незаменимой личностью. Это приводит к развитию чувства собственного достоинства, которое заставляет ребенка без внешнего побуждения действовать согласно установленным нравственным нормам и принципам. Воспитание в коллективе ставит школьника, даже младшего перед необходимостью элементарного самовоспитания и самообразования, без которых вообще невозможно развитие, в том числе и нравственное.

В практике воспитательной работы далеко не всегда учитывают возрастную нравственную самостоятельность школьников. Длительное время деятельность учащихся организовано так, что они находятся под прямым контролем учителя или коллектива, а это нередко отрицательно сказывается на нравственном развитии детей, видимые результаты которого проявляются у них позже, в подростковом возрасте [10, с.37].

Новое содержание начального обучения открыло новые возможности для воспитания детей, в котором определяющее значение имеет содержание образования, методика преподавания, личность и знания учителя, который передает свое мировоззрение, культуру, нравственный опыт следующему поколению. Все это составляет систему воздействий, которая направляет развитие детей и определяет особенности их формирования. В начальных классах требуются специальные приемы, чтобы дети смогли осознать учебную задачу и как общую, и как относящуюся лично к ним. Одна из задач нравственного воспитания школы – правильно организовать деятельность ребёнка. Поэтому важно изучить способы организации нравственного воспитания (формы, методы и приемы).

Нужно отметить, что в реальных условиях педагогического процесса методы воспитания выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе воспитательного процесса тот или иной метод может применяться в изолированном виде. Но без соответственного подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение воспитательного процесса к намеченной цели.

Итак, рассматривая нравственное воспитание младших школьников в учебной деятельности, мы пришли к выводу, что школе принадлежит приоритетная роль в нравственном процессе. Нравственное воспитание, основанное на диалоге, общении, сотрудничестве, становится для младшего школьника значимым и

привлекательным, а потому и эффективным, если педагог заботится о выполнении следующих педагогических условий:

- опираться на положительные возрастные потребности и интересы, создающие эффект актуальности;
- обеспечивать эмоциональную насыщенность общей деятельности, организовывать совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие ее участников;
- создавать атмосферу эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху;
- утверждать радостный, мажорный стиль жизни детского коллектива и каждой личности;
- учитывать положительное воздействие общественного мнения (интересно, важно), выполняющего функцию эмоционального заражения;
- заботиться о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания [10, с. 74].

Таким образом, нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

#### Список литературы

- 1 Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева Стратегия «Казахстан-2050» - новый политический курс состоявшегося государства» (от 14.12.12).
- 2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы // Казахстанская правда. - 2010. - № 199-200. - С. 5-10.
- 3 Ю.К. Бабанский Педагогика: Курс лекций – М.: Просвещение, 2000. – 352 с.
- 4 Н.И. Болдырев Нравственное воспитание школьников – М: Просвещение, 2001. – 102 с.
- 5 Н.Е. Ковалев, Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику. М.: Просвещение, 2007 – 558 с.
- 6 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Питер, 2000. - 720 с.
- 7 О.Г. Дробницкий Проблемы нравственности. – М.: Просвещение. 2007 - 344 с.
- 8 Л.И. Божович, Т.Е. Конникова Нравственное формирование личности школьника в коллективе. - М., 2000. – 56 с.
- 9 И.С. Марьенко Нравственное становление личности. – М., 2005 - 290 с.
- 10 О.С. Газман Воспитательная работа в начальной школе// Практическое пособие для учителя, 2000.- 136 с.



### Түйін

Мақалада төменгі сынып оқушыларын оқу әрекеті үрдісінде адамгершілікке тәрбиелеу мәселесі баяндалған.

### Resume

The article enlightens the problem of moral upbringing of junior schoolchildren in the process of the educational activity.

## А.А. КАЛЮЖНЫЙ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИМИДЖ МӘСЕЛЕСІ

**Б.Ж. КУРМАНОВА**

педагогика ғылымдарының докторы, доцент  
Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе  
өңірлік мемлекеттік университеті

### **Аннотация**

Мақалада қазақстандық педагогика мен психология ғылымына өзіндік үлесін қосқан профессор А.А. Калюжныйдың педагогикалық имиджелогия, педагогикалық имидж, педагог имиджі, педагогикалық имидждің әлеуметтік-психологиялық мәселелері туралы ғылыми тұжырымдары мен ой-пікірлеріне талдау жасалып, олардың бүгінгі күнгі білім берудегі өзгерістерге сай өзекті қырлары ашылып көрсетілген.

*Түйін сөздер:* имидж, педагогикалық имидж, педагогикалық техника, педагогикалық қызмет, педагогикалық ойлау, педагогикалық мақсат.

Әрбір жеке адамның нақты көлемдегі, мазмұндағы және сападағы білім алуын қамтамасыз ететін білім беру қызметін қалыптастыру және білім беру үдерісіндегі субъектіге деген көзқарасты өзгерту бүгінгі күнгі маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Біріншіден, білім беретін, оқыту үдерісін ұйымдастырушы тұлға мұғалім мен оқытушыға қойылатын қоғамдық, әлеуметтік, біліктілік талаптар тек қана білім беру стандарттарында көрсетілген. Бүгінгі күні білім берудің әлеуметтік мәні артып келеді және оның тиімділігі мен бағыттылығы адамзаттың даму болашағына үлкен әсер етеді. Сондықтан да әлемдегі білім беруге деген көзқарас түбегейлі өзгеріске ұшырауда. Ал жоғары білім беру әлеуметтік және экономикалық дамудың маңызды және жетекші факторы ретінде қарастырылып жүр. Білім беруге аса мән берудің себебі жаңа білімді іздеп табушы және оны игеру мен стандартты емес шешімдер қабылдаушы адам қазіргі заманның маңызды капиталы болып отыр. Сондықтан да сапалы білікті кәсіби мамандарды дайындау қазіргі жоғары және орта кәсіби білім беру мекемелерінің басты міндеттері болып табылады [1, 264-265].

Қазақстандық педагогика мен психологияның жаңа бағыттарын белгілеуде атсалысқан отандық ғалым педагог-психолог

А.А.Калюжный болашақ ұрпақ тәрбиелеу мен оған білім, ілім үйрету саласында қызмет етуді өзінің барлық өмірінің мақсаты мен міндеті ете отырып, қазақстандық педагогика мен психология саласына үлкен із қалдырды деп айтуға болады. Болашақ ұстаздар мен студенттерге адамгершілік тәрбие беруден бастап, қазіргі жаңа бағыт имиджелогияға педагогикалық мазмұн беріп «педагогикалық имиджелогия» ұғымын енгізіп, ел болашағы болып табылатын бүгінгі оқушы мен жастарды тәрбиелеуші, оған білім беруші, ілім үйретуші мұғалім-педагог тұлғасының мазмұндық қырын жасақтаған А.А.Калюжный өзінің ойын былай өрнектейді: «Адамға өзгеге және айналасына әсер етуге бағытталған ұмтылыстар үнемі болып тұрады, ал педагогикалық қызмет осындай әрекетке үлкен мүмкіндіктер береді. Мұғалім сендіре, өзіне ұқсауға шақыра отырып, өзінің қызметінің ерекше мәні бар екендігін түсінеді. Алайда мұндай әсер ету тек қана өзгелердің игілігі үшін қызмет атқарғанда ғана мүмкін болады. Педагогикалық қызмет – ол еңбек ету, қызмет, өнер емес, ол мұғалімдік қызметті таңдаған адамның үзіліссіз, қарқынды жүріп тұратын тұлғалық өсуі...» [2, 87]. Осы жерден мұғалімнің үнемі өзіне жоғары деңгейдегі талап қойып, адами құндылықтардың жеткізушісі мен оны адам бойында қалыптастырушы рөл атқаратындығын ашық көруге болады. Сондай-ақ рухани-адамгершілігі мол тұлға қалыптастыру кең көлемді және санқырлы мәселе болып табылады. Сондықтан да ол мәселені шешу адамды танудағы оның мақсаты, міндеті, құралдары мен әдістерін анықтаудан басталып, онан шығарылған нәтижелерді бағалаумен аяқталуы тиіс. Ол үдерістегі маңызды орынды алатын және жетекші рөлді атқаратын тұлға – міндетті түрде білім беруші.

Қоғамның қажетіне сай тұлға мен маман қалыптастырушы мұғалім мен оқытушының келелі келбетін жасауда маңызды рөл атқаратынын имиджге мынадай анықтама берілген: «Мұғалім имиджі – тәрбиеленушілер, әріптестер, әлеуметтік орта, көпшілік санасында эмоционалды боялып қабылданатын стереотип. Мұғалім имиджін қалыптастыруда оның шынайы сипаты мен оған қоршаған орта беретін сипаттамалар бір-бірімен ұштасып жатады» [3, 46]. «Имиджді қалыптастырушы кім?» деген сұраққа жауап беретін болсақ, біріншіден, ол адамның өзі, адам қоршаған ортаға қай қырымен бұрылуын өзі таңдап алады да, соған сай мінез-қылығы мен мәнерін қалыптастырады. Сонымен қатар имиджді арнайы кәсіби мамандар-имиджмейкерлер мен бұқаралық ақпарат құралдары қалыптастырады. Бұл жердегі бұқаралық ақпарат құралдарының имидж қалыптастырудағы мәні үлкен деп айтуға болады. Имиджге берілген

анықтамаларға сүйене отырып, А.А. Калужный оның төмендегідей құрамдас бөлшектерін ажыратып көрсетеді: сыртқы келбет – ол адамға өзіне зейін аударуға көмектесіп, ол туралы жағымды пікір қалыптастыруға негіз болады. Яғни, мұғалімнің сыртқы пішіні оны сүйкімді ғана қылып емес, сонымен қатар керемет мұғалім етіп те көрсетуге негіз бола алады. Киім киюдегі маңызды ереже: «әдемі киіну тек қана әдемі көріну емес, сонымен қатар қоршаған ортаға деген өзіңнің ілтипатыңды білдіру»; вербалды немесе вербалды емес қарым-қатынас құралдары имидждің маңызды құрамдас бөлшегі болып табылады. Өйткені біздің сөйлеу мәнеріміз, сөйлеу кезіндегі ишараттарымыз бен қимыл-қозғалыстарымызда адамды белгілі бір арнаға бағыттау және оны нақты іс-әрекеттерді атқаруға жұмылдыруға бағытталған мазмұн тұрады. Сондықтан да мұғалім өзінің кәсібилігін жақсарту мен жетілдіру үшін өзін-өзі ортаға тартымды етіп көрсетуіне аса мән беруі керек. Бұл жерде оның сөйлеуі мен сөйлеу кезіндегі ишараттары, қимыл-қозғалыстары маңызды болып табылады, өйткені адам 35% ақпаратты вербалды түрде қабылдаса, 65% ақпаратты бейвербалды түрде қабылдайды. Мінез-қылықтағы әдемілік пен тартымдылық көп жағдайда біздің тұрыс-отырыстарымызға, жүрісімізге, ишараттарымызға байланысты болады; мамандық бейнесінің ішкі сәйкестілігі – ішкі «Мен» педагогикалық имидждің маңызды құрамдас бөлшегі болып саналады. Себебі ұнау мен адамдарды өзіне тарту кәсіби және жеке қарым-қатынаста қажет сипат болып табылады. Имидж мұғалімнің ішкі ниетінен алшақтамай, оның мінезі мен көзқарастарына сәйкес келуі маңызды деп саналады. Ішкі бейне – біріншіден, мұғалімнің мәдениеті, еркіндігі мен тәуелсіздігі, сүйкімділігі, эмоционалдылығы, қиялдай білуі, нәзіктігі мен проблемаларды шешудегі кері шегіне білуі мәнері, ассоциативтік түрде болжай білуі, көре білуі, сабақ сценариіндегі күтілмеген жарқын жүрістер, шығармашылыққа деген бағыттары, көпшілік алдында өзін өзі ұстап, қылығын қадағалай білуі. Ал сыртқы бейне – ол ойын техникасы мен материалға деген өз қатынасын білдіре білуі, болмысқа деген өзінің эмоционалды қарым-қатынасын бере білуі, өзін-өзі таныстыру мен көрсете білу білігін игеруі, оқушыларды ойын деңгейіне жеткізіп, барлық сабақ барысына білікті режиссура жасай білуі [4, 10-11].

Ішкі мен сыртқы бейнелердің бірігуі нақты бір шығармашылық өнімді шығару қызметінде көрініс табады. Бұл жерде қызмет ішкі тұлғалылықтың сыртқы өнімділікке өтудің қыры болып табылады. Ол көбінесе ерекшелік, ешкімге ұқсамаушылық, өзінің қайталанбас тұлғасын трансформациялау және де педагогикалық үдерістің әрбір

компонентінде оны қайталанбас түрде жасап отыру, яғни оның мақсат пен міндеттерінен бастап, құралын, мазмұнын, әдіс-тәсілдеріне дейін мұқият таңдай біліп, оларды ретімен іске асырып отырумен көрініс табады. Сондай-ақ білім алушының мінез-құлқына, қылығына эмоционалды түрде реакция бере білу, сабақтағы импровизация да педагогтің имиджін құраушы маңызды компоненттер болып табылады.

Педагогикалық имиджелогияның мәні мен маңызын, мазмұнын, сан қырлы сырын ашып көрсетуде алғаш болып табылатын А.А.Калюжный мұғалім имиджін талдаудың критерийлерін ажыратады:

1. Педагогтің өзін-өзі бағалауы. Педагогтің сәтті имиджі оның бойында өзінің тұлғасы, маңыздылығы туралы белгілі бір сезімдердің оянуымен айқындалады;

2. Қоршаған ортаның бағасының пайда болуы. Ол бағалаулар жағымсыз да болуы мүмкін;

3. Имидж арқылы жететін жоспарланған мақсаттарға жету сенімділігінің пайда болуы.

Педагог имиджі белгілі бір кедергілер пайда болған кезде өзгерістер енгізуге болуымен ерекшеленеді. Өз имиджін қалыптастырушы мұғалімнің пайда болуы имиджелогияның жаңа саласы педагогикалық имиджелогияның тууына жол салды, - деп көрсетеді А.А. Калюжный [4, 35-38].

Педагогикалық имиджелогия педагогика мен имиджелогиядағы жаңа сала ретінде бүгінде қарқынды дамып отыр деп айтуға болады. Бүгінгі күнгі білім беру оқытушының жаңа бейнесін талап етіп отырғаны белгілі. Нарықтық экономика жағдайында білім беру нарығындағы бәсекелестік білім беру еңбегінде оқытушының бейнесіне және оның кәсіби тұлғасына аса мән бере отырып, оның белгілі бір басқару дайындығына аса мән беруін алға тартады. Мұндай педагог бейнесінің негізгі критерийлерін А.А. Калюжный былай ажыратады:

1. Стратегиялық ойлау білу;
2. Жылдам және дұрыс шешім қабылдай білу;
3. Оқу-тәрбие үдерісінің барлық қатысушыларымен тиімді коммуникативтік желі орната білу;

4. Маркетинг пен педагогикалық менеджмент саласынан терең теориялық білімінің болуы;

5. Білімін практикада іске асыра білуі. Алайда іскери қасиеттері педагогтің тұлғалық қалыптасуының адамгершілік-этикалық қырымен қарама-қайшылықта болмауы тиіс [5, 215].

А.А. Калюжный пікірінше, педагогтің имиджін құраушы маңызды компонент оның кәсіби құзыреттілігі, эрудициясы, педагогикалық рефлексиясы, педагогикалық мақсат қоюшылығы, педагогикалық ойлауы, импровизациясы, педагогикалық қарым-қатынасы.

Педагогтің кәсіби құзыреттілігі оның тұлғасының және имиджінің маңызды құралы болып табылады. Педагогтің кәсіби құзыретті еңбегі дегеніміз оның жоғары деңгейде іске асырылған педагогикалық қызметі, тұлғасының іске асырылуы, білім алушыларды тәрбиелеу мен оқытудағы белгілі бір нәтижелерге жетуі, кәсіби білімі мен біліктілігі және де психологиялық-педагогикалық қасиеттерінің сәйкестілігінің айқындалуы. Педагогикалық қызмет өз кезегінде үш маңызды компоненттен тұрады:

1. Оқытушының мақсат пен міндеттерді қоюы;
2. Педагогтің білім алушыға әсер етуге бағытталған тәсілінің таңдалуы мен іске асыра білуі;
3. Педагогикалық тұрғыдан өзіне өзі талдау жасай отырып, білім алушыға әсер етуіне бақылау жасау және оны бағалауы.

Педагогикалық эрудиция – педагогтің кәсіби қызметіндегі педагогикалық міндеттерді шешуде қолданатын қажетті білімі болса, педагогикалық рефлексия оның оқушыда пайда болған жағдайларды ойша елестетіп, соның негізінде өзінің сол жағдаяттарда туындаған күрделі мәселелерді шешу жолдары туралы ой түйе білуі. Сонымен қатар педагогтің педагогикалық мақсат қоя білуі мен туындап жататын жағдаяттарға сай тәрбиелік міндеттерді шешуі, өз еңбегін жоспарлай білуі оның маңызды қасиеттері болып табылады.

Педагог үшін оның педагогикалық ойлауы мен интуициясының және педагогикалық қызметте дұрыс шешім қабылдап, ситуацияның ары қарай дамуын көре білуі маңызды болып табылады. Осыған орай А.А. Калюжный педагогикалық имидждің маңызды компоненті ретінде педагогикалық қарым-қатынасты алға тартады. Өйткені педагогикалық қарым-қатынас білім беруші мен білім алушы арасында жағымды психологиялық ахуал қалыптастыруға бағытталған белгілі бір қызмет жүктелген ұжымдағы тұлға аралық қарым-қатынасты қалыптастырудың негізі деп айтуға болады.

Педагог тарапынан дұрыс және біліктілікпен ұйымдастырылған педагогикалық қарым-қатынас білім алушының бойында өзіне деген сенімінің, күшінің дамуына және де педагогпен бір кәсіби арнада екендігін сезінуіне әсер етеді. Сондықтан да А.А. Калюжныйдың пікірінше, жағымды «Мен-концепциясына» ие педагогтердің студенттер бойында жоғарыда көрсетілген қасиеттерді

қалыптастырып, оны дамытуға үлкен мүмкіншіліктерінің болатынын атайды.

Қазіргі жоғары оқу орны оқытушысының әлеуметтік портреті оның мінез-құлқы мен қызметіндегі ортақ және ерекше сипаттары ескерілетін статустық, рөлдік, педагог қызметінің өкіліне қойылатын нормативтік талаптар, педагог тұлғасының доминантты қырлары мен мінез-құлықтарын айрықша көрсететін уәждемелік аясының, өмір сүру салтының, әлеуметтік көңіл-күйінің, материалдық мүмкіндіктерінің жиынтықтарынан тұратын ақпараттар болып табылады. Бұл тұжырымды А.А. Калюжный өзінің әлеуметтік-психологиялық зерттеулері негізінде ұсынады. Бұл зерттеулерден жоғары оқу орны оқытушысының әлеуметтік портретінің бірнеше компоненттен тұратынын және де олардың әрқайсысының оқытушы қызметінде ерекше орын алатынын көруге болады.

Кез келген қызмет түрі оның иесінің әлеуметтік портретіне тікелей әсер етеді. Оқытушы қоғамдағы білім беруші қызмет атқаратын тұлға болып табылатындықтан, оған қойылатын қоғамдық талаптар да жоғары деңгейге ие. «Идеалды оқытушы» мен «жаман оқытушының» имиджі полярлық сипатта болады.

Идеалды оқытушының психосемантикалық талдауы студенттердің пікірінше, жағымды, жоғары деңгейдегі ұйымдастыру қабілеті бар, әріптестік таныта білетін, өзіне сенімді, сынды көтеретін, ашық, ұқыпты, ақылды, алғыр, салмақты, белсенді, еңбекқор, өткір тілді, ерекше, мақсатқа жете білетін, жұғымды, ашық-жарқын қарым-қатынас құра білетін, ынтымақтастықты алға тарта білетін, энтузиаст болуы керек екендігін көрсеткен [6]. Ал «жаман оқытушы» сипатына келетін болсақ көрсетілгендерге қарама-қарсы қасиеттерден тұрады: ұқыпсыз, мінезі бос, талғамсыз, өзіне сенімді емес, әдепсіз, агрессивті, жеңіл мінезді, мінезі шым-шытырық, тілі өткір емес, ұтқырлығы төмен. Сонымен қатар «идеалды оқытушы» өзі сабақ беретін пәнінің білгірі, сауатты, өресі жоғары, өз пәніне білім алушыларды қызықтыра білетін, талап қоя білетін, пән мазмұнын ұтымды игерте білетін тұлға болып табылады екен. Осы қасиеттердің барлығы жоғары оқу орны оқытушысының имиджін құрайтынын және де әрбір пән оқытушысының өзіндік ерекшеліктерін анықтаған А.А. Калюжный оқытушының имиджін қалыптастырудың тиімді жолдарын көрсеткен.

Педагогикалық имиджелогияда педагог имиджі эмоционалды боялған стереотип болып табылады. Педагог имиджі білім алушылар, әріптестер мен әлеуметтік орталардың ойындағы стереотиптік бейнелер. Бұл стереотиптік бейнелер педагогті сырт көзге білімді, білікті, аса тәртіпті, қатаң, өз пәнінің шебері, өзіне де өзгеге де әділ

талап қоя білуші тағы да сол сияқты жағымды идеалды қасиеттерден тұратын тұлға етіп көрсетеді. Ал педагогикалық имиджелогияда педагог тұлғасы басқа қырынан қарастырылып, педагог имиджін қалыптастыруға арналған жұмыстардың мазмұнына, яғни қалыптасқан педагог стереотипіне өзгерістер енгізіледі. Сол себепті де педагогикалық имиджелогияда педагог имиджі оның педагогикалық үдеріске қатысушылармен өзара әрекеттесуде пайда болатын субъектінің символикалық бейнесі деп анықталады. Ал оны қалыптастырудың мазмұны төмендегідей модельмен көрсетіледі:

1. Аудиторияның талаптарын айқындау. Міндетті орындауда болып жататын жағдайлар туралы өзіндік пікірі болатын аудиторияның қолдауы керек.

2. Объектінің күшті және әлсіз қырларын айқындау. Объекті ретінде біртұтас педагогикалық үдерістің кез келген қатысушысы алынады.

3. Қажет бейнені қалыптастыру және оның сипаттамаларын аудиторияның талабына сай келтіру. Имиджелогия саласындағы мамандар бұл үдерістің маңыздылығын көрсете отырып, әлсіз жақтармен жұмыс істеуді емес, керісінше, адамның бойындағы бар жақсы қасиеттерді көрсетудің тиімділігі жоғары екендігін атайды.

4. Объекіден талап етілетін сипаттамаларды вербалды, визуалды, жағдайлық формаға аудару. Вербалды және жағдайлық хабарлар аудитория тарапынан сенімді бағаланатынына байланысты кез келген имидждік бағдарламаның кейбір маңызды бөліктері хабарламалық сипатқа ие болады.

Имиджді қалыптастыру барысында міндетті түрде бұқараның инертті және консервативті санасы есепке алынуы керек. Өйткені бұқара кенеттен болған өзгерістерді қабылдамай, көбіне қалыптасқан бейнелерді естерінде ұстайтыны белгілі. Сондықтан да имидждік бейненің бастапқы формасының сақталғаны дұрыс болып табылады.

Сонымен имидж көпқырлы және көпқабатты бейне және де ол міндетті түрде бұқара мен қабылдаушы, объекті мен субъектінің ішкі талаптарына байланысты қалыптастырылады. А.А. Калюжный имиджелогияның шынайылықты жоя алмайтынын алға тартып, педагогтің жақсы да жағымды қырларын күшейтіп, жағымсыз қырларын көмескілендіру керектігін айтады. Сондықтан да педагог имиджін қалыптастырудағы негізгі элементтерді былай көрсетеді:

▲ имидж қалыптастыру педагогикалық қызметті толық ауыстыру болып табылмайды;

▲ педагогикалық имиджді педагогикалық қызметті бастамас бұрын жасау керек;



- △ қарым-қатынас негізінде қарапайым тіл жатуы керек;
- △ тараптардан тұратын эксперт міндетті түрде болуы тиіс.

Табысты педагогикалық имидж бен қызметтің негізгі шарты – ол педагогтің өз қызметіне деген ғана жауапкершілігі емес, сонымен қатар оның педагогикалық жұмысты атқарудағы ішкі еркіндігі. Педагог өзі атқарған және атқаратын қызметтерде, жұмыстарда білімдар кәсіпқой болуы керек. Педагог өзінің қызметін сапалы атқаруы үшін педагогикалық диагностика мен біртұтас педагогикалық үдерісті болжау инструментариін игеруі және оны сауатты, мақсатты түрде қолдана білуі керек. Психологиялық-педагогикалық диагностика педагогтің қолындағы басты құрал болып, түрлі педагогикалық құбылыстар туралы білім алуға көмек береді және де педагог өзінің күнделікті тәжірибесінде туындап тұратын сұрақтарға жауап беруге септігін тигізеді. Бұл жерде А.А. Калюжный педагогикалық диагностиканың мұғалім имиджін қалыптастырудағы маңызын педагогикалық қызметті сауатты атқарудың қажетті инструментариі екендігін көрсетеді. Өйткені педагогикалық диагностика мен оның нәтижесіндегі болжау жасау педагог үшін біртұтас педагогикалық үдерісті нәтижелі де табысты ұйымдастырудың маңызды бөлшегі болып табылатындығын, педагогикалық диагностика жүргізу арқылы жаңа педагогикалық білім қалыптастырылып, күнделікті тәжірибеде кездесіп жататын сұрақтар мен мәселелерге жауап табу мүмкіндіктері болатындығын атайды. Осымен қатар А.А. Калюжный педагогикалық имидж диагностикасының біртұтас педагогикалық үдерістегі негізгі қызметтерін былай ажыратады:

- кері байланыс орнату қызметі;
- педагогикалық қызметтің нәтижелілігін бағалау қызметі;
- тәрбиелік-құлшыныс қызметі [4,155].

Сонымен педагогикалық диагностика педагог қызметінің маңызды бөлшегі және де оның имидж қалыптастырушы рөл атқаратынын атауға болады.

А.А. Калюжный өз еңбектерінде педагогикалық имидждің санқырлы сырын ашып көрсете білді. Соның ішінде педагог-ғалым имидждің әлеуметтік-психологиялық көрінісін, қазіргі жоғары оқу орны оқытушысының әлеуметтік портретін, кәсіби имидж қалыптастырудың ерекшеліктерін айқындап, олардың әрбір педагог қызметінде маңызды рөл атқаратынын атап көрсеткен. Бүгінгі күнгі орта білім беруде мектептің өзіндік имиджін қалыптастыру оны басқару проблемасының аясында туындайтынын атай отырып, оның компоненттерін анықтап, әрқайсысының мазмұндық қырын ашқан. Мұғалім имиджінің генезисі мен феноменологиясын оның еңбегінің

мазмұндық қыры негізінде көрсетсе, мұғалімнің кәсіби имиджін қалыптастырудың компоненттері мен ерекшеліктерін педагогтің кәсіби құзыреттілігі, эрудициясы, педагогикалық рефлексия, педагогикалық мақсат қою, педагогикалық ойлау мен импровизация деп ажыратқан.

Сонымен А.А. Калюжный педагог имиджінің бүгінгі білім беруде маңызды проблема екендігін айқындап, оның мазмұндық-құрылымдық қырларын аша білген. Сондықтан да педагог-ғалымның еңбектеріне сүйене отырып, ақпараттық қоғамдағы педагогтің рөлі, қызметі және алатын орны оның имиджіне тікелей тәуелді болатынын айта аламыз. А.А. Калюжный ізін салып кеткен педагогикалық имиджелогия, педагог имиджі, оқу орындары имиджі, мұғалімнің кәсіби шеберлігінің маңызды бөлшегі болып табылатын имидж мәселелері әлі де болса өзінің терең зерттеуін күтуде.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Калюжный А.А. Личность будущего специалиста в условиях глобализации образования// Педагогическое и психологическое наследие профессора А.А.Калюжного. – Ақтобе, 2014. – 261 с.
- 2 Калюжный А.А. Формирование имиджа учителя. – Москва, 2005. – 281 с.
- 3 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - Москва, 2005. – 183 с.
- 4 Калюжный. А.А. Педагогическая имиджелогия. – Алматы, 2004. – 273 с.
- 5 Калюжный А.А. Элементы педагогической имиджелогии // Педагогическое и психологическое наследие профессора А.А.Калюжного. – Ақтобе, 2014. – С.47.
- 6 Чертыкова И.П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза. Автореф. канд. психолог.наук. – Москва, 2002. <http://www.dissercat.com/content/27.06.2017>.

#### Резюме

В статье представлен анализ научных выводов по теоретическим и практическим проблемам педагогической имиджелогии известного казахстанского ученого-педагога А.А.Калюжного. В педагогической имиджелогии педагог рассматривается с другого ракурса, и его имидж проявляется как символический образ, во время его взаимодействия с участниками целостного педагогического процесса. Это положение и вносит изменения в сложившийся стереотип педагога, ибо педагог здесь рассматривается как живой человек, который должен меняться и принимать необходимое решение в возникших ситуациях.

#### Resume

The author the article analyzes the scientific conclusions on the theoretical and practical problems of the pedagogical image of the well-known Kazakh scientist-teacher AA Kalyuzhny. In pedagogical imageology, the teacher is viewed from a different perspective and his image is a symbolic image that appears during his interaction with participants in a holistic pedagogical process. This provision changes the stereotype of the

teacher, for the teacher is seen as a living person who must change and take the necessary decision in the situations that arise.

## **К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Л.А. ШКУТИНА**

доктор педагогических наук, профессор,  
Карагандинский государственный  
университет им. академика Е.А. Букетова

**Я. ДАНЕК**

PhD, профессор,  
Университет Святого Кирилла и Мефодия,  
Словакия

**А.Р. РЫМХАНОВА**

докторант,  
Карагандинский государственный  
университет им. академика Е.А. Букетова

**А.С. КУДАРИНОВА**

м.п.н., ст. преподаватель,  
Карагандинский государственный  
университет им. академика Е.А. Букетова,  
Казахстан

### **Аннотация**

Статья посвящена проблеме кадрового обеспечения инклюзивного образования в стране. Проведено исследование компонентов психолого-педагогической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Представленные данные позволяют определить стратегию обучения будущих педагогов, в том числе в рамках инклюзивной практики. Авторы указывают на необходимость обновления психолого-педагогических условий подготовки педагогических кадров в вузе в связи с потребностью современных школ в кадрах с широкими профессиональными компетенциями.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, особые образовательные потребности, кадровое обеспечение, вуз, содержание образования, учебные планы, учебные предметы.

Подготовка кадров является одним из важнейших стратегических направлений внедрения и развития инклюзивного образования. Кадровый аспект развития инклюзивного образования предполагает

обеспечение подготовленности педагогов к условиям работы в организациях, осуществляющих инклюзивную практику; включение в учебные планы педагогических специальностей высшего и профессионального образования дисциплин, рассматривающих вопросы организации и планирования инклюзивного образования; формирование навыков обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной практики.

В рамках направления «Содействие развитию инклюзивного образования» проекта «Кедергісіз келешек» партией «НурОтан» в начале мая 2017 года в областных центрах республики организован мониторинг учреждений образования на предмет доступности и наличия условий для инклюзивного образования детей, подростков и молодежи с особыми образовательными потребностями. По данным проведенного мониторинга выявлено, что потребность в педагогических кадрах, осуществляющих обучение в рамках инклюзивного образования, составляет 646 человек. Из них, в *детских садах – 35; в средних школах – 131; в специализированных школах – 25; в заведениях ТиПО – 29; в высшие учебных заведениях – 411; в центрах дополнительного образования – 15.* В большинстве организаций образования всех уровней отсутствуют штатные единицы специалистов для обеспечения инклюзивного образования. На наш взгляд, если учитывать план по обеспечению доли школ (до 55%), создавших условия для инклюзивного образования в срок до конца 2017 года, данные цифры слишком малы, ведь необходимость массовой подготовки педагогов для новых условий в системе образования становится все актуальнее.

В учебных планах высшего педагогического образования с 2016 года в 5 семестре введен предмет «Инклюзивное образование» как обязательный компонент. Исходя из этого, изучение данной дисциплины приходится только на 2018-2019 учебный год. Следует отметить, что в ближайшие два года мы будем иметь выпускников, вооруженных отрывистыми знаниями об инклюзивных условиях образования, полученными через СМИ или другие источники и не готовых к современным требованиям образовательного пространства.

Согласно данным ряда исследователей Kosnik С., Beck С., Goodwin A.Lin[2], Stephenson J [3], [Gudjonsdottir H.](#), [Cacciattolo M.](#), [Dakich E.](#), [Davies A.](#), [Kelly C.](#), [Dalmau M.C.](#) [4], Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. [5], Biktagirova G.F., Khitryuk V.V. [6], Корнеева Н.Ю. [7], Florian L., Linklater H. [8], Janoško P., Neslušánová S. [9], Bagalová Ľ., Bizíková Ľ., Fatulová Z. [10], целесообразно формировать компетенции, необходимые учителям инклюзивной школы на уровне

бакалавриата. Но подготовка учителей в высших учебных заведениях все еще продолжается в традиционной форме, недостаточно разработаны концепции подготовки педагогов для системы инклюзивного образования.

С целью выявления уровня психолого-педагогической готовности студентов педагогических специальностей к инклюзивному образованию нами проведено анкетирование, с последующей обработкой результатов, формулировкой выводов и рекомендаций.

В анкетировании приняли участие 232 студента 1-4 курсов Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, Центрально-Казахстанской академии, Костанайского государственного педагогического института специальностей: 5В010100 – Дошкольное обучение и воспитание, 5В010500 – Дефектология, 5В011100 – Информатика, 5В010900 – Математика, 5В012000 – Профессиональное обучение, 5В011400 – История, 5В011800 – Русский язык и литература, 5В012100 – Казахский язык и литература в школах с неказахским языком обучения 5В012200– Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения.

Возрастной состав студентов колеблется от 17 до 25 лет, гендерный состав: 185 студентов женского и 47 мужского пола.

Анкета для студентов включает несколько типов вопросов, к одним из которых относится группа вопросов, показывающих общую осведомленность студентов об инклюзивном образовании.

На вопрос «Изучали ли Вы курс «Инклюзивное образование» или другие похожие по содержанию курсы?» и «Знакомы ли Вы с зарубежным и отечественным опытом организации инклюзивного образования?» 80% студентов дали отрицательный ответ, положительные ответы принадлежат студентам специальности «Дефектология»; но 91% указали, что интересовались вопросами инклюзивного (интегрированного) образования; 62% указали, что трудно будет обеспечить ребенку с особыми образовательными потребностями (ООП) толерантную среду; 21% студентов указали, что среди близких или знакомых нет детей или взрослых с ограниченными возможностями развития, поэтому никогда не интересовались данной проблемой; само понятие «Инклюзивное образование» правильно понимают 59% студентов; только 15% смогли указать нормативно-правовые акты, рассматривающие внедрение инклюзивного образования; также только 15% студентов смогли указать категории детей с ООП, которые могут быть приняты в общеобразовательные школы с условиями инклюзивного образования; 52% студентов считают, что лучше и эффективнее осуществлять процесс образования

детей с ООП на базе общеобразовательной школы вместе со сверстниками; 68% считают, что ребенок с ООП в обучении может столкнуться с такой проблемой в обучении, как усвоение учебного материала на уровне остального класса, а остальные 30% выделяют трудности в адаптации к школе и детскому коллективу, и только 2% уверены, что трудностей не будет.

Все это указывает на то, что большинство студентов, кроме студентов специальности «Дефектология», мало знакомы с системой инклюзивного образования и нормативно-правовыми документами. Это объясняется тем, что специальных предметов, освещающих особенности организации инклюзивного обучения, не изучали. Немаловажен такой фактор, что среди знакомых и родственников нет «особенных» детей на практике в общеобразовательных школах, также их не встречали, соответственно не сталкивались с проблемой инклюзивного обучения, хотя почти все указали, что проявляют интерес к этой проблеме.

К сожалению, 65% не смогли указать, **какие есть преимущества и отрицательные стороны инклюзивного обучения.** Оставшаяся часть, т.е. 35% респондентов к преимуществам инклюзивного образования относят предоставление возможности детям с ООП научиться социальным навыкам у здоровых сверстников; возможность получения равноправного и достойного образования; создание гибкой образовательной среды; формирование толерантной среды обучения; учет особенностей всех детей; возможность обучения со сверстниками и общение в естественной среде. Это объясняется гуманным отношением учительской природы будущих педагогов ко всем лицам, нуждающимся в поддержке.

К отрицательной стороне относят: «временное внимание» к детям с ООП и «заботу на показ»; трудности передачи учебной информации всем детям одинаково; отсутствие специальной подготовки учителей оценивать учебные достижения детей с ООП; некоторые студенты указывают на неготовность общества к внедрению инклюзии и недостаточное материальное обеспечение.

Некоторые скептические взгляды такие, как «временное внимание» к детям с ООП и «заботу на показ» можно понять как отражение неудачных опытов или неправильной организации работы с детьми с ООП в отдельных регионах или образовательных учреждениях.

Вторая группа вопросов предназначена для выявления представления о самооценке психолого-педагогической компетентности студентов, их отношения к самому процессу

внедрения инклюзивного образования. На вопрос «Считаете ли Вы себя психологически и профессионально готовыми к работе с детьми с ООП?» 41% респондентов ответили «да, моей профессиональной подготовки и психологических особенностей достаточно для перехода к инклюзивному образованию», 25% – «обладаю определенным уровнем профессиональных навыков, однако не готов психологически», 12 % – «готов психологически, но не обладаю достаточным уровнем профессиональных навыков» и остальные 22% – «нет, не готов к работе с детьми данной категорией ни психологически, ни профессионально».

На вопрос «Есть ли у Вас желание работать с детьми с ООП?» 38% респондентов ответили отрицательно; 51% – положительно, остальные 11% выбрали ответ «затрудняюсь ответить». Также 39% респондентов указали, что если в школе будет выбор между обычным классом и инклюзивным, то предпочли бы инклюзивный, 6% – предпочитают обычный класс, остальные 55% выбрали ответ «затрудняюсь ответить». Здесь мы видим насколько будущие учителя оценивают свою компетентность и толерантность: нежелание работать с детьми указывает на неуверенность в своем профессионализме и несформированность толерантности студентов по отношению к детям с ООП, причиной чего может быть отсутствие самого знакомства с детьми с ООП и боязнь их «особенностей».

Третья группа вопросов относится к выбору педагогической профессии. Можно отметить положительную тенденцию в мотивации студентов при выборе педагогической профессии, например, 84% студентов указали, что хотят стать педагогами, лишь 2% указали «стремлюсь к получению любого образования» и 14% – выбрали ответ «так получилось». 57% респондентов указали, что в педагогической деятельности привлекает стабильность, 39% – работа с детьми и 4% – абсолютно ничего не привлекает.

Данные ответы на вопросы дают представление о мотивационном компоненте психолого-педагогической подготовленности студентов к профессиональной деятельности в целом. Студенты выбравшие ответы «так получилось» с выбором профессии и «абсолютно не интересующиеся» будущей профессией, к сожалению, относятся к числу случайных лиц, которые попали на педагогические специальности, не имея мотивации. Такие студенты, как правило, получая диплом об образовании, не идут работать по специальности.

Четвертая группа вопросов была посвящена оценке текущего состояния подготовки педагогических кадров для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. 71%



респондентов уровень профессиональной подготовки специалистов педагогических специальностей в вузах считают высоким, 24% – средним, 5% – затрудняются отвечать, но низкий уровень также не отмечают. К неохваченным аспектам в подготовке педагогических кадров в вузе 42% респондентов относят теоретическую подготовку, 45% – практические навыки и 13% – психологическую подготовку. Эффективным в подготовке специалистов для работы в условиях инклюзивного образования 75% студентов выбирают ответ «изучение специфики детей с ООП и специальной методики для их обучения в вузе», 28% – «прохождение курсов повышения квалификации по необходимости»; 98% студентов соглашались с актуальностью необходимости подготовки педагогических кадров для инклюзивной системы обучения. Большинство респондентов склоняются к эффективности подготовки специалистов в вузе, посредством изучения специальных предметов, освещающих вопросы организации инклюзивного образования.

Последний вопрос «Что бы Вы хотели изменить с существующей системе школьного образования в Республике Казахстан?» предполагал пожелания студентов. Здесь респонденты немного отклонились от главного вопроса, но тем не менее выразили самые разнообразные пожелания: установление преемственности между школой и вузом; сократить частые аттестации учителей на профессиональную пригодность; организация наставничества в школе; пересмотр государственного стандарта подготовки педагогических специалистов с учетом соответствующего профиля; обучение специалистов на должном уровне в рамках работы с детьми с ограниченными возможностями (ОВ); усилить психологическую подготовку; прививать будущим учителям любовь к всем детям; подготовка вариативных и обязательных учебных программ; ввести факультативные предметы; увеличить количество объема наиболее важных предметов; отменить тестовую форму контроля знаний; ввести устные формы экзаменов; научить общество быть толерантным к лицам с ОВ; подготовка современных учителей; методическое обеспечение учебного процесса; уменьшить загруженность учителей, в том числе бумажной работой; заменить бумажную работу электронной альтернативой; улучшить содержание учебников и т.д.

Анализируя вышеприведенные пожелания, мы получаем следующее представление: студенты педагогических специальностей считают, что профессиональная подготовка специалистов требует усовершенствования в плане психологической, практической и теоретической подготовки. Видно, что студенты имеют правильные и

некоторые неправильные представления об образовательной системе на основе опыта прохождения педагогических практик и общественного мнения. Главное, студенты заранее представляют себе негативные условия труда для своей профессиональной деятельности. Это вопросы, касающиеся организации образования в целом, но мы не можем не согласиться с некоторыми из них, например, такими, как выбор формы контроля знаний. Для педагогических специальностей приемлема устная форма экзамена, так как будущим учителям необходимо научиться правильной и грамотной, устной и письменной речи. В последние годы намечается тенденция низкой грамотности среди студентов, что является последствием навыка молчаливого поиска ответов на тестовые вопросы.

Если рассматривать все это в структуре психолого-педагогической готовности [11] будущего педагога, то нами получены следующие результаты:

1. Мотивационный (личностный) отражает отношение к профессионально-педагогической деятельности: результаты опроса показывают, что у большинства опрошенных основными мотивами выбора профессии являются наличие любви к детям и желание работать с ними, устойчивость позитивных профессиональных мотивов.

Полученные результаты подтверждают, что важно правильно проводить профориентационную работу, знакомить абитуриентов с назначением педагога, содержанием, а главное, условиями и особенностями его работы, в том числе в условиях инклюзивного образования. Это позволяет усовершенствовать систему профотбора и сократить контингент лиц, случайно поступающих на специальности «Образование», что предупреждает подготовку специалистов, не удовлетворенных своей работой и неправильно ведущих ответственную и сложную работу педагога.

2. Когнитивный (теоретический) компонент характеризуется наличием теоретических знаний о педагогическом процессе: результаты показывают, что студенты владеют основными знаниями по общей педагогике и психологии, но имеют недостаточные представления об инклюзивном образовании, как о новой сфере системы образования. Учитывая пожелания студентов, считаем целесообразным предложить факультативные курсы по инклюзивному образованию, где предоставится возможность глубже изучить специальную психологию, специальную педагогику и специальную методику.

3. Технологический (практический) компонент характеризуется умением применять научно-теоретические, психолого-педагогические и дидактико-методические знания на практике: результаты показывают, что студенты не владеют необходимыми навыками и умениями для работы в условиях инклюзивного образования, поэтому необходимо пересмотреть содержание программ педагогических практик с учетом работы с детьми с ООП; помимо педагогических практик проводить различные экскурсии в специальные и общеобразовательные учебные заведения, где созданы условия инклюзии. Дать возможность студентам изучать методические материалы, которые используют учителя для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования. Познакомить их с методическим кабинетом школы, планами методического объединения учителей, анализ которых может выявить наиболее трудные проблемы в работе учителей с «особенными» детьми.

4. Рефлексивный (оценочный) компонент отражает наличие обратной связи. Исследование данного компонента показало, что у студентов достаточно развита самооценка. Они могут анализировать и адекватно оценивать свой уровень сформированности профессиональных компетенций.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство респондентов понимают роль инклюзивного образования и признают его приоритетность в развитии системы образования. Представленные данные позволяют определить четкую стратегию обучения будущих педагогов, в том числе в рамках инклюзивной практики, с привлечением общеобразовательных учреждений, реализующих инклюзивный подход.

Необходимость обновления психолого-педагогических условий подготовки педагогических кадров в вузе становится все актуальней в связи с потребностью современных школ в кадрах с широкими профессиональными компетенциями. Инклюзивное образование будет успешно реализовываться только в том случае, если станет составной частью профессионального мышления педагога.

#### Список литературы

1 Информация об итогах партийного мониторинга учреждений образования Республики Казахстан «Содействие развитию инклюзивного образования», 2017.

2 Kosnik C., Beck C., Goodwin A. Lin. Reform Efforts in Teacher Education. // [International Handbook of Teacher Education](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-981-10-0366-0_7). - 2016.- Vol.1.P. 267-308. [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-981-10-0366-0\\_7](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-981-10-0366-0_7)

3 Stephenson J. Different Traditions and Practices: Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. // Teacher Learning and Development. Self Study of Teaching and

Teacher Education Practices. - 2006.-Vol. 3.P. 117-130. DOI: 10.1007/978-1-4020-4642-1\_7[http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4642-1\\_7](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4642-1_7)

4 Gudjonsdottir H., Cacciattolo M., Dakich E., Davies A., Kelly C., Dalmau M.C. Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. // Journal of Research on Technology in Education. - 2007. - Vol. 40, Issue 2. P. 165-182. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2007.10782503>

5 Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования // Успехи современного естествознания. - 2014. - № 12 (часть 5). - С. 629-634. URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34679> (дата обращения: 11.01.2017).

6 Biktagirova G.F., Khitryuk V.V. Formation of Future Pre-School Teachers' Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion. // International Journal of Environmental & Science Education. - 2016. - Vol.11, Issue 3. - P.185-194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a

7 Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». Выпуск 14. - 2011. - № 38. - С.49-52.

8 Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. // Cambridge Journal of Education. - 2010. - Vol.40, Issue 4. P. 369-386. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

9 Janoško P., Neslušanová S. Škola s inkluzívnou klímou. - Ružomberok: Verbum, 2014.

10 Bagalová L., Bizíková L., Fatulová Z. Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách. - Bratislava: ŠPÚ, 2015.

11 Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. Научное обозрение. Педагогические науки. - 2017. - № 3. - С. 130-136. <http://pedagogy.science-review.ru/ru/issue/view?id=14>

### Түйін

Мақала еліміздегі инклюзивті білім берудің кадрлық қамтамасыз етілуі мәселесіне арналған. Болашақ педагогтардың инклюзивті білім беру жағдайындағы кәсіби қызметке психологиялық-педагогикалық даярлығы компоненттеріне зерттеу жүргізілген. Келтірілген мәліметтер инклюзивті тәжірибеге қажетті болашақ педагогтарды оқытудың стратегиясын анықтауға мүмкіндік береді. Авторлар заманауи мектептердің кәсіби құзыреттіліктері анағұрлым кең кадрларға деген сұранысының пайда болуына байланысты жоғары оқу орындарындағы педагогикалық кадрларды даярлау ісінің психологиялық-педагогикалық шарттарының жаңартылуы қажеттігін көрсетеді.

### Resume

The article is devoted to the problem of staffing of inclusive education in the country. The components of the psychological and pedagogical preparedness of future teachers for professional activity in conditions of inclusive education have been studied. The presented data allow defining the strategy of training future educators, including within the framework of inclusive practice. The authors point out that it is necessary to update the psychological and pedagogical conditions for the training of pedagogical personnel in the

university in connection with the need for modern schools in personnel with broad professional competences.

## К ВОПРОСУ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

**З.Е. ЖУМАБАЕВА**

кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры дошкольного и  
начального образования,  
Павлодарский государственный педагогический институт

### **Аннотация**

Статья посвящена вопросам управления дошкольным образованием. Автор рассматривает основные аспекты управленческой деятельности, которыми должен владеть руководитель любого дошкольного учреждения. В настоящее время развитие компетенции осуществляется по пяти образовательным областям дошкольного образования: «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум». Также не менее ответственная и сложная задача дошкольного образования – выстраивание системного содержания управления.

*Ключевые слова:* управление, дошкольное образование, профессиональная компетентность, суммативное и формативное оценивание, индикаторы.

Развитие системы дошкольного воспитания и обучения является одним из основных составляющих государственной политики Республики Казахстан. В современном мире инноваций внимание сосредоточено на формировании конкурентоспособных, востребованных граждан страны, начиная с дошкольного развития личности. Сегодня из дошкольного учреждения должен выйти здоровый, разносторонний, полиязычный, творческий, отзывчивый ребенок, имеющий компетенции по пяти образовательным ступеням дошкольного образования: «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум» [1, с. 8].

Педагогические исследования доказали, что сензитивный период, период оптимальных возможностей особого восприятия мира детьми дошкольного возраста, очень важен для формирования личности [2, с. 64]. И именно этот период выпадает на дошкольное обучение и воспитание. Поэтому своевременное обеспечение качественным

дошкольным образованием имеет приоритетное значение и для ребенка, и для родителей, и для общества.

Актуализация внимания к вопросам управления дошкольным образованием в момент обновленного развития дошкольных образовательных услуг обусловлена еще и тем, что в образовательном пространстве происходят существенные позитивные изменения. Эти изменения направлены на вопросы, связанные с созданием новых подходов к образовательным услугам, благоприятствующих творческой самореализации каждого дошкольника.

Управление дошкольным образованием – это внедрение в образовательно-воспитательный процесс принципов, методов и форм менеджмента управления. С.А. Езопова отмечает, что в менеджменте еще не сложились единые подходы к определению содержания деятельности руководителя. В научном мониторинге деятельности управленца зафиксированы основных три подхода: функциональный подход, интегрированный и содержательный.

Функциональный подход – это процесс управления руководителя с выполнением последовательных операций [3, с. 25]. В данном подходе выполнение последовательных операций имеет взаимозависимость с функциями управления. «Функция – вид деятельности, основанный на разделении и кооперации управленческого труда, характеризующийся разнородностью, определенностью, сложностью и стабильностью. Впервые функции управления были выделены А. Файолем как планирование, организация, координация, распорядительство и контроль. В дальнейшем набор функций управления дополнялся, расширялся, уточнялся, и сегодня существует множество различных их классификаций» [3, с. 26].

Содержательный подход исходит из классификации основных направлений деятельности руководителя.

При интегрированном подходе идет объединение функционального и содержательного подходов [3, с. 27].

Современное управление ДОУ – это совокупность управленческой деятельности, направленная на достижение специальных целей и на выполнение специфических процедур управления. Наиболее распространенным является учебно-педагогическая деятельность в соответствии с созданием условий для саморазвития личности дошкольника, объединенных одним содержанием и единой целевой установкой.

В управлении дошкольным образованием, прежде всего, необходимо ориентироваться на изменения социально-значимой дошкольной среды, где личность развивает себя для того, чтобы быть

востребованным, конкурентоспособным в окружающей среде. Широкая доступность информации снимает, с одной стороны, вакуум неосведомленности субъектов дошкольного образования, с другой стороны – снижает качественную мотивационную проекцию на получение обязательного объема знаний для формирования функциональной грамотности участников любой дошкольной образовательной программы.

Менеджмент дошкольного образования осуществляется различными действиями: работать со всеми видами информации; анализировать профессиональные инциденты; рефлексировать реализацию целей управления, используя методы самоанализа, самооценки; аналитически мыслить; владеть приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; принимать групповое решение на основе методов групповой дискуссии, решения творческих задач, проектирования; расширять развивать отношения с социальными партнерами.

Управление процессом взаимосвязи дошкольного образовательного учреждения с другими заинтересованными образовательными учреждениями может иметь разные формы и уровни: формы работы внутри системы образования; партнерство образовательного учреждения с представителями других сфер; работа с организациями-учредителями, детскими благотворительными фондами и организациями, финансирующими организациями. Управленческая работа в социуме имеет разновидность: локальное, территориальное, корпоративное, региональное, межрегиональное, благотворительное, международное и т.д.

Приоритетное направление дошкольного учреждения – разработка инновационного содержания образовательно-воспитательного процесса связана со спектром новых услуг: создание условий для трехязычного развития; организация площадки для развития критического мышления, суммативного и формативного оценивания; расширение формата информационно-коммуникативных технологий; создание кластеров для развития дополнительных образовательных возможностей детей-дошкольников ит.д.

Профессиональная компетентность и функциональная грамотность руководителя детских садов, дошкольных центров развития в вопросах менеджмента, знание современных подходов к управлению на практике поможет им решить многие сложные вопросы развития дошкольного обучения и воспитания. Индикаторами управленческого качества могут быть:



- мобильность;
- оперативность;
- умение продуктивно и качественно работать с информационными потоками;
- наличие критического мышления;
- принятие своевременного управленческого решения и др..

Планирование, организация, контроль, как функции управления дошкольного учреждения, определяют видение целей развития, использование дополнительных возможностей для успешного развития учреждения; укрепление материальной базы; создание благоприятных условий для достижения целей управления участниками образовательного портала. Приоритетность отдается формированию духовно-нравственных ценностей, охране и укреплению здоровья детей, интегративному управленческому процессу.

Руководитель любого дошкольного учреждения должен знать основные принципы управления (научности, системности, гуманности, гибкости, оптимальности, принцип социальной обусловленности), владеть следующими менеджерскими компетенциями:

- знать и уметь стратегически проектировать миссию образовательно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении;
- знать и уметь организовывать образовательно-воспитательную деятельность в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями;
- уметь выявлять и развивать задатки, наклонности, способности, дарования каждого субъекта;
- знать и уметь организовывать образовательно-воспитательное межличностное взаимодействие детей дошкольного возраста;
- знать и создавать образовательно-воспитательную развивающую среду для самостоятельной, познавательной, творческой деятельности детей дошкольного возраста;
- знать и уметь суммативно-формативно анализировать достижения образовательно-воспитательного поля,
- знать и внедрять новые технологии, основанные на диалоговом окне, на принципе М. Монтессори «помоги мне это сделать самому»;
- владеть навыками использования ИКТ;
- владеть коммуникативными навыками общения: руководитель-сотрудник-ребенок -родитель;
- владеть навыками лидерства др..

В содержание управления воспитательно-образовательного процесса дошкольного образования можно отнести управление

учебной деятельностью в образовательной области: «Здоровье»; «Коммуникация»; «Познание»; «Творчество»; «Социум».

Сегодня изменились социально-экономические условия образовательной среды, и расширение прав руководителей в управлении дошкольным учреждением требует серьезного ознакомления с сущностью современного подхода к управленческому труду, его значению, функциям руководителей. Требуется формирование инновационной среды для развития личностных качеств каждого субъекта дошкольного образования.

Таким образом, изменяется формат развивающей среды человеческого мира и создается развивающая среда, содержащая перечень концептуальных задач, приоритетных целей на раннее свободное развитие личности, обеспечивающая создание уникальной продукции, как дети дошкольного возраста. Главная задача – управлять так, чтобы сохранить и защитить великую силу Детства.

#### Список литературы

1 Государственный общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан 1.001 –2009.–31 с.

2 Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / Сост., вступ. статья М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов.–М.: Издат. дом «Каприз», 2000. – 272 с, ил. (Педагогика детства) Научный редактор С.В. Лыков.

3 Езопова С.А.. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.:Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

#### Түйін

Аталмыш мақалада мектепке дейінгі білім беру үдерісін басқарудың теориялық және методологиялық мәселелері қарастырылған.

#### Resume

The article is devoted to the issues of pre-school education management. It is noted that in the management plan, first of all, it is necessary to focus on changes in the socially significant preschool environment, where the individual develops himself in order to be in demand, competitive in the environment.

## МЕКТЕПТЕГІ ОҚУ-ТӘРБИЕ ПРОЦЕСІНДЕ ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕНІҢ ЖҮЗЕГЕ АСЫРЫЛУ ЖАҒДАЙЫ

**Н.Т. НЫҒЫМАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
педагогика кафедрасының профессоры м.а.,  
Еуразия гуманитарлық институты

### **Аннотация**

Мақалада мектептегі оқу-тәрбие процесінде ұлттық тәрбиенің жүзеге асырылу мәселелері қарастырылады. Өскелең ұрпақты жан-жақты тәрбиелеу, болашағына жол сілтеу бүгінгі күн тәрбиесіндегі бірден-бір қажетті, кезек күттірмес мәселе екені теориялық қырынан анық айтылады.

*Түйін сөздер:* ұлттық тәрбие, бастауыш мектеп оқушылары, мектеп, өскелең ұрпақ.

Қай заман, қай қоғамда болсын адамзат баласы жас ұрпақ тәрбиесіне зор мән берген. Өркениет жолында алға ұмтылған ұлт, ең алдымен, жастарға оқу-білім және тәрбие беру ісін дұрыс жолға қоюы тиіс. Ұлттың бүгіні де, болашағы да тәрбиелі ұрпаққа байланысты. Толық жетіліп қалыптасқан ұлттың сана-қабілетінде, түсінік-талғамында, мінез-құлқында, өзіне тән ерекшелік менталитеті болатынын ғылым дәлелдеген. Бірақ, мұны басқаның бойына жуытпайтын оқшаулық деп түсінсек, қателесеміз. Дұрысы, оны ұлтымыздың өзек-мәйегі, ұлттық ерекшелігіміздің негізі деп қарастырсақ жөн болмақ. Қоғамымыздың іргетасын нығайту үшін бүгінгі жастарға үлгілі, өнегелі тәрбие беру – қазіргі міндеттердің бірі. Иmandылық, ізгілік, адамгершілік, елжандылық және де толып жатқан кісілік қасиеттер мектеп қабырғасында қалыптасады. Бұлар арқылы оқушыны алға талпындыруға, Отанды сүйуге, ата-аналарға, үлкендерге деген кішіпейілдікті бойына сіңіруге, салауатты өмір сүруге, залалды әдеттерден аулақ болуға тәрбиелеуге тиіспіз.

Қазақстанның егеменді ел болуымен байланысты оқу-ағарту ісінде оның басшылыққа алатын негізгі идеялық бағыты, Елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан – 2030» бағдарламасында көрсетілгендей, «Қазақстандық патриотизм мемлекеттің территориялық тұтастығын, салт-дәстүрдің, ұлттық мәдениеттің сақталуын, Қазақстанда тіршілік етуші ұлттардың бірлігін қамтамасыз

етуді, олардың саяси-экономикалық және мәдени байланысын мемлеттік қазақ тілі мен халықаралық қатынас тілі – орыс тілінің жетіліп көркеюіне баса назар аудару» т.б. болмақ [1].

Қазақстан Республикасының алдында тұрған әлеуметтік-экономикалық мәселелердің аса күрделілігіне қарамастан оның мемлекет ретінде қалыптасуы халықтың ұлттық менталитетіне, әсіресе жастар арасындағы тәрбиеге байланысты. Бүгінгі таңда ғасырлар қойнауында қалыптасқан ұлттық тәрбиені, озық өнегелі дәстүрлерді, адамгершілік асыл қасиеттерді жеткіншектер бойына қалыптастыруда оны ұтымды пайдалану аса маңызды міндеттердің біріне айналып отырғаны даусыз. Сондай-ақ, ұлттық мәдениеттің, әдебиеттің, тілдің, халықтық педагогиканың тағдыры мен болашағы да мектептегі жас ұрпақ тәрбиесіне байланысты.

Мектептегі өскелең ұрпақтар – болашақ Қазақстан азаматы. Олар ескінің көзіндей, жаңаның өзіндей болып ХХІ ғасыр есігінен еркін еніп жүре алатын дүниежүзілік мәдениетті танитын, өзін сыйлата алатын, рухани дүниесі бай, интеллект деңгейі жоғары, білімді де білікті болу шарт. Мектепте тәрбие жұмысын жан-жақты ұйымдастыра отырып, оқушыны тәрбиелеу болашақ қоғам мүддесі үшін еңбектене білетін, рухани ойлау дәрежесі биік, отанын сүйгіш, еңбекқор, іскер, ізденімпаз, қабілетті адам даярлау мақсатына бағытталады.

Қазіргі кезеңде біздің еліміздегі тәрбие тек мектепте ғана жүргізіледі деп түсініп, тәрбиеге кей ата-ананың аса мән бермеуі аян. Бұндай тәрбие баланың санасында әдепке, тәртіпке деген немқұрайлылық көзқарас тудырып, көптеген балалардың қайырымсыздығын, мейірімсіздігін байқатып отыр. Сондықтан жастарды тәрбиелеудің алғышарттары – отбасы, мектепке дейінгі кезеңнен, балабақша тәрбиесінен басталып, мектеп қабырғасымен жалғасып және одан әрі дамыту міндеті туындайды. Жас ұрпақтың сегіз қырлы, бір сырлы азамат болып өсуіне бірден-бір атсалысатын мектеп екені белгілі. Жас баланың санасы жазылмаған таза таспадай. Олай болса, «Білім негізі – бастауышта» дегендей, осы сөзді ескере отырып, нақты тәрбие беру – біздің міндетіміз. Осындай үлгілі тәрбиелі, өз тілін, ұлтының дәстүрін, жетік меңгерген талапты және ертеңгі күні ұлт болашағын ойлайтын бала ғана елін сүйер азамат болып өсері хақ. С.А.Ұзақбаеваның монографиялық еңбегінде қазақтың ұлттық қолөнерінің эстетиканың тәрбие берудегі мүмкіндіктері талданып, қазақ халқының жастарды қолөнерге баулудағы халық педагогикасының ықпалы айрықша аталған. Ғалымның пікіріне қосыла отырып, біз бастауыш сынып оқушыларының дүниетанымын қалыптастыру жолында ұл бала мен

қыз баланың жастық ерекшеліктерін ескергеніміз жөн. Халық өнері – бұл халықтық педагогиканың негізі. Сондықтан қазақ жерінде әдетте, ер балалардың тәрбиесіне әкелер, қыздардың тәрбиесіне аналары көбірек көңіл бөлгендігі мәлім. Ғалымның әсіресе, мына ойы құнды болып табылады. «Әкеге қарап ұл өсер, шешеге қарап қыз өсер», «Ананың ізін қыз басар, атаның ізін ұл басар» деген мақал-мәтелдер соның айғағы болса керек. Балаға қолөнер кәсібінің бір саласын меңгерту өздеріне байланысты деп түсінген ата-ана жақсы қасиеттерді солардың бойына сіңіруге тырысты [2].

Халқымыз қыздардың қолөнерінің кең тараған түрлері: киіз басуға, сырмақ сырып, киіз үйдің ішкі-сыртқы керек-жарақтарын әзірлеуге, шаруашылыққа қажетті бұйымдар жасап кілем тоқуға, алаша жасауға (терме, қақпа) ши, кесте және шілтер тоқуға, киімдер тігуге баулып отырды. Осы айтылғандардың бәрі дерлік ою-өрнектермен безендіріліп, әшекейлі жасалатын болғандықтан, жасаушыдан ерекше талғампаздықты, нәзік икемділікті, жоғары эстетикалық түсінікті талап ететіні күмәнсіз. Сонымен бірге қыз баланың ерекше эстетикалық дүниетанымы қалыптасып отырады. Айналадағы қоршаған әдемілік пен сұлулықты көре тұра, эстетикалық сезімі дамидыны анық.

Оқу мен тәрбие – егіз, бір-бірінен бөліп қарауға болмайтын табиғаты танылып тұрған үрдіс. Оның негізі бастауыш мектепте қаланады. Қай қоғам болса да талап-тілектеріне орай тәрбиені бір жүйеге келтіріп отырған. Мектептегі оқу-тәрбие жұмысының құрамды бөлігі – сыныптан тыс тәрбие жұмысы. Мектепте тәрбие жұмысын ұйымдастырудың әдіс-тәсілдері, қазіргі ғылымға және тәрбиеге негізделген жаңа технологиялар арнаулы сағат ретінде қарастырылмаған. Қорыта айтқанда, бастауыш мектептегі тәрбие жұмысының мазмұны, әдіс-тәсілдері әлі де анықталуы қажет екендігі жасырын емес.

Ойымызды дәлелдейтін тағы бір жағдай, мектептер мен балабақшаларда халықтық салт-дәстүр, әдет-ғұрыптар қойылымдық көріністерге айналдырылып, жөнді-жөнсіз пайдалану салдарынан өзінің тәлімдік мәнін төмендетіп алғаны да байқалады. Оның негізгі себебінің бірі ұлттық салт-дәстүрлерді мектептердің оқу-тәрбие үрдісінде пайдаланудың ғылыми-әдістемелік педагогикалық кешенінің жоқтығы да бұл проблеманың тууына негіз болып отыр. Соңғы жылдары оқу мен тәрбие мәселелеріне жарыспалы үрдіс немесе тәрбиені оқытуға қосымша деп қарау, олардың өзара байланысын ескермеу, білімді ізгілендіру тәрбиенің роліне жете мән бермеу, этникалық мәдени құндылықтардың әлемдік өркениетпен байланысын жете қарастырмау сияқты теріс бағыттар байқалуда. Соның

салдарынан мектеп бітірушілердің бойынан ұлттық тілге, этномәдениетке менсінбей қараушылық, отаншылдық және ұлтжандылық сезімдердің күңгірттенуі, керенаулық, жалтақтық сияқты жат қылықтар көрініс беруде.

Жаңа білімнің тізгінін ұстайтын еркін елдің ертеңі шығармашыл кемеңгерлерін тәрбиелеу бесіктен, баланың нәрестелік шағынан басталып, ұдайы үздіксіз даму барысында ғана қалыптасатыны белгілі. Тәрбие жайында осы уақытқа дейін әртүрлі теориялар мен пікірлер айтылып келеді.

«Тәрбие» терминін әрдайым тар мағынада «мұғалім тәрбиелейді» деп қолданады. Тәрбиені педагогиканың бір бөлігі ретінде қарастырмастан бұрын бұл ұғым туралы бірнеше қалыптасқан көзқарастарға тоқталайық. Н.И. Болдыревтың «Мектептегі тәрбие жұмысының әдістемесі» оқулығында: «Тәрбие – бұл тәрбиеші мен тәрбиеленуші арасындағы бір мақсатқа бағытталған және өзара байланысты іс-әрекетті, осы жұмыс процесіндегі қарым-қатынасты, жеке адамды және ұжымды қалыптастырудағы ықпалы» деген [3]. Қай заман, қай қоғамда болмасын адамзат баласы жас ұрпақ тәрбиесіне зор мән берген. Өркениет жолында алға ұмтылған ұлт, ең алдымен, жастарға оқу-білім және тәрбие беру ісін дұрыс жолға қоюы тиіс. Ұлттың бүгінгі де, болашағы да тәрбиелі ұрпаққа байланысты. Қоғамымыздың іргетасын нығайту үшін бүгінгі жастарға үлгілі, өнегелі тәрбие беру – қазіргі міндеттердің бірі. Дегенмен, оқу-білім, тәрбие туралы біздің ақын-жазушы, ғалымдарымыз көптеп жазып кеткен. Тәрбие жұмысы, жалпы тәрбие бұл – процесс. Сол себепті де ол еш уақытта тоқтаған емес, тоқтамайды да.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030: Барлық Қазақстандықтардың өсіп-өркендеуі, қауіпсіздігі және әл-ауқатының артуы; Ел Президентінің Қазақстан халқына Жолдауы. – Алматы: Білім, 1998. – 96 б.

2 Ұзақбаева С.А. Балаларға эстетикалық тәрбие берудегі халық дәстүрі. Алматы, 1990. - 32 б.

3 Болдырев Н. И. Мектептегі тәрбие жұмысының методикасы. – Алматы: Мектеп, 1987. – 156 б.

#### Резюме

В данной статье рассматриваются пути реализации учебно-воспитательной работы в общеобразовательных школах посредством народной педагогики.

## Resume

The ways of implementation of educational activity at the secondary schools on the principles of ethno didactics are considered in the article.

## ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

**В.Х. АДИЛОВА**

кандидат педагогических наук,  
ассоциированный профессор,  
Павлодарский государственный  
университет им. С. Торайгырова

### **Аннотация**

Показателем результативности образовательного процесса служит непрерывное улучшение его качества и стремление к совершенству на основе подходов формирования культуры интеллектуального труда. В этой связи в статье отражены важные аспекты организации образовательного процесса в вузе, как одно из условий успешности управленческой деятельности, соответствие образовательного процесса государственному общеобязательному стандарту и требованиям рынка труда.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, показатели эффективности учебного процесса, стандартные циклы статического контроля, качество образования

Образовательный процесс представляет собой обоснованный с педагогических позиций непрерывный и постепенный процесс перехода от одного состояния его субъектов к более качественному в информационно-образовательной среде для достижения заданного государственным общеобязательным стандартом уровня образования. С учётом специфики формирования культуры интеллектуального труда на основе системно-деятельностного подхода образовательный процесс представляет собой целенаправленный познавательный процесс, направленный на воспитание, обучение и развитие способностей и качеств индивида, на овладение компетенциями, переходящими в компетентность [1].

Практико-ориентированный информационно-образовательный комплекс, предусматривающий применение в образовательном процессе программно-стратегического, организационно-управляющего, учебно-методического, ресурсно-информационного комплексов позволит высшей школе избавиться от устаревших



подходов к образовательному процессу и обеспечит переход к новой компетентностной модели подготовки обучающихся [2].

Универсальным критерием результативности образовательного процесса служит качество образования. Понятие качества образования включает в себя качество преподавания и научно-исследовательской работы, руководства и управления образовательным учреждением, способности в удовлетворении образовательных потребностей студентов и предоставлении образовательных же услуг обществу. В этой связи необходимо выделить показатели эффективности образовательного процесса. К ним относятся:

- результаты деятельности в рамках образовательного процесса;
- организация деятельности и их взаимосвязи;
- образовательная помощь конкретному потребителю;
- качество образования, определяемого содержанием обучения и ресурсами, при котором мотивация обучения студентов, магистрантов, докторантов различна. Для одних первоочередной мотивацией является трудоустройство, для других желание успешно завершить научно-исследовательскую работу [3].

Общими правилами организации образовательного процесса могут служить следующие показатели (схема 1).

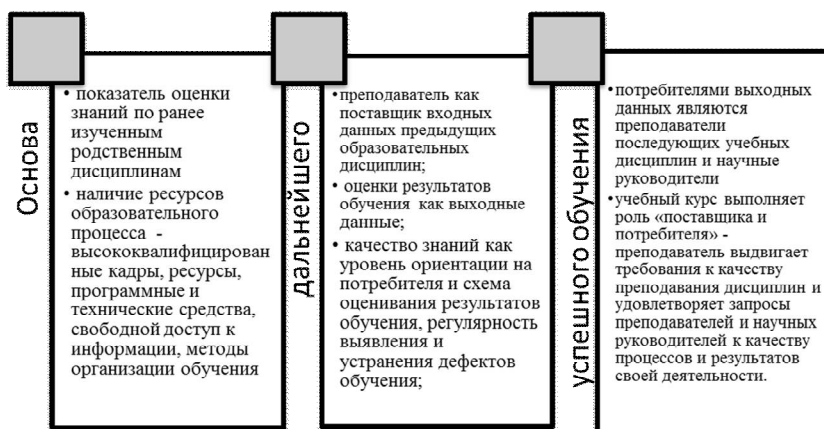


Рисунок 1. Общие требования к образовательному процессу как основа успешного обучения

Стратегия формирования культуры интеллектуального труда, как стратегия непрерывного совершенствования образовательного процесса, предполагает его построение на концептуальных подходах [4]. С позиции формирования культуры интеллектуального труда на

основе системно-деятельностного подхода качество образовательного процесса можно поднять посредством применения процессов SDCA и PDCA (схема 2).

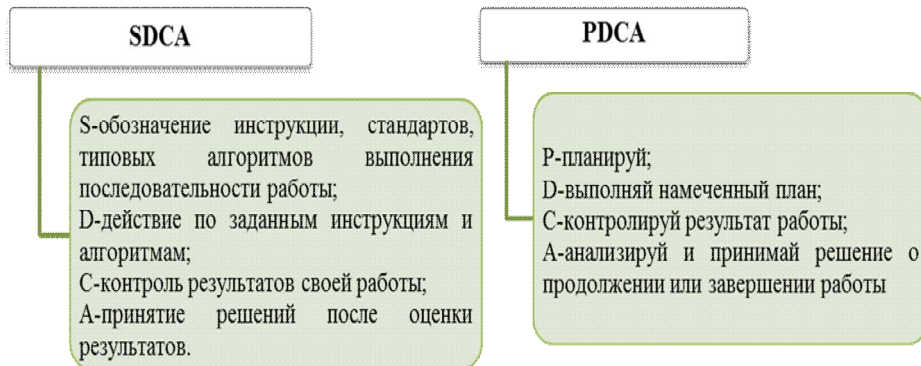


Рисунок 2. Применение процессов SDCA и PDCA

Последовательность действий статического контроля позволяет за счет своей цикличности обеспечить целостность управления с учетом государственного общеобязательного стандарта образования, запросов рынка труда, потребностей и интересов субъектов образовательного процесса. Цели формулируются на языке компетенций, как того требует компетентностный подход формирования культуры интеллектуального труда.

Процесс обучения в вузе как система получения знаний по дисциплинам стандарта на основе учебного плана специальностей представляет собой входы и выходы подпроцессов, результаты действия которых должен удовлетворять запросам обучающихся, преподавателей и научных руководителей, определяющих базовый уровень разделов изучаемой дисциплины, научной работы на основе требований стандарта, уровня подготовки субъектов высшей школы. Мониторинг качества базовых знаний обучающихся осуществляется на основе входного контроля для определения уровня обученности и воспитанности обучающихся. При несоответствии требованиям необходимо планирование и проведение корректирующих и предупреждающих действий для устранения причин проблемы. Улучшение, как действие, направлено на совершенствование продукта или процесс. Согласно стандарту обеспечения качества, существует необходимость формирования и создания управляемых условий (схема 3).

Образование, как качество социальной категории, характеризует состояние и результативность процессов развития открытых образовательных систем, его соответствие нормативным целям

образования, ожиданиям и потребностям, а также запросам личности и различного рода социальных групп для достижения высокого образовательного результата [5].

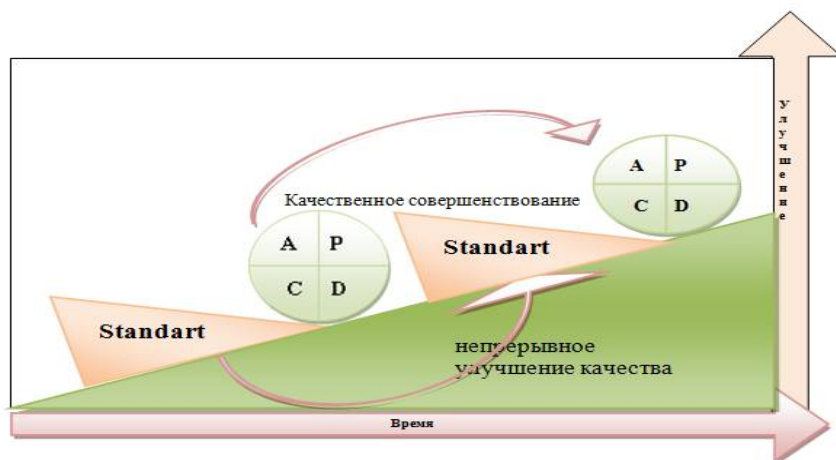


Рисунок 3. Непрерывный процесс улучшения качества образовательного процесса и его ресурсов

Динамичность образовательному процессу и его соответствие актуальной действительности придают основополагающие механизмы:

- эффективность - управляемость процесса и отражаемость стратегии вуза по реализации определённых целей [6];
- действенность - организация процесса посредством идентификации и постоянного контроля проблемных мест для динамичного планирования мер по их устранению;
- соответствие - нормативно-правовая база и учебно-методическая документация в рамках описания должны соответствовать друг другу.

Данный механизм работы образовательного процесса предполагает соблюдение требований и научными руководителями:

- контроль, координация и улучшение образовательного и научного процессов;
- обеспечение непрерывности и взаимосвязи процессов обучения, определение границы и содержания процесса;
- контроль соответствия процесса обучения требованиям ГОСО ВПО;
- реализация целей в практической деятельности;

- проведение мониторинга показателей образовательного процесса - успеваемость, качество, дипломные работы, научно-исследовательские работы, задолжники, установление причины их неуспеваемости;

- координация и инициирование работы улучшения учебного процесса и научно-исследовательской работы

С целью повышения компетенции обучающихся рекомендуется проводить занятия в форме обязательных занятий в учебном процессе, в форме дополнительных образовательных услуг или в форме самостоятельной работы с образовательными тренажёрами. В ходе образовательного процесса для получения качественных показателей необходимо соблюдать определенные условия (схема 4):



Рисунок 4. Условия качественной организации образовательного процесса

Важной задачей обучения для категорий обучающихся в вузе является удовлетворение не только потребностей обучаемых, но и потребителей выпускников вуза с высокой культурой интеллектуального труда, а именно, государства, научно-исследовательских сообществ и других работодателей. Поэтому необходимо организовать такие виды деятельности как:

- исследования для определения требований к квалификации, профилю, плану;
- реализация на практике учебного плана специальностей;
- разработка и внедрение в процесс обучения УМК;
- различные формы профориентационной работы;
- процесс обучения;
- оценка качества и контроль образовательного процесса;
- мониторинг и контроль знаний, научной работы;
- разработка образовательных маршрутов;
- работа с работодателями;
- научно-исследовательская деятельность [7].

Учитывая вышеизложенное, необходимо показать модель организации образовательного процесса на основе подходов формирования культуры интеллектуального труда. В ее основе положена теория всеобщего контроля качества - разработка качества, поддержание качества и совершенствование качества, а также последовательность циклов процесса.

Актуальность такой модели позволяет реагировать на потребительские запросы, строить процесс обучения с учётом взаимосвязанных подпроцессов, позволяющих своевременно корректировать систему получения знаний обучающихся и их научно-исследовательскую деятельность (схема 5).



Рисунок 5. Модель организации образовательного процесса

Модель организации образовательного процесса - это согласованная совокупность этапов, обеспечивающих реализацию показателей каждого компонента культуры интеллектуального труда со своей структурой и связями в педагогическом процессе.

Динамичность образовательного процесса и его соответствие актуальной действительности предполагает и реализацию задач (схема б):

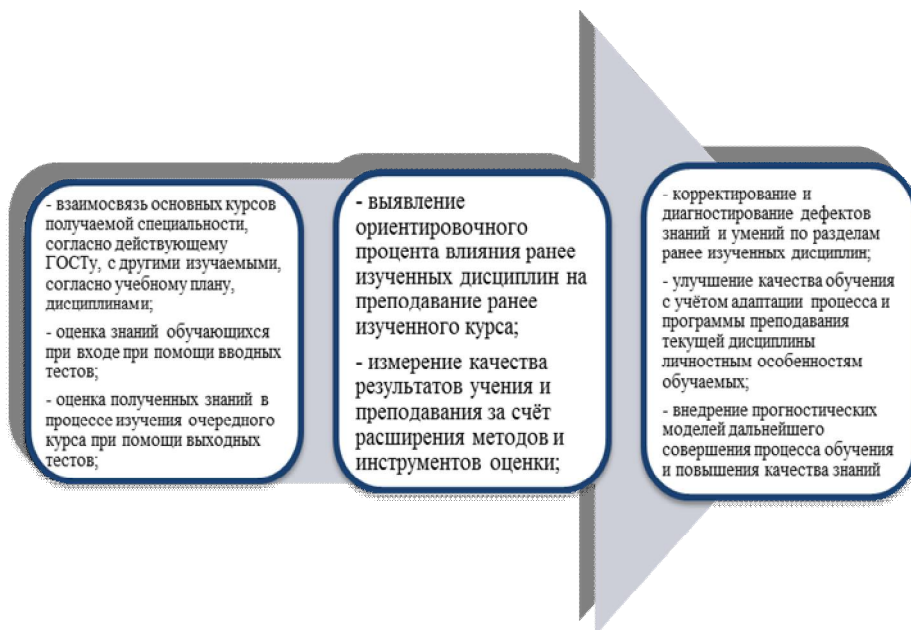


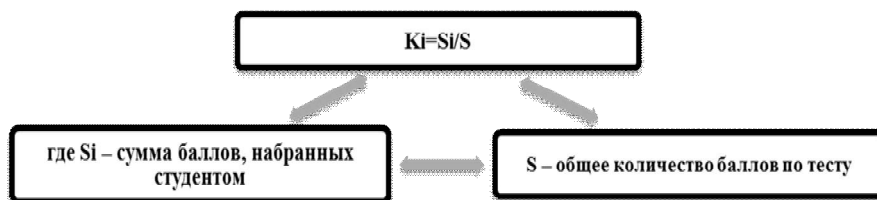
Рисунок 6. Задачи реализации образовательного процесса

Одной из форм определения требований к образовательному процессу и проверки результата считается тестирование. С позиции культуры интеллектуального труда данная форма оптимальна для содержания компонентов культуры интеллектуального труда, усвоенных знаний.

Дисциплины для тестирования, согласно методике, делятся на «дисциплину-поставщик» и «дисциплину-потребитель». «Дисциплина-поставщик» включает в себя блок тестов по разделам изученного материала. Особенность тестов состоит в том, что количество тестов в каждом блоке превышает количество задаваемых вопросов в пять раз и служит средством:

- предупреждения забывания и прочного усвоения зун по разделам дисциплины.
- апробации методических рекомендаций по совершенствованию качества обучения;
- для анкетирования обучаемых с целью последующего совершенствования тестов и проведения занятий - коррекций.

Обычно тестирование ставится в расписание в течение 2 часов в начале года. При подсчёте степени выполнения теста обычно используется следующая формула:



Критериальное оценивание тестирования, как результат тестирования, определяется следующими уровнями (схема 7):

Уровень знаний	
Степень выполнения теста	Оценка по четырёхбалльной шкале
Высокий	
$K_i \geq 0,9$	5
Хороший	
$0,7 \leq K_i < 0,9$	4
Удовлетворительный	
$0,55 \leq K_i < 0,7$	3
Низкий	
$K_i < 0,55$	2

Рисунок 7. Критерии оценок тестирования

Тест будет успешно пройден только при условии, если степень выполнения будет  $K_i \geq 0,55$ . Если критерий ниже данного показателя, то необходимо организовать коррекционное обучение по дисциплине, а затем повторить тестирование. При разработке тестовых заданий следует учитывать требования соответствия содержательной части заданий теста требованиям ГОСО, предъявляемым к изучаемой дисциплине. Результаты тестирования дают возможность анализировать образовательный процесс, продиагностировать результаты обучения, разработать методики устранения выявленных недостатков, индивидуальные образовательные маршруты и определить индивидуальные рекомендации по повышению качества знаний обучаемых.

Занятия - коррекции проводятся для:

- систематизации, повторения, уточнения знаний при изучении конкретных тем;

- оказания научно-практической помощи при обнаружении пробелов по изученным дисциплинам;
- создания условий для проявления активной самостоятельной учебной и научной деятельности;
- адаптации обучаемых к восприятию и усвоению дисциплин и подготовки к проведению научных исследований.

Результаты тестирования влияют на формирование групп в ходе проведения лекционных занятий в специально отведённое время. Необходимо запланировать и провести следующие формы занятий:

- a) практические занятия;
- b) самостоятельная работа посредством использования программ;
- c) самостоятельная работа под руководством преподавателя;
- d) применение электронных учебников и тестирующих программ;
- e) консультации контактного и дистанционного характера.

С целью проведения дополнительных занятий преподаватель имеет право на выбор программы, методики и формы. Повторная проверка качества знаний обучаемых проводится после окончания коррекционных занятий по определенной схеме.

Такой подход выявляет и устраняет ошибки и недочеты в знаниях обучаемых по изучаемым дисциплинам, помогает в достижении высокого уровня качества знаний в полном соответствии с требованиями государственного общеобязательного стандарта как гарантии на получение образования. Обучаемые, например, студенты и магистранты, обязаны заниматься постоянным пополнением своих знаний, периодически подтверждая собственный профессионализм. И тут самыми востребованными при таком положении становятся знания, умения и навыки по культуре интеллектуального труда.

Стандарты, как средство обеспечения должного уровня образования, действуют в течение определённого времени, но доступны для анализа и внесения изменений с учётом перемен в обществе и в образовании, что значительно повышает перспективы личностного совершенствования.

#### Список литературы

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

2 Багишаев З.Я., Приоритеты современного образования и стратегия его развития. // Педагогика. – 2003. - № 9.

3 Хузиахметов А.Н., Габдулхаков Ф.В. Педагогические технологии: учебно-методическое пособие. - Казань: Магариф. - 2005. - 255 с.



4 Чурилова Е.Ю., Лях В.И., Феськова Е.В. Условия развития культуры интеллектуальной деятельности студентов - будущих педагогов в учебном процессе // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 4.

5 Бордовский Г.Л., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. // СПб.: Изд-во РГПУ им.А. И. Герцена // - 2001. - 359 с.

6 Просвирнина И. В. Развитие профессиональной компетентности учителя образовательной школы в условиях внутришкольной формы работы: дис. канд. пед. наук. - Н. Новгород. - 2005. - 220 с. - С. 17-32.

7 Adilova V.Kh., Erzhanov E.T., Shaimardanov R.Kh. On the formation of the culture of intellectual of the future specialist on the basis of activity approach // International Education Studies. - Vol. 8. - № 10. - 2015.

#### Түйін

Бұл мақалада еңбектің нарықтық сұранысымен және білім беру жүйесінің мемлекеттік жалпы міндетті стандартына сәйкес, басқару іс-әрекетінің сәтті шақтарының бірі ретінде ЖОО білім беру жүйесін ұйымдастырудың негізгі аспектілері көрсетілген.

#### Resume

The index of the effectiveness of the educational process is the continuous improvement of its quality and commitment to excellence is based on approaches of creating a culture of intellectual labor. In this context, the article reflects important aspects of the organization of educational process in high schools as one of the conditions for the success of management activities, compliance of the educational process of the state with the educational standard and the requirements of the labour market.

## СТУДЕНТ-ЖАСТАРДЫҢ АҚПАРАТТЫҚ МӘДЕНИЕТІН ДАМУДА АКТ-НЫ ҚОЛДАНУ

**А.Қ. ЕГЕНИСОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

**Э.І. ҚАЛИЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік  
технологиялар және инжиниринг университеті

### **Аннотация**

Мақалада болашақ педагогтардың ақпараттық мәдениетін ақпараттық коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы дамыту проблемалары, жолдары мен әдіс-тәсілдері қарастырылады.

*Түйін сөздер:* АКТ, ақпараттық мәдениет, компьютер, телеконференция, электрондық хат, интернет, бейнефильм.

Мемлекетімізде болып жатқан әлеуметтік-экономикалық, саяси өзгерістер, күннен-күнге үдеп келе жатқан интеграциялық үрдістер, еңбек нарығындағы бәсекелестіктің артуы жоғары оқу орнын бітіретін мамандарға қойылатын талаптарды күшейтуде. ХХІ ғасыр – жаңа технология мен ақпараттандыру ғасыры. Сондықтан да жоғары оқу орындарында уақыт талабына сай білім мен ғылымды игерген, сауатты да салауатты, шығармашыл, кәсіби құзыретті, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды тиімді қолдана алатын, ақпараттық мәдениеті қалыптасқан мамандар дайындау қажеттілігі артуда.

Демек, білім беру жүйесінде ерекше маңызды болып табылатын мәселелердің бірі – оқытуды ақпараттандыру, яғни оқу үрдісінде ақпараттық технологияларды пайдалану болып табылады. Қазіргі таңда елімізде білім беру жүйесінде жаңашылдық қатарына ақпараттық кеңістікті құруға еніп, көкейтесті мәселе ретінде күн тәртібінен түспей отырғандығы мәлім. Ақпарат мемлекеттің даму деңгейін анықтайтын стратегиялық ресурсқа (қорға) айналып, *ақпараттық мәдениетті қалыптастыру*, яғни мәлімет өңдеу мен оны тасымалдау ісін атқару өркениетті дамудың қажетті шарты болып табылады.

ҚР білімді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында, ҚР білім беру жүйесін ақпараттандыру тұжырымдамасы [1] және басқа мемлекеттік нормативтік құжаттарда

экономиканың тұрақты дамуы үшін білімнің сапасын арттыру арқылы адами капиталды дамыту алға қойылып отыр. Осы орайда жастардың бойында ақпараттық мәдениетті қалыптастыру қоғамның алдында тұрған басты міндет.

Адамзаттың қолы жеткен ең үлкен табыстарының бірі – осы ақпарат. Бірақ оны шектен тыс ашық қолдана берсе, жастар санасын улайтын да нәрсеге айналып кетуі мүмкін. Бұл ақпараттың пассивті түрде пайдаланылатын бөлігінің артуына байланысты болып отыр. Интернеттің кең таралуына орай ақпарат таратудың бақылауға көнбейтін кері процесінің күннен-күнге артып бара жатқаны байқалады.

Ақпараттық қоғамға көшу процесінде ақпараттың құндылығы өзгеріп, уақыт, кеңістік және қашықтық ұғымдары туралы түсінігіміз кеңейіп, осылардың барлығы жаңа мәдениеттің, яғни ақпараттық мәдениеттің тууына себепші болып отыр.

Интернеттің кең таралуына байланысты ақпарат таратудың бақылауға көнбейтін кері процестері де бар. Ондай ақпараттың сапасы көбінесе өте төмен болып келеді, тіпті жалған, әрі зиянды мәліметтер көбейіп барады. Ең қауіптісі осы залалды ақпарат күннен-күнге артып бара жатыр және үстірт түрдегі бәрін білушілік әдетімен тығыз байланысты. Кез келген мәліметті керек болмаса да талғамай қабылдай берудің қажеттілігі жоқ екенін, интернеттегі ақпарат қоқысы, компьютерлік ойындардың зияны, т.б. адам сезіне білуі керек.

Осы мәселелерді шешу шектеулер мен тосқауыл қою арқылы жүзеге аспайды. Ол үшін бізге талғамдық ақпараттық мәдениетті қалыптастыру қажет. Яғни, ақпараттық аймақтағы құндылықтарды бағалай білетін, әр адамның моральдық деңгейін бейнелейтін ақпараттық мәдениет қалыптастыратын тәрбие алуымыз керек және адамда келесі білім меңгеру тәсілдерін қалыптастыру қажет [2,57 б.]:

- ақпараттың тасымалдануы мен оны сақтау тәсілдерін білу;
- ақпаратты алу үшін ақпараттық қызмет көрсету жүйесінің жұмысын білу;
- алынған ақпараттың сипатын бағалай білу;
- автоматтандырылған және автоматтандырылмаған жүйеден ақпарат іздеу, алу тәсілдерін білу;
- өзіңнің ақпаратыңды жасау және сақтау тәсілдерін білу, т.б.

Ақпараттық мәдениет – компьютерлік технологияны пайдалану, ол – интернет. Интернеттің көмегімен оқу бағдарламаларына қатыса аламыз, әсіресе өнер саласын зерттеуге қолайлы, мысалы мұражайлардың әртүрлі сайттарын пайдалану [3,180 б.].

Қазіргі уақытта кез келген іс-әрекетте жоғары сапаға жету, адамның ұтқыр болып, өз бетінше жылдам ықпалды шешім қабылдай алуы ақпараттық технологияларды меңгермей жүзеге асыру мүмкін емес. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар уақытты үнемдеп, білімдік ақпарат алуы жеңілдетеді, қашықтықтан білім алу мүмкіндігін, ақпараттық мәдениетін дамытады.

Интернет кеңістігін игеру қашықтықтан оқыту, білім берудегі әлемдік талаптарды жүзеге асыра отырып, білім алушыларға біртіндеп дүниежүзілік бірыңғай ақпараттық кеңістікке кіру мүмкіндігін береді.

Интернет кеңістігі – тәрбие процесінің қызықты алаңы. Мұнда басқа жақын шет елдердің салт-дәстүрлері, әдет-ғұрыптары, тарихы мен мәдениетімен танысуға болады. Интернет кеңістігінің ықпалы – бұл білім алушылардың сабаққа дайындалу деңгейін арттырады, оқу процесін жүргізуді қызықты етеді, шығармашылық жағынан бұрын болмаған кәсіби дағдыларды қалыптастыратын жаңа мүмкіндіктер туғызады, мемлекет білім беру мекемелеріне қойып отырған әлеуметтік тапсырыс деңгейіне де сәйкес келеді. Студенттер бір ақпаратты екінші ақпаратпен салыстыра бағалауды дағдыға айналдыра бастайды. Ақпараттық мәдениетті үйренеді.

Сондықтан, ақпараттық мәдениетті дамыту мақсатында ЖОО оқу-тәрбие процесінде АКТ-ды қолдану қарқынды жүруде. Осыған байланысты, білім беру жүйесіне ақпараттық-коммуникациялық технологияларды ендірудің объективті және субъективті жағдайлары бар екенін көреміз. Объективті себептер қатарына білімге қойылып отырған жоғары талаптар, жаңа технологияларды қолданудың өзектілігі, жалпы білім жүйесінің модернизациялануы жатады. Ал, субъективті себепке қазіргі білім алушылардың да, оқытушылардың да өзгешелігі жатады. Олар – прагматистер, тез нәтижеге жетуді мақсат етеді.

«Ақпараттық технология» термині ғылымда ХХ ғасырдың 40-50 жылдары пайда болып, Америкада ХХ ғасырдың басында дидактиктер «оқуға арналған медиа» (instructional media), «оқыту машиналары» (teaching machines), «оқытуды автоматты түрде басқару» (programmed instruction) сияқты ұғымдармен байланыстырылған [3, 230 б.].

Ақпараттық технология ақпараттық мәдениеттен тығыз байланысты. *Ақпараттық мәдениет* – кез келген ақпарат көзін – анықтамаларды, сөздіктерді, энциклопедияларды, теледидар бағдарламаларын, т.с.с. дұрыс пайдалана білу, ақпараттық мәдениет – әңгімелесе білу, теледидар, хабарды (интернетті) талғамды түрде қарау, алынған мәліметті ой елегінен өткізіп, талдай білу және

өзгелердің еркіндігіне әсер ететін жағдайларда өз еркіндігінді шектей білу деген тұжырым жасауға мүмкіндік береді.

*Ақпараттық-коммуникациялық технология* электрондық есептеуіш техникасымен жұмыс істеуге, оқу барысында компьютерді пайдалануға, модельдеуге, электрондық оқулықтарды, интерактивті құралдарды қолдануға, интернетте жұмыс істеуге, компьютерлік оқыту бағдарламаларына негізделеді. *Ақпараттық технологиялар* – ақпаратты пайдалану үрдісін жеңілдетуге арналған әдістер мен бағдарламалық-техникалық құралдар жиынтығы, ақпаратты алу, түрлендіру, жіберу, сақтау және пайдалану әдістері мен құралдары.

Ақпараттық және педагогикалық технологиялар арасындағы байланыс білім беру, оқыту ұғымдарымен сипатталады. Өйткені ақпараттық технологиялар – білім алуды дұрыс ұйымдастыру құралдары. Компьютер – ақпараттық технологиялардың негізгі құралы болып табылады, ол білім алудың әртүрлі формаларында қолданылады. Ақпараттық технологияларды оқыту үдерісінде қолдану үшін білім алушы мен оқытушының арасында белсенді әрекет қажет. Ол үшін: өзара әрекет, бірлескен әрекет, өзара түсінушілік, өзіндік бақылау әрекеттері қажет. Ақпараттық технологиялардың қолдану тиімділігі ақпараттарды іріктеу, талдау, салыстыру, өңдеу және іс-тәжірибеде қолдану әрекеттерінен көрінеді. Тұлғаның өзіндік дамуына, ақпараттық мәдениетінің қалыптасуына ақпараттық технологиялардың әсер ету мүмкіндіктері мол.

Ақпараттық технологияларды қолдану кезінде:

– студенттер компьютермен қатысқан сабақтарға көбірек қызығып, олармен жұмыс істегенде өздерін ыңғайлы сезінеді;

– студенттер арасындағы, студенттер мен компьютер арасындағы қатынастың сипаты өзгереді;

– топтың ауызбірлігі артып, өзін-өзі және басқаларды сыйлаумен қатар, сыншыл көзқарас, өзінің және басқалардың мүмкіндіктерін, сондай-ақ компьютердің де мүмкіндіктерін дұрыс бағалай алу қабілеті артады; компьютерлік желіде (мысалы, ғаламторда) жұмыс істегенде, аса маңызды әлеуметтік дағдылар қалыптасады: әдептілік, жауапкершілік, басқа адамдардың ұстанымын ескере отырып, өз мінез-құлқына ие болу сияқты ақпараттық мәдениеті қалыптасады. Мультимедиа технологияларының сан алуан түрлерін кешенді түрде қолдану, жетекші-педагогтан бастап қарапайым студентке дейін, барлық қолданушылардың өзара қарым-қатынасының дамуына ықпал етеді, ол студентке өзін-өзі таныстыруға бар күш-жігерін салып, өз қабілетін жандандыруға мүмкіндік береді, ол оқытушының қолдау

көрсетуі арқылы өз мүмкіндіктерін, өз адамгершілігі мен құндылығын танып, өзін-өзі өзгертеді [5, 26 б.].

АКТ-ның көмегімен пайдаланушыға ақпаратты жеткізіп қана қоймай, оны алуға да болады. Ақпараттық технологиялар кез келген жерде және кез келген уақытта оқытуға мүмкіндік береді, бұл оларды білім беру өрісіндегі оқу материалдарын оқытудың аса қуатты құралына айналдырады. Көптеген мамандардың ойынша, жаңа ақпараттық технологиялар оқыту ісіне жаңашылдық енгізуге мүмкіндік береді. Ақпараттық технологиялар білім алушыларға белсенді әрі тәуелсіз студент болуға көмектесіп, бір-бірінен үйренуге, аса мол ақпаратқа қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Ақпараттық қоғам жағдайында жас ұрпақтың әлемдік ақпараттық мәдениетін қалыптастыру мынадай мақсаттарды белгілеп береді:

– студенттерді ақпараттық қоғам жағдайына бейімдеп, жұмыс жасауға үйрету;

– оларды ақпараттық мәдениетке тәрбиелеу;

– ақпарат беру, түрлендіру, қолдану процестері туралы біліммен қаруландыруға мүмкіндік беретін пән информатика негіздерін меңгерту;

АКТ-ның өзіне тән ерекшеліктері ЖОО-да білім беру мақсаттарын жүзеге асырудағы оның орнын бағалауға мүмкіндік береді.

АКТ-мен жұмыс істеу барысында студент материалды толық меңгереді, теориялық және эмпирикалық ойлауы біркелкі дамиды, білім-білік дағдысы, қызығушылығы, танымдық белсенділігі артады, ал оқытушы студенттердің зейінін өзіне тарту жетістігіне ие болады. Оларды ойландыра, толғандыра отырып, зейінін оқу үрдісіне тарту әрекеттері оқытушының тиімді құралы болып табылады. Білімді игеру дегеніміз – оны ұғу, есте сақтау, қолдана білу. Білімді игеру – алғашқы оқу материалын меңгеретін, білімді бекітетін, бақылау және оқу жұмыстарының нәтижесін бағалайтын, сондай-ақ, дидактикалық міндеттерді шешетін күрделі жүйе. Жүйелей келе, ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың, біріншіден, білім сапасының артуына, екіншіден, оқытушы мен студенттің үздіксіз ізденіс арқылы дамуына, ақпараттық мәдениетінің дамуына ықпалы зор екендігімен түйіндейміз. АКТ-ның мүмкіндіктерін қолданудың студентке берер мынандай тиімділіктері аңғарылды:

– түрлі ақпараттық, бейнелік, дыбыстық анықтамалар арқылы білімін жан-жақты жетілдіреді, дамытады;

– өз бетінше сарамандық тапсырмаларды орындайды;

- тақырыптан қалып кеткен немесе дұрыс түсінбеген тақырыпты қосымша қайталауға мүмкіндік беріледі;
- пәнге қызығушылығы, үздіксіз ізденісі артады;
- ойлау, есте сақтау, пікірсайыстық қабілеті дамиды;
- өз ойын сызба, сурет, кескіндеме, кесте, графиктік модельдер түрінде жеткізеді;
- түрлі бейнелік, сілтемелік, нұсқаулық тапсырмаларды орындайды;
- түрлі деңгейдегі тест тапсырмаларын орындап, өзінің алған білімін тексереді [4, 226 б.].

Студенттер интернет желісімен түрлі олимпиадаларға, жарыстарға қатыса алады. Сонымен қатар, тест жұмыстарымен түрлі ойындар арқылы өтетін қызықты жаттығулар жасауға мүмкіндіктері болады.

Соңғы он жылдықта адамзаттың жеткен жетістіктерінің бірі, оқыту үрдісіне елеулі әсерін тигізген халықаралық желі – интернет. Интернетті оқу мақсатында қолдану әдістемесінің жаңа бағыты болып саналады.

Интернеттің негізі – студенттің мәдениетаралық дағдысын қалыптастыру. Интернет – халықтардың көпұлттаралық, мәдениаралық қоғам, яғни әлемнің миллиондаған адамдарының электронды түрде қарым-қатынас жасау кезінде студенттер нағыз өмірлік жағдайларға тап болады. Компьютер студенттердің жұмысына сын айтпайды, керісінше өзіндік қабілеттерін дамытып, олардың сенімін арттыра отырып, қолайлы әлеуметтік, психологиялық атмосфера құрайды.

Қазіргі таңда білімді дамыту – студенттің ақпараттық потенттік деңгейін дамыту деген сөз. Әлемдік ақпараттық қоғамға ену үшін студент ақпараттық мәдениетті, компьютерлік экранды білу қажет, яғни интернетпен тығыз байланыста болу керек.

Интернет – әлемде болып жатқан соңғы жаңалықтар жайлы мәлімет алудың тез және ең оңай жолы. Интернеттің көмегімен аудиторияны жаңалықтар өзегімен қамтамасыз етіп, студенттерді тәжірибелі журналистерге айналдыруға болады. Қазіргі таңда көптеген газеттердің жеке WEB парақшалары бар. Сонымен қатар, WEB газеттер түрлі бөлімдерге бөлінеді: жаңалықтар (мәдениет және өнер, сауда, экономика, т.б.), спорт, жарнама, ауа райы жаңалықтары.

Студенттер WEB газеттер арқылы әлемде болып жатқан жаңалықтарды көру арқылы, есту процесі арқылы және оқу арқылы хабардар бола алады. Әсіресе, аудиторияда баспамен тікелей қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретін сайттар бар. Бұл арқылы

студенттер оқыған мақаласы жөнінде өз ойын айтуға және автормен тікелей байланысқа түсуге мүмкіндік алады.

Студенттерді екі-екіден немесе үш-үштен бөліп, мақаланы зерттеуге тапсырма беруге болады. Бұл әдіс бүкіл аудиторияның қызығушылығын арттырып, сабаққа белсенді түрде қатысып отыруына үлкен ықпалын тигізеді. Дарынды студенттер күрделі мақаламен жұмыс жасай алады, ал үлгерімі төмен студенттер ауа райымен, мәдениетпен байланысты мақаламен жұмыс жасауға болады.

Студенттер белгілі бір оқиғаға байланысты өзінің жеке тұжырымдамаларын жасауға болады. Мақалаларды зерттеудегі ақпараттық мәдениетті дамыту арқылы студенттер мәселені терең меңгереді, өз ойын жеткізе алады және сараптама жасап үйренеді.

Студенттер өздеріне қажетті ақпаратты табуды, оны оқып, ішінен ең маңыздысын табуды және өз қажеттілігіне жұмсауды үйренуі шарт. Және студенттердің бойында өзіндік білім алуды, бүгінгі күн талабына сай ізденуді, ақпараттық ағымда жол табу және өзін-өзі дамытуды әрі қарай жетілдіру қажет. Студенттер арасындағы байланысты, топтық, ұжымдық жұмысты дамытуға мүмкіндік аса маңызды [5, 28 б.].

Болашақ маман жеке тұлға болып қалыптасуы үшін ол қоғамдық сананың, адамның тұрмыс-тіршілігінің барлық түрлерінен хабардар болуы керек. Қазіргі жағдайда мамандарды кәсіби даярлаудың белгілі бір деңгейіндегі сапасы мен бағыты еңбек нарығында оның бәсекеге түсу қабілетінің негізгі шарты болып табылады. Нарық бәсекесіне түсе алатын адами және кәсіби құндылық қасиеттерімен қатар ақпараттық мәдениетін қалыптастыру қазіргі таңның кезек күттірмес мәселелерінің бірі екенін ұмытпаған абзал.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы (ҚР Президентінің 01.03.2016 № 205 Жарлығымен)

2 Қунанбаева С.С. Создание информационно- обучающей среды в системе университетского образования. – Алматы: РЦИО, 2006. - С. 119

3 Джусубалиева Д.М. Теоретические основы формирования информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения: дис. докт. пед. наук:13.00.01. – Алматы, 1997. – С.284

4 Баймуханов Б.Б., Есенгабылов И.Ж. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании // «Ұлт тағылымы» Білім және ғылым министрлігінің ғылыми журналы. - 2012.- №1. - 226-229 б.

5 Үсенов С. С. Ақпараттық ортадағы дүниетаным жағдайы – болашақ информатика мұғалімінің ақпараттық дүниетанымын қалыптастырудың негізгі құралы // Қазақстан педагогикалық ғылымдар Академиясының хабаршысы. - 2009.- №2. – Б.28-32.



### Резюме

В статье рассматриваются проблемы, пути и методы развития информационной культуры будущих педагогов через использование информационных коммуникационных технологий.

### Resume

In the article the authors consider the ways and methods of developing the information culture of future teachers through the application of information communication technologies.

**СИСТЕМА СОТРУДНИЧЕСТВА  
«ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»:  
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В  
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Л.А. Булетова**

кандидат педагогических наук, доцент

**Ж.Ж. Куатова**

кандидат педагогических наук, доцент

**А. Саипов**

доктор педагогических наук, профессор

**Ю.Н. Камалов**

кандидат педагогических наук, доцент,

Южно-Казахстанский государственный

университет им. М.Ауэзова

**Аннотация**

Проблема сотрудничества средней общеобразовательной школы, педагогического колледжа и высших учебных заведений в совершенствовании подготовки будущего учителя всегда актуальна. Как эффективный инструментальный совместной работы школы, колледжа и вуза в формировании учителя новой формации рассмотрен принцип преемственности технологий обучения в этих трех ступенях системы образования. Анализ практики сотрудничества в системе «школа-колледж-вуз» показывает, что в существующем опыте работа по реализации принципа преемственности ведется в основном в направлении проектирования и внедрения содержания образования. Процессуальный аспект преемственности в педагогической деятельности осуществляется явно недостаточно. Анализ педагогического опыта позволяет автору определить точки соприкосновения в технологизации учебно-воспитательного процесса школы, колледжа и вуза.

*Ключевые слова:* сотрудничество, система «школа-колледж-вуз», преемственность, технологии обучения, будущий учитель, подготовка будущего учителя, технологические инструментари, содержание образования, учебно-воспитательный процесс.

Одним из ключевых направлений подготовки современного учителя, соответствующего новым реалиям и требованиям образования, является сотрудничество между школой, колледжем и вузом. Одинаково высокая заинтересованность этих трех важных звеньев системы образования в профессионально-компетентных специалистах, их согласованные, планомерные, системные и результативные усилия могут существенно продвинуть проблему качества педагогического труда, педагогического мастерства и профессионализма учителя.

Школа старается максимально удовлетворить требования общества к качеству общего среднего образования выпускника, к подготовке его жизни и труду. А для этого нужен хороший учитель, то есть «сильный учитель».

Педагогический колледж в корне заинтересован соответствовать требованиям работодателя в подготовке учителя средней квалификации. В свою очередь, вуз ищет новые возможности проектирования и формирования учителя новой формации, который готов к непрерывному профессионально-личностному самосовершенствованию в условиях инновационного режима развития школы. Нередки случаи, когда «потребители продукции вуза», работодатели не очень довольны качеством подготовки специалистов, так как они часто вынуждены заниматься опять-таки, переподготовкой молодого специалиста.

Наши наблюдения показывают, что по большому счету, каждая из этих трех звеньев единой системы непрерывного образования, будучи заинтересованной в компетентности учителей, работают сами по себе. Традиционно сложились такие формы сотрудничества школы и вуза: студенты вуза проходят педагогическую практику на базе школы, профессора читают лекции для учителей, проводятся выездные научно-методические семинары, учителя-практики посещают вузы для участия в научно-практических конференциях и симпозиумах, знакомятся с материально-технической базой и лабораториями и др. Но среди этих форм работы мало таких видов работ, которые непосредственно связаны с совершенствованием педагогического процесса, учебной деятельности студентов.

Нами проанализирована имеющаяся практика сотрудничества школы, колледжа и вуза с точки зрения принципа преемственности обучения. По логике школа, колледж и вуз-последующие одна за другой ступени образования. Поэтому характерный признак их взаимосвязи – преемственность. Преемственность мы обнаруживаем, прежде всего, в содержании школьного, среднего профессионального и

высшего профессионального образования. Образовательные программы этих трех ступеней взаимосвязаны и взаимообусловлены. Образование в колледже и вузе строится на базе компетенций (знаний, умений и навыков, личностных качеств) выпускника общеобразовательной школы. Общеобразовательные знания выпускника школы актуализируются в профессиональной подготовке в колледже и вузе, переходят в разряд профессиональных компетенций специалиста.

Тем временем, слабую связь мы наблюдаем в процессуальном контексте взаимосвязи школы, вуза и колледжа. При этом, вопрос касается больше всего технологий обучения. В школе своя, специфическая технология обучения. В колледже тоже применяются технологии, соответствующие целям подготовки кадров среднего звена. Вузовские образовательные технологии тоже специфичны.

За последние годы технологизация образовательного процесса в Казахстане, активно входящей в международное образовательное пространство, сделала большой рывок [1;2]. Отечественные общеобразовательные школы, колледжи и вузы активно осваивают и применяют новейшие, передовые мировые технологии обучения. Генератором и трансформирующим звеном технологического прорыва в отечественной образовательной системе являются Назарбаев Университет, Назарбаев интеллектуальные школы как новые структуры в инновационной образовательной среде [3]. Широким распространением инновационных образовательных технологий в педагогической среде, вооружением педагогов новейшими технологическими разработками в сфере образования занимается Национальный Центр повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Акционерного общества «Өрлеу» и его региональные структуры [4].

Однако еще рано утверждать, что проблема изучения, освоения и эффективного применения новейших технологий обучения нашло свое практическое решение. Наши наблюдения показывают, что старшее поколение учителей, десятилетиями работавшие по традиционной методике, освоившие по зову времени новые педагогические технологии, часто прибегают к традиционным подходам, причиной которому является сформировавшееся традиционное педагогическое мышление. Эффективность применения инновационных педагогических технологий желает лучшего. Часто уроки состоят из «педагогических полумеров», внешне состоящие вроде из интересных дидактических игр, форм работы, зачастую к концу урока так и не приводящие к результатам. Часто наблюдается, что

использование технологий обучения, а не цели преподавания и учения стоят на первом месте на уроке.

Студенты колледжей и вузов, будущие учителя учатся на новых подходах и технологиях. Они знают устаревшие, традиционные парадигмы образования по материалам лекций, книгам. Но, и у них есть проблема с технологиями обучения. Технологические компетенции студентов больше состоят из академических знаний. Практические навыки по их применению остаются недоразвитыми даже к окончанию вуза.

Мощный толчок к технологизации образования сообразно новейшим тенденциям и направлениям образования в современном мире дает «Государственная программа развития образования и науки в Республике Казахстан на 2016-2019 годы» [5]. Этот документ положил начало переходу казахстанских школ к обновленному содержанию образования. В школе внедряются множество педагогических новшеств: трехязычное образование, преподавание некоторых предметов на английском языке; новые подходы к обучению и планированию учебного процесса; критериальная оценка знаний учащихся и др.

В данном документе отмечается, что «непрестижность профессии педагога приводит к набору слабоуспевающих абитуриентов. Отсутствуют специальные требования к приему на педагогические специальности. *Выпускники педагогических специальностей не ориентированы на использование в учебной практике новых технологий обучения.* Охват студентов программами трехязычного обучения остается низким. Имеется потребность в повышении языковых компетенций как студентов, так и преподавателей. Не в полной мере разработано научно-методическое обеспечение обучения на английском языке» [5, с.7].

В данной статье мы исходим из тезиса о том, что преемственность технологий обучения в общеобразовательной школе, педагогическом колледже и вузе является условием формирования и развития профессиональной компетенции будущего учителя в аспекте технологизации учебно-воспитательного процесса. Нельзя ограничиваться или довольствоваться преемственностью содержания образования в школе, вузе и колледже. Нужно более серьезно подойти к преемственности их процессуальных компонентов. Конечно, стоит вопрос «как?».

Чтобы добиться преемственности технологий обучения в школе, педагогическом колледже и вузе, нам необходимо определить «точки

соприкосновения» технологических подходов. Мы выделяем такие общие черты технологий обучения в школе, колледже и вузе:

- целенаправленность по таксономии Блума;
- позиция школьника как активного субъекта учебно-воспитательного процесса;
- построение учебного процесса через взаимодействие учителя (преподавателя) и ученика(студента), индивидуальный, парный, групповой и коллективной форм организации учебной работы;
- формирование и развитие технологической культуры учащихся (т.е. формирование умений и навыков работы с технологическими инструментариями учебного процесса);
- использование некоторых технологий обучения на разном уровне организации учебного процесса (например, технология модульного обучения используется уже в школе, затем в колледже и в последующем этапе – в вузе. Однако, их использование связано со спецификой задач и организации учебного процесса в школе, колледже или вузе).

Передовая практика убеждает, что такие точки соприкосновения в технологизации учебно-воспитательного процесса должны быть основой для реализации принципа преемственности технологий обучения в школе, колледже и вузе [6].

Будущий учитель уже в школе проявляет свои педагогические способности и интерес к профессии учителя. Педагогический колледж и вуз старается не упускать такие возможности через разные формы сотрудничества со школой. Учителей школ нужно мотивировать к работе по задаче более осознанного характера выполняемых учебных работ школьниками во время применения тех или иных технологий обучения на уроке. Ученики в процессе усвоения учебного содержания выполняют конкретные действия с технологическими средствами – работают с технологическими картами, дидактическими материалами, работают в группе или в парах, осознают или формулируют цели, критерии оценки, оценивают своих друзей и свою учебную работу. Нужно, по возможности давать учащимся краткие сведения о том, что конкретно требуются от них и чего они могут достигнуть в завершении урока, с помощью каких средств они усваивают знания и практические умения. Так они будут готовы к учебно-познавательной деятельности в условиях применения разных технологий обучения. Умение учиться на технологическом уровне создают хорошие предпосылки для последующих шагов по формированию умений и навыков использования педагогических технологий в колледже и вузе.

Более практикоориентированный характер учебного содержания и процесса обучения в педагогическом колледже позволяет будущим педагогам средней квалификации усвоить практические навыки использования технологий обучения. Выпускники педагогических колледжей – студенты вуза показывают лучшие результаты, чем свои сокурсники, поступившие в вузы сразу после школы в демонстрации практических умений использования технологий обучения.

В вузах больший упор делается на развитие интеллектуальных навыков, профессионального мышления будущего учителя. Студент использует технологии обучения на более высоком уровне педагогического мышления.

Таким образом, нами выделяются следующие условия, обеспечивающие преемственность технологий обучения в общеобразовательной школе, педагогическом колледже и вузе:

- формирование и развитие у учащихся умений и навыков учебной работы с технологическими инструментариями в процессе применения тех или иных технологий обучения уже в школе, их развитие в педагогическом процессе колледжа и вуза;

- знание учителями, опора на характер применения и усложнения конкретных технологий обучения от одной ступени образования к другой (например, технологии информатизации образования применяются в школе, затем в колледже и вузе, но на разном уровне сложности и со специфическими целями. Преподаватели должны хорошо знать и применять уже имеющийся опыт учебной работы студентов со средствами информационных технологий обучения);

- в педагогическом колледже или вузе бывшие выпускники школ опять «возвращаются» в школьные реалии, в практических занятиях упражняясь в применении технологий обучения в ситуациях, моделирующих реальный учебно-воспитательный процесс школы. Здесь студенты как в школьные годы работают с технологиями, но уже в другом качестве – в роли учителя. Поэтому следует предупреждать «технологическое отставание» педагогических колледжей и вузов от общеобразовательных школ. Мы имеем в виду отставание содержания методической подготовки будущих учителей от того уровня технологизации образования, который достигла сегодняшняя отечественная школа;

- планирование согласованных действий учителей школы, преподавателей колледжей и вузов. Как отмечалось выше, преемственность содержания образования в школе, колледже и вузе решается уже на стадии проектирования содержания образования. Преемственность на процессуальном уровне возможно благодаря

тесному сотрудничеству руководителей и педагогических работников организаций общего среднего, профессионального и высшего профессионального образования.

Между тем, преемственность технологий обучения выгодно всем – школе, колледжу и вузу. Это будет серьезным шагом к пути повышения эффективности обучения, снятия нагрузок с преподавателя, повышения качества подготовки будущих учителей. Поэтому настало время серьезно задуматься вопросами перехода от преемственности содержания образования к преемственности технологий обучения.

#### Список литературы

- 1 Сардарова Ж.И. Подготовка будущих педагогов к использованию новых информационных технологий в обучении//Ұлт тағылымы. -2004.-№4.(2).- С. 34-39.
- 2 Шоманбаева А.О., Кабылбекова З.Б. Теория и практика инновационных технологий. Шымкент, 2004. – С.63
- 3 Алметов Н.Ш., Абдукаримова К.А. Школа-вуз: опыт сотрудничества по развитию трехязычного обучения// Материалы региональной конф. «Партнерство школы и вуза».- Шымкент: Назарбаев Интеллектуальная школа, 2016.- С.105-108.
- 4 //Orleu-edu.kz/archiv
- 5 Государственная программа развития образования и науки в Республике Казахстан на 2016-2019 годы.-Астана, 2016. 16.03.2016 г.
- 6 Саипов А. Узахова А.С. Дайырбекова Г. Әділхан С. Заманауи оқыту технологияларының болашақ мұғалімдердің оқу жетістіктерін бағалауда алатын орны// Қазақ білім академиясының баяндамалары 3-4/2014. - Б. 55-64

#### Түйін

Мақала болашақ мұғалімдерді даярлауды жетілдіруде «мектеп-колледж-ЖОО» ынтымақтастық мәселесіне арналады. Білім беру жүйесінің үш кезеңдерінде оқыту технологияларының үздіксіздігі ұстанымдары негізінде «мектеп-колледж-ЖОО» болашақ мұғалімді қалыптастырудың тиімді жолдары қарастырылады.

#### Resume

The article is devoted to the problem of cooperation between the secondary general education school, the pedagogical college and higher educational institutions in improving the preparation of the future teacher. As an effective tool for the joint work of the school, college and university in the formation of the teacher of the new formation, the principle of continuity of the teaching technologies in these three levels of the education system is considered.



## ТОПТЫҚ ӘДІС ОҚУ ҮРДІСІН БЕЛСЕНДІРУДІҢ НЕГІЗІ

**Қ.Қ. МҰҚАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент  
Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті

**Ғ.Р. АҚМАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
доцент міндетін атқарушы

Қазақ инновациялық  
гуманитарлық-заң университеті

### **Аннотация**

Мақалада топтық әдіс оқу үрдісін белсендіру негізі ретінде қарастырылады. Сапалы әрі тиімді білім беруде және жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуға, өздігінен шығармашылықпен жұмыс істей білу қабілетін және қызмет барысындағы іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыруға бағытталған топтық әдіс қарастырылады.

*Түйін сөздер:* топтық әдіс, оқу үрдісі, оқу үрдісін белсендіру, жұптық жұмыс, тұрақты жұптық жұмыс, ауыспалы жұптық жұмыс, үштік жұмыс, төрттік жұмыс

Қазіргі заманғы білім беру үрдісі бойынша білімді өмірде, тәжірибеде қолдана білетін, көпшілікпен араласа алатын, ішкі мәдениеті, ойлау және сезіну қабілеті бар адам дайындау керек. Білімалушының өзіне қажетті білімді өзі игеріп, іздеп табуға үйренуі, оқу, тұрмыс мәселесін кез келген жағдайда шешіп, іс-әрекет жасай алатын болуы керек. Белсенді, шығармашыл тұлға дайындап шығару керек. Осы мақсатты жүзеге асыруда сабақта топтық әдісті қолдану маңызды мәнге ие.

Дұрыс ұйымдастырылған топтық жұмыс білімалушылар арасында әлеуметтік өзара қарым-қатынасты, проблемаларды шешу дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Бұл өз кезегінде білімалушылардың өз бетінше оқуларына белсенді қатысуға итермелейді. Топтық жұмыс берілген ақпаратты талқылауға, өзгелердің пікірлерін қолдауға немесе теріске шығаруға жағдай жасағанда тиімді болады. Топтық әдісті сабақта қолданудың бастапқы кезеңде білімалушылардың өзара әрекет ету дағдыларын дамыту қажет, содан кейін білімалушылардың арасында қарым-қатынас біршама орнаған соң, олардың қойылған мәселелерді шешу дағдыларын дамытуға болады.

Топтық әдістің мүмкіндіктері де көп. Топтық әдістің мүмкіндіктерін былай көретуге болады.

1. Қатысым іске асады;
2. Шығармашылық жұмыс жасалады;
3. Білімнің беріктігі;
4. Белсенділік артады;
5. Ынтымақтастық орнайды;
6. Топта жұмыс жасай алу қабілеті жетіледі.

Топқа бөлудің түрлері көп. Топқа оқушылар өз қалауымен бөлінуі, не оқытушы тапсырманың күрделі, жеңіліне, білімалушылардың білім дәрежесі, іскерлігіне қарай өзі топтастыруы мүмкін. Немесе топтағы білімалушылардың тізімін алдын ала анықтап, іліп қоюға болады. Білімалушыларды топқа бөлудің ең қарапайым жолы – 1, 2, 3, 4 сандарымен санату. Бір санын атағандар бірінші топты, екі санын атағандар екінші топты тағы сол сияқты құрайды [1, 24 б.]. Құрылған топ тұрақты болуы да, ауыспалы болуы да мүмкін. Жалпы белсенді оқытуда тұрақты топ деген болмайды, топ мүшелері үнемі ауысып отыруы керек. Топ мүшелерінің үнемі ауысып отыруы білімалушылардың топтағы басқа топ мүшелерімен жұмыс істеуге, оларды тануға мүмкіндік береді.

Топтық жұмыс ұйымдастырудың әртүрлі әдістемесі бар. Соның бір үлгісінде оқытушы алдын ала білімалушыларды дайындайды, жұптаса, топтаса, ұжым болып ізденудің амал-тәсілдеріне дағдыландырады, үйретеді. Өтілетін тақырыптарды екі бөлімге бөліп, жұптарға талқылауға береді. Білімалушылар алдымен жеке орындап, одан кейін жұппен орындайды. Келесі сабақтарда өздерінің орындаған жұмыстарын басқа жұптармен бөліседі. Одан кейін жұптар топ болып ұйымдасады. Енді оқытушы топтарға мәселе қояды, ол кезеңде топтар қойылған мәселенің шешімін табу жолдарын іздейді соңынан бүкіл ұжым болып талқылайды. Бір мәселені әр топ әр қырынан зерттейді, әр топтың өз тапсырмасы болады, қорытындысында барлық топтар біріге отырып мәселені шешеді. Бірде бір білімалушы бос отырмайды, топ жетекшілері оқытушымен байланысып отырады, білім беру мен білім алу үрдісі, қызу оқу еңбегі жүріп жатады. Мұндай топтық жұмыс білімалушыларды жеке ізденіске, зерттеу жұмысын жасауға, қойған мәселені шешуге бағыттайды. Білім деңгейлері көтеріледі, өз ізденістері арқылы білімдерін оқушылық деңгейден шығармашылық деңгейге көтереді. Бір-бірінің жұмысына пікір білдіруге, талдауға, қорытынды жасауға жетелейді. Ұйымшылдыққа баулиды, бірігіп алдағы проблеманы шешу, өз беттерімен мақсатқа жету, бір-бірін

оқыту, өзін-өзі тану сынды белсенді, өнімді іс-әрекеттерге дағдыландыру үрдісін жүзеге асырады.

Топтық әдіс арқылы қазақ тілін оқытуда жүргізілетін жұмыстар жүйесін үш топқа бөліп қарастыруға болады.

1. Жұптық жұмыс

2. Үштік жұмыс

3. Төрттік жұмыс

Ұсынылған топтық әдістің үш түрі топтық оқыту әдісінің кешенді жұмыс жүйесін құрайды.

I Жұптық жұмыс.

Заман талабы оқушы-субъектінің білімді өз ізденістері арқылы меңгеруін мақсат етсе, жұптық жұмыс осы мақсаттың іске асуына мүмкіндік туғызады. Жұптық жұмыстың басты белгісі оқушылардың жұптарының ауысып, алмасып келіп отыруында. Әр оқушы бірде білімалушы болса, бірде үйретуші қызметінде болады. Жұптық жұмыстың негізгі ерекшеліктері ретінде төмендегілерді көрсетуге болады:

- үнемі қайталанып келіп отыратын тапсырмалар мен жұмыс түрлері оқушылардың ойлау қабілетін, танымын дамытады;

- тіке тілдік қарым-қатынас арқылы еске сақтау қабілеттері жетіледі, тілдері дамиды, бұрын алған білімдері жаңарады, оны жаңа мәселелерді шешуге пайдалану дағдылары қалыптасады;

- жұптардың алмасуы арқылы бір мәселе айналасында бүкіл ұжыммен жұмыс істеуге, оны талқылауға мүмкіндік туады;

- білім мен дағды беки түседі, тиянақты білім қамтамасыз етіледі;

- әр оқушыға еркіндік беріледі, олардың дербес ізденістеріне, зерттеушілік іс-әрекетіне мүмкіндік туады;

- сыныптағы құрбылары арасындағы, яғни ұжым алдындағы жауапкершіліктері артады, өзі үшін ғана емес, басқалары үшін де еңбектенуге дағдыланады. Себебі ол өзі үшін ғана емес басқаның білімі үшін де жауапты болады.

- өзін-өзі бағалау, өз мүмкіндігі мен қабілетін саралау, сыни көзқарастары қалыптасады.

Жұптық жұмыстың негізгі ерекшелігі, біріншіден, тілдерді үйрету барысында ең тиімді деп есептелетін тілдесім әрекеті іске асырылса, екіншіден, оқушылардың барлығының бірдей белсенді жұмыс істеулерін қамтамасыз етеді.

Жұптық жұмыс кезінде жұп үнемі тілдік қатынаста болады. Олардың дауыстары ақырындап шығып тұруы да мүмкін, сондықтан сынып іші шулы болуы ықтимал. Бірақ ол оқушылардың жұмыс жүргізулеріне бөгет болмайды, керісінше, өз құрбыларының қызу

жұмыс жасап жатқандарын көріп, олардың да жұмыс жасау белсенділігі арта түседі. Сынып ішінде орнаған шуылдың оқушы белсенділігін арттыратындығын ғалымдар да дәлелдеп жүр. Бұл жөнінде: “Вообще для любой работы необходима своя шумовая среда. Абсолютная тишина, которой нет, вряд ли способствовала бы какой бы то ни было продуктивной работе”, - деп көрсетеді З. Вихман [2, 27 б.]. Сондықтан сыныптың іші шулы болғаннан ешқандай да бөгет болмайды.

Жұптық жұмыс кезінде әрбір жұп орындарында отырып та, түрегеліп тұрып та, бір-біріне қарама-қарсы тұрып та жүргізе береді.

Жұптық жұмыс екі түрге бөлінеді: 1) тұрақты жұптық жұмыс; 2) ауыспалы жұптық жұмыс.

1. Тұрақты жұптық жұмыс. Тұрақты жұптық жұмыс барысында оқытушының берген тапсырмасы тек екі оқушының арасында жүргізіледі. Ол берілген тақырып бойынша диалог құру немесе шағын мәтінді талқылау, мәселені шешу т.б. тапсырмалар болуы мүмкін. Қандай тапсырма болмасын, екі оқушы, яғни жұп арасында орындалады.

Тұрақты жұптық жұмыс екі кезеңнен тұрады. Оның біріншісі – тілдік қатынас жасауға дайындық кезеңі, екіншісі – тілдік қатынас тәжірибесі кезеңі.

Тілдік қатынас жасауға дайындық кезеңі, негізінен, сұрақ-жауаптан тұрады, яғни топ жұп-жұпқа бөлініп, бір-бірімен белгілі бір оқу материалы бойынша тілдік қатынасқа түседі. Олардың арасында жүргізілетін тілдесім әрекетінің уақыты шектеулі. Сондықтан бұл жұмыс бес-алты сұрақ-жауап төңірегінде шектелуі мүмкін.

Дайындық кезеңінің өзі үш кезеңнен тұрады: дайындық кезеңі, орындау кезеңі, аяқталу кезеңі.

Дайындық кезеңіне оқытушы жұп дайындап, әрбір жұпқа тапсырма береді, оның орындалу барысын түсіндіреді. Ал оқушы тапсырманы қалай орындайтынын, не істеу керек екенін толық түсініп алуға тиісті. Осыдан кейін әрбір жұп өз тапсырмаларын орындауға кіріседі. Бұл уақытта оқытушы әрбір жұптың жұмысты орындау барысын бақылайды, қажет болса, түзетеді. Ал жұмысты әрі жылдам әрі жақсы орындап жатқан жұпқа қолдау, қолпаштау да көрсетіліп отырылуы тиіс. Жұмыстың аяқталу кезеңі әртүрлі болуы мүмкін.

Тұрақты жұптық жұмыстың екінші кезеңі – тілдік қатынас тәжірибесі кезеңі – берілетін тапсырмалардың күрделілігімен және еркін қазақша сөйлеу дағдыларын қалыптастырумен ерекшеленеді. Берілетін тапсырмалар да әртүрлі болып келеді. Мысалы, екі жұптың

телефон арқылы тілдесуі немесе әңгіме-сұхбат жүргізу, рөлдік ойындар сияқты жұмыстар болуы мүмкін.

## 2. Ауыспалы жұптық жұмыс.

Қазақ тілін оқытуда ауыспалы жұптық жұмыстың атқаратын рөлі ерекше. Ауыспалы жұптық жұмыс топтық әдістің негізгі өзегі болып табылады.

Ауыспалы жұптық жұмыс мына үлгіде ұйымдастырылады. Сынып оқушылары екі-екіден жұпқа бөлініп, әрбір жұп жеке тапсырмалар бойынша жұмыс істейді. Әрбір жұптың бір сынары ақпарат таратушы рөлінде болады (тақырыптың мазмұнын, оны талдауды, түсіндіруді, т.б. біледі). Осы ақпаратты өз сынарына сол қалпында жеткізеді, яғни түсіндіреді, сұрақтарға жауап береді, көрсетеді т.б. Ал серігі ол ақпаратты қабылдайды, түсінбеген жерін қайта сұрайды, талқылайды. Ауыспалы жұптық жұмыс кезінде бір оқушы сыныптағы барлық оқушылармен жұмыс істеп шығады. Бір жұптың жұмыс уақыты 3-4 мин. аспауы керек. Ауыспалы жұптық жұмыстың тағы бір маңызды жағы – оқушы алған білімін сол жерде екінші біреуге жеткізу арқылы оқу материалын жылдам әрі сапалы меңгереді. Сондай-ақ, не оқып білдің, не үйрендің, соны сол жерде екінші біреуге түсіндір, тәжірибеде қолдан деген қағиданы ұстанады.

II Үштік жұмыс. Үштік жұмыстың өзі тілдік қатынасты психологиялық жағынан өзгертеді. Үштік жұмыс алдыңғы жұмыс түрлерінің ешқайсысына да ұқсамайды. Үштік жұмысты кіші пікірталас ретінде де ұғынуға болады.

Бұл жұмыс түрінде мәселелік тапсырмаларды орындауға, шешім қабылдау, пікір алмастыру, баға беру, т.б. сол сияқты міндеттерді орындауға мүмкіндік туады. Менің ойымша, менің пікірімше, оның пайымдауынша, сіздің көзқарасыңыз бойынша деген сияқты қыстырма сөздерді қолдану арқылы өз ойларын толық жеткізе білуде үштік жұмыстың алатын орны ерекше.

Көптеген ғалым-әдіскерлер үштік жұмыс ең тиімді, әрі ұтымды жұмыс түрі екенін көрсеткен. Олардың тұжырымы бойынша, тілдік қатынасқа үшінші адамның қатынасуы қарым-қатынас бағытын түбірінен өзгертеді. Өйткені, тілдік қарым-қатынасқа түскен екі адам үшінші бір адамның да көзқарасын ескерулері тиіс.

Ол жөнінде Г.А. Китайгородская былай деп тұжырым жасайды: “Одной из наиболее плодотворных форм взаимодействия может стать работа учащихся в микро – группах – триадах. Присутствие в микро группе третьего лица создает в общении такую позицию, когда двое общающихся вынуждены учитывать то влияние, которое оказывают им высказывания не только на непосредственного собеседника, но и на

наблюдателя. Это поднимает уровень рефлексией учащих, необходимый при обучении общению. Кроме того дополнительной задачей по отношению к двум другим, мобилизует его внимание на каких-либо речевых или языковых аспектов коммуникативного акта и обеспечивает большую активность в выполнении этого дополнительного задания”[3, 30 б.].

Үштік жұмыстың құрамы үнемі өзгертіліп отырылуы тиіс. Бұл жағдайда оқушылар әртүрлі жағдайда, әртүрлі адамдармен қарым-қатынас жасауға үйренеді. Өз көзқарастары мен білімдерін қорғап, дәлелдеп шығуға дағдыланады. Сондай-ақ, бір ғана тілдік материалмен шектелмей, бірнеше тапсырмаларды игеріп шығуына мүмкіндік туындайды. Өйткені, әр үштік жұмыстың тапсырмасы әртүрлі болуы мүмкін. Ал тапсырмалардың барлығы бірдей болған жағдайда да, әр үштік топ өздерінің орындаған тапсырмаларының дұрыстығын дәлелдеп шығулары тиіс.

Үштік жұмыс барысында оқушылар бірін-бірі тыңдауға, сыйлауға, бір-бірімен еркін тілдік қатынасқа түсуге, әркімнің көзқарасын дұрыс бағалауға үйренеді. Олардың бойында өз көзқарасымды дәлелдеп шығамын, менің пікірім дұрыс деген сенімділік, жігерлілік пайда болады. Ол сабаққа деген ынта мен қызығушылықты тудырады.

### III Төрттік жұмыс.

Бұл жұмыс түрінде сынып оқушылары төрт-төрттен бөлінеді. Әр төрттік топта өз серіктеріне көмектесетін немесе ұйымдастыратын бір оқушы тағайындалады, яғни ол оқушы мұғалім рөлінде болады және ол әр жаңа тақырыпты өткен кезде өзгеріп отырады. Себебі бір оқушы бір жаттығуды немесе тапсырманы жақсы меңгерген болса, келесі бір оқушы басқа тақырыпты жетік меңгерген. Сондықтан кім қай тақырыпты жақсы білсе, сол оқушы (төрттік топтың ішінде) мұғалім рөлінде болады. Негізгі бағытты оқушы-мұғалім ұйымдастырып отырады.

Жұмысты бұл үлгіде ұйымдастыру оқушылардың жауапкершіліктерін арттырады, бір-біріне көмектесуге әрекеттендіреді. Топтағы оқушыларды төрт-төрттен бөлген кезде бірнеше, екі немесе үш т.б. төрттік топ құрылуы мүмкін. Олардың әрқайсына жеке-жеке тапсырма беріледі. Бірақ ол тапсырмалар бірін-бірі толықтырып, жетілдіріп отырылуы тиіс.

Төрттік жұмысқа берілетін тапсырмалар әртүрлі болады. Әр төрттік топ өз тапсырмалары бойынша жұмыс істейді. Әр төрттік топ өз тапсырмасын мұқият орындап, толықтай түсініп алулары тиіс. Өз тапсырмалары бойынша жұмысты аяқтағаннан кейін, екі төрттік

топтың жұмысы басталады, яғни өз тапсырмаларын орындап болған төрттік топ тапсырманы орындап болған келесі бір топпен жұмыс жүргізеді. Әр төрттік топ өз тапсырмасын келесі топқа түсіндіріп үйретеді. Осылайша, төрттік топтардың бір-бірімен алмасуы арқылы олар барлық оқу материалын толықтай меңгеріп шығады. Сонда бір сабақ барысында бірнеше тақырыпты сапалы әрі жылдам меңгеріп шығуға мүмкіндік алады.

Төрттік жұмысты ойын түрінде де жүргізуге болады. Ол үшін әр төрттік топ бір-біріне сұрақ-тапсырма даярлайды. Ол сұрақпен алдымен төрттік топтың өздері жұмыс жүргізеді. Яғни, олар қойылатын сұрақты өздері жетік білулері тиіс. Одан кейін ол сұрақтарын келесі бір төрттік топқа қояды, яғни әр төрттік топ бір-біріне сұрақ қояды. Осыдан соң әр төрттік топ берілген тапсырма-сұрақ бойынша жұмыс жүргізеді, оны талқылайды, дәлелдейді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақ тілін орыс тілді мектептерде интерактивті оқыту технологиясы. Әдістемелік құрал. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2013. – 48 б.

2 Вихман. Метод сочетательного диалога. Опыт применения. (В порядке обсуждения) // За качеством кадров. – 1931. - №6. - С.26-35.

3 Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучение иностранным языка // Ин.яз. в шк., –1988. - №6. - С.3-8.

#### Резюме

В статье рассматриваются и изучаются проблемы повышения уровня и качества владения языковых знаний студентов на основе использования новых методов. Рассматривается групповой метод обучения как основа активизации учебного процесса.

#### Resume

The authors of the article consider and study the problems of increasing the level and quality of the students' language knowledge on the basis of the use of new methods. The group teaching method is considered as the basis for activating the learning process.

## ЖАҒАНДАНУ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПРОГРЕСС ШАРТТАРЫНДАҒЫ ЭТНОПЕДАГОГИКАНЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

**Н.С. ӘСЕНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент  
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

**З.Ш. ШАВАЛИЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,  
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

### **Аннотация**

Мақала этнопедагогика мәселелерін зерделеуге арналған. Жаһандану шарттарында этнопедагогиканың зерттеу нәтижелері ұлт тұрпатын сақтаудың қайнар көзі іспетті қарастырылады. Мәдениет пен білім беру мазмұнының байланысы тұлғаны ұлттық мәдениетке тартуға және оның мәдени тұрғыдан өзін-өзі анықтауына жағдай жасайтын фактордың бірі ретіндегі маңызы мен ұлттық сана-сезімді қалыптастыру келістері көрсетілген. Мақаланы этномәдени құзыреттілікті арттыруда пайдалануға болады

*Түйін сөздер:* Қазақ этнопедагогикасы, жаһандану, этникалық ұқсастық, халық педагогикасы, адамгершілік нормалар.

Қазақстан қоғамында болып жатқан өзгерістер, әлемдік білім беру кеңістігімен бірлесу және жаһандану дәуірі білім берудің техникалық және ақпараттық тұрғыдан жабдықталуының әлемдік деңгейін дәстүрлі мәдени құндылықтармен үйлестіретін тәрбие мен оқытудың ұлттық жүйесін құруды, адамның тұлғалық дамуы үшін ана тілі мен мәдениетінің сөзсіз басымдылығын мойындауды және бұл компоненттермен оның даму үдерісінің мазмұнын қамтамасыз ету керектігін, қоғам мен тұлғаның этномәдени сұраныстарын іске асыруға бағытталған этномәдени білім беру іс-әрекетін талап етеді. Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» бағдарламалық мақаласында айтқандай, рухани мәселелер бәрінен ең бірінші орында тұруға тиіс. Халықтың рухының бүтіндігі, халықтың жоғын тауып беру – бұл мәңгілік мәселе.

Ұлттың өзіндік мәдениетінің қиратылуы мен жаппай біріздендіру ықпалынан оның жоғалып кету қаупі пайда болған жаһандану шарттарында этнопедагогиканың маңызы ерекше артуда. Этнопедагогикаға ұлт мәдениеті мен ұлттық сана-сезімді сақтау мен



жаңғыртуда үлкен рөл артылады. Қазіргі кезде этнопедагогика – бұл заманауи тәрбие мен оқытуда халық мәдениеті мен дәстүрлі халық тәрбиесінің прогрессивті әлеуетін пайдалану мақсатында оларды зерделейтін ғылыми білімнің пәнаралық саласы. Этнопедагогика ғылыми білім саласы ретінде де, оқу пәні ретінде де және практикалық іс-әрекет алаңы ретінде де дамуда. Десек те этнопедагогика бойынша ғылыми зерттеулерінде теориялық-әдіснамалық сипаттағы мәселелерді зерттеу ерекше назарды талап етеді.

Тұлғаның адамгершілік санасының ерекшелігі көп жағдайда қоғамның өзінің белгілі бір тарихи даму кезеңінде мақсат етіп, ұмтылып, қол жеткізуге талпынатын мәдени бағдарларына тәуелді. Бүгінгі күні Қазақстанда этносаяси ахуал өзгерді. Қазақтар халықтың 66 пайызынан астамын құрады. Қазақстанның мәдени-тарихи кеңістігінің өзгеруі білім беру жүйесі алдына жаңа міндеттер қояды. Этнопедагогикалық мәселе тек мемлекеттің, әлеуметтің, экономикалық өмірдің, модернизациялық процестерге қатысудың мәселесі ғана емес, бұл қазақ халқының, оның ұлттық сана-сезімінің даму мәселесі болды. Таяудағы болашақта этникалық ұқсастықты қалыптастыруға қатысты мәселе әлі де көкейтесті болып қалуда. Осыған орай жаңа азаматтық сана-сезімді қалыптастыру, оның этникалық сана-сезіммен үйлесімділігі, ұлттық мүдде мен құндылықтардың азаматтық қоғам құндылықтарымен арақатынасын зерттеу маңызды болуда. Адамдардың өз-өздеріне этникалық және азаматтық тұрғыдан ұқсастығы, этникалық ерекшеліктерінің модернизациялық үрдістерге кірісіп кетуіне тигізетін ықпалы, қазақ жастарының республикадағы этносаяси ахуалға бейімделуі ерекше қызығушылық тудырады. Президентіміз Н.Ә. Назарбаев бірде Жапонияға сапарға шығу алдындағы журналистердің сұрақтарына берген жауаптарында былай деді: «Жаһандану кезеңінде біз игілігімізді сақтау үшін көп нәрсені ескеруіміз керек. Осыған байланысты, мысалы, кимоно киетін, храмға баратын және жоғары технология саласында жаңалықтар ашатын жапондықтардан үлгі алуға болады. Басқаша айтқанда, өзіндік ерекшеліктерді сақтау консерватизмді білдірмейді».

Қазіргі кезеңдегі күрделі әлемнің соңғы онжылдықтардағы ағымында қарама-қарсы тұрған әртүрлі қоғамдық-тарихи беталыстар айқындалды. Солардың арасында ұлттық мәдениетке қатысты екеуі басымдық көрсетуде. Олар – ұлттық мәдениетті тегістеп теңестірудегі жалпыға бірдей жаһандану, екіншісі әуелгі дәстүрді сақтауға, ұлттық байлықты көбейтуге, сана-сезімді, сенімді, руханилықты нығайтуға ұмтылыс.

Бүгін мәдениетімізге, тарихымызға, тілімізге «бұқаралық шабуыл» жасалып жатқан жаһандану заманында педагогтардың міндеті оқу-тәрбие процесін баланың бойында ұлттық сана-сезімін қалыптастыру, жалпыадамзаттық құндылықтар жүйесін, әлемдік тарихи процестегі өз ұлтының ролін түсінуін дамыту мақсатында құру болып табылады. Мұндай педагогикалық процесті құру қажеттілігі әлеуметтік және педагогикалық факторлармен негізделеді. Әлеуметтік факторлардың қатарына ұлттық мәдениетіміз мен тілімізді сақтап дамытуға, ұлттық дәстүрлерімізді, діни сенімдерімізді жаңғыртуға назар аударудың күшейуі, ұлттық сана-сезіміміздің өсуін жатқызуға болады. Ұлттық сана-сезімнің дамымауы, адамның ұлттық тұрғыдан өзін-өзі бағалаудың тұрақсыздығына, батыс өмір салты алдында бас июге әкелетіні белгілі. Ұлттық салт-дәстүрлер елімізге жат радикализм мен экстремизм идеяларына қарсы тұруға көмектеседі. Олар адамдардың мінез-құлық ережелерінің жинағы іспетті. Ал мемлекетіміздің тәуелсіздігінің дамуы процесінде жағымды тенденциялардың дамуын жеделдету, жағымсыз факторлардың салдарынан болатындардың көбеюін мүмкіндігінше төмендету – мектептің және балалар мен жастарды тәрбиелеудің барлық жүйесінің жаңа әлеуметтік функциясы.

Қазіргі кезеңдегі жеке мәдениеттердің өзара әрекеті мен жақындасу процесі халықтардың барған сайын бір жаһандық мәдени жүйеге ену процесін қамтамасыз етуде. Бірақ, бірлесуге қарамастан, адамдар дәл осы ХХІ ғасырда этностардың көптүрлілігінің құндылығын түсінді. Жеке мәдениеттер енді жай ғана бір зерттеу объектісі ретінде емес, әлемдік мәдени-тарихи процестің тең құқықты қатысушысы ретінде қарастырылатын адам жөнінде ғылымның даму бағыттары ретінде перспективті.

Мәдениет пен білім берудің байланысын ірі философтар, мәдениеттанушылар көрсетеді. П.Ф. Каптерев білім беру процесінің ең маңызды міндеті – балаларға адамзат жасаған мәдениет құндылықтарын меңгеруге көмектесу деп көрсетті [1, 79]. Білім берудің негізіне ғылымға сүйенген адамның қалыптасу жолдары, мәдениетті меңгеру тетіктері жөнінде елестері қойылғанда ғана білім беру тиімді болады.

Ағымдағы онжылдықта білім беру міндеттерінің мәселелерін қарастыруға апаратын келістерді кеңейту байқалады. И.П. Подласый мектептің басты міндеттерінің бірі елдің ұлттық-мәдени қажеттіліктерін қанағаттандыру болып табылады дейді [2, 73]. Бүгінгі күні еліміздің мектеп бағдарламасына «Қазақстан халқының салт-дәстүрлері», жоғары мектеп бағдарламасына «Мәңгілік Ел» пәндерінің

енгізілуі өте орынды және қуанарлық оқиға болғанын атап өткен жөн. Ұлттық өзгешелікке, өзіндік ерекшелікке нұқсан келтірмей балалардың басқа адамдарды төзе білуін қалыптастыруға, оларды көпұлтты кеңістікте өмір сүруге даярлауға ықпал ететін этномәдени ерекшеліктерді ескере отырып білім беру үдерісінің ұйымдастырылуын біз жақтайтынымызды айтқымыз келеді.

Мәдениеттану тұрғысынан білім беру бір ұрпақтан келесі ұрпаққа мәдени мұраны (кәсіптік білім мен іскерлікті, адамгершілік құндылықтарды) табыс етуді іске асыратын әлеуметтік институт. Білім беру жүйесінің қызметі мәдениетті қайта жаңғырту болып табылады. XIX-XX ғғ. жетекші отандық педагогтар мен философтардың білім беру мақсаты мен міндеттерін түсінулерінде мәдениеттанулық келіс байқалады, олар тұлғаны ұлттық мәдениетке тартуды және тұлғаның мәдени тұрғыдан өзін-өзі анықтауына жағдай жасауды қамтиды. Білім беру процесінің диалектикасын олар жаңа ұрпаққа өз мәдениетінің мазмұнын жасауға оятушы импульс қызметін атқаратын дайын мәдениеттің мазмұнын табыс етуден көрді. Мұндай келісте білім тұлғаның мәдениеті ретінде қарастырылады, ал білім алатын ұрпақ болашақта тек мәдени құндылықтарды тасушы ғана емес, сонымен бірге жаңа мәдениеттің мазмұнын жасаушы деп те танылады. 80-90 ж. Қазақстан және кеңес ғалымдарының мақалаларында білім беруге осылайша мәдениет қырынан қарау, білім беру қызметін ұрпақтарға мәдениет құндылықтарын жеткізуші ретінде түсіну айқын байқалады. Бірақ жоғарыда айтылған пікірлердің орын алуына қарамастан бізге білім беру мазмұнының мәдениетке сәйкес сипаты еш басым болып табылмағандығына көңіл аудару қажет сияқты. Білім беру жүйесі ғасырлар бойы өз іс-әрекетін білімді оқушыға табыс етуге шоғырландырды. Қазақстан мектептеріндегі білім беру жүйесі де білім беруге ғана бағдарланған келісті ұстанып, бұл келістің білім берудің мәдениетке сәйкес сипатынан басымдылығын сақтады.

Мәдениетті адам арқылы ғана сақтап қалуға болады, басқа жолы жоқ. Ол үшін білім адамның бойына «мәдени ұқсастығын» сіндіруі керек. «Мәдени ұқсастық» ұғымына Е.В.Бондаревская адамның өз халқымен ұқсастығын анықтауын, ұлттық мәдениетке жататынын сезіну күйін жатқызады [3]. Мәдениет пен білім арасындағы алшақтықтың ұлғаюы ұлттық тәрбиедегі дағдарысқа тән, өйткені білім өздігінен руханилықты алмастыра алмайды және әлеуметті де, тұлғаны да тұтас қайта тудыру процесін қамтамасыз ете алмайды.

Ұлттық мәдениет білім беру ісіне өзіндік бояу беріп жас ұрпақтың тәрбиесінде жаңа мүмкіндіктерге жол ашады. Мұндай жағдайларда әр халық өз өткен тарихын еске алып, оны зерделеп,

замандастар санасында ұлттық дәстүрлердегі, өмір салтындағы, тәрбие мен оқытудағы байқалған прогрессивтілердің бәрін өз бойында қалдыруы маңызды. Педагогика балалық және жастық шақта тұлға қалыптастырудың тұрмыстағы көрінісі мен практикалық тәжірибесінің жиыны ретінде халықтың талай ғасырлық мәдениетінің айырылмас бөлігі болып табылады. Жас ұрпақты тәрбиелеу идеялары әр ұлттың жадына құйылған.

Халық педагогикасындағы тәрбиенің ерекшелігі сол, адамгершілік нормаларды, еңбек және т.б. дағдылары мен іскерліктерді меңгеру жалпы қабылданған нормаларды, салт-дәстүрлерді ескере отырып табиғи жағдайда жүреді, ал бұл өз кезегінде сәйкес этнопедагогикалық зерттеулерді керек етеді.

Ұлтқа ұқсастықты орынды қалпына келтірудің шарттары қандай? Біздің ойымызша, ұлтқа ұқсастықты болудың бір формасы ретінде этнопедагогика бола алады және болуы керек те, өйткені ол педагогика ғылымының бір бөлігі болып қана табылмайды, сонымен бірге халық дәстүрлерін оқу-тәрбие үдерісіне енгізуге мүмкіндік беретін күшті әлеуметтік тетік болып табылады.

Жаһандану заманында этнопедагогиканың зерттеу нәтижелері ұлт тұрпатын сақтаудың қайнар көзі болып табылады. Мұнымен бірге бұл алаңдағы зерттеу нәтижелері толыққанды, бәсекеге қабілетті ұлт азаматын қалыптастырудың іргетасын қалайды. Сондай-ақ заманауи ғылым ағылшын тілін білумен мүмкін екенін де түсінуіміз керек. Ал бұл ұлттық құндылықтарымызды жоғалтумен де, табысқа жетумен де байланысты ақиқат. Шет тілдерін меңгермеу этникалық адамды ағылшын, неміс, орыс ұлтының өкілдерімен бәсекеге түсуге қабілетсіз етеді. Сондықтан бұл тілдерге көшу эволюциялық қажеттілік және прогрестің формасы. Мұндай қарама-қайшылықтардың орын алуы этнопедпагогиканың зерттеу мәселесінің көкейтестілігін сөзсіз дәлелдейді.

«Халықтың ең таза күйіндегі өкілі балалар болып табылады. Балалардың бойында ұлттық белгілері құрыса, онда бұл ұлттың өлгенін білдіреді» деп есептейді этнопедагогиканың негізін қалаушы Г.Н. Волков [4, 37]. Тарихи қиын кезеңдерде қазақ халқы тамаша болашағына сенімін жоғалтпады және өмірлік іс-әрекетінің басымды бағыттары ретінде білім беру, мәдениет, ғылым, эмоциялы-құнды сфера қалыптастыру, адамгершілік деп тануға өз бойынан күш тапты. Бұл заманауи қазақ этнопедагогикасында негізгі бағыттарды анықтайды:

- жаңа ұрпақ өмірінде ізгілікті халық дәстүрлерін сақтау және қайта жаңғырту;

- ұлттық мәдениеттің өте маңызды бір элементі ретіндегі тілді қорғау, ана тілінде білім алу және ұлтаралық қарым-қатынас;
- білім мен сенімді байланыстыру;
- ұлттық орта құру арқылы жастардың ұлттық сана-сезімін қалыптастыру және дамыту.

Осы міндеттердің барлығы өз кезегінде өткенді дұрыс бағалау үшін, этнопедагогика ғылымның әрі қарайғы перспективасын анықтау үшін және педагогикада жинақталған оқыту мен тәрбиенің формалары мен әдістерінің бай мүмкіндігімен орта және жоғары мектеп педагогтарын қаруландыру үшін, педагогикалық қауымнан педагогикалық теориядағы бай тәжірибені жан-жақты талдау және шығармашылықпен пайдалануға байыпты жол табу мен мұқият зерделеуді керек етеді. Сонымен бірге, біздің ойымызша, тарихи тәжірибені зерделеу көкейтестілігі бір жағынан, қазақ этнопедагогика ғылымының өткен жолын ғылыми тұрғыдан терең ой елегінен өткізу, сыни талдау жасау мен педагогикалық ізденістердің нәтижесіне баға беру қажеттілігімен, екінші жағынан ұлттық сананың өсуімен, ұлттық тарихқа қызығушылықтың артуымен, қоғамның рухани дамуына білім берудің қаншалықты ықпалы бар екендігін анықтауға ұмтылыспен түсіндіріледі.

Қазақ этнопедагогикасы халық даналығын сақтаушы, ұлт мәдениетінің бөлігі, сана-сезімінің бейнесі бола тұрып, этнос пен тұтас алғанда адамзаттың әрі қарайғы дамуы үшін теңдесі жоқ құндылық болып табылады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Каптерев П. Ф. Избранные педагогические произведения / под ред. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. - 704с.
- 2 Подласый И.П. Педагогика.-М., 2003. - 318с.
- 3 Бондаревская Е.В. Теория и практика лично-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 2001. № 1. - С. 17 - 24.
- 4 Волков Г.Н. Этнопедагогика: Орта және жоғары пед. оқу орындары студенттеріне арналған оқулық – М.: Академия, 1999. – 168 б.

#### Резюме

В статье рассматривается этнопедагогика как фактор формирования этнической идентичности в современном обществе в условиях глобализации и социального прогресса.

## Resume

In the article, the Ethnopedagogics is considered as a factor of formation of ethnic identity in modern society in the conditions of globalization and social progress.

**СТУДЕНТТЕРДІҢ МЕГАПОЛИСКЕ  
БЕЙІМДЕЛУЛЕРІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК–ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ  
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**А.Ж. КУНАНБАЕВ**

психология магистрі, аға оқытушы

**Ж.Е. АБДЫХАЛЫКОВА**

Ph.D, доцент

**Г.Қ. АЙҚЫНБАЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

**М.М. РЫСКУЛОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

**Аннотация**

Бұл мақалада студенттердің мегаполиске бейімделу ерекшеліктеріне кең түрде анализ берілген, сонымен бірге бейімделу кезеңдеріндегі факторлар зерделенген. Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ-нің 18-21 жасқа аралығындағы I және III курс студенттерінің мегаполиске бейімделулерінің әлеуметтік-психологиялық өлшемдерін ғылыми-зерттеудің эмпирикалық нәтижелері ұсынылған. Зерттеу барысында студенттерге үлкен қаланың өмір салты мен қоршаған ортаның әлеуметтік-экономикалық, мәдени факторларының әсер ету дәрежесі зерттелді. Өртүрлі аймақтардағы басқа қаладан келген студенттердің бейімделу процесінің динамикасы көрсетілген.

*Түйін сөздер:* адаптация, мегаполис, бейімделуге әсер ететін факторлар, бейімделу кезеңдері.

Еліміз тәуелсіздігіне қол жеткізгеннен кейін орын алған маңызды экономикалық, саяси, әлеуметтік және басқа да өзгерістер өмірдің әр саласына өзінше әсерін тигізіп, олардың жан-жақты дамып өсуіне ықпал етуде.

Соның ішінде көрнекті өзгерістер елді мекендер шоғырларының (агломерациялардың) қалыптасулары, үлкен қалалар сандарының өсуі мен тұрғындар саны миллионнан асатын қалалардың пайда болуымен байланыстылығы белгілі. Бұл мәселеге қатысты қазіргі уақытта Елбасы нұсқауымен агломерацияларды дамыту жөнінде арнайы бағдарламалар дайындалуда. Ал, аталған өзгерістер адам психикасына қалай әсерін тигізеді, ауыл тұрғындарының қала тұрғындары статусына ауысулары

олардың тұлғалық ерекшеліктерін өзгертеді ме, үлкен қалалардағы адамдардың психологиясы қандай, ауылдан немесе кіші қалалардан шыққан жастардың мегаполистерге бейімделулері қалай өтеді? Қазіргі уақытта осы және қозғалып отырған тақырыбымызға байланысты сұрақтар психологиялық және әлеуметтанулық салалар бойынша мемлекетімізде толық қанды зерттелмегендіктері және мәселені зерделеу қажеттілігінің артуы оның өзектілігін айқындайды.

Қысқаша айтқанда, мегаполис (грекше «megas» – үлкен және «polis» – қала) – миллионнан астам тұрғыны бар, көптеген қалалық көрші агломерациялардың тұтастануы нәтижесінде пайда болатын қоныстанудың ең үлкен нысаны, үлкен қала деп анықталады [1, 248 б.].

Соңғы жүргізілген есеп бойынша Астана тұрғындарының саны бір миллионға жетсе, Алматы халқының саны миллионнан қазір асты [2]. Сондықтан да, Астана мен Алматыны Қазақстанның мегаполистері деп нақты тұжырымдай аламыз.

Бүгінгі күнге дейін Ұлттық бірыңғай тестілеу бағдарламасы түлектердің Қазақстанның қалаған жеріндегі қалаған жоғары оқу орнына түсуіне жол ашқан болатын. Ал, еліміздің көптеген университеттері мемлекетіміздің мегаполистерінде орналасқан деп айтсақ, қателеспейміз. Мысалы, Алматыда беделді білім орындары – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан – Британ техникалық университеті, Қазақстан менеджмент, экономика және болжау институты, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті және т.б., Астанада Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Назарбаев университеті, Медицина Академиясы, және тағы басқалары орналасқан.

Үлкен қалалардың өмір қарқыны мен онда қалыптасқан мәдени-әлеуметтік нормалар адамдарға, олардың әлеуметтік, этникалық және аумақтық шығу тегіне тәуелсіз өз талаптарын қояды. Сондықтан да, қалалық өмірге бейімделу сұрақтарын қарастырғанда жастарға, әсіресе ауылды жерлерден немесе кіші қалалардан оқуға мегаполиске қоныс аударған студенттерге аса көңіл аудару қажет. Туындаған жағдай олардың үлкен қала қарқынына және бірқатар жаңа экологиялық, климаттық және әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерге бейімделуге талпыныстары барысында көптеген қиындықтарды кездестірулерімен байланысты келеді. Олардың ішінде маңыздылары – жаңа әлеуметтік-тұрмыстық ахуал, жаңа орта, қаржылық, материалдық қиындықтар, жақын адамдар мен туған-туыстардың алшақтығы т.с.с, сонымен қатар, қаланың климаттық және экологиялық ерекшеліктері



де (климаттың қатандығы, ауаның тазалығы, судың сапасы және т.б.) бейімделуге біршама ықпал ететін жағдай болып табылады.

Адамның мегаполис өміріне бейімделуіне жоғарыда көрсетілген және одан да басқа факторлар өзінше белсенді түрде, кей уақыттарда теріс ықпал етеді, ал кейбіреулері адам денсаулығына үлкен зиян келтіруі мүмкін [3, 409 б.].

Сондықтан да, ауылды жерлерден немесе кіші қалалардан оқуға келген жастардың мегаполиске бейімделулері ерекшеліктерін зерттеп зерделудің келешекте студенттер арасында уақытылы алдын-алу шараларын жүзеге асыру мақсатында маңыздылығы жоғары деп санаймыз.

Біз зерттеу жұмысымыздың мақсатын бейімделудің бастапқы кезеңіндегі студенттердің мегаполиске бейімделулеріне әсер ететін факторларды айқындау және бейімделудің соңғы кезеңінде олардың өзектілігін зерделеу деп анықтадық.

Зерттеуде әлеуметтік-психологиялық әдістемелер қолданылды. Олардың ішінде бастысы Е. Нецветованың аккумуляция күйзелісі негіздері тізімінің ресейлік психолог А. Козловпен толықтырылған сұраунамасы, әдістеме қосымша аумақтық жағдайға байланысты түзетіліп толықтырылды. Сонымен қатар, Т.В. Барлас пен А.С. Козловтың биографиялық әлеуметтанулық сауалнамасы [4, 356 б.] аумақтық жағдайға байланысты түзетіліп қолданылды, К. Роджерс пен Р.Даймондтың әлеуметтік-психологиялық бейімделу деңгейін анықтау әдістемесі [5, 285 б.] жүргізілді.

Зерттеу үш кезеңге бөлінді, біріншісінде бейімделудің бастапқы кезеңіне әсер ететін факторлар анықталса, екіншісінде бейімделудің соңғы кезеңінде анықталған факторлардың маңыздылығы зерттелді, үшінші кезекте бейімделушілердің әлеуметтік-психологиялық бейімделулері зерделенді.

Зерттеуге Астана қаласында орналасқан Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 18-22 жас аралығындағы 1-ші және 3-ші курс студенттері қатысты, іріктеме 54 адамды құрады. Мегаполиске жаңадан көшіп келген 1-ші курс студенттері бейімделудің бастапқы кезеңіндегі, 3-ші курс студенттері – бейімделудің соңғы кезеңіндегі бейімделушілер.

Сұрауға қатысқан 1-ші топ студенттерінің 32,6% жатақханада, 25,6% – туған-туыстарының үйінде, 18,6% – пәтер немесе бөлме жалдап, 23,3% – әке-шешелерімен немесе өз пәтерлерінде тұрып оқиды. Ал, 2-ші топ студенттерінің 21,9% – жатақханада, 28,1% – туған-туыстарының үйінде, ал, 34,4% – пәтер немесе бөлме жалдайды, 15,6% – әке-шешелерімен немесе өз пәтерлерінде тұрып оқиды.

Зерттеу деректерін талдау нәтижесінде сұрауға қатысушылардың 1-ші топ студенттерінің қазіргі өмірлеріне әсер ететін факторлар анықталды.

Барлығы 11 фактордың ішінде 4-і туған-туыстарынан, туған жерінен алыстап, қазіргі уақытта туындайтын сағыныш сезімімен байланысты (жаңа жағдай мен таныстар ортасының өзгеруі, жақын туыстардан алыстау, туған үйді және балалық шақты өткізген туған жерді сағыну, туған табиғатты сағыну).

Жаңа «студент» статусына ауысқаннан бері пайда болған маңызды әлеуметтік факторлардың да маңыздылығы байқалды (күн тәртібінің, әлеуметтік мәртебенің және оқу үдерісінің өзгерулері).

Мегаполиске көшіп келгеннен бері ықпал көрсететіндерге – климаттың, қаладағы өмір тынысының өзгелігі, материалдық жағдайдың, өзіндік мінез-құлықтың өзгеруі мен жоғары бағалар сияқты факторлар енгізілді.

Сонымен бейімделудің бастапқы сатысындағы студенттердің өмірлеріне жағымды немесе жағымсыз әсер ететін факторларға қарым-қатынас сферасындағы, әлеуметтік статусың өзгеруіне және де мегаполиске көшуге байланысты туындаған өзгерістерді жатқызамыз.

Ал, студенттердің (80% респонденттің пікірі бойынша) әсері аса байқалмайтын факторларға жол жүру ережелері, денсаулық сақтаудағы өзгерістер, мемлекеттік, сауда және өзге де мекемелердің қызмет көрсету тәртібі, этикет, тәртіптегі өзгешеліктер жатады. Аталған критерийлер 2-ші топ студенттерінің жауаптарында да байқалмады.

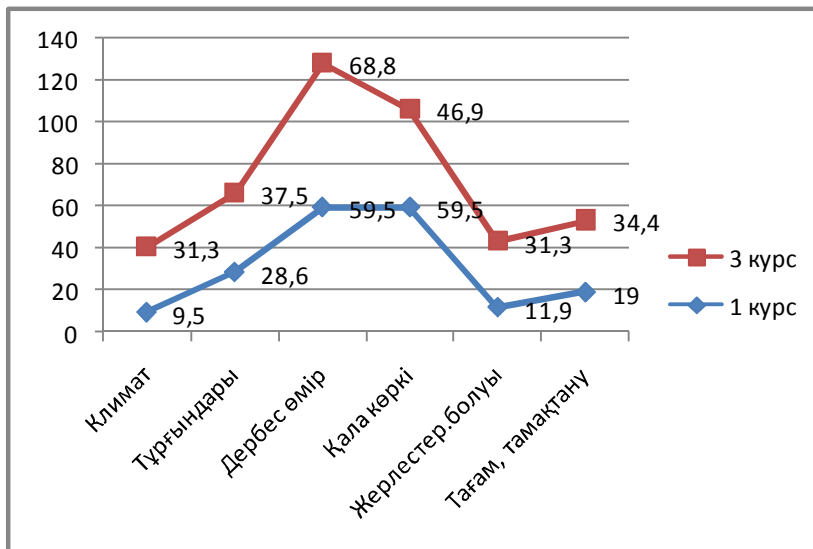
Бейімделудің соңғы кезеңіндегі студенттердің жауаптарын бастапқы кезеңіндегілердің жауаптарымен салыстырғанда біріншілердің қазіргі өмірлеріне әсер ететін факторлар 2 есе көбейген.

Нақтырақ келгенде, 3-ші курс студенттері мегаполис бейнесінің жағымсыз қасиеттері мен әлеуметтік және психологиялық мәселелерге көңіл аударылған. Туған жерге және туыстарға деген сағыныштары да әлі басылмаған, материалдық жағдайдағы және қарым-қатынастардағы мәселелер де сақталған.

Алғашқы ересек өмірдің қиындықтарымен кездесу, оларды шешу үдерісін студенттер стресс ретінде қабылдап, күйзелістерді мегаполис және өзіндік, дербес өмірдің бейнесімен орайластырғандықтан, туған жер мен қолдау көрсететін ата-аналарын, туған-туысты сағыну, ата-анамен бірге тұрғандағы бейқам, алаңсыз уақытты сағыну сезімдерінің күшейіп, мегаполис бейнесінің жағымдылығы кеміген. Оған дәлел – мегаполис жөнінде позитивті бейненің 2-ші топ респонденттері жауаптарында күрт өзгеруі, мысалы, қаланың ластығы, шулылығы,

оның өзгеше өмір тынысы, жоғары бағалары мен экологиясының, ауа-райының денсаулыққа тигізетін әсері.

Сонымен бірге, «Мегаполис Сізге несімен ұнады?» деген сұрақтың жалпыланған нәтижесі қала көркінің 3-ші курс студенттері үшін өзекті емес екенін дәлелдейді. Аталған сұраққа 1-ші курс студенттері қаланың көріктілігін және дербес өмір ерекшеліктерін ұнамды деп атап өткен болса, 3-ші курс студенттерінің жартысынан кемі қала көркінің тартымдылығын аса бағаламайды (46,9%), бірақ дербес өмір сүрудің ыңғайлылығын 1-ші курс студенттерімен (59,9%) ортақтаса ескереді (68,8%).



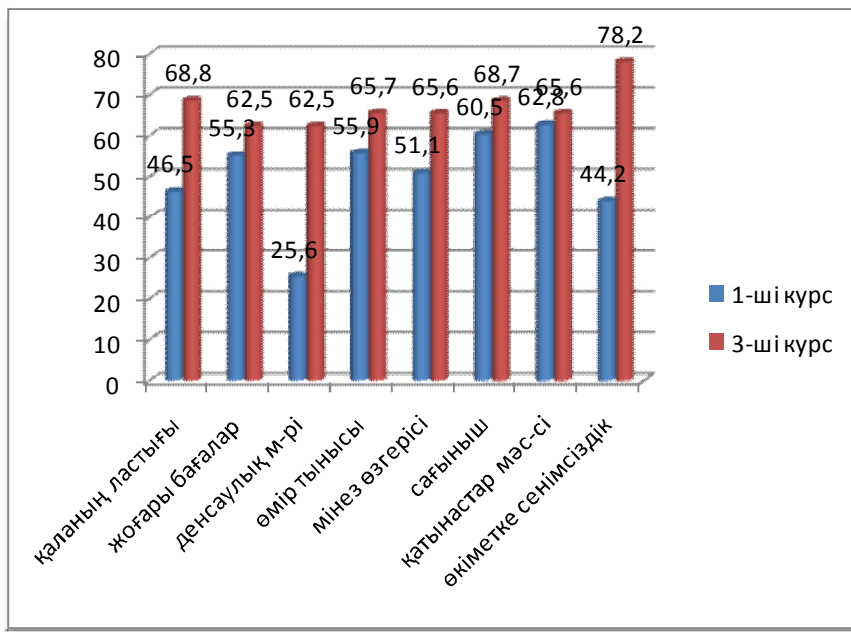
### 1. Мегаполис көркі бойынша салыстырмалы диаграмма.

Бұл жағдай мегаполисте тұру ұзақтылығына байланысты алғашқы сәттерде туындайтын қаланың сырт келбеті мен әсемдігіне сүйсіну, таңдану, қайран қалу сезімдерінің басылып, уақыт өте қаланы жан-жақты зерделеп, жаман-жақсысын анықтап, объективті баға берумен байланысты деп ойлаймыз.

Зерттеуде назар аударатын жағдай, ол сұрауға қатысушылардың өкімет тарапынан студенттерге көрсетілетін қолдауға байланысты сенімсіздіктерінің пайда болуы. 1-ші курс студенттері ішінде бұл факторды әсер ететін деп 44% ғана белгілесе, 3-ші курс студенттерінің арасында бұл фактордың маңыздылығын 78,2% респондент көрсетеді.

Аталған жағдай студенттердің ересек, дербес өмірлерінің бірінші қиындықтарымен кездесулері, түрлі мәселелерді шешулері, оның ішінде қарым-қатынас, қаражат, әлеуметтік және т.б. мәселелер

бойынша өзіндік шешім қабылдаулары, таңдау жасаулары мен жоспар құрулары, әлеуметтік мәселелерге көңіл аударып, бағдарлануларымен байланысты деп санаймыз.



2. Факторларды салыстыру бойынша диаграмма.

Студенттер жауаптарын салыстырғанда климаттық жағдайларға бейімделу (56,3%) және жаңа жағдайларға бейімделіп, тұру (53,1%) 2 топтың мүшелеріне бірдей өзекті болып табылды. Сондықтан да, ауарайы, климаттық және жаңа жағдайларға бейімделудің бейімделудің бастапқы және соңғы кезеңдерінде қиындық туғызатын факторлар деп тұжырымдаймыз.

Жаңа жағдайларға бейімделіп тұру - мүмкін студенттердің мегаполисте тұрғылықты жерлерін жиі ауыстыруға, сонымен қатар, көршілес адамдардың мінез-құлқына бейімделулеріне де байланысты деп санаймыз (жалданатын пәтерден жатақханаға, туған-туыстың үйінен жалданған бөлмеге көшу, көршілермен сыйыспай көшу, т.с.с. мәселелерге байланысты).

Мысалы, 1-ші курс студенттерінің ішінде пәтер немесе бөлме жалдап тұратындар 18,6% құраса, 3-ші курс студенттерінің арасында 34,4% құрайды (шамамен екі есеге артық).

Мәселелер арасында екі топта да қалада бағдарлану мәселесі өзекті болып анықталған, оның маңыздылығы мегаполистің өсіп өркендеуіне, Астана қаласында жаңа ғимараттардың бой көтеруіне,

мекемелердің жаңа ғимараттарға көшуіне, жаңа ықшам аудандардың пайда болуына, және де жолдардың салуына, өзге де жағдайларға байланысты қалада қоғамдық көліктерінің бағдарларының өзгеруі, бағдар жолдарының ауысуы сияқты т.б. мәселерге байланысты деп санаймыз. Аталған фактор мегаполис өмірі ерекшеліктерінің бірі. Мегаполистің енді бір ерекшеліктері – уақыттың жылдам өтуі, өмір сүру ырғағы, әрі қарқындылығы, сондықтан да күн тәртібінің өзгеруі факторының студенттер үшін өзектілігін мегаполистегі өмір тынысының ырғақтылығымен байланысты деп санаймыз.

Ал, мәселелерді шешу барысында бейімделудің бастапқы кезеңіндегі студенттер көмекті бірінші кезекте жатақханада бірге тұратындар мен бірге оқитындардан іздесе (35,7%), бейімделудің соңғы кезеңіндегі студенттер көмекті университет оқытушыларынан (53,1%), одан кейін деканат қызметкерлерінен іздейтіні белгілі болды.

Аталған жағдай оқытушылар мен университет қызметкерлеріне деген сенімділік пен беделділіктерін, және де олардың тарапынан көрсетілетін қолдаудың болуына дәлел деп санаймыз.

Сипатталған мәселелерге қарамастан, 3-ші курс студенттерінің 59,4% оқуды аяқтағаннан соң мегаполисте тұрақтануды жоспарлайды, 28,1% туған жерге қайту-қайтпауды әлі шешпеген болса, тек 12,5% өз отандарына қайтуды көздеп отыр.

Ал, 1-ші курс студенттерінің нәтижелерімен салыстырғанда олардың жоғары оқу орнын тәмамдағаннан кейін туған жерлеріне оралуды 35,7% жоспарласа, 16,7% мегаполисте қалуға бет бұрған, респонденттердің көпшілігі, 47%-дан көбі, бұл сұраққа әлі шешімді жауап бере алмай отыр. Бұл жағдайды (шешімге келмеген) студенттердің жас ерекшеліктерімен, өзіндік жеке тұлғалық қалыптасу үдерістеріне байланысты деп санаймыз.

Психологиялық зерттеудің нәтижесі зерттеуге қатысқан студенттердің әлеуметтік-психологиялық бейімделулері барысындағы дезадаптациялық мәселелердің болуын көрсетпейді. Ауылдан немесе кіші қалалардан келген 1-ші топтағы жастардың мегаполис өміріне бейімделулері табысты өтуде, 2-ші топ студенттері психологиялық және әлеуметтік тараптан тұрақтылық көрсетуде.

Қорытындылай келе, студенттердің психикалық тұрақтылығы мен оқуға, мегаполис өміріне бейімделу сапаларын жоғарылату мақсатында, және де оқу үдерісінің тиімділігін арттыру үшін жауапты мамандар студенттер өміріне, материалды жағдайларына назар салып, тұрғын үй, тұрмыстық мәселелер бойынша уақытылы кеңес беріп, мүмкіндігінше көмек көрсетіп, мегаполис өмірінің ерекшеліктерімен таныстырып, қаладағы бағдарлану бойынша ақпаратпен қамтамасыз

етулері қажет. Сонымен қатар, диагностикалық психологиялық және әлеуметтанулық зерттеулерді жүргізіп, нәтижесі бойынша алдын-алу және түзету іс-шараларын жүйелі өткізу қажет.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Большой энциклопедический словарь . -М.: АСТ, 2005. - 248б.;
- 2 BNews.kz сайты.;
- 3 Смолова Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). – СПб.: СПбГИПСР, 2010. – 711 б.;
- 4 Барлас Т.В. Психологический практикум для начинающих. -М.: Когито-Центр, 2014. – 260 с.;
- 5 Елисеев О. Практикум по психологии личности, СПб.: Питер, 2001.-560 с.

#### Резюме

В данной статье проанализированы особенности адаптации студентов к мегаполису, а также изучены факторы на разных этапах адаптации. Представлены эмпирические результаты научного исследования социально-психологических критериев адаптации иногородних студентов I и III курсов ЕНУ им.Л.Н.Гумилева в возрасте от 18 лет до 21 года. В ходе исследования были изучены образ жизни студентов и степень воздействия социально-экономических, культурных факторов окружающей среды большого города на состояние учащихся вуза. Показана динамика адаптационного процесса иногородних студентов разных регионов.

#### Resume

In this article there are analysed the features of adaptation of students to the megalopolis, and also the factors are studied at different stages of adaptation. The presented empirical results of the research of socially-psychological criteria of adaptation of nonresident students of the 1 st and 3 rd courses of the L.N. Gumilev ENU of the age from 18 to 21 years old. During the study the authors examined the lifestyle of students and the impact of socio-economic, cultural and environmental factors of a big city on the status of the University students. Dynamics of the adaptation process of foreign students from different regions was shown.

## ҚАЗАҚСТАНДА АЗАМАТТЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ ҰЛТТЫҚ МЕНТАЛИТЕТТІҢ ЫҚПАЛЫ

**С.Ш. КАБДИЕВА**

ғылыми қызметкер

С. Торайғыров атындағы Павлодар  
мемлекеттік университеті

**З.Ш. ШАВАЛИЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент  
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

### **Аннотация**

Мақалада қазақтың тарихи философиялық поэзиясында бейнеленген адами құндылықтар қарастырылып, дүниетанымның даму деңгейінің өлшемі берілген. Қазақ халқының ұлттық менталитетінің ықпалы, адамгершілік, рухани құндылықтары сараланып, озық қырларын іс-әрекетте негіздеп, интеллектуалды қабілетін, сана-сезімін ізгілікке бағыттап, азаматтық нақты аспектілерін дамытуға мүмкіндік жасау.

*Түйін сөздер:* білім, адамгершілік, қоғамдық менталитет, әлеуметтік менталитет, ұлттық менталитет, ұлттық дүниетаным, ұлттық сана, ұлттық парасат.

Қазақстан азаматтарына Республика Конституциясында кепілдік берілген, білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарына сәйкес бастауыш, негізгі, жалпы орта білім берудің жалпыға ортақ білім беретін оқу бағдарламаларын меңгеру нәтижесінде білім алады [1].

Білім – азаматтың белгілі бір жүйедегі ұғымдарының, деректерінің, пайымдамалардың жиынтығы. Білім беру – қоғам мүшелерінің (азаматтардың) адамгершілік, мәдени және дене дамуы мен кәсіби біліктілігінің жоғары деңгейіне қол жеткізуді мақсат ететін үздіксіз тәрбиелеу мен оқыту процесі. Сондықтан оқушылардың азаматтық дүниетанымын дамытуда қоғамдық өзгерістерді байыпты зерделей білудің ықпалы зор. Қазақстанда азаматтық білім беруде ұлттық менталитеттің ықпалын талдау барысында көптеген ғылыми зерттеу еңбектерін саралау барысында кеңестік кезеңде тәрбие-тәлім басым болғаны айқындалды. Ғылыми еңбектерді жүйелей отырып, кейбір зерттеушілердің еңбектеріне талдау жасап өтейік.

Қазақстанда азаматтық білім берудің тарихи даму мәселесін қарастырғанда интегралды тұрғыда ұлттық және азаматтық әр халықтың

діліне яғни менталитетіне қатысты. Менталитет – латынша «mentalis» – «ақылды», «парасатты», «рухани бай» дегенді білдіреді. Менталитет – белгілі бір адамның ақиқатын, мінез-құлқын, сипатын, тәртібінің өзекті стилін білдіреді. Мұның бәрі дерлік субъектілі іс-әрекеттер санатына жатады. Мәселен, «Жоғары сынып оқушыларының ұлттық дүниетанымын халық тағылымы материалдары арқылы дамытудың педагогикалық шарттары» атты Б.Қ.Өтешованың [2] зерттеу жұмысында шетел және ТМД, Отандық ғалымдардың еңбектеріне талдау жасап, менталитет ұғымының маңыздылығына тоқталып, төмендегідей тұжырымдайды:

- сыртқы әлемнің көрінісіне ерекше мән беру;
- өзіне тән құбылыстарын аңғару;
- дәлелдемелерді ғылыми негіздеу;
- қоғамдық санаға тән іс-әрекет жасау;
- қоғамдық сананың психологиялық ерекшеліктерін көрсету;
- тарихи және әлеуметтік нысаналарға әсерін айқындау;
- тарихи аспектілерді, саяси-экономикалық жағдайларды нақтылы деректемелер негізінде сипаттау;
- когнитивтік саланың қызығушылығын айқындау;
- белгілі бір ұлттың менталитеті, сенімі, идеалы, бейімі, мүддесі, құндылығы мен әлеуметтік тапсырыстарының орындалу барысын көрсету.

Әлеуметтік және философия ілімінде менталитет ұғымы қоғамдық сана, қауымдық ой-парасат категориясы ретінде қолданылады. Адам баласы өзінің ұлттық менталитетін қабылдау арқылы ой-парасатын дамытуға, рухани құндылықтарын саралап, озықтық қырларын күнделікті іс-әрекеттерінде негіздеп, психологиялық тұрғыда мінез-құлқын реттеп, бойын түзеп, жауапкершілікпен қарауға бағыттайды. Сөйтіп, қоғамдағы өзгерістерді дұрыс қабылдап, өмірде кездесетін дағдарыстардан қиналмай өтуге өздігінен шешім қабылдай білуге үйренеді. Қорыта келгенде, жеке адамның менталитеті нақтылы бір болмысқа тән іс-әрекет болып табылады.

Қоғамдық менталитет – топ, ұжым, қауым деңгейінде, бұл – ұлттық-этникалық, кәсіби, жас ерекшеліктеріне қарай қолданылатын нысан. Әлеуметтік менталитет – қоғам танымына сәйкес келетін нысан. Әлеуметтік менталитетте рухани құндылықтар басым болып келеді. Елдің өркендеп өсіп, дамуына бағдар жасайды. Ұлттық менталитет – тарихи даму, ұлттық сипат, елдік тағдыр, халықтың дамуына қозғаушы күші болып табылады.

Қазіргі білім мен тәрбие жүйесіндегі оқушылардың дүниетанымын дамыту үшін үш түрлі бағытты ұстанады:



- 1) еркін тұлғаны тәрбиелеу;
- 2) рухани тұлғаны тәрбиелеу;
- 3) ізгілікті, әрі адамгершілігі мол тұлғаны тәрбиелеу.

«Қазақстандағы ұлтаралық қатынастар мәселесі (1980-1994 жж.)» атты Р.С. Құттыбаеваның [3] зерттеу еңбегінде Қазақстан жерінде тұратын көп этностың даму мәселесіне, ұлтаралық қатынастарына тоқталады. Қазақстанда мемлекеттік идеология – ұлттық мүддеге сәйкес негізделеді. Қазақстанда азаматты білім мен тәрбие беру үдерісінде этносаралық қатынастарды үш бағытта зерделейді:

- 1) қоғамдық қарым-қатынас;
- 2) саяси-әлеуметтік факторлармен тығыз байланыста өзгеретін құбылыс;
- 3) елдегі саяси үрдістер даму мазмұны мен ауқымына әсер.

Қорыта келгенде, азаматтық білім беру үрдісі ұлттық сипатта қалыптасып, рухани құндылықтарға негізделіп дамиды.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Бәсекеге қабілетті Қазақстан үшін, бәсекеге қабілетті халық үшін, бәсекеге қабілетті ұлт үшін» [4] атты Жолдауында «ұлттық бәсекелестікке қабілетті» ұғымы білімділік деңгейімен өлшенеді. Демек, Қазақстан Республикасында білім жүйесін дамыту тұжырымдамасы әлемдік білім беру кеңістігіне ықпалдастырылып, жеке тұлға мен қоғамның қажеттіліктерін қанағаттандыра отырып, көп деңгейлі, әрі үздіксіз білім беретін ұлттық модельді құруды басымдықта ұстауға бағытталған.

Ұлттық модельді құру барысында көне мұралары оқу, қазақ зиялыларының тәлімдік мәні зор еңбектерді пайдалану көзделеді. Себебі, қазақ зиялыларының зерттеу еңбектерінде халық мұраларында ұлттық құндылықтар сақталғандылығы және тәлім-тәрбиелік маңыздылығы негізге алынған.

Мәселен, «Қорқыт ата мұрасындағы халықтық дүниетаным» атты Б.М. Аташтың [5] зерттеу еңбегінде Қорқыт ата мұрасын ұлттық сипат негізінде қарастырған. Ұлттық сипатты ашу – философиялық пайымдалуында. Бұл зерттеу еңбегінде әр халықтың табиғи-генетикалық жағынан өз ерекшеліктері бар екені айқындалған. Қазақстанда білім берудің даму ерекшеліктерінен ұлттық болмысымыздың құрылымын толық тануға мүмкіндік берілмегендігі айқындалған. Осының салдарынан ұрпақтың рухани сабақтастығы үзіліп, ата дәстүрі сақталмай, ұлттық (тіл, дәстүр және т.б.) негіздерінен айырылып қалғандығы дәлелдеген. Қорқыт еңбегінде мифсідендіру, психоанализдік-құрылымдық әдістерді, абстрактылықтан нақтылыққа өтуді қолдау және халқымыздың жалпы дүниетаным ерекшеліктеріне әдіснамалық негіз бар. Әлемдік мифология

мен халқымыздың жазба және ауыз әдебиеті үлгілеріндегі түбірлестікке жүгіну және көне дүниетанымды ашып, талдау басшылыққа алынған.

«Қорқыт ата мұрасындағы халықтық дүниетаным» атты зерттеуде Қорқыттың тұтас дүниетанымының тұрғысын құрайтын философиясын талдап, негізгі ұғымдарын айқындап көрсеткен:

- дүниетанымды жан-жақты ашып, терең мәнді философиясын анықтау;

- тұрмыстық болмысты қабылдау өлшемдерін көрсету;

- әлем мен адам, болмыс, уақыт пен кеңістік ұғымдарын негіздеу;

- этикалық мәселелер мен қайшылықтарды шешілу идеалдарын ұсыну;

- ой толғаныс ерекшеліктері философиялық тұрғыдан сараптау.

Автор Қорқыт ата кітабындағы оқиғалардың формалық көрсеткіштерін, ішкі мәндерін ашып, халықтық дүниетаным негізінде алған. Қорқыт дүниетанымы арқылы жалпы метафизикалық мәселелер өзгеше тұжырымдалған. Сонымен қатар, әлемдік ой деңгейіндегі толғаныстары беріліп, оның кейбір идеяларымен сабақтастығы көрсетілген. Қорқыт Ата туралы пікір айтушылардың ойларын жинақтап, жүйелеп, философиялық және тарихи зерттеулердің сипатына үңіліп, халық дәстүрі негізінде дүниетанымдық тұжырым жасалған. Қорқыт дүниетанымындағы өлім мен өмір, ізгілік пен зұлымдық тәрізді философиялық мәселелер тереңнен көрсетілген. Ұлттық сипаттың негізіне тұжырымдамалар төмендегі жүйемен берілген:

1. Дүниеге сезімдік қатынас орнықтыруда әлем тұтастығындағы салыстырмалылықтар арқылы дүниенің бірлігін тұжырымдауы мен аңыздарда шаман діни сенімнің өкілі ретінде ұсыну.

2. Әлемдегі Адам болмысы, ондағы еркіндік өлшемдердің айқындалуы, әлемдік үйлесімділік мәселелерін ашуы, оның туындыларындағы діни сенімдердің қозғалуы, ығыстырылуы, жоғалуы, күшейе түсуі, жаңаны ендірілу динамикасы арқылы қалыптастыру.

3. Қорқыт атаның тіршілік ету философиясын негіздеу бойынша өмірдің мәнін, адамзат тіршілігінің негізгі мақсаттарын белгілеу, бабамыздың салт-дәстүр мен әдет-ғұрып жолдарын жүйелеу, тұжырымдап, күрделі қырларына талдаулар жасай отыра, этикалық ерекшеліктерін сараптап, дүниетанымдық мәнімен қатар оғыз-қыпшақ халықтары этикасының құндылығын ашу.

4. Дәстүрге сүйенетін қазақ философиясының ерекшеліктеріне сәйкес ізгілік пен зұлымдық арасындағы қайшылықтарды ашу, оны шешілу жолдарын ұсыну.

5. Қорқыт өмір сүрген дәуірдің жаршысы, парасаттылыққа бет бұрушы, халықтың мұң-мұқтажын жырлаушы ретінде сипаттау.

6. Әлемге әйгілі өлімнен қашу аңыздарындағы өлім мен өмір мәселесіндегі күрделі жағдайларды өзінше ұғыну, уақытты қадірлеуге шақыру, бүкіл тіршіліктің және өткінші материя (өлім) деп тұжырымдауы.

7. Өмірдің мәні мен құндылығы, дүниенің мағынасы, моральдың жоғары нүктесі бола алатындығын анықтау.

8. Өмірдің, тіршіліктің құндылығын, ең негізгі мәні, адамның санасының дамуына мән беру.

Қорыта келгенде, «Қорқыт ата мұрасындағы халықтық дүниетаным» атты зерттеу еңбегі әдебиет және философия, тарих пәнінде Қорқыт мұраларының мәнділігіне үңілу қажет болған жағдайда өте маңызды.

«Қазақстан азаматтарының саяси құндылықтарының қалыптасу процесі» атты еңбекте ұлттық сипатты саяси құндылықтардың қалыптасу үдерісін іздейді. Зерттеуші еңбегінің ғылыми жаңалығын былай жіктеп көрсетеді: «Қазақстанның тәуелсіздігін алған жағдайындағы азаматтардың саяси құндылықтарының ерекшеліктері этикалық талдау арқылы сарапталады» [6]. Бұл зерттеуде автор өзіндік ерекшелігі жаңа кезеңде қалыптасып келе жатқан саяси аксиологияға тарихи дәстүрлік пен жаңашылдықтың байланысы арқылы сипаттайды:

- құндылықтар теориясының ауқымында саяси аксиологияға негіз болатын әдіснамалық және теориялық ұстанымдар айқындалады;

- жүйелілік, нақты-тарихи принциптерін қолдану арқылы құндылықтар сабақтастығы көрсетіледі;

- саяси құндылық феноменінің саясаттанудағы категориялық келбетіне жан-жақты сипаттамалар беріліп, олардың саяси мәдениетпен байланыстары көрсетіледі;

- уақыттың өтпелі кезеңге тән қайшылықтары айқындалады;

- дәстүрлі қоғамның саяси құндылықтарының саяси-рухани мұра болу деңгейі анықталады;

- билердің қызметіне талдаулар жасалынады, қазіргі кезеңге лайықты маңыздылығына назар аударылады;

- қазақ зиялыларының ұсынған елімізде тұтастанған этно-саясатты жүргізу қажеттігі идеясы талданған;

- саяси процестерге тигізген ықпалы көрсетіледі;

- тоталитарлы қоғам тұсындағы саяси процестердегі этикалық дәстүрлі құндылықтар сабақтастығының үзілуі, қоғамдағы саяси құндылықтар жүйесін саяси институттардың толық бақылауы, оның қайшылықтық тұстары ашып көрсетіледі;

- егемендік жағдайындағы құндылықтар қайшылығының саяси процеске әсері сараптаудан өткізілген, оның этикалық келбеті талданып,

қоғамдағы тұрақтылыққа, бірлікке жетелейтін факторлар жүйесі айқындалады;

- саяси құндылықтардың қалыптасу механизміндегі демократияландырудың, гуманизмденудің рөлі мен қызметі ашылған, бұл азаматтардың саяси қатысу белсенділігімен тікелей байланысты екені дәлелденеді;

- этикалық ренессанстың саяси процеске ықпалы зерттеліп, оның болашағына болжамдар жасалған және бұл құбылыстың әлеуметтік прогреске тигізетін әсері сұрыптаудан өткізілген, нарыққа сүйенген ашық қоғам орнатудың күрделі шарттары талданады.

Данышпанның мұрасын құрайтын «бақыт» мәселесі – адамзаттың ежелден бергі көксеп келген арман-тілегі, екеніне маңыз берген. Бақытқа әр адамның жетер жолы – тек өзіне ғана тән жол. Десек те, оның сара жолы – ақиқатқа ғылыми таным арқылы жету екені бұл еңбекте басымдықта алынған. Бұл – ұлттық сипаттың негізі материалдық дүниеге тек рухани кемелдену арқылы келудің даналық жолын іздеу тұрғысында қарастырылған бірегей ғылыми еңбек. Әбу Насыр әл-Фарабидің философиялық тұжырым-қағидалары рационалистік сипатымен ерекшеленетінін айқындаған. Ғұламаның еңбегіндегі адам баласының ғаламдағы құбылыс – зат атаулыны ақылмен танып-білуге қауқарлы екендігіне орынды тоқталған. Негізін рационалистік максимализм құрайтын дүниенің хикметін (даналық сырын) ашу ілімі гносеологиялық мәселелерді қамтып қоймай, «ізгі қаланың» өз ішіндегі қоғамдық, әлеуметтік қарым-қатынасты бір ізге түсіріп, қалыптап отыруда дәнекерлік етуді көздейтіні айтылған. Әбу Насыр әл-Фарабидің *«ақыл-ой, парасатты»* тірек еткен ой-тұжырымдары әлдебір қиялдағы ғажайыпты қуалап кетпей, адамзаттың жер үстінде игілік көруінің жай-күйін көздеуімен, соған сәйкес ғылыми танымның көкжиегін танытып беруімен құнды екені белгілі. Әбу Насыр әл-Фараби іліміндегі қазақ еліне тән ұлттық сипаттың өзі бүкіләлемдік Платонның «еске түсіру» теориясымен, Аристотельдің «әуелгі қозғаушы күш» идеясымен, «бағыныстылық» ұстанымымен сабақтас екеніне зерттеуші ерекше тоқталып өткен [6]. Әбу Насыр әл-Фараби іліміндегі ұлттық сипаттың философиялық негізі дүниетанымдағы «қажеті бар», «ықтимал бардан» жоғары тұратыны тұрғысында зерделенген.

Қорыта келгенде, оқушыларға азаматтық тәрбие беру саласында зерттеушілердің ғылыми ұстанымдары, ашылған жаңалықтары айрықша. Қазақстанда азаматтық білім беруден тәрбие іс-әрекеті кең ауқымда жақсы жолға қойылғаны белгілі.

Қазақстанда азаматтық білім беру мен тәрбие көп факторлы, деңгейлік жағынан күрделі жүйенің тек бір бөлігі ғана. Сондықтан,

азаматтық тәрбиенің құрылымы мен мазмұнын былай жіктеп көрсетуге болады:

- 1) азаматтық білім беру – ұлттық сана және мәртебені;
- 2) азаматтық білім беру – құқықтық тәрбиені;
- 3) азаматтық білім беру – ұлтаралық және интернационалдық қарым-қатынас тәрбиесі;
- 4) азаматтық білім беру – саяси тәрбиені;
- 5) азаматтық білім беру – адамгершілік тәрбиені;
- 6) азаматтық білім беру – патриоттық тәрбиені;
- 7) азаматтық білім беру – құқықтық тәрбиені қалыптастыру.

Азаматтық тәрбиеге берілген ғылыми негіздемелерді жоққа шығару мақсатында емес, жүйенің негізгі бөліктерін құрайтын педагогикалық құбылыс, Қазақстанда азаматтық білім беруде ұлттық менталитеттің ықпалы ерекше және азаматтық тәрбиенің нәтижесі азаматтық болмыспен көпқұрылымдық жүйе құрушылық тұлғалы сапа орнықтыратыны жайлы құнды пікір саралап көрсетілген. Қоғамға игі жетістіктерге жету мақсатындағы мұраты бір, мүдделі тұлғалардың одақтасып, азаматтық іс-әрекеті түрлерін ұсынады:

1. Азаматтық білімді, ұлттық дүниетанымын халық тағылымы материалдары арқылы дамыту.

2. Азаматтық білімнің негізі – ұлттық мінездегі менталитет ерекшелігін ескере отырып, тұлғаның өзін-өзі жетілдіру мәселесіне мән беру.

3. Азаматтық білім беруде еркін, рухани, ізгілікті, адамгершілігі мол тұлғаны тәрбиелеу.

4. Азаматтық білім бере отырып, жас ұрпақты елжандылыққа, ұлттық құндылықтарды бағалай білуге, өз елінің тарихын құрметтеуге баулу.

Қазақстанда азаматтық білім беруде ұлттық менталитеттің ықпалы және оқу-тәрбие жүйесінде ұлттық сана-сезімді дамыту басты мәселе. Бұл орайда ұлттық парасат, мәртебе, намыс, қазақ халқының және басқа ұлттар мен ұлыстардың тарихи-мәдени байланыстары, олардың озық дәстүрлерінің үлгі-өнеге тұтарлық тұстарының ортақ болуы мәнді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030: Ел Президентінің Қазақстан халқына Жолдауы. – Алматы: Білім, 1997. – 256 б.

2 Өтешова Б.Қ. Жоғары сынып оқушыларының ұлттық дүниетанымын халық тағылымы материалдары арқылы дамытудың педагогикалық шарттары: автореферат... пед. ғыл. докторы. – Алматы, 2000. – 25 б.

3 Құттыбаева Р.С. Қазақстандағы ұлтаралық қатынастар мәселесі (1980-1994 жж.): автореферат... тарих ғыл. канд. – Алматы, 1995. – 26 б.

4 «Бәсекеге қабілетті Қазақстан үшін, бәсекеге қабілетті экономика үшін, бәсекеге қабілетті халық үшін!»Президенттің Қазақстан халқына Жолдауы.– Астана, 2004 жыл, 19 наурыз.

5 Аташ Б.М. Қорқыт ата мұрасындағы халықтық дүниетаным: автореферат... философия ғыл. докторы. – Алматы, 1999. – 27 б.

6 Құрманалиева А.Д. Әбу Насыр әл-Фарабидың философиялық іліміндегі әлеуметтік танымның онтологиялық және әдіснамалық негіздері: дис... философ. ғыл. докт. – Алматы, 2002. – 28 б.

#### Резюме

В данной статье рассматривается система человеческих ценностей, нашедших отражение в философской поэзии истории казахов, сделан анализ показателей уровня развития человека в казахской философии. Из духовного наследия казахского народа о проблемах мудрости и гуманности взяты необходимые для нашего исследования материалы и определены объекты, способствующие развитию интеллектуального потенциала сознания и ориентирующие на гражданственность в специальном аспекте.

#### Resume

The authors of this article consider the system of human values, as reflected in the philosophical poetry of the Kazakh history. They made the analysis of indicators of human development in the Kazakh philosophy. From the spiritual heritage of the Kazakh people about the problems of wisdom and humanity there were taken for the study the materials and objects that contribute to the development of the intellectual potential of consciousness and focus on citizenship in a special aspect.

**БОЛАШАҚ ФИЗИКА ПӘНІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ  
ТӘЖІРИБЕЛІК ІСКЕРЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ  
МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**Б.С. ЖЕЛДЫБАЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
«Физика» кафедрасының доцент міндетін атқарушы  
Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті

**С.Б. МУКУШЕВ**

педагогика ғылымдарының кандидаты  
«Экономикалық теория және құқық»  
кафедрасының аға оқытушысы,  
С.Сейфуллин атындағы Қазақ  
агротехникалық университеті

**Аннотация**

Мақалада «физика» мамандығы бойынша білім алатын студенттердің сабақтан тыс уақытында университет зертханаларындағы әртүрлі зерттеу жұмыстарына белсенді қатысулары баяндалады. Болашақ физика пәні мұғалімдерінің тәжірибелік іскерліктерін қалыптастыру жүйесі зерттелген.

*Түйін сөздер:* физика пәні мұғалімі, практикалық даярлау, іскерлік, эксперименттік зерттеу.

Қазақстан Республикасы жоғары білімнің мемлекеттік стандартының мұғалім мамандығы бойынша даярлау деңгейіне қойылатын талаптар көрсетілген. Онда жоғары оқу орнын бітірушінің өзінің кәсіби іс-әрекетінің түрі мен сипатының өзгеруіне әдістемелік және психологиялық тұрғыдан дайын болу қажет екендігі жөнінде жалпы талаптар қойылады. Сонымен бірге оқылатын пәндер циклы бойынша олардың білімі мен білігіне талаптар нақтыланып қойылған.

Білім алушылардың қоршаған ортаға деген дүниетанымын кеңейтіп, атқарған іс-әрекеттеріне танымдық тұжырым жасап қорытындыға келу, ойлау көкжиектерін кеңейтіп, тәжірибелік іскерліктерін қалыптастырып, ой еркіндігіне жол ашатын пәндердің бірі – физика.

Физика пәні көптеген ұғымдардан, құбылыстардан, болжаулардан, идеялар мен заңдылықтардан және т.б. тұратыны белгілі. Оқу сапасын арттыра отырып, болашақ мұғалімдерді

даярлауда өзінің практикалық қызметінде жетістіктерге жетуі үшін физиканы оқыту әдістемесін үздіксіз, жүйелі дамытып отыруды қажет етеді.

Кез келген жоғары оқу орнында білім алушылардың алған теориялық білімдерін бекітудің негізгі жолы – тәжірибелік дайындық болып табылады. Білім алушылардың қабілеттері мен қызығушылықтарын анықтау және жетілдіру үшін оларды әртараптандыру, қажетті білім мен дағдыларды беруге, өмір құндылықтарын қалыптастыруға және орнатуда орта мектебі болуы тиіс, барлығы осы өмір мектебінен өтеді. Эксперименттік дайындығы – бұл, физика пәні мұғалімінің негізгі құзыреттілігі болып табылады: сонымен бірге, ғылыми танымдағы физикалық эксперимент рөлін ұғынуы; білім беруде физикалық экспериментке қызығушылығының дамуы; эксперименттік дағдыларының қалыптасуы.

Бүгінгі уақытта осы білім беру жүйесін жетілдірілетін болашақ мұғалімдерді даярлауда өздігінен шығармашылық жұмыс дағдысын, туындаған мәселелердің тиімді шешімдерін таба білу іскерлігі олардың дамуының жоғары деңгейін қамтамасыз ету талап етіледі.

Студенттердің өздігінен шығармашылық жұмыс дағдыларын қамтамасыз етуде оқу сабақтары мен оқулықтар және ғылыми еңбектермен жұмыс бойынша шектелмейді [1, 29 б.]. Болашақ мұғалімдердің өмір бойы оқуға, ізденуге дағдылануы, жаңа материалдар, техника мен технологияларды іздеуі, өз бетімен білімін жетілдіруі, қосымша білім алуы үшін тәжірибелік іскерліктері болуы тиіс. Әсіресе, студенттердің шығармашылық өзіндік жұмысы үшін оларға үлкен кеңістік, яғни оқу-зерттеу және ғылыми-зерттеу жұмыстарын орындау кезінде пайда болады. Оқу сабақтарының осы түрінің мақсаты – студенттердің зерттеу жүргізу дағдыларын қалыптастыру, практикалық есептерді өздігінен шеше білуі, іздей білу іскерлігі және жаңаны табу қабілетінің болуы. Оқу-әдістемелік және ғылыми-зерттеу жұмыстарының түрлері әртүрлі болуы мүмкін: материалдардың құрылымын немесе қандайда бір құбылыстарды эксперименттік зерттеу; әртүрлі құрылғыларды сынақтан өткізу, электрондық құрылғылар және механикалық құрылымдар; оқу-зертханалық жұмыс параметрі және реттеу; теориялық алынған физикалық шамалардың тәуелділігін эксперименттік тексеру; теориялық зерттеулер, теориялық талдаулар, өмірмен байланыстыру. Студенттер оқу орнын аяқтағаннан кейін де шығармашылықпен айналысуы қажет болады, ол үшін әртүрлі формаларды қолданып, мысалы, студенттік конструкторлық бюро, студенттердің зерттеу үйірмелері, семинарлар, олимпиадалар, конкурстар, үздік студенттік



ғылыми жұмысқа арналған конкурстар сияқты ғылыми жұмысқа белсене қатысуы сұралады. Бұл жағдайда ең қабілетті студенттерді ғана тарту емес, сондай-ақ білім алушылардың көпшілігін ғылыми жұмысқа бағыттау ұсынылады.

Қазіргі заманда физика ақпараттық технологиялардың материалдық негізі болып табылады. Мектепте техникалық үйірмені ұйымдастыру үшін мектеп мұғалімі осыған сәйкес дайындығы болуы тиіс. Сондықтан, «Физика» мамандығының студенттері, болашақ физика пәнінің мұғалімдері, сабақтан тыс уақытында оңтайлы әдістері мен тәсілдерін негізге алып, электрлік схемаларды жинау жұмысы бойынша жобалау, физикалық құралдарды қалпына келтіру және қондырғыларды құру университеттің физика кафедрасында ұйымдастырылған «Студенттік эксперименттік алаң» зертханасына белсенді қатысады. Эксперименттік алаң жасақтау арқылы білім алушылар физикалық құралдар, ақпараттар ағынымен тиімді жұмыс істеуіне қол жеткіземіз. Сөйтіп студенттер практикалық жұмыстар дағдысын қалыптастырып бекітеді, физикалық қондырғыларды жасауды үйренеді, оларды қолдану арқылы теориялық білімдерін тәжірибелік түрде нығайтады.

Болашақ физика пәні мұғалімдерінің тәжірибелік іскерліктері жан-жақты қалыптасу үшін оның жүйесін жасау қажет. Бұл жүйе төмендегідей элементтерден тұрады:

1. Физикалық құбылысқа қатысты теориялық білімнің болуы;
2. Болашақ мұғалімнің логикалық пайымдауының жеткілікті болуы;
3. Физикалық білім игеруге қажетті әдіс-тәсілдерді және әртүрлі технологияларды меңгере білу;
4. Болашақ мұғалімдерді физикалық тәжірибелер жасауға, эксперименттік есептер шешуге және үй жағдайында зертханалық жұмыстар жасай білуге баулу;
5. Студентерге университет зертханасы жағдайында әртүрлі физикалық приборлар мен қондырғыларды өз бетімен жасауға жағдай жасау.

Студенттердің оқу-әдістемелік және ғылыми-зерттеу қызметін ұйымдастырудың педагогикалық шарттары осы жұмыс түрлерін орындаудағы арнайы дайындық әдістерінің кешені, олардың белсенді өздік танымдық әрекеті, тапсырмалар түрлерінің әртүрлілігі, критерилері және осындай жұмыстардың орындалу нәтижелерін анықтау деңгейін бағалау көрсеткіштерінің болуының жүзеге асырылуына назар аударылады. Практикалық есептерді жүйелі шешу білім алушылардың ойлауын дамытуға, шығармашылық ізденіске

баулуға дайындауға, еңбексүйгіштікке тәрбиелеуге, табандылыққа, ерік-жігер мен мақсатына жетуге әсер етеді.

Болашақ физика пәнінің мұғалімдерін практикалық даярлау мақсатында әртүрлі оқыту технологиялары [3, 22-28 бб.], соның ішінде проблемалық оқыту әдісі бойынша физика кафедрасында әзірленген және студенттерге элективті курстар ұсынылады. Студенттер мамандығы бойынша жұмыстарды орындауда тиісті практикалық дағдыларға ие болып, «Студенттік эксперименттік алаң» зертханасы ұйымдастырылды. Бұл зертханада студенттер мен оқушылардың жұмысты (қала мектептерінің оқушылары тартылады) орындау міндеттерінің бірі (3-4 жылда шамамен 40 жұмыс дайындалды) қозғалмалы құралдарды дайындау бойынша өздігінен жұмыстар жасау, модельдер, бейнероликтер, физикалық құбылыстарды демонстрациялау мен процестерді көрсететін қолданыстағы құралдар, макеттер, өндіру бойынша әрекеті болып табылады. Болашақта осы құрылғылар мен жабдықтар эксперименттік есептерді шешуде, алынған теориялық есептеулерді тексеруде, талдауда және ұсынылған шешімдерді бағалауда пайдаланылады.

«Студенттік эксперименттік алаң» зертханасында шығармашылық топты құру кезеңінде келесі сұрақтар қаралады: шығармашылық зертхана тәртібі әзірленеді; зертхана жұмысының жоспары және шығармашылық топтың құрамы рәсімделеді, ғылыми мәселелерді айқындау үшін оларды шешу жолдары мен әзірлемелері дайындалады. Шығармашылық топтың жұмыс мазмұны мен формасы студенттер ерекшеліктерін ескере отырып анықталады.

Білім алушылар бір-біріне қойылған сұрақтарға жауабын іздеу және шешуде жобалау, өндіру, эксперименттік қондырғыны орнату, жөндеу дағдыларын қамтиды. Құрылғыны өндіру бойынша жұмыс істеуге жоспарлап, оқу, ғылыми және әдістемелік әдебиеттермен жұмыс істейді. Оқу экспериментін қолдану физикалық құбылыстарды оны зерттеу үшін негіз құруға мүмкіндік береді; оқыту көрнекілігін арттыру және осылайша игеретін құбылысты студенттерге қолжетімді түрде болуы қадағаланады.

Мектеп мұғалімдері университет оқытушыларымен ынтымақтастық орнатуда кафедрада «Студенттік эксперименттік алаң» зертханасын құру студенттер мен мектеп оқушыларының бірлесіп шығармашылық жұмыс атқаруы оң нәтижелерін береді. Студенттер – болашақ физика мұғалімдерінің техникалық қызығушылықтарын қалыптастыру және оқушылардың шығармашылығын дамыту, сабақтан тыс уақытта ұйымдастыру тәжірибесін зерделейді. Студенттер мен оқушылардың бірлескен жұмысы техника тілін

игеруіне әсер етеді: схемалар, диаграммалар, сызбалар, суреттер, әртүрлі құралдарын пайдалана отырып, бақылау-өлшеу құралдары және т.б. қабілеттері мен дағдыларын дамытады. Физикалық құралдар мен қондырғыларды жобалау кезінде, білім алушылар бір-біріне қойылатын жалпы талаптарды бағалау және тұжырымдауды үйреніп, дағдыланған болуы керек. Құрылған қондырғының параметрлері мен сипаттамаларын есептеу, өндірілетін құрылғы, көркемдік элементтерін ойластырып, жоғары сезімталдық мүмкіндігі, [4,36-38 бб.] эстетикалық орындалуы, жобалау элементтерін білдіріп көрсетеді.

Қорыта келгенде, болашақ физика пәні мұғалімдерінің тәжірибелік іскерлігін жүйелі түрде қалыптастыру үшін студенттердің өздігінен физикалық эксперименттік зерттеу жасай білуіне, физикалық құралдар мен қондырғыларды құрастыра алуына және олардың бойында ізденушілік, тапқырлық, ізденімпаздық қабілеттерінің қалыптасуына жағдай жасау керек.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Стукаленко Н.М., Еремкова Ж.К. О подготовке будущих учителей к развитию познавательного интереса учащихся при обучении фундаментальным наукам на примере физики.- Международный журнал экспериментального образования. №11. – 2011. - С.28-33.

2 Лапаник О.Ф. Формирование профессиональной компетентности у студентов технического вуза (на примере обучения дисциплинам естественно научного цикла). – Образование и наука. №10 (67). - 2009. - С.33-39.

3 Лептина И. Семенова Н. Применение эффективных технологий обучения // Учитель. - 2003. - №1. - С.22-28.

4 Анофрикова С.В., Одинцова Н.И. обучение сравнению результатов эксперимента с предсказанными. Физика в школе. – 2000. - №3. - С.36-38.

#### Резюме

В статье изложено содержание самостоятельной экспериментальной работы студентов исследовательского характера, которая проводится в физических лабораториях университета. Изучен процесс формирования системы практических умений будущих учителей физики.

Ключевые слова: Учитель физики, практическая подготовка, умения, экспериментальное исследование.

#### Resume

The authors of the article examined the content of the independent students' experimental research work which is carried out in physical laboratories of the university.

The process of forming the system of practical skills of future teachers of physics has been studied.

Key words: teacher of physics, practical training, skills, experimental research.

**ӘЛЕУМЕТТІК ҚАТЫНАС ПЕН ӘЛЕУМЕТТІК ҚЫЗМЕТ  
МЕМЛЕКЕТТІК САЯСАТ РЕТІНДЕ**

**Б.Ж. АБДРАШЕВА**

әлеуметтік ғылымдарының кандидаты, доцент

**М.Т. БАЙМУҚАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

**А.М. БАЙМУХАНОВА**

магистр, аға оқытушы

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды

мемлекеттік университеті

**Аннотация**

Мақалада өзекті әлеуметтік мәселелердің бірі қарастырылып отыр. Бүгінгі таңда әлеуметтік дамудың стратегиясын жасау мен орындаудың объективті қажеттілігі туындап отыр. Оның маңызды бағыты ретінде әлеуметтік қарым-қатынастарды реттеудің басты бағыттары бойынша әлеуметтік дәстүрлердің және құндылықтардың дамуы ғылыми сыйымды салалардағы технологиялық жетістіктермен камтамасыздандыруы қажет. Осыған орай, рухани құндылықтарды, дәстүрлердің әлеуметтік маңыздылығын авторлар тарихи тұрғыдан қарастырып, қазіргі жағдайларға орай талқыланған еңбектердің тұжырымдамасын ортаға салған.

*Түйін сөздер:* нарықтық қатынас, әлеуметтану, дәстүр, құндылық, рухани-мәдениет байлығы, қарым-қатынас, әлеуметтік заң, жаһандану.

Соңғы жылдардың ішінде Қазақстан ішкі және сыртқы салиқалы саясаттымен, байсалды қадамдарымен, ел экономикасын өрге бастырудағы батыл қимылдарымен, жаһандық мәселелерді шешудегі игі бастамаларымен бүкіл әлемге танылды. Тәуелсіздік жылдары рухани өмірге бұрын-соңды болмаған өзгерістер әкелді. Материалдық-техникалық және қаржылай қамтамасыз етудегі ауыртпашылықтарға қарамастан қазақ халқының рухани мұрасын толық қалпына келтіру, ұлттық дәстүрді, оның мәдени-этникалық және нормалық-этникалық құбылыстарын әлеуметтік институт ретінде ғылыми-теориялық жағынан талдай отырып, оның мәдениетін батыстандырудың теріс ықпалдарынан қорғау кезек күттірмейтін келелі мәселеге айналды.

Заман талабынан туындап отырған аталмыш мәселелерді шешуде Қазақстан үшін екі үлкен міндет туындады. Бірі – санадағы, әлеуметтік

тәжірибедегі бодандықтың елдіктен, тендіктен алыстататын қиянатынан тезірек арылу, екіншісі – тәуелсіз азат Қазақстанның аяғынан тік тұруына, әлемдік өркениетке өзіндік келбет-кейпімен кірігуіне лайықты үлес қосу. Демек, әлемдік үрдіске қалтқысыз араласуды мақсат еткен Қазақстанға рухани-мәдени болмысымызды, ұлттық дәстүрімізді, құндылықтарымызды, қазақы пішін-болмысымызды бүлдірмей, қолдан келсе таза ұстаудан басқа жол жоқ. Өйткені, алыс-жақын мемлекеттер қоян-қолтық жақындасып жатқан мына заманда ұлттан ұлттың, нәсілден нәсілдің, халықтан халықтың өзгешелігі, ерекшелігі, төлтума даралығы мен айырмашылығы тек дәстүр, руханият, тіл, менталитет салаларына келіп тіреледі. Ендеше, вестернизацияны ой елегінен өткізу көкейкесті мәселеге жатады. «Вестернизация» ұғымы қазақстандық қоғамтанушылар тарапынан да талдау объектісі болып келді. Қазіргі жаһандану үрдістері және олардың ұлттық мәдениеттерге тигізетін әсері соңғы жылдары қоғам өкілдері арасында қызу талқыланып, әртүрлі пікірлер айтылып жүр.

Неоконсерватизм идеологиясын австриялық экономист Фридрих Август фон Хайек (1899-1992) өзінің «Құлдыққа апаратын жол», «Еркіндік конституциясы» еңбектерінде, «Құқық, заң шығарушылық және еркіндік» трилогиясында негіздеді. Оның әлеуметтік-философиялық доктринасы экономикалық концепциясымен қатар қазіргі қоғамды ұйымдастыру, мәдени даму, ғылыми таным методологиялары мәселелерін де қамтиды.

Хайек өз ілімінде нарықты мемлекеттік реттеудің кез келген формасын сынап отырып, Кейнстің теориясына да, социализм іліміне де қарсы шығады. Жалпы игілік үшін меншікті әлеуметтендіру, оның пікірінше, индивидуалдық еркіндікті басып-жаншып, тоталитарлық режимді орнатады. Қазіргі плюралистік қоғамға құқық үстемдік ететін мемлекет қана сәйкес келеді. Құқықтық мемлекет жеке құқықтан, тіпті конституциядан да үстемдігін білдірді, өйткені «жеке меншік еркіндіктің басты кепілі болып табылады».

Қазіргі батыстандыру саясатында экспансиялық сипаттың күшейіп келе жатқанын көрсетеді. Бұл қазақстандық зиялы қауымды да толғандырмай қоймайды. Біз осындай экспансияға төтеп бере алатындай болуымыз керек. Осы жөнінде академик Ә. Нысанбаев айтқанындай, вестернизация яғни, батыстану – бүкіл әлемді батыстың үлгісімен дамыту. Мысалы, нарыққа көшіп жатырмыз, демократия, сөз бостандығы деп жүрміз мұның бәрі батыстан шыққан, ал шығыстың құндылығы өз алдына. Бізге жаһандану процесінің пайдалы жағы – біз батыстан инвестиция алып жатырмыз, капитал, технология келеді. Ол біздегі тоқтап тұрған өндіріс орындарын жандандыруға септігін

тигізеді. Бірақ Қазақстан батыс рыногына, бәсекеге төтеп беретін өз тауарын шығара алмай отыр. Ондай тауар бізде жоқ. Қарап отырсақ, жаһандану процесінде біздің еншімізге тиетін шаруа шикізат өндіру ғана сияқты. Шетелдіктер бізден шикізатты арзанға сатып алып, өңдеп, пайдалы затқа айналдырып, қымбатқа қайта сатады. Бұл экономикалық жаһандану. Мәдени жаһандану салдары одан да қауіпті. Сөйтіп, біз саяси және экономикалық тәуелсіздігіміздің белгілі бір бөлігінен еш соғыссыз-ақ, бейбіт жолмен айырылып қалу қауіпін ескертеді [1]. Бұл жерде саяси дәстүр мен мәдени ұлттық дәстүрдің бетпе-бет келген тұсында, халық патриоттары мен ұлт жанашырларының алдын ала камданғаны орынды болар еді деген ойды білдіреді.

Алғашқы нарықтық қатынастар кезіндегі рухани мәдениеттің көптеген ұжымдары мен түрлеріне ыңғайсыз болып шықты, мәдениет пен өнердің дәстүрлі емес түрлері (негізінен, батыстық) қаулап өсті. Мұндайда елдігімізді, ерендігімізді сақтап қалудың жолы – ұмыт бола жаздаған ұлттық дәстүрімізді қайта жаңғырту.

Дәстүрлердің жалпыға ортақ ең маңызды қызметі – адамдар арасындағы қатынастардың өркендеуі және өзгеруі жағдайындағы тұрақтылықты ретке келтіріп отыру. Тұрақтылық болмаса, даму да болмайды. Демек, дәстүрсіз қоғамдық қатынастардың қалыптасуы, дамуы, өзгеруі мүмкін емес. Тұрақтылықты реттей отырып, дәстүр қоғамдық болмыстың ең маңызды негізін түзеді. Қоғамдық қатынастар тарихи дамудың әрбір жаңа сатысында сақталып қана қалмастан өзгеріп, жаңара береді. Сөйтіп, дәстүрлер арқылы қайта жаңғыру жүзеге асады, ескі қатынас түрлерінің қазіргі және болашақтағы қатынас түрлері келіп шығады. Француз әлеуметтанушысы Э. Дюркгеймнің пікірінше, әлеуметтану әлеуметтік нақты мәні бар, оған ғана тиісті қатынастарды, олардың саналарын терең зерттеуі керек. Э. Дюркгейм әлеуметтік фактілерді бастапқы түсінікті (елестетуді) жатқызады. Ұжымдық ұғымға әртүрлі адам өмірінің моральдық, басқаша айтқанда, әдет-ғұрып, дәстүр, тәртіп ережелері т.б. кіреді. Ал, олар объективті түрде өмір сүреді. Э. Дюркгейм қоғамды ерекше субстанция ретінде қарастырды, оны топтық сана мен топтық мінез-құлық ерекшеліктерімен салыстыра отырып түсіндірген. Топ ойлайды, сезінеді, іс-әрекет, қимыл жасайды. Ал, бұл топтың мінез-құлқы оның әрбір жеке мүшесінің ой-сезім, іс-әрекетінен басқаша. Бұл постулатты Э. Дюркгейм барлық қоғамға қолданады. Әлеуметтік фактілер индивидтен (адамнан) тәуелсіз, ол да табиғат құбылыстары сияқты, бірақ, олар адамға еріксіз түрде әсер етіп, оның қоғамда бір тәртіппен жүруін талап етеді [2]. Мұнда әлеуметтік қатынас түсінігінің дәстүрі қалыптасады. Қазақ мәдениеті батыстандыру мен жаһанданудың

жойқын ағысына батып кетпей тұрғандағы ұлттық дәстүрді Дюркгейм айтқандай, әлеуметтік қатынасының тұрақтылығына айналдыру.

М. Вебер саяси әлеуметтануды дамытуға да үлкен үлес қосты. Өзінің әлеуметтік іс-әрекет тұжырымдамасына сүйене отырып, ол саяси билікті үш түрге бөлді: 1) харизматикалық; 2) дәстүрлік; 3) бюрократтық. Харизматикалық үстем ету – яғни соқыр сезіммен көсемге сенуге негізделген. Дәстүрлік – дәстүр мен салтқа негізделген; ал бюрократтық деп ресми қызметтегі адамдардың, азаматтардың мүддесіне нұқсан келтіріп, өз міндеттерін формальды түрде атқаратын үстем ету формасы. Осыдан барып, «бюрократизм» деген ұнамсыз ұғым пайда болды. Бюрократизм – істің мәніне немқұрайлы формальды қарау, істі көпке созу. Екінші жағынан, мұның өзі бюрократтардың кәсіби деңгейі мен адамгершілік қасиеттерінің төмендігін, қызмет тәжірибесінің кемдігін дәлелдейді [3]. Осыдан келіп қазіргі қоғамдық ортада ұлттық әдет-ғұрыптарды пайдалану ескіліктің қалдығы, оны жаңғырту, іске асыру мардымсыз деген шорқақ оймен ғана шектелетін оқымыстылар мен чиновниктер арасында «бюрократтану» дәстүрінің қалыптасу қаупі бар екенін ескерткіміз келеді. Уақыт көрсеткендей, харизматикалық биліктегі қатынас тұрпайы болғандықтан ондағы билік келе-келе жойыла бастады да, ондағы кейбір дәстүрлік пен бюрократтық биліктегі қатынас күні бүгінге дейін сыртқы формасын өзгерткенімен, ішкі әлеуметтік билік қатынасы әлі де сақталуда.

П.А. Сорокин әлеуметтанудың ірі тұжырымдамасын жасап, дүние жүзіндегі өзгерістердің болашағын түсіндірді. Оның бұл жөнінде екі тұжырымдамасы болды. Олардың біріншісі, әлеуметтік-мәдени динамика, екіншісі – қоғамның тұтастық тұрпаты [4]. Бірінші тұжырымдамасына қандай да бір тарихи өзгеріс болмасын, оны мәдени типтердің дамуы ретінде қарады. Ал, мұндағы әрбір мәдени тип бір бүтін ерекше құбылыс ретінде көрінеді.

Елімізде жаһандану үрдісінен кенже қалмас үшін, еңбек ресурстарының және тауарлардың әлемдік базарларының талабына сәйкес жаңа технологиялық ілгерілеу мен инновациялық өзгерістердің қарқынды дамуы қуантады. Дегенмен жергілікті тауарлардың модельдерін ұлттық өрнекпен ұштастырып, бүкіләлемдік талғамға сай жасалып, әлеуметтік қажеттіліктерді туғызып, материалдық және рухани өндіріс нәтижелерімен алмасу арқылы сұранысты көбейту, әлеуметтік болжам жұмыстарын жоспарлау, Шығыс және Батыс өркениеттерінің диалогын жандандыруды қолға алу, әлеуметтік бақылау мен қадағалау арқылы әлеуметтік институт функцияларын айқындаймыз.



К. Маркс пен Ф. Энгельстің пікірінше, «Әлеуметтік қарым-қатынас қоғамдағы диалектикалық қайшылықтар дамуының ең жоғарғы сатысы, ол әлеуметтік қауым және индивидтердің мүдделерінің қарым-қатынас тенденцияларының үндеуімен сипатталады. Адамдардың түсініктердің пайда болуы, ойлауы, рухани қарым-қатынасы мұнда әлі де олардың материалдық іс-әрекетінің тікелей туындысы болып табылады. Белгілі бір халықтың саясат, заң, мораль, дін, метафизика т.б. тілінен көрінетін рухани өндіріс жөнінен де осыны айту керек. Адамдар өздерінің түсініктерін, идеяларын т.т. жасаушылар болып табылады»- деп көрсеткен [5].

Әлеуметтік қарым-қатынас билік, мәртебе, бедел ұғымдарымен де байланысты. Сан алуан әлеуметтік экономикалық жүйелер және әлеуметтік институттар әлеуметтік қарым-қатынастың сипаты мен әлеуметтік рөлдерінің жүзеге асуы жағынан бір-бірінен ерекшеленіп тұратын патриархальды-дәстүрлі қоғамда касталар, сословиелер арасындағы әлеуметтік қарым-қатынастың, әскердегі әлеуметтік қарым-қатынастың белгілі бір ережелерге, қатаң тәртіпке бағындыруынан көруге болады.

Әлеуметтік қарым-қатынас билік, мәртебе, бедел ұғымдарымен де байланысты. Сан алуан әлеуметтік экономикалық жүйелер және әлеуметтік институттар әлеуметтік қарым-қатынастың сипаты мен әлеуметтік рөлдерінің жүзеге асуы жағынан бір-бірінен ерекшеленіп тұратын патриархальды-дәстүрлі қоғамда касталар, сословиелер арасындағы әлеуметтік қарым-қатынастың, әскердегі әлеуметтік қарым-қатынастың белгілі бір ережелерге, қатаң тәртіпке бағындыруынан көруге болады.

Мысалы, белгілі бір елдің әлеуметтік қарым-қатынасынан дамуын ашу үшін оның бүгінгі жағдайын, қатар өмір сүріп отырған басқа елдің жағдайымен салыстыруға болатын болса, екінші жағынан, сол елдің өзінің өткен кезеңімен де салыстыруға болады. Бірақ мұндай салыстырмаларды зиялылықпен, терең талдаулардың негізінде жүзеге асырған орынды. Онсыз кейде, басқа елдің бір жақтарының сырт көріністері «жетістік» болып көрінгенімен, ол жетістіктің сол елге ғана тән себеп-салдарлық тарихи тағдырлары болады. Сондықтан, сол ерекшеліктерден шықпай, әртүрлі сырт көріністерді өзара теңестіру зерттеліп отырған елдің қалай дамып келе жатқандығын дұрыс түсінуге көмектеспейді. Әлеуметтік қарым-қатынастың дамуы күрделі түрде мөлшерлеп көрсетуге, көмек көрсетуге алатын ғылыми ұғымдарға «өмір салты», «әділеттілік» сияқты ұғымдар жақын болып есептеледі. Әлеуметтік қарым-қатынас түрлері интенсивтігі мен оның шиеленісуінің дамуы экономикалық саяси идеологиялық факторларға

тәуелді. Бұқара халықтың қоғамның дамуы заңдарын түсінуі мен оның бостандығының дамуы тікелей байланысты. Әлеуметтік қарым-қатынас жасай білу – қоғамдық еңбек бөлінісіне өндіріс күштерінің және өндірістік қатынастардың деңгейіне байланысты қалыптасқан қауымдардың тұтастығы және олардың өзара тұрақты қатынастары. Жеке адамның ішкі рухани құрылымын дәлелдеу және бағдарлау жүйесінің әлеуметтік қарым-қатынас жағдайларына қоғамдық бейімделудің әсерін зерттеудің тәжірибелік әдістері қарым-қатынас жасау. Әлеуметтік субъектілердің қоғамдағы жағдайы мен қоғамдық өмірдегі рөліне байланысты туатын, олардың өзара қатынас, қызметін білдіретін, салыстырмалы түрде анықталатын тәуелсіз, ерекше қарым-қатынастардың бір түрі. Әлеуметтік қарым-қатынастар мәні мен қоғамдық қатынастардағы орны бүгінгі күнге дейін біржақты анықталмаған күрделі мәселе болып келеді. Сол себепті, ғылымда әлеуметтік қарым-қатынастар туралы төрт түрлі пікір орын алып отыр:

1) әлеуметтік қарым-қатынастар мен қоғамдық қатынастар өзара тең;

2) әлеуметтік қарым-қатынастар басқа қатынас түрлерінің бір түрі;

3) әлеуметтік қарым-қатынастар – әлеуметтік қауымдастықтардың арасындағы әртүрлі қатынастардың жиынтығы;

4) әлеуметтік қарым-қатынастар қоғамдық қарым-қатынастардың тәуелсіз жеке түрі – олар экономикалық қарым-қатынастар мен қондырмалық қарым-қатынастардың арасындағы аралық қарым-қатынастарды құрайды. Жалпы алғанда әлеуметтік қарым-қатынастар социология ғылымының негізгі объектісі, басты зерттеу мәселесі болып есептеледі [6].

Әлеуметтік қарым-қатынасқа әсер ететін әлеуметтік-мәдени фактордың бірі – дәстүр. Дәстүр қазіргі қоғамда әлеуметтік қарым-қатынастың бір арнасы бола отырып, адамдардың әдет-ғұрып арқылы бір-біріне ықпал етуіне, олардың әлеуметтік нормаларын сақталуына, қоғамдық ортада мінез-құлқының қалыптасуына әсерін тигізеді. Мәдени-этикалық құндылықтарды жинақтайтын, адамда әлеуметтендіруге елеулі ықпал қоғамдық болмыстың бір қыры.

Қазақ мәдениетінің креативтік қуаттылығы туралы Дидар Амантайдың «Қазақ табиғаты» деген эссесінен кейбір үзінділер келтірейік:

- Батыстан Шығысқа қарай көш түзелгенде, Күн қарсы алдыңнан жолықсын.

- Қазақ мәдениеті түркі әлемінің бұтағы емес, діні. Ата жұртты тастап кете алмайтын солар ғана. Түркі дүниесінің қара шаңырағы болып қазақтар қалды.

- Қазақтың тілін білмей, мәдениеті жайлы сөз айту күнә. Мәдениеті не жыраудың толғауында, не жылқының бітімінде.

- Еуропалық ақыл-ой өзі түсінбеген құбылысты артта қалған өркениетке жатқызады. Оның қолдан жасаған категориялар қатынасы көшпелі әлемін түсіндіре алмайды да, түркі мәдениетін алқашқы қоғамдық құрылыстың жүйесіне зорлап тықпалайды. Өйткені еуропалық рационализм көшпелілік ғарыш кеңістігінде салақтап бос қалады. Көшпелілік ғарыш кеңістігі ат шаптырым кең, еуропалық пайым көш шеңберін толғамымен толтыра алмай қиналады, мұндай деңгейде байытылған басқа категория қажет [7].

Әлеуметтік қарым-қатынастың әртүрлі элементтері арасында істестік, қайшылық және топтың күрес қатынастары болуы мүмкін.

Адамның бүкіл рухани дүниесі, оның адамдардың қарым-қатынасында ғана пайда болады. Қарым-қатынас процесінде адамның тек қана жеке басы ғана жетілмей, олардың санасының қалыптасуына гуманистік салт-сананың әсері де тиіп («жылу жинау», «асар», «енші беру», «ерулік») қатынасын қалыптастырумен қатар әдептілік-имандылық қатынастағы салт-сана «сәлем беру», «сәлем салу», «үлкеннің жолын кеспеу», «сөзді бөлмеу», әлеуметтік нормалардың талаптарына сәйкес келіп отырған. Әлемдік озық өркениеттердің, таңдаулы елу елдердің қатарына аяқ басқан Қазақстанда уақыт талабы да жоғары, сондықтан халқымыздың мәдени, тарихи, әлеуметтік мұралары мен рухани құндылықтарын зерттеу күн тәртібіне қойылып отырған өзекті мәселе. Қазақстандық рухани жүйенің бүгіні мен келешегі оның кешегі дәуірінде жинақталған рухани мұраларын талдай, танып білумен, мойындаумен және қадірлеумен байланысты.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Нысанбаев А. Глобализация и проблемы межкультурного диалога: в 2-хт. – Алматы: Компьютерно-издательский центр Института философии и политологии МОН Республики Казахстан, 2004. - Т 1. – 274 с.

2 Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. - М., 1995.- 236с.

3 Вебер М. Избранные произведения и статьи. - М., 1990. - 240с.

4 Сорокин П. Система социологии. - М., 1993. – Т. 1. - 360с.

5 Маркс К., Энгельс Ф. Таңдамалы шығармалар. 2 - том. - М., 1978. - 456с.

6 Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. - М., 1988.-137с.

7 История социологии / Под общ. ред. А.Н. Елеукова и др. - Минск, 1997.-370с.

### Резюме

В современных условиях многонационального казахстанского общества важно учитывать национальные традиции в процессе регулирования социальных отношений. Они выражают черты национального сознания и социального поведения индивидуума. В статье представлен детальный методологический анализ сущности национальных традиций в структуре социального взаимодействия и черты их интеграции.

### Resume

In modern conditions of multi-ethnicity of the Kazakhstani society, it is an undeniable fact that it is important to take into account national traditions in the process of regulating social relations. Developed by the centuries-old history of the life of the people, they express the features of the national consciousness and are effective regulators of the social behavior of individual subjects. A detailed methodological analysis of the substantiation of the essence of national traditions in the structure of social interaction, the features of their integration into the process of social interaction are presented.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА**

**А.Н. ЖОРАБЕКОВА**

PhD, старший преподаватель  
кафедры иностранных языков,  
АО «Казахский агротехнический  
университет» им. С.Сейфуллина

**И.И. САГДУЛЛАЕВ**

PhD, старший преподаватель  
кафедры английской филологии,  
Международный казахско-турецкий  
университет им. Х.А. Ясави

**Аннотация**

В статье рассмотрено моделирование процесса формирования профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода. Представлена структурно-содержательная модель, компонентами которой являются целевой, содержательный, технологический, процессуальный и результативный.

*Ключевые слова:* моделирование, структурно-содержательная модель, формирование, профессиональные компетенции, будущий учитель, полилингвальный подход

В педагогических исследованиях применение метода моделирования в последние годы приобретает все более широкую популярность и признание. Поскольку посредством создания и исследования педагогические модели воплощаются в педагогические идеи. В педагогических моделях описываются первостепенные компоненты объекта, их взаимосвязи, что позволяет четко воспроизводить исследуемый объект, показать процесс его развития.

Анализ литературных источников показал, что термин «модель» (от латинского слова «modulus») означает меру, анализ, образец, норму. В справочной литературе понятие «модель» рассматривается как образец, образцовый экземпляр, изображение, схема, описание какого-либо объекта, процесса, используемых в качестве его «заместителя» [1].

Модель, прежде всего, предполагает воплощение заложенных в ней идей. Между тем модель является средством ее реализации. В этой связи исследователь М. Вартофский отмечает: «с одной стороны, модель - воплощение идеи, а с другой - она в динамическом аспекте является средством реализации идеи» [2].

А.Н. Дахином дается следующее определение модели: «модель - это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрублённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [3].

В основу метода моделирования положена научная теория, отражающая область исследования, ее закономерности и принципы, а также опытные данные и реальные факты. Как научный способ познания, моделирование предусматривает проведение наблюдений, опытов, определенных расчетов, логического анализа на моделях, чтобы по результатам такого исследования можно было бы судить о явлениях и процессах, происходящих в реальных объектах. Между тем следует учесть, что даже хорошо спроектированная модель не раскрывает сущности целостного объекта исследования, поскольку моделирование часто связано с отбором только некоторых сторон объекта [4].

В научной литературе выделяются следующие классификации моделей: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем) [5].

Для нашего исследования наиболее подходящей моделью является логико-семиотические модели, которые конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем.

Принимая во внимание вышеизложенное, нами предпринята попытка отобразить исследуемый процесс формирования профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода.

При разработке модели формирования профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода мы руководствовались идеей В.Э. Смирновой о том, что «в определении модели специалиста следует исходить из специфики профессиональной деятельности». Как замечает ученый, «основным принципом построения модели специалиста является принцип анализа его профессиональной деятельности. Достоинство данного подхода в том, что в работе специалиста зримо проявляется несоответствие между подготовкой и реальной деятельностью» [6].

Поэтому совершенствование подготовки будущего учителя к педагогической деятельности в условиях реализации полилингвального подхода в школе предполагает, в первую очередь, целенаправленную и систематическую работу по формированию профессиональных компетенций будущего педагога, отвечающего характеру требований к профессионально-педагогической деятельности на основе ее анализа.

Суть моделирования процесса формирования профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода состоит в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность педагога школы в вузовском педагогическом процессе в специально созданных условиях. То есть деятельность будущего учителя носит условно профессиональный характер. При выполнении действий по планированию и организации полилингвального образования отражаются наиболее существенные его стороны. Студенты имитируют будущую профессионально-педагогическую деятельность в школе, причем такая деятельность является переходной от учебной к профессиональной.

Моделирование процесса формирования профессиональных компетенций будущего учителя основывается на таких методологических подходах, как системный, личностно-деятельностный, компетентностный, полилингвальный, методология Tuning. При этом компетентностный и полилингвальный подходы выбраны как основные.

Из множества существующих педагогических моделей нами выбрана структурно-содержательная модель в соответствии с рисунком 1. основополагающей идеей моделирования исследуемого процесса является такое управление процессом формирования профессиональных компетенций будущего учителя, которое будет целенаправленным, ориентированным на цели и задачи полилингвального образования. Целенаправленность исследуемого процесса обеспечивается созданием комплексной модели, в которой находит отражение не только характеристика профессионально-педагогической деятельности и профессионально-личностные характеристики будущего педагога, но и

будут раскрыты пути, средства, методы развития и становления профессиональных компетенций.

На основе анализа профессиональной деятельности учителей, успешно реализующих цели и задачи полилингвального образования в школе, нами определены структурные компоненты, содержание, принципы, факторы и условия реализации полилингвального подхода в формировании профессиональных компетенций будущего учителя в вузе.

Структурными компонентами представленной модели являются: целевой, содержательный, технологический, процессуальный и результативный [7].

Рассмотрим подробнее компоненты предложенной модели.

**Целевой компонент** отражает цель и задачи процесса формирования профессиональных компетенций будущих учителей, а также потребность общества в них.

Проектируемая нами модель ориентирована на **цель** – формирование профессиональных компетенций будущего учителя по реализации полилингвального подхода в учебно-воспитательном процессе школы.

Из этой цели вытекают **задачи** [8]:

1) формирование у студентов системы общепрофессиональных и специальных знаний и понимания сущности, планирования и организации полиязычного образования школьников;

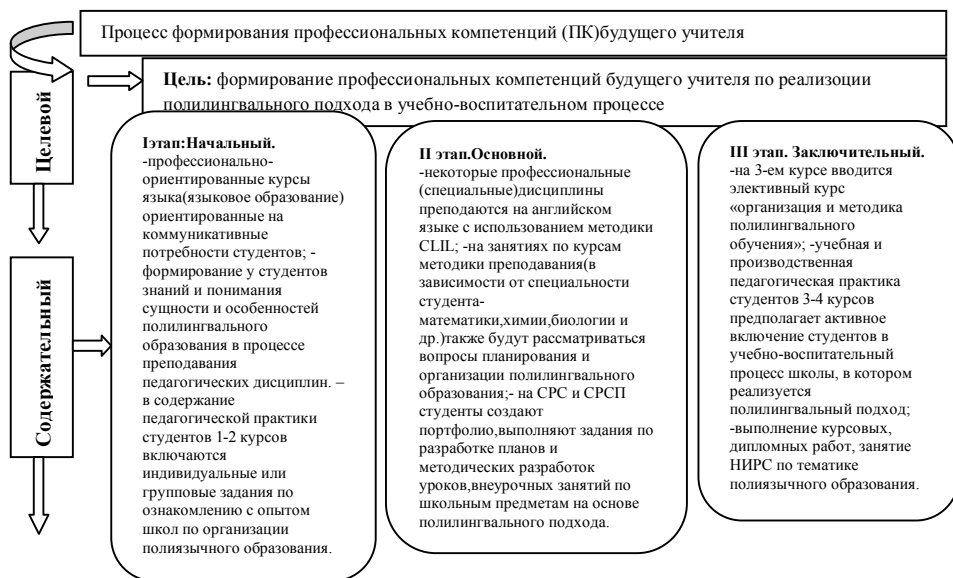






Рисунок 1 - Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций будущих учителей на основе полилингвального подхода.

2) формирование и развитие умений и навыков анализа, систематизации и практического применения современных методик и технологий полиязычного

образования;

3) развитие педагогических способностей, позволяющих успешно реализовывать полилингвальный подход в учебном процессе и во внеклассной работе со школьниками;

4) развитие профессионально личностных качеств и черт характера будущего педагога, содействующих эффективному взаимодействию с учащимися в полилингвальной образовательной среде.

В основу построения содержания формирования профессиональных компетенций будущего учителя положены принципы вузовской дидактики и интегрированного предметно-языкового обучения, в частности:

- профессиональной направленности преподавания языковых дисциплин в вузе;

- принцип междисциплинарности;

- принцип ориентации на конечный образовательный результат в виде компетенций;

- принцип непрерывного развития профессионально-языковых навыков и коммуникативных компетенций студентов;
- принцип полилингвизма, предполагающий использование двух или трех языков как способа познания, самопознания и саморазвития в процессе освоения педагогических и психологических знаний (Л.Л.Салехова, Ф.Х.Киргуева и др.);
- принцип использования иностранного языка как средства обучения некоторым общепедагогическим и специальным предметам;
- принцип создания соответствующей профессионально-языковой среды;
- принцип единства и преемственности языковой, общепедагогической, специальной, специально-методической подготовки будущего учителя на основе полилингвального подхода;
- принцип овладения методикой CLIL и учета его базовых требований;
- поэтапного формирования профессиональных компетенций через все виды и формы организации педагогического процесса в подготовке будущего учителя.

Мы исходим из того, что процесс формирования профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода не одномоментный процесс, а длительный процесс, который имеет поэтапный характер. Поэтому его организацию и осуществление мы представляем как последовательную реализацию трех этапов: **начального, основного и заключительного.**

**Процессуальный компонент** предлагаемой нами модели представляется методами, средствами и формами обучения, заимствованными из образовательной практики и осмысленными в дидактической теории, среди которых выделим следующие методы: иммерсия, объяснительно-иллюстративный метод, упражнения, case-study, метод ассоциограмм (mind mapping), дискуссия, решение проблемных задач, мозговой штурм, имитационные, ролевые, деловые игры.

**Результативный компонент** данной модели предусматривает достижение конечных целей профессиональной подготовки будущего учителя на основе полилингвального подхода - достижение ожидаемого высокого уровня профессиональных компетенций.

Таким образом, необходимо отметить, что взаимосвязь структурных компонентов предложенной модели, таких как целевой, содержательный, технологический, процессуальный и результативный, при ее реализации обеспечит качественную профессиональную подготовку будущих учителей в условиях полилингвального образования.

По мнению авторов, предложенная модель станет основополагающей в процессе формирования профессиональной компетенции будущих учителей на основе полилингвального подхода.

#### Список литературы

- 1 Современный толковый словарь издат. «Большая Советская Энциклопедия» (онлайн версия).
- 2 Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1988. – 508 с.
- 3 Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
261. Воронин В.Н. Развитие системы подготовки офицерских кадров. – Саратов: Изд-во, 1996. – С. 43.
- 4 Бисенбаева Ж.Н. Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров на основе современных педагогических технологий: дисс. на соис. PhD: 13.00.08. - Алматы, 2013. – 235 с.
- 5 Богатырев А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) // Образование и наука. [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm)
- 6 Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. - Л.: ЛГУ, 1977. - 208 с.
- 7 Жорабекова А.Н. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода: дис. ... PhD. – Астана, 2015. – 203 с.
- 8 Торыбаева Ж.З., Жорабекова А.Н. Модель формирования профессиональной компетенции будущих учителей на основе полилингвального подхода // Вестник Западно-Казахстанского государственного университета. - 2015. - № 2 (58). - С. 41-46.

#### Түйін

Бұл мақалада полилингвалды тұрғыдан болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің модельдеуі берілген. Мақсаттық, мазмұндық, технологиялық, процессуалдық, нәтижелілік құрылымдық компоненттері айқындалып, авторлық құрылымдық-мазмұндық моделі көрсетілген.

#### Resume

The article concerns the modeling of formation of the process of the future teacher's professional competences on the basis of polylingual approach. There is presented a structural-content model, which components are objective, informative, technological, procedural and effective.

**К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ  
РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

**Д. К. КУРМАНАЕВА**

кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель  
кафедры иностранных языков,  
ЕНУ им. Л.Н.Гумилева

**Г. М. ЖАЛЕЛОВА**

магистр педагогических наук, преподаватель  
кафедры иностранных языков,  
Казахский агротехнический  
университет имени Сакена Сейфуллина

**Аннотация**

В статье рассматривается вопрос обновления содержания учебной дисциплины «иностранному языку» на основе регионального материала, в котором приоритетным является этнокультурный подход, связанный с принципами природосообразности и культуросообразности. своеобразие иностранного языка заключается в том, что в ходе его изучения приобретаются не знания основ науки, а формируется коммуникативная культура посредством получения новой информации. Поэтому региональный компонент в определении содержания обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе необходимо использовать на основе предложенных автором дидактических и методических принципов, которые являются важными стратегическими направляющими для определения содержания региональных компонентов в процессе изучения иностранных языков на факультетах неязыковых специальностей.

*Ключевые слова:* иностранный язык, региональный компонент, принципы обучения, этнокультурный подход, образование.

Национально-ориентированное содержание любой дисциплины направлено на приобщение обучающего к общецивилизационным знаниям и ценностям, обеспечивая его национальную самоидентификацию.

Важной функцией национального компонента является нормирование содержания, используемого в педагогическом процессе

регионального материала в соответствии с государственным стандартом и обеспечение качества образования.

Один из важнейших вопросов при обновлении содержания учебной дисциплины на основе регионального материала - развитие образования и изменения ценностей образования в сознании различных социальных групп и соответствующие изменения образовательных потребностей казахстанского общества.

Ученые полагают, что технология разработки ценностной составляющей обучения в структуре дисциплины должна основываться на следующих принципах:

- государственность и этнологичность учебно-воспитательного процесса;
- историко-культурная направленность организации учебно-воспитательного процесса;
- гуманистически-ориентированное построение содержания образования;
- гуманистическая направленность содержания образования, его ориентированность на свободное развитие личности как носителя черт гражданина РК и мира;
- формирование социально-значимых ценностей, принятых в демократическом обществе;
- единство образовательного пространства многонационального Казахстана, раскрываемое как единство многообразных национальных образовательных систем [1, с.77].

Вышеприведенные принципы основываются на тенденции современной подготовки специалистов к гуманизации и демократизации, поэтому адекватно цели и задачи нашего исследования могут быть взяты за основу при разработке содержания учебного курса «Иностранный язык».

Ценностная основа содержания образования способна не только решать проблему использования национальных ценностей как средства их объединения на уровне общечеловеческого, духовно-нравственного, профессионального общения педагогов, но и раскрыть возможности трансформации этих ценностей. Гражданское образование и воспитание формирует у подрастающего поколения патриотическое видение мира, то есть патриотические черты. Казахский патриотизм должен быть определяющим принципом содержания образования.

В обновлении содержания образования приоритетным является этнокультурный подход, который предполагает выявление общих закономерностей и национальных особенностей в развитии

образования и культуры отдельных стран, регионов и в глобальном масштабе. Этнокультурный подход к определению содержания образования связан с реализацией педагогических принципов: принципа природосообразности, культуросообразности. Реализация вышеуказанных принципов заключается в следующих идеях и действиях: приобщение детей к глубокому познанию своего родного языка, истории, литературы как наиболее способствующих ускорению развития народа, возрождению его национального самосознания; полное использование национальной культуры как источника формирования национально-ориентированного содержания образования; воспитание в детях чувства патриотизма, преданности и любви к своему народу и Родине, воспитание дружеского отношения ко всем народам, расширение знаний о них, их культуре [2, с.217].

Этнопедагогический подход к воспитанию и самовоспитанию студентов определяется содержанием воспитательного процесса, который включает в себя осмысленность жизни, целеустремленность, мировоззрение, интеллектуальное развитие, отношение к труду, личностные качества, отношение к окружающим, культуру межнациональных отношений, здоровый образ жизни, семью, брак, любовь, эстетическую и экологическую культуру, целостность знаний о национальной культуре, искусстве, литературе, истории и традициях, отношение к себе как представителю своего народа. Основной целью воспитательной деятельности служит развитие у студентов социальной активности, национального самосознания и культуры межнациональных отношений.

Структура системы образования в Казахстане предполагает включение этнокультурного образовательного пространства. Основной задачей этнокультурного образования является воспитание поликультурной личности, знающей родной, государственный и иностранный языки, которые, по мнению С.С. Кунанбаевой, являются:

- средством межкультурного общения;
- средством познания чужой и своей национальной культуры, своего и других языков;
- инструментом свободной ориентации и жизнедеятельности в современном поликультурном и мультилингвальном мире;
- ценностной базой для ориентации и выбора коммуникативного поведения и невербальных норм взаимодействия с учетом специфики развития и состояния стран, регионов, мировой цивилизации [3, с.112].

Принять эту идею – значит создать национальную основу обучения и воспитания, в которой бы сочетались мировой уровень технической и информационной оснащенности обучения и

традиционные культурные ценности, значит признать и обеспечить безусловный приоритет для личности родного языка и культуры, это и непрерывность учебной и воспитательной деятельности, направленной на реализацию этнокультурного образования личности учителя, особенно учителя-словесника. В документе совершенно справедливо подчеркивается, что крупномасштабная реформа системы образования не может быть эффективной без серьезных и качественных научных исследований и конкретных рекомендаций относительно форм и методов обучения языку в высшей школе [4].

Проблема совершенствования вузовского обучения иностранного языка в речевой деятельности студентов, в том числе и говорения (монологической и диалогической речи) путем использования материалов краеведения, которое было известно в дидактике как «отечествоведение», «родиноведение» не снимается с повестки дня педагогического исследования. В число данной проблемы входит проблема краеведения, которая является частью этнокультурного обучения.

В этой связи мы себе позволили процитировать столь длинное высказывание нашего соотечественника А. Сейдимбек: «Трудно представить себе настоящее, наш сегодняшний день без знания дня вчерашнего, нашего прошлого. Мы должны учиться у прошлого. Оно консервирует в себе опыт поколений, их достижения в различных областях жизни, и, конечно же, ошибки и разочарования наших близких и далеких предков. Мы должны учиться у прошлого хорошему. И для того, чтобы такая возможность у нас была, мы должны его знать. Разве не станем мы благороднее и выше от знания того, что, скажем, на ныне невзрачной с виду сопке в древности располагался один из первых в истории родного края медеплавильный завод, или того, что вот в этих просторах когда-то жил и творил всенародно любимый и известный певец и поэт Ахан-серэ, или от того, что вот в этом деревянном доме учился Михаил Васильевич Фрунзе, а вот в этом доме жил кипучий и мужественный в стихах, известных теперь каждому казаху, поэт Касым Аманжолов? Разве знание того, что было раньше здесь рядом с нами и вокруг нас, не сделает нашу жизнь более осмысленной и красивой? Так, узнавая свою историю, трудовую биографию своего народа, его революционные традиции, этапы развития культуры и искусства своего народа, познавая преемственность поколений, мы, прежде всего, еще более глубоко постигаем самих себя. Мы начинаем понимать, что сами являемся детьми своего времени, продолжением предыдущих поколений. Благодаря знанию былого, мы все более и более глубоко начинаем

достигать настоящего. Человек - не перекачанное поле, срывающееся при малейшем дуновении ветерка и бросающее семена в различных местах, где придется. Сознательного человека, гомо сапиенс, отличает, прежде всего, последовательность поступков, целенаправленность действий и верность определенным традициям или установкам» [5, с.22].

В содержание образования в высшей школе входят разные предметы, которые, однако, имеют далеко не одинаковое отношение к будущей специальности. Одни предметы служат первичной ступенькой к будущей специальности, другие относятся к циклу общеобразовательных дисциплин, в результате изучения которых формируется интеллигент вообще, третьи посвящают обучающихся во все аспекты своей специальности и т.д. Эти дисциплины разделяются на «профилирующие», «общеобразовательные» и «специальные». «Иностранный язык» как учебная дисциплина, обзор которой нам бы хотелось сделать с учетом интереса нашего исследования, в этой системе занимает особое место. Своеобразие иностранного языка заключается в том, что в ходе его изучения приобретаются не знания основ науки, а формируется коммуникативная культура посредством получения новой информации.

Региональный компонент в обучении иностранным языкам – это сложная и методологическая категория, лингвистический аспект которого включает в себя:

1. Знания о регионе.
2. Языковые явления, отображающие специфику региона.
3. Специальные тексты по региональной проблематике (краеведческие статьи, газетные публикации, художественные тексты).

Тексты как способ отражения регионального содержания тематики должны выражать:

1. Регионально-ориентированные речевые ситуации.
2. Визуально-текстовые материалы (кинофильмы, видеоролики, прагматические материалы).

Организация обучения по формированию межкультурного общения является методологическим аспектом регионального компонента, который направлен на обучение приемам учебной деятельности, ведущим к формированию умений успешного использования регионального материала в целях общения. Овладение приемами обучения связано с развитием следующих умений:

- 1) самостоятельного усвоения необходимой региональной информации;
- 2) работы со справочной литературой;



- 3) ведения словарной тетради с лексическими единицами, отражающими культурное своеобразие региона;
- 4) отбора аутентичных прагматических материалов;
- 5) составления схем, диаграмм;
- 6) изучения иноязычного общества с целью выявления сходств и различий культур [6, с.57].

На основе взаимосвязи общественных связей и потребностей формирования функций и теоретических положений межкультурных коммуникаций, региональный компонент в обучении иностранным языкам позволит обучающимся:

- 1) Глубже понять и усвоить отдельные языковые явления и лингвострановедческие реалии в их компарации, сравнивать и сопоставлять реалии культурной и обыденной жизни страны изучаемого языка и Казахстана;
- 2) Расширить содержательные основы обучения иностранному языку;
- 3) Способствовать развитию и совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся;
- 4) Овладеть знаниями о родном крае и умения высказываться на региональные темы, усилить прагматический компонент иноязычной коммуникативной компетенции и подготовиться к практической деятельности в своем регионе;
- 5) Лучше понимать иноязычную культуру и формировать в себе повышенную толерантность к участникам коммуникации.

Принципы обучения иностранному языку (как и любому другому языку) являются одной из основополагающих категорий процесса обучения. Они находятся в тесной связи с закономерностями процесса обучения, вытекая из последних [7, с.8].

Под принципами обучения понимают исходные правила и предписания, выполнение которых обеспечивает достижение необходимого уровня эффективности обучения.

В основе каждой методической концепции лежит система принципов обучения, которые определяют содержание и методы обучения.

Это прежде всего правила:

- как следует отбирать учебный материал;
- в каком порядке его располагать в курсе обучения;
- как его вводить;
- как организовать его усвоение;
- как организовать контроль усвоения [8, с.157].

Опираясь на данные предварительного исследования, мы полагаем возможным выдвинуть для заявленных условий и целей обучения нижеследующие дидактические и методические принципы.

1. *Принцип личностно ориентированной направленности обучения.* В центре личностно ориентированных образовательных систем находится личность обучаемых. В условиях обучения иностранному языку личностно ориентированная направленность выражается в ориентации на вторую языковую личность обучаемых, под которой понимается «совокупность способности человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимают адекватное взаимодействие с представителями других культур» [8, с.77]. Личностно-ориентированная направленность обучения иностранному языку, направленность на языковую личность обучаемого в современной методике преподавания иностранных языков выдвигаются в качестве основного принципа обучения иностранным языкам [8, с.78]. Задача формирования и развития у обучаемых черт вторичной языковой личности подразумевает необходимость развить у них «способность и готовность осуществлять текстовую деятельность на изучаемом языке, способность к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов» [8, с.77]. Эта задача выполнима при условии, что учебный процесс строится не «с позиции логики и системности предмета усвоения, а с точки зрения логики развития личности (обучаемого), его субъективного внутреннего состояния, его индивидуальной программы усвоения изучаемого языка» [8, с.79]. Принцип личностно-ориентированной направленности находит отражение в учете в процессе обучения психологических свойств личности обучаемых и их когнитивных стилей. Именно подход к решению проблемы, характер поведения в различных ситуациях, особенности представления информации, способности осуществлять когнитивные процессы характеризуют психологический компонент личности обучаемых.

Личностно-ориентированная направленность обучения позволяет не только учитывать психологические особенности обучаемых, но и способствует их дальнейшему развитию. Такой процесс обучения формирует у обучаемых умение осознанно планировать свое развитие, понимать его динамику и самостоятельно учиться.

Другим аспектом саморазвития обучающегося в процессе личностно-ориентированного обучения является выделение в нем таких качеств, как мотивация и рефлексия.

2. *Принцип дифференциации обучения* заключается в отборе учебных текстов и составления заданий с учетом уровня языковой

подготовки обучаемых (уровня сформированности его иноязычной коммуникативной компетенции). Такой подход позволяет построить процесс обучения в соответствии с индивидуальными программами усвоения иностранного языка студентами.

3. *Принцип ведущей роли самостоятельной работы студентов.* Как отмечает И.Д. Салистра, самостоятельная работа при изучении иностранного языка: а) позволяет привести работу обучаемых по овладению иностранным языком в соответствие с их индивидуальными возможностями; б) разгружает групповое занятие от тех видов работы, которые можно выполнить без непосредственного руководства со стороны преподавателя; в) формирует у обучающихся умение учиться [9, с.155].

Этот принцип особенно важен при обучении чтению регионального материала на неязыковых специальностях, так как при небольшом объеме учебного времени, отводимого на аудиторские занятия, основной объем работы по получению и применению региональной информации приходится на самостоятельную работу.

4. *Принцип автономности обучения* предполагает самостоятельный выбор студентами посильных заданий, формы их выполнения, формы контроля/презентации результатов. Результатом подобной работы является рост сознательности выполнения действий по приобретению и совершенствованию региональных знаний, развитие умений организовывать собственное обучение.

Автономное обучение означает способность учащихся самостоятельно выполнять различные виды деятельности, которые традиционно выполняются преподавателями, а именно, оценить приобретенные знания, навыки и умения, определять учебные потребности, определить цель обучения, спланировать и реализовать учебный процесс. [10, с.87]

Однако достижение обозначенных целей возможно при соблюдении следующих условий:

- студенты могут самостоятельно учиться и принимать самостоятельные решения при условии, что они находятся в среде, позволяющей им это делать;
- стратегии обучения будут эффективными при условии, если студентам придется добывать информацию, а не получать ее в готовом виде.

5. *Принцип региональной направленности* процесса обучения чтению ставит целью формирование регионального компонента коммуникативной компетенции специалистов.

6. *Принцип сочетания обучения региональному чтению текстов с профессионально-педагогической направленностью процесса обучения* реализуется путем использования в процессе обучения речевого материала, представленного профессионально ориентированными текстами, содержащими региональную информацию. Данные тексты должны соответствовать следующим критериям: а) учет профессионально ориентированных компонентов (аутентичности, информативности, соответствия профессиональной тематике, учета жанрового разнообразия); б) учет региональных компонентов (ориентации на современную действительность региона, актуального историзма, облигаторности, типичности изучаемых региональных явлений, репрезентативности).

7. *Принцип модульной организации учебного материала.* В соответствии с целью и условиями обучения наиболее рациональным способом организации учебного материала нам представляется учебная макроединица – региональный модуль, который является законченным структурно-содержательным комплексом, включающим профессионально ориентированную и региональную информацию, а также методическое руководство по ее усвоению.

8. *Принцип когнитивной эмпатии.* Изучение иностранного языка должно не просто соответствовать обретению средств кодирования концептов, но и формировать картину мира учащихся.

Как отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, обучение языку означает обучение культуре, что объединяет коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, которые должны уметь правильно соотносить свое и чужое, осознавать, что объединяет родную культуру и культуру страны изучаемого языка и в чем их различие [8, с.50].

9. *Принцип ориентации на родную лингвокультуру учащихся* имеет много общего с принципом опоры на родной язык [6, с.50].

Реализация данного принципа предполагает сопоставительный анализ лингвострановедческих элементов текста в родном и изучаемом языках с целью более глубокого проникновения в национальную специфику анализируемых явлений.

Необходимо также отметить, что региональная подготовка будущего специалиста при этом не означает узкую специализацию. Региональное насыщение содержания обучения способствует умению специалиста адаптировать и преломлять свои профессиональные умения и навыки с определенным местом работы и спецификой региона. В случае перехода специалиста в новый географический или административный регион, региональная подготовка будет иметь для

него большое методическое значение в плане повышения возможностей производственной социальной адаптации.

С точки зрения вышесказанного, региональный компонент в определении содержания обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе необходимо основывать на следующих положениях:

1) учет сформулированных целей обучения иностранным языкам в неязыковом вузе с позиции диалога культур;

2) учет приведенных в данном параграфе точек зрения ученых-методистов на определение содержания обучения;

3) необходимость формирования умений, составляющих выделенную нами новую профессионально-педагогическую функцию будущего специалиста – организатора межкультурного общения.

Представленные принципы являются важными стратегическими направляющими для определения содержания региональных компонентов в процессе изучения иностранных языков на факультетах неязыковых специальностей.

#### Список литературы

1 Калкеева К.Р. Теоретико-методологические основы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана: дис. д-ра пед. наук - Караганда, 2010. - 197с.

2 Кожаметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика./ М: Ғылым, Алматы, 1998.- 317с

3 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. - Алматы, 2005 - С.112-114

4 Концепция гуманитарного образования. Алматы, 1994. – С. 45

5 Сейдимбек А. Поющие купола. - Алма-Ата, «Жалын», 1985. - С.22-23

6 Глумова Е.П. Методика обучения организации межкультурного общения на материале регионального компонента (немецкий язык, языковой вуз): дис. .... канд. пед. наук - Нижний Новгород, 2006. - С.67

7 Гальскова Н.Д. Практические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам - Иностр. языки в школе. -1995 - С.8-11

8 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя.– М.: АРКТИ, 2000. - 165с.

9 Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. - М. Высшая школа 1966г. - 252с.

10 Knowles, M. S. (1975) Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. 135 pages. Programmatic guide that is rather objective oriented. Sections on the learner, the teacher and learning resources.

#### Түйін

Мақалада табиғаторайлас және мәдениеторайлас принциптеріне байланысты этномәдени қатынас басымдылығы көрінетін аймақтық материал негізіндегі «шет тілі» оқу сабағы мазмұнының жаңашылдық сұрақтары қарастырылады. Шет тілін оқытудың ерекшелігі – ғылым негіздері білімін меңгеру емес, жаңа ақпарат алу арқылы коммуникативті мәдениет қалыптастыру. Сондықтан да жоғары оқу

орындарындағы аймақтық компонент негізінде шет тілін оқыту мазмұнын анықтау барысында, тіл оқытпайтын факультеттерде шет тілін оқыту үрдісінде аймақтық компонент мазмұнын анықтайтын маңызды стратегиялық бағыттаушы болып табылатын автордың дидактикалық және әдістемелік принциптерін қолдану қажет.

#### Resume

The authors of the article consider updating the content of a foreign language subject on the basis of regional material where the ethno-cultural approach, which is connected with the principles of natural and cultural conformity, is a priority. The study of a foreign language is distinguished by communicative culture perceived via new information rather than acquisition of the knowledge of science fundamentals. In view of this, teaching a foreign language in non-linguistic higher schools should be based on the author's didactic and methodological principles which are important strategic guidelines in determining the content of the regional component in teaching foreign languages at non-linguistic departments.

**ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ЦИФРОВОЙ ЭПОХЕ**

**Ш.А. ЖУБАНОВА**

докторант PhD, магистр филологических наук,  
старший преподаватель английского языка,  
Казахский Университет Международных  
Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана

**Аннотация**

В данной статье представлен анализ нормативно-правовых документов, научно-педагогической литературы категориального аппарата «профессиональная компетенция», «языковая компетенция», конкретизировано содержание понятия «иноязычная профессионально ориентированная компетенция», выявлены особенности формирования данной компетенции, а также рассмотрены ключевые компетенции, формируемые при использовании цифровых и электронных технологий обучения.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, профессиональная языковая компетентность, иноязычная профессионально-ориентированная компетенция, ключевые компетенции в цифровой эпохе.

Сегодня мы встречаем значительное количество публикаций, посвященных проблеме компетентности и компетенции. Исследованиями в данной области занимались и занимаются до сих пор как казахстанские (С.С. Кунанбаева, А.Е. Абылкасымова, М.Ж. Жадрин, К.Ж. Аганина, Б.К. Игенбаева), российские (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Т.В. Иванова, О.Е. Лебедев В.А. Болотов, В.В. Сериков), так и зарубежные ученые (Т. Хатчинсон, А. Уотерс, П. Стриванс, Р. Робинсон).

Для уточнения содержания понятия «**иноязычная профессионально-ориентированная компетенция**» нами был проведен анализ научной литературы, касающийся этого вопроса.

И.А. Зимняя считает, что **компетенция** – это владение определенными знаниями, умениями и навыками, которые могут быть использованы в деятельности, а **компетентность** – это более широкое

понятие и трактуется автором как основывающаяся на знаниях интеллектуальная и личностно обусловленная социально-профессиональная деятельность человека [1, 7-13 с].

В работе Ю.Н. Пака, И.О. Шильниковой и Д.Ю. Пака имеется большое количество интерпретаций понятия компетенции и компетентность, но до сих пор нет единой трактовки данных понятий. Рассмотрим некоторые из них:

**Компетенция** - интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека на практике реализовать свою компетентность. Важным компонентом компетенций является опыт-интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [2, с.22-28].

**Компетенция** - общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [3, с.30].

Чаще всего компетенции трактуют как динамический набор знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда [4, с.95].

Общим для всех определений компетенции является понимание этого значения как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности [5, с.208].

У термина «**компетентность**» тоже появилось много новых значений. Авторы Е. Зачесова, В.И. Томаков, С.И. Ожегов, А.В. Хуторской определяют это понятие как:

-степень выраженности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенций конкретной должности;

-совокупность знаний, позволяющих профессионально судить о чем-либо;

-системное качество специалиста, которое возникает, проходит становление, развивается в процессе обучения (деятельности) и совершенствуется в процессе освоения практической деятельности;

-система базовых характеристик, которые определяют профессиональный успех и могут быть описаны в терминах поведения, может быть оценена качественно и количественно [6, с.360-362].

Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетентности. Например, при разработке уровней владения иностранным языком внутри языковой компетенции/ компетентности



Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную [7, с.57-61].

Результатом целевой установки личности на профессиональное самосовершенствование и саморазвитие, т.е. «компетентность» - это опыт успешного осуществления профессиональной деятельности [5, 208 с]. Когда как Ю.Г. Татур считает, что «компетентность» — это «результат профессионального и интеллектуального совершенства личности» [8, с.16].

Согласно словарю С.И. Ожегова, компетентность связана с определенным видом профессиональной деятельности, совокупностью знаний и качеств личности и означает «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», вторая же имеет следующее значение: «круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, находящихся в чьем-либо ведении» [9, с.289].

С.С. Кунанбаева отмечает, что **профессиональная компетентность** представляет собой полиаспектную характеристику специалиста, включающую совокупность когнитивных, интегрально-технологических, мотивационно-волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих, отражающих уровень его способности к эффективной профессиональной деятельности и степень готовности к профессиональному развитию в условиях глобализации и интернационализации [5, с.208]. Автор предлагает дифференцировать понятия **«профессиональная готовность выпускника вуза»** и **«профессиональная компетентность» работающего специалиста**. Если профессиональная готовность рассматривается как способность выпускника решать типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального навыка и творческих наклонностей, то профессиональная компетентность специалиста-это есть его опыт и способность адаптироваться к новым реалиям жизни, творчески мыслить и действовать в нестандартных ситуациях для принятия оптимальных конструктивных решений [5, с.208]. «Профессиональная готовность» выпускника представлена компетентностной моделью из 4 блоков компетенции: профессионально-ориентированный блок; профессионально-базируемый блок компетенций; профессионально-идентифицирующий блок компетенций; блок межкультурно-и-международной профессиональной коммуникации.

И.А. Чебанная считает, что **профессиональная компетентность** – это интегральная, проявленная в деятельности (ситуации) характеристика личности, определяющая успех профессиональной

деятельности и ответственность за её результаты, т.е. это компетенция, реализованная в деятельности [10, с.160].

Авторы научных исследований акцентируют внимание на роли **иноязычной профессиональной компетентности** в подготовке специалистов в неязыковых вузах. По мнению Е.С. Самойловой, иноязычная профессиональная компетентность студентов лингвистического профиля – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста данного профиля, в которой отражается уровень усвоенных им специальных знаний, умений, опыта, достаточных для формирования у него профессионального мышления, способности отстаивать свою точку зрения в различных социальных и лингвистических условиях [11, с.187].

Г. В. Юрчук сформулировала понятие **профессиональной языковой компетентности (ПЯК)** следующим образом: «ПЯК — это интегративное качество личности, основанное на самосознании учащихся в необходимости становления профессионально языковой компетентности, основой которой является мыслительная деятельность, направленная на формирование умений оперировать профессиональными терминами и понятиями, в том числе иноязычными, решать задачи профессионального характера с помощью разнообразных языковых средств, быть высоко коммуникативными и способными осуществлять когнитивную, креативную и профессиональную деятельность в иноязычной среде» [12].

Потребность в конкретизации иноязычной коммуникативной компетенции в зависимости от специфики образовательного учреждения или направления подготовки и проецировании её на сферу профессиональной деятельности вызвало появление такого понятия, как **«иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция»**. Это особый вид компетенции, который определяется как готовность и способность к владению предметными научными знаниями в профессиональном общении [13, с.179], где значимость информации определяется её профессиональной составляющей.

Как считает Е.П. Кобелева, профессиональная иноязычная компетенция специалиста должна рассматриваться с точки зрения развития общей профессиональной компетентности специалиста, так как её формирование в системе высшего профессионального образования соотносится с развитием как иноязычной коммуникативной компетенции (относящейся к ключевым), так и профессиональных компетенций будущего специалиста [14, с.56-57].

**Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция специалиста** проявляется преимущественно как способность осуществлять коммуникативное речевое поведение в соответствии с задачами гипотетических ситуаций иноязычного общения. Это значит, что в процессе обучения иностранному языку специалист не получает целостного содержания предстоящей профессиональной деятельности, связанной с практическим использованием изучаемого языка [15, с.399].

Академик С.С. Кунанбаева предлагает различать **межкультурно-коммуникативную компетенцию (МКК)** от **международно-профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (МПИКК)**, так как эти два функциональных типа компетенции формируют разные типы моделей специалиста. Под термином МПИКК для отраслевых специальностей понимаются профессионально-коммуникативные (метакоммуникативные) умения и субкомпетенции специалиста, обладающего специализированными знаниями или необходимой информацией в условиях международных контактов и профессиональных взаимодействий. Первым **профессионально-содержательным блоком МПИКК является профессионально-ориентированный блок**, связанный с управлением информацией и знаниями и включающий следующие субкомпетенции: **информационно-аккумулирующую метаязыковую субкомпетенцию**, направленную на накопление информации в области политических, правовых, социально-экономических наук и способность выражения его в иноязычных дискурсах малых форм; **профессионально-интерпретационную субкомпетенцию**, вырабатывающая обобщающие, смысло-компрессирующие, тезисно-презентирующую информацию на иностранном языке [5, с.208].

В связи с использованием множества инновационных технологий и методов обучения ИЯ, появлением мировых трендов, образовательных платформ и стартапов в иноязычном образовании, формирующие иноязычную профессионально-ориентированную компетенцию студентов, имеется необходимость в рассмотрении ключевых компетенций, рекомендованных ЕС для непрерывного обучения в цифровой эпохе, формируемые при использовании цифровых и электронных технологий обучения: **цифровые компетенции** (digital competences), **мультилингвистические компетенции** (multilingual competences), **социальные компетенции** (social competences), **гражданские компетенции** (civic competences) [16].

Согласно Европейской комиссии (2006) и Институту Adecco (2008), технологические и цифровые компетенции являются одним из

основных требований к навыкам будущих «талантов». **Цифровая компетенция** подразумевает реальное понимание многих аспектов цифрового рабочего места и учебной аудитории, включая аппаратные средства, программное обеспечение, связь и коммуникацию. Цифровая компетенция также включает в себя возможность находить, выбирать и оценивать качественный онлайн-контент [17]. Что касается **мультилингвистической компетенции** как ключевой компетенции нового формата обучения, то под ней подразумевается способность общаться на одном или нескольких иностранных языках, тогда как **социальная компетенция** — это способность выявлять социальные дилеммы и достигать уровня социального понимания. **Гражданская компетенция**-это знание социальных и политических концепций [16].

В рекомендациях Европейского парламента и Совета от 18 декабря 2006 года выделяют 8 ключевых компетенций для обучения на протяжении всей жизни [18]:

1) **Communication in the mother tongue**-общение на родном языке (включает в себя возможности различать и использовать разные типы текстов, искать, собирать и обрабатывать информацию, использовать вспомогательные средства, а также формулировать и выражать устные и письменные аргументы убедительным образом, соответствующим контексту);

2) **Communication in foreign languages**-общение на иностранных языках;

3) **Mathematical competence and basic competences in science and technology**-математическая компетентность и базовые компетенции в области науки и техники;

4) **Digital competence**-цифровая компетентность (использование компьютеров для извлечения, оценки, хранения, производства, представления и обмена информацией, а также для общения и участия в совместных сетях через Интернет);

5) **Learning to learn**- учиться усваивать знания (способность организовывать собственное обучение как индивидуально, так и в группах, посредством эффективного управления временем и информацией);

6) **Social and civic competences**- социальные и гражданские компетенции;

7) **Sense of initiative and entrepreneurship**- чувство инициативы и предпринимательства

8) **Cultural awareness and expression**-культурное осознание и выражение.

В научной статье Тапио Вариса «Новые технологии и инновации в сфере высшего образования и регионального развития» приводятся иные ключевые компетенции, применяемые в высшем учебном заведении, такие как **цифровая компетенция**, включающая базовые операционные субкомпетенции, связанные с компьютерами; **психокогнитивные компетенции**, связанные с компьютерными знаками; **базовая компьютерная компетенция**; **интерактивные медиа- и онлайн компетенция**, а также **глобальная социально-коммуникативная компетенция**, связанная с киберпространством [19].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что формирование иноязычной профессиональной компетенции у будущих специалистов неязыкового профиля, и в частности, специалистов - регионоведов включает в себя в качестве **когнитивно-функционального компонента** накопление и анализ информации по специальным проблемам регионоведения, формирование профессионального тезауруса, усвоение необходимых средств выражения в вербальном и невербальном поведении, а также развитию умений и формированию навыков, необходимых для выполнения профессиональных функций: ведение переговоров, оперативное принятие решений в ситуации изменяющегося профессионального контекста и т.д. **Мотивационная составляющая** профессиональной иноязычной компетенции реализуется в удовлетворении коммуникативно-познавательной потребности личности обучающегося на фоне общей потребности достижения определенного уровня профессиональной компетентности. **Формирование рефлексивности**, как необходимой характеристики профессиональной иноязычной компетенции, осуществляется в процессе когнитивного и социально-личностного развития. Рефлексивность акцентирует оценку обучающимися собственного образовательного процесса, что является важнейшим механизмом достижения качества образовательного процесса в целом.

#### Список литературы

1 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе – 2009. - №2. – С.7-13 <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>

2 Э.Зеер, Э.Сыманюк. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования// Высшее образование в России. -2005. -№4. -С.22-28 <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya>

3 С.Е.Шишов. Понятие компетенции в контексте качества образования//Стандарты и мониторинг образования. -1999.-№2-30 с.

4 Левина Л.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования. – Н.-Н.: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Методическое пособие для преподавателей вузов. Нижний Новгород, 2010-95 с. [http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/994/73994/53248?p\\_page=1](http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/994/73994/53248?p_page=1)

5 С.С.Кунабаева. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Монография. Алматы, 2014. 208с.

6 Ю.Н.Пак, И.О.Шильникова, Д.Ю.Пак. Компетентностный подход-инновационная основа методологического обновления образовательных программ. Опыт высшей школы Казахстана. // Образовательные технологии и общество №1 том 17, 2014. - С.360-362 <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-innovatsionnaya-osnova-metodologicheskogo-obnovleniya-obrazovatelnyh-programm-opyt-vysshey-shkoly>

7 Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность//Педагогика. №3. 2006. С.57-61

8 Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16с.

9 Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". -12 декабря, 2005. - С. 289. <http://www.eidos.ru/>

10 Чебанная И.А. Формирование профессиональных компетенций выпускников колледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук. Астрахан. гос. ун-т.-Ставрополь, 2008. - 160 с. <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-professionalnyh-kompetencij-vypusnikov-kolledzha.html>

11 Самойлова Е. С. Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности экономиста : Дис. канд. пед. наук. Казань, 2004 - 187 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/obuchenie-inostrannomu-jazyku-kak-faktor-formirovanija-professionalnoj.html>

12 Штанько Е. В. К вопросу о формировании профессионально-ориентированной языковой компетенции бакалавров и магистров в сфере менеджмента// Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. Издательство: Молодой ученый, г. Чита, февраль, 2013. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3361/>

13 Петрова А. П. Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: дис. канд. пед. наук. Якутск, 1999. – 179 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-osnovy-formirovanija-inojazychnoj-professionalno-kommunikativnoj.html>

14 Е.П.Кобелева. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля. Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 12 (102). С.56-57 <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-inojazychnoy-kompetentsii-buduschih-spetsialistov-ekonomicheskogo-profilya>

15 Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: диссертация доктора педагогических наук, ГОУВПО "Московский государственный лингвистический университет"- Москва, 2008.- 399 с. <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/287044.html>

16 Sylvia van de Bunt-Kokhuis. Talent competences in the new eLearning generation. eLearning papers № 15, June 2009. [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu)

17 Adecco Institute (2008), Talent, talent, talent. Finding it. Developing it. Keeping it. The new role of HR in the future. [www.adeccoinstitute.com](http://www.adeccoinstitute.com), European Commission (2006)

18 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Brussels, 18 December 2006) L 394/10 "Official Journal of the European Union" 30.12.2006 <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/europe/EUkeycompetences.htm>

19 Tapio Varis. New technologies and innovation in higher education and regional development. Monograph "Universities and Regional Development: the challenge in the era of the globalization of higher education". Universitat Oberta de Catalunya. RUSC vol.4. 2007. <http://rusc.uoc.edu>

#### Түйін

Бұл мақалада «Кәсіби құзірет», «Тіл құзіреті» категориялық аппаратының, ғылыми-педагогикалық әдебиетінің, нормативтік-құқықтық құжаттардың талдауы ұсынылған. «Шет тілінің кәсіби бағытталған құзіретті біліктілігі» ұғымы нақтыланған, осы біліктіліктің қалыптасу ерекшеліктері айқындалған. Сонымен қатар цифрлық және электрондық оқыту технологиясын қолдану барысында қалыптасатын негізгі құзыреттер қарастырылған.

#### Resume

This article presents an analysis of legal documents, scientific and pedagogical literature about the categorical apparatus of "professional competence" and "language competence", the content of the concept "foreign professionally-oriented competence" is specified, specifics of the formation of this competence are revealed, and key competences formed when using digital and electronic learning technologies are defined.

**ОРТА МЕКТЕПТЕ ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУДА ХАЛЫҚ  
ПЕДАГОГИКАСЫ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**Б.С. ЖЕЛДЫБАЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты  
физика кафедрасының доцент міндетін атқарушы

**Г.К. АБУСАЛИМОВА**

физика кафедрасының 1-курс магистранты  
Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті

**Аннотация**

Мақалада заман талабына сай оқытуда этнопедагогикалық материалдарды оңтайлы қолдану арқылы оқушылардың танымдық іс-әрекетіне ерекше мән беріледі. Танымдық іс-әрекетінің нәтижесінде оқушылардың білімі, іскерлігі, дағдысы зерделеніп, өмір сүру тәсілдеріне бейімделген, өзін-өзі еркін сезіне алатын жеке тұлғаны қалыптастыруға назар аударылған.

*Түйін сөздер:* халық педагогикасы, этнопедагогика, оқушы, оқыту үдерісі, мектеп, сынып, физиканы оқыту.

Білім беру «Қазақстан – 2030» ұзақ мерзімді стратегиясының маңызды басымдылықтарының бірі ретінде мойындалды. Отандық білім беру жүйесінің жаңаруы жағдайында әлемдік білім беру кеңістігіне ашық интеграцияға түсуі, шетел тәжірибесінің жағымды жақтарын сыни тұрғыдан қарастырып, ұлттық білім беру жүйесіне бейімдеп қолдануды қажет етеді [1, 293 б.].

Қазіргі күндері әр баланы жауапты шешім қабылдауға, өз шешімінің нәтижесін бағалауға, туындайтын проблеманы анықтауға үйрету – ұстаз парызы. Үйрету, бағыт-бағдар беру неден басталады?

А.Құнанбаев осыдан бір ғасыр бұрын «Ғылым-білімді әуелі бастан бала өзі ізденіп таппайды. Басында үйір қылу керек, үйрене келе өзі іздейтіндей болғанша», [2, 38 б.] – деп этнопедагогикалық тәліммен тәрбиенің негізгі әдістеріне жол сілтейді.

Өркениеттілік мүлде басқа құндылықтар жүйесін құрады. Өркениетті дамудан білім беру жүйесінің бәсекеге қабілеттілікке бағытталып жаңғыруы, оқу-тәрбие үдерісін жаңғырту қажеттілігі және оның салдары ретінде, мазмұн құндылығының артуы туындайды. Бәсекеге қабілеттілікке негізделген, тіршіліктегі әрекеттердің құбылмалы нысандарына, өмір сүру тәсілдеріне бейімделген, өзін-өзі



еркіндікте танитын жеке тұлға сол құндылықтар жүйесінің тірегі болып табылады.

Білім беру парадигмасының түбегейлі өзгеруі оқу-тәрбие үдерісінің бәсекеге қабілеттілікке бағыттталып, жаңғыруы қазіргі ұстаз қызметіне тың талап қояды. Ол талап оқушының дамыған тұлға дәрежесіне жетуін қамтамасыз ететін тиімді танымдық әрекеттерін ұйымдастыру болып табылады.

Өткен ғасыр басында А.Байтұрсынұлының «Оқыту біткеннің беретіні – өлі білім» деген көрегендігін сараптай келе, «оқыту» – бұйрық мағынасындағы сөз, яғни біреудің басшылығымен, үстемділігімен жүзеге асырылады, ал оқи білуге баулу, үйрету – технологизациялау талабын жүзеге асыру деп пайымдауға болады.

Қазақта «Балаңды өз тәрбиенмен тәрбиелеме, өз ұлтыңның тәрбиесімен тәрбиеле» дегендей, халық шығармалары арқылы заңдылықтарды өмірмен ұштастыра отырып құбылыстардың физикалық мағыналарын оқушылардың жете түйсінуді үшін олардың өздік таным әрекеттерін оңтайлы ұйымдастыру – бүгінгі күнгі технологизацияландыру талабына саяды.

Халықтық педагог Шәкәрім ақын жаратылыс атаулының басы – қозғалыс деп білген. Бұл ойымызға ақынның «Тіршілік, жан туралы» өлеңінің мынадай үзіндісі айғақ болды.

*Жаратылыс басы – қозғалыс,  
Қозғауға керек қолғабыс.  
Жан де мейлің, бір мән де  
Сол қуатпен бол таныс,  
Қозғаған қуат – жан дейміз,  
Жан өсті жаннан сән дейміз [3, 230 б.].*

Шәкәрім өмірінің есею жылдарында қалыптасқан қасиеттерінің бірі – өз бетімен білім өрісін кеңейтуі, сана-сезім мәдениетін көтеруі, оқу-өнерге ынталандыруы, жаратылыс туралы түсініктерінің болуы кез келген оқушыны қызықтырмай қоймайды.

Халқымыздың ғасырлар бойғы тарихы мен танымдық үрдісінен туындайтын дүниетанымдық көзқарас өзіндік болмысқа ие болып, уақыт ағымында халық санасының өмір сүру формасы ретінде көрініс таппақ.

Ал мына «Әбден толып жарық ай...» өлеңінің шумағына көңіл аударсақ,

*Күннің нұрлы бетінде,  
Алты-жеті дағы бар.  
Уайым сол ниетінде,  
Көреді-ау деп тағы жар [3, 255 б.].*

Алғашқы телескопты ойлап тапқан, күн бетінде дақтар бар екенін байқаған, әлемнің гелиоцентрлік жүйесінің дұрыстығын астрономиялық бақылаулар арқылы дәлелдеген атақты Галилейдің еңбектерімен таныс Шәкәрім өз өлеңдерінде осы жағдайдағы нақты көріністі бере білген. Инквизиция соты дәуірлеп тұрған заманда асқан батылдықпен гелиоцентрлік жүйені жақтаған Галилей еңбегінің дұрыстығын, келешек – болашағын дәл тауып көре білген оны ұнасымды өлең жолдарымен кескіндеген бабамыз Шәкәрімнің осы шумақтарына неге таңданбасқа!?

Осындай этнопедагогикалық мысалдар оқушылардың назарын оңай аударады және оқуға деген қызығушылықтарын арттырады. Білім көзін сыртқы дүние құбылыстарынан, халық ақындары мен жазушылары осы өмірден, табиғаттан алған әсерлерін жеткізуі, осы шығармалардан белгілі бір заңдылыққа сүйеніп, табиғаттың ақиқаттылығы жайлы ғылым ретінде түсінігі қалыптасады. Қазіргі кезде ең тиімді оқыту құралы болған интерактивті тақталарды қолданып, халықтық педагогика элементтерін тиімді пайдаланып, сабақ жүргізу оқушыларды белсенділікке және ізденушілік пен танымдық іс-әрекеттерге жетелейді. Табиғат құбылыстарынан алған әсерлері арқылы физикалық тұрғыда түсініктері қалыптасып, көбірек білген сайын оқуға деген ынтасы арта түседі. Оқушылардың материал мазмұнын анық түсінікті жеткізуі және оның меңгеруін қадағалаған дұрыс, осыдан шығармашылықпен жұмыс жасап, өресі кеңейеді, қисынды ойлауы жақсарады.

Дәстүрлі үдерісте білім беру жүйесінің бастапқы сатысы сынып болды. Инновациялық үдерістегі «жеке тұлғаға бағыттап оқыту» технологиясы бойынша төменде келтірілген білім беру жүйесінің «иерархиялық сатысының» ең төменгі «баспалдағында» оқушы белгіленген. «Топ», «сынып», «сыныптар жүйесі» болып «саты» баспалдақтары ары қарай жоғарылай береді (1-сурет).

## ББЖ иерархиялық сатысы



1-сурет. Білім беру жүйесінің иерархиялық сатысы

Ықтималдықтар теориясы бойынша берілген формулада негізгі сапа – ықтималды шама.

$$C = C_0 * C_T * C_c * C_M * C_{M.ж} * C_K * C_o * C_{б.ғ.м}$$

Негізгі сапа (C) әр баспалдақта келтірілген сапалық белгілердің көбейтіндісіне тең.

$C_0$  – оқушының жақсы оқу ықтималдығы;

$C_T$  – осы оқушы құрамына енетін топтың жақсы оқу ықтималдығы;

$C_c$  – осы топ құрамына енетін сыныптың жақсы оқу ықтималдығы;

$C_M$  – осы сынып құрамына енетін мектептің жақсы оқыту ықтималдығы;

$C_{M.ж}$  – осы мектеп құрамына кіретін қаладағы мектептер жүйесінің жақсы оқыту ықтималдығы;

$C_{к.б.б}$  – мектептер жүйесі орналасқан аудан, қала білім бөлімінің жақсы оқытуға барлық жағдайды туғызу ықтималдығы;

$C_{о.б.д}$  – облыстық білім департаментінің жақсы оқытуға барлық жағдайды туғызу ықтималдығы;

$C_{б.ғ.м}$  – Білім және ғылым министрлігі тарапынан туғызылатын барлық жағдайдың жасалу ықтималдығы;

Егер баспалдақта белгіленген бір шама «ақсаса» (төмендесе) онда формулада көрсетілгендей, ықтималдықтар көбейтіндісі де төмендейді, негізгі сапа көрсеткіші де ақсайды.

Келтірілген мысалдағы тұжырым Эль-Фараби Қазақ ұлттық университетінің профессоры А.В. Юшковтың пайымына негізделген [4, 24 б.].

Ұстазға қатысты «баспалдақтар»: оқушы, топ, сынып, сыныптар жүйесі.

Әдетте адам бір нәрсені жақсы меңгерсе, осы сала бойынша өз танымын кеңейте түсуге деген табиғи талпынысы арта түсетіні баршамызға аян. Теория негіздерін санаға құю – бастапқы қадам. Ал базалық білім мазмұнын қалыптастырудың негізгі кілті – оқушылардың танымдық іс-әрекеттерін тиімді ұйымдастыру. Жалпы білім беру мазмұны бойынша оқушылар алған білімін өмірдегі әртүрлі жағдайларда қолдана алатындай іс-әрекет атқаруға икемделуі негізінде олардың білігі, дағдысы, әрекет жасау амалдары, т.б. дамиды.

Жалпы білім беретін мектепте физиканы оқытуда назарға алатын мәселелер:

7-8 сынып оқушыларының нақты көру, бейнелеу арқылы ойлауы басым. Сондықтан демонстрациялық тәжірибе, құралдар, модельдер, макеттер, аудио-визуальды құралдар арқылы көрсетілімдер, халық педагогикасының материалдары, таратпа материалдар негізінде ұйымдастырылған танымдық іс-әрекеттер олардың оқу материалын меңгеруіне пәрменді ықпал етеді.

9-сынып оқушыларының абстрактылы ойлауы басым. Сондықтан кинематика, динамика, статика (материалдық нүкте, жылдамдық, үдеу, масса, күш, т.б.), яғни көзбен көре алмайтын объектілер жайлы ұғымдарды меңгеру үшін халық педагогикасынан келтірілген мысалдар арқылы шынайы көріністі оқушылардың өздігінен пайымдау икемділігін қалыптастыруға назар аударуы тиіс.

10-сынып оқушыларының теория негізінде ойлауын дамыту, яғни дедукция әдісі арқылы ой түйіндеу икемділігін қалыптастыру қажет. Осыған әсер ететін оқу материалдары молекула-кинетикалық теория зат құрылысы, электрондық теория элементтері әр ортада туындайтын электр құбылыстары, т.т. халық туындыларынан келтіруге болады.

11-сынып оқушыларының интеллектуалдық икемділіктері жоғары дәрежеде қалыптасатындықтан олардың танымдық белсенділіктері өседі. Халық шығармаларынан танымдық тапсырмалар беріп, табиғат заңдылықтарымен сабақтастырып, өресін кеңейтеді. Осыған орай ғылыми ақпарат көлемі өсуіне қарамастан олардың танымдық іс-әрекеттері жетіле береді.

Жаратылыстағы болып жатқан өзгерістерді, құбылыстарды қазақтың зиялы ақын-жазушылары өз еңбектеріне енгізіп, ұрпақтан-ұрпаққа асыл мұра ретінде қалдырып отырған. Міне, бізге жеткен осы халықтық педагогикадағы асыл мұралары, материалдары жаратылыстану пәндерімен сабақтастыру қажеттілігі туындайды. Себебі, қазақ халқының бар өмір тіршілігі табиғатпен, жаратылыспен тікелей етене байланыста өтіп келеді. «Балаңа басқұр қалдырғанша тозбас дәстүр қалдыр» деп қазақ халқы болашақ қамын ертеден ойластырған. Жаратылыстану пәндерінде оқушы ойының әлемнің сырларын біртіндеп түсінуі, тануы және заңдарын қолдануы халық шығармаларындағы табиғат құбылыстарымен терең тығыз байланыстылығын ашады, осыдан теориялық ойлауы да басым түседі.

Күнделікті тіршіліктегі оқушылардың оқу процесіндегі іс-әрекеті және қарым-қатынасы нәтижесінде олардың өмірге тұрақты көзқарасы, мақсаты, жаратылыстану негізіндегі өмірлік ұстанымдары, дүниеге деген бағыт-бағдарының амал-тәсілдері қалыптасады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Ерназарова А.С. 12 жылдық білім беру жүйесінің елімізге келуі // Ізденіс. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің ғылыми журналы. – 2013. - №1. – 293 б.
- 2 Құнанбаев А. Қара сөз. – Алматы: «Ел», 1993. – 38 б.
- 3 Шәкәрім шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1988. – 255 б.
- 4 Юшков А.Ю. Основы теории системы непрерывного образования // Физика. Республикалық ғылыми-әдістемелік, педагогикалық журнал. – 2007. – №5. –22-24 б.

#### Резюме

В статье рассматривается проблема использования наследия народной педагогики в процессе преподавания предмета физики, что само по себе обогащает содержание школьного курса данного предмета, совершенствуя методический аспект преподавания конкретного предмета, помогает школьникам лучше усваивать материал предмета; способствует рациональной организации познавательной деятельности учащихся.

#### Resume

The article deals with the problem of using the heritage of folk pedagogy in teaching physics, which in itself enriches the content of a school course of a given subject, improving the methodological aspect of teaching a particular subject, helping pupils better assimilate the subject material. It contributes to the rational organization of cognitive activity of pupils.



УДК 958.4 «18» «19»(.75.8)+342 (574) (094.7)

**ОРГАНИЗАЦИЯ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ОКРУГОВ В  
КАЗАХСКОЙ СТЕПИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА:  
СОЗДАНИЕ ВООБРАЖАЕМЫХ ГРАНИЦ**

**Ж.М. ДЖАМПЕИСОВА**

кандидат исторических наук,

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

**Аннотация**

Статья посвящена изучению практик организации административных границ между округами, которые были образованы российскими властями на территории Среднего жуза, согласно реформе 1822 года. Автор аргументирует, что на самом деле административные границы не проводились, а являлись отражением границ землепользования кочевых групп, вошедших в окружные приказы. Таким образом, колониальные границы были условными и существовали на основе обычного права казахов, касавшегося вопросов землепользования.

*Ключевые слова:* карта, административные границы, кочевые группы, суд биев, поземельное право кочевников.

В первой половине XIX века Российская империя приступила к изменению системы управления в казахской степи. 22 июня 1822 года был принят «Устав о сибирских киргизах», который кардинально менял статус казахских территорий степного края [1, с.93-112]. Согласно упомянутому документу, территория Средней орды должна была быть трансформирована в особую административную систему, организованную в так называемые округа, самые крупные административные образования для того времени в степи. Образование

административных единиц подразумевало централизацию управления над кочевым населением, что само по себе противоречило кочевому образу жизни населения, которое с целью обеспечения скота пастбищами, стремилось к дисперсному расположению кочевых групп друг от друга. Это требовало от российских чиновников формирования особой политики взаимоотношений с кочевыми лидерами. В то же время, объединение кочевого населения в административные единицы было не только вопросом переговоров и получения согласия со стороны казахской элиты, а столкновением с проблемой кочевого землепользования. В данной статье будет произведен анализ практик организации административных границ округов на территории Среднего жуза с целью исследования практики российских властей в создании административной системы в среде кочевого населения.

Представители казахских родов Сибирского ведомства восприняли новый закон неоднозначно. Прежде всего, он рассматривался как угроза независимости и традиционному укладу жизни. Часто это выражалось в игнорировании Устава и уговоров российских чиновников, так и в открытых высказываниях о нежелании иметь российское управление в степи [1, с.137]. В то же время достаточно значительная часть казахской элиты стала постепенно интересоваться о вступлении в приказы из-за тех привилегий, которые декларировались российскими чиновниками. По мнению С. Броневского, начальника штаба Отдельного сибирского корпуса, главная причина, которая толкала отдельные роды присоединиться к окружным приказам, это появившаяся возможность военной помощи приказов, при которых находились отряды российских казаков. Отдельные кочевые предводители надеялись с помощью казаков усилить защиту скота от нападений других родов, а также усилить их положение в соперничестве с другими родами за пастбища и водные ресурсы [1, с.160]. Политика России, заключающаяся в использовании острой конкуренции казахских родов за природные ресурсы, стала основой укрепления позиций российского управления в Среднем жузе [2, с.90-111].

Все же, процесс образования округов происходил достаточно сложно. Новое законодательство стремилось к закреплению кочевников на определенной территории округа. Согласно Уставу, процесс образования округов должен был сопровождаться разграничением земель одного округа от другого. В частности, в параграфе 9-м о разделении округов говорилось, что «каждый округ имеет определенные надлежащим разграничением земли, и жители другого округа не переходят на оные без точного позволения местного

начальства»[1, 93]. Таким образом, на повестку дня встал вопрос об организации границ округов. Это были первые шаги формирования административных границ.

Округи имели свою подструктуру. Согласно Уставу, округа должны были состоять из 15-20 волостей, границы которых становились очертаниями окружных административных образований. Исходя из существовавших кочевых экономических связей, российская администрация учитывала тот факт, что волость может сформироваться на основе тех групп, которые кочевали совместно и имели общие родовые связи [1, с.93]. В результате, сначала формировались границы волостей, потом на их основе и границы округов. В течение последующих 30-ти лет было образовано 7 округов, однако проблемы формирования данных границ и их оспаривания между волостями было одной из главных головных болей управления в Сибирском ведомстве.

Волости, будучи прежде всего, экономическим образованием, входя в округа, надеялись на протекцию российских властей их экономических интересов, другими словами, защиты владений урочищ и водоемов. По мере образования волостей практически сразу же начали появляться жалобы на неправильное присвоение территорий приграничными волостями. Соперничество между кочевыми группами, теперь ставшие волостями, было и основой успешной политики России по внедрению своей системы управления в степи, так и причиной того, что округа как центры имперского управления в степи были раздираемы постоянными противоречиями. Волостные элиты, вступив в окружную систему, добивались через окружные приказы, жалобы в Омскую пограничную комиссию, упрочения своих прав на пастбища, так и на возможное их расширение. Риторика писем и жалоб волостных представителей часто сопровождалась напоминанием, что российские власти обязаны выполнить свои обязательства по их защите перед другими волостями в вопросах землепользования, а также защиты от угонов скота. К примеру, в 1830 году старший султан Каркаралинского окружного приказа Батыр Букеев в своем рапорте начальнику Омской области генерал-лейтенанту Де Сент-Лорану сообщал, что две волости имели длительный конфликт из-за оспаривания на границе между ними урочищ Бугулы, Тагалы и Кызылтау. Как видно из переписки с обеими сторонами, обе волости, Коянчи-Тогаевская и Алтай-Карпыковская в своем споре за названные зимовки, просили вмешательства Областного начальника Омской области или генерал-губернатора Западной Сибири [3, л.14-16, 105-106 об.].



С другой стороны, внутри волостей существовала постоянная борьба между родами за права владения теми или иными урочищами. Управители волостей, выходцы из определенного рода, часто оказывали протекцию своим кочевым группам в решении вопросов использования пастбищ. Не имеющие подобной протекции, старались отделиться от нее и образовать новую волость с доминированием своей кочевой группы, обеспечивая, таким образом, свои ресурсы. В результате границы волостей часто менялись [4, л.76-77]. Границами округов считались смежные волости, которые часто дробились на более мелкие. Границы волостей отражали расположение кочевых групп, которое существовало до реформы 1822 года, и таким образом, границы округов в большей степени отражали границы прежних их территорий.

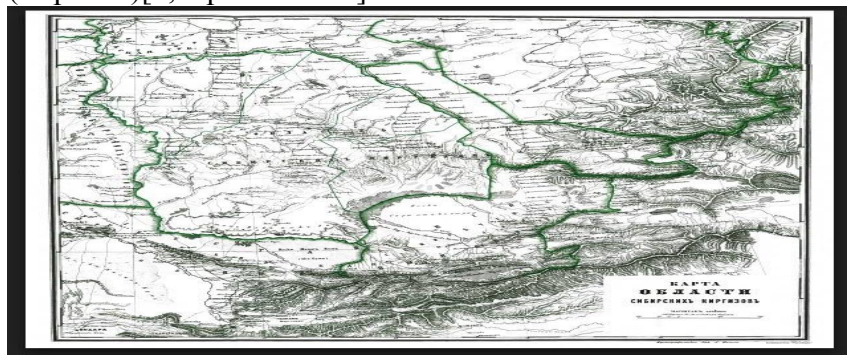
В первой половине XIX века российские чиновники определяли границы в основном через описание принадлежащих им урочищ и мест кочевок. Для обозначения мест нахождения волостей заводились специальные ведомости волостей каждого уезда, имена родоначальников и мест кочевания, как это описано было в случае Кокчетавского и Каркаралинского округов [4, л.2-45.]. Несмотря на существование подобных границ в виде описаний урочищ, на практике же они не проводились. Другими словами, границы округов находились в рамках поземельного права кочевников и отражали их владения. Следует обратить внимание на понимание роли границ в работе русского офицера и исследователя М. Красовского. Он объяснял причину невозможности проведения границ непониманием российскими чиновниками поземельного права казахов. *Признание русским законодательством поземельных дел исковыми, отдавало разрешение вопросов границ в руки суда биев, а значит, самих казахов. По признанию М.Красовского, не было необходимости охранять окружные границы, так они, будучи отражением владений кочевых групп, были строго под охраной самих кочевников и казахского обычного права* [5, с.159].

В связи с этим, захват чужой собственности казахами другого округа находился в компетенции суда биев, что было согласно параграфу 215 Устава о сибирских киргизах [1, с.103]. Рассмотрим случай спора приграничных волостей Кокчетавского и Акмолинского округов, имевший место в 1852-1853 гг. Казахи Джавар-акты-мунтук Сары-караульской волости оспаривали зимовки Койтас и Джамантуз с казахами куватай-кипчакской волости Акмолинского округа. Архивное дело иллюстрирует, что две упомянутые волости пришли к соглашению по киргизским обычаям 5 мая 1857 года. Решение биев

гласило, что они решили провести границу, разъединяющую Джамантуз и Джаман-Койтас между кипчаковскими и караульскими киргизами, а в частности, разделить урочище Джаман-Койтаспопалам, «... половину коего, начиная от последнего поставленного полковником Валихановым на урочище Тас-Кузук в виде ... знака – столбчика из земли, по направлению к озеру Кундугулю до урочища Алты-чучак, по сю сторону могилы, где похоронена сноха бия Чортомбая Дауленева – Наурдзан, должна принадлежать киргизам кулатай-кипчаковской волости, киргизам же Джавар-Акты-Муктук-Сары Караульской волости достается во владение озеро кундугуль с окрестностями и урочищем Алты-чувак и могилой Нурдзан; урочище Джаманкул оставить при тех же гранях, которые были указаны нам в 1856 году г. полковником Валихановым. За уведение караульскими киргизами у Чортамбая Дауленева в числе 245 копен сена, уплатить им, караульцам ему, Чортамбаю, по третьему году два кунанджина и два жеребенка также по третьему году» [6, л.173-175]. Этот спорный случай показывает сложность поземельного разбирательства и его решения, которое удовлетворило две стороны. Можно заключить, что российские чиновники не были компетентны разбирать такие споры и чаще всего были наблюдателями или посредниками. М. Красовский полностью признавал, что законы поземельного права русским чиновникам незнакомы. В связи с этим, он констатировал: «все поземельные споры будут оставаться неразрешенными в тех случаях, если русская власть вмешается в них, поэтому мы всегда старались избегать этого вмешательства, продолжая держаться той же политики и до нынешнего дня. При таких условиях границы между областными округами не могли быть точно обозначены прежде...» [5, с.159].

Карта, опубликованная М. Красовским в 1868 году, имела обозначения границ округов, однако он сам подтвердил их лишь условное существование.

(Карта 1.)[5, Приложение]



Можно заключить, что политика российских властей, направленная на административное разделение степи, столкнулась с правами кочевого землепользования. Попытки проведения границ, касавшихся как крупных административных единиц, так и мелких, осуществляли в жизни практику игнорирования границ, совместного использования приграничных территорий, а также было средством использования их в свою пользу. Как мы видим, карты, которые производились представителями российской власти в этот период, отражали не административные границы, а границы казахского землепользования. Другими словами, административные границы являлись воображаемыми административными границами. Этот пример показывает, что административная политика российских властей в построении окружной системы накладывалась на границы казахского землепользования, которые, в свою очередь, существовали в определенном смысле по законам кочевого казахского права.

#### Список литературы

- 1 Материалы по истории политического строя Казахстана. Алма-Ата, 1960. - Т.1. – С.87
- 2 Джампеисова Ж. Казахское общество и право в пореформенной степи. Астана, 2006.– С.85
- 3 Центральный государственный архив Республики Казахстан, ф.338, оп.1, д. 522.
- 4 Центральный государственный архив Республики Казахстан, ф.338, оп.1, д. 539.
- 5 Красовский М. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Область Сибирских киргизов. СПб, 1868, Часть III. – С.164
- 6 Центральный государственный архив Республики Казахстан, ф.345, оп. 1, д. 1446.

#### Түйін

Мақалада 1822 жылғы реформаға сәйкес Орта жүз аумағындағы Ресей билігімен құрылған округтар арасындағы әкімшілік шекараны ұйымдастыру тәжірибесін зерттеуге арналған. Автор, шындығында әкімшілік шекаралардың өткізілмегендігін, ал округтық бұйрықтарға енген көшпелі топтардың жерді пайдалану шекараларының көрінісі болып табылатындығын дәлелдейді. Отарлық шекаралар шартты түрде болған және жерді пайдалану мәселелеріне байланысты қазақтар құқықтарының негізінде іске асырылған.

#### Resume

The article is devoted to the investigating of administrative borders organization practices between districts (okrugs), which were organized by Russian authorities in the territory of the Middle Horde, according to the reform of 1822. The author states that in fact administrative borders were not made artificially, but they reflected the borders of land tenure of those nomadic groups which entered in the district system. Thus, colonial borders were conditional and existed on the base of common law in land tenure issues.

## ДІНИ ЭКСТРЕМИЗМ ЖӘНЕ БОСҚЫНДАР МӘСЕЛЕСІ

Г.Б. СҮЛЕЙМЕНОВА

тарих ғылымдарының кандидаты, доцент  
Еуразия гуманитарлық институты

### Аннотация

Мақалада діни экстремизм және босқындар мәселесі, еуропадағы миграциялық дағдарыстың жағдайы, сонымен қатар оның нәтижелері мен салдары статистикалық мәліметтер негізінде жете талданған.

*Түйін сөздер:* экстремизм, миграция, миграциялық дағдарыс, мигранттар, босқындар, адам құқығы, Шенген келісімі, ксенофобия.

Діни экстремизм ұғымы – шынайы діннің негізгі қағидаларынан, қазіргі қолданыстағы ұлттық заңнамалардың және халықаралық құқықтың қағидаттарынан тыс шектен шығу дегенді білдіреді. Арнайы сөздік бойынша «діни экстремизм – басқа діндерді ұстанушы адамдарға төзімсіздік танытып, соған сәйкес қоғамға қарсы, көбінесе құқыққа қайшы, соның ішінде азаматтарға қарсы күш қолдану әрекеттеріне шақыру». Экстремизм (extremus) деген латын тілінен енген термин, сөздік мәні «соңғы, шеткі» деген мағынаны білдіреді, саяси мағынасы экстремизм бойынша – бұл шектен шыққан көзқараспен және іс-әрекетімен ерекшеленетін күрделі әлеуметтік феномен.

Қазақстан Республикасының 2005 жылдың 2 ақпанында қабылданған «Экстремизмге қарсы іс-қимыл туралы» заңында Діни экстремизм ұғымына мынадай сипат берген: Экстремизм – жеке және (немесе) заңды тұлғаның, жеке және (немесе) заңды тұлғалар бірлестігінің белгіленген тәртіппен экстремистік деп танылған ұйымдардың атынан іс-әрекеттер ұйымдастыруы және (немесе) жасауы; діни өшпенділікті немесе алауыздықты, соның ішінде зорлық-зомбылықпен немесе зорлық-зомбылыққа шақырумен байланысты алауыздықты қоздыруды, сондай-ақ азаматтардың қауіпсіздігіне, өміріне, денсаулығына, имандылығына немесе құқықтары мен бостандықтарына қатер төндіретін кез келген діни практиканы қолдануды (діни экстремизмді) көздейтін іс-әрекет ұйымдастыруы және (немесе) жасауы [1].

Жалпы экстремизм деген терминге қазіргі әлем ғалымдары мен сарапшылары түрлі мағыналар берген. Бірақ, ортақ бір шешімге келмеген. Бір анығы ол қоғамға, мемлекетке және жалпы әлемге қауіп

төндіретін құбылыс. Ал, соның ішіндегі діни экстремизм дегеніміз – дәстүрлі дінді бұрмалап, жат «идеяны» белсенді насихаттау, зайырлы жүйеге қарсы әрекет ету.

Діни экстремизм негізінен діни сауатсыздық, дінге толық таныммен келмеу және діни сауатсыздықтың кесірінен теріс пиғылды ағымдардың өкілдерінің сөзіне еріп, надандықтан шыққан соқыр сенім деуге де болады.

Бүгінгі күні жаһандану жағдайындағы діни экстремизмнің қоғамда белең алуымен қатар ол белгілі бір дәрежеде босқындар мәселесіне де септігін тигізіп отыр.

Еуропаға алғашқы босқындар басқа құрлықтардан өткен ғасырдың 70-ші жылдары келе бастады. 1973 жылғы Чили мен Уругвайдағы және 1976 жылғы Аргентинадағы әскери төңкерістерден кейін көпшілігі Латын Америкасын тастап кетуге мәжбүр болды. 1975 жылдан кейін Батыс Еуропа да Үндіқытайдан 230 мыңға жуық босқындарды қабылдады.

80-ші жылдарға қарай барлық дүние жүзінен көптеген адамдар нақ осы Еуропаға ағыла бастады. Баспана іздеген тұлғалардың стихиялы түрде келуі қарқын алушы бағыт бойынша жүрді. Африкадағы, Латын Америкасындағы және Таяу Шығыстағы ішкі шиеленістер және адам құқықтарының күрделі бұзылуы жағдайында олардың саны 1989 жылға қарай 200 мың адамға жетті.

Батыс Еуропаға орнығуға ниет білдірген мигранттар санының күрт өсуі 1993 жылдың өзінде-ақ Ұлыбритания, Франция, Германия, Бельгия, Португалия, Нидерланды сияқты елдердің мигранттарды қабылдауды шектеу бойынша шаралар қабылдауға мәжбүр етті. 1994 жылы олардың ізімен Австрия, Дания және Италия жүрді. Бұл шаралардың қатаң болғандығы соншалық, бірқатар үкіметтік емес құқық қорғау ұйымдарының пікірінше, саяси баспана берудегі халықаралық институт негізін бұзуға дейін барды. Ал бұл шаралардың нәтижесі заңсыз мигранттар ағынының артуы болды.

ЕО полицейлары мен миграциялық қызметі 2003 жылы қаңтарда иммигранттар, оның Еуроодақтың негізгі мемлекеттеріндегі заңсыздары, туралы төмендегідей мәліметтерді жариялады:

Францияда 3,6 миллион шетелдіктер, оның 9, 23 мыңы – заңсыздар. Франция территориясына үшінші елдерден кіру үшін шетелдіктер өз елдерінде тек консулдықтан ғана виза сұрауы тиіс. Франция территориясына келгеннен кейін шетелдік үш ай ішінде полициялық иммиграциялық қызметке тұру түріне рұқсат сұрап өтініш беруі тиіс, оның мерзімі француздық заңмен анықталады. Егер бұл

ереже бұзылатын болса, иммигрант тек Францияға ғана емес, Шенген аймағының барлық мемлекеттеріне кіру құқығынан айырылады.

Ұлыбританияда – 2,2 миллион иммигранттар, оның 46,47 мыңы заңсыздар. Мұнда саяси баспана беру өтінішін білдірген (түрлі себептермен) тұлғалар саны көп, және бұл өтініштер көбінесе қанағаттандырылады. Алайда Британ аралдарына заңсыз енген шетелдіктерді тасымалдағаны, түнеткені және жасырғаны үшін заңмен ерекше жоғары айыппұл орнатылған.

Германия үшін миграциялық ағындарды шектейтін шектеулер немесе квоталардың болмауы тән. Мүмкін, сондықтан да мұнда шетелдіктердің ең көбі өмір сүріп жатыр - 7,5 миллион, оның 7 мыңнан астамы заңсыздар. Тұруға рұқсаттың екі түрі беріледі: уақытша (оның мерзімін өз еркімен арттыруға болмайды) және мерзімі шектелген. ЕО азаматтары еместерге тұруға рұқсат алу үшін басты талаптар – мамандығы болуы тиіс және неміс тілін білуі тиіс [2, 107 б.].

Испанияда 1 миллион келушілердің 95 мыңы өздерінің елге тұрақты келуін тиісті деңгейде рәсімдемеген. Елге заңсыз ерудің басты «қақпасы» - Гибралтар: тек бір ғана 2003 жылдың өзінде жағалау күзеті 12 мыңға жуық заңсыздарды ұстаған. Босқындардың үлкен ағынының келуімен күрес үшін билік оңтүстік жағалауға сыртқы бақылау жүйесін орнатқан. Ал заңсыздарға тіпті уақытша жұмыс пен баспана бергендерге жоғары мөлшерде айыппұл салынады.

Заң бұзушылармен күрес әсіресе, Италияда белсенді жүргізіледі, мұнда шамамен 1 миллион иммигранттың 5,35 мыңы заңсыз келгендер жағдайында. Ал ХХІ ғасырдың басында олар 150 мыңнан астам болған болатын. 2003 жылы «Босси-Фини» заңы күшіне енді, ол бойынша ЕО кірмейтін елдерден келген барлық шетелдіктердің еңбек шарты және тұрақты мекен-жайы болуы тиіс, сонымен қатар полицияға саусақ таңбаларын тапсыруы керек. Италияндық полицейлер заңсыз мигранттар қылмыс жасағаннан кейін тез жоғалып кету мүмкіндігімен және өздерінің мобильділігімен қауіпті деп есептейді.

Швецияда 0,5 миллион иммигранттың бар болғаны 595-і заңсыздар. Елде орнатылған келу-кету тәртібі қатаң ұстанылады, ал заңсыздарға мұнда тығылу ерекше қиын, оларды жай ғана полицияға ұстап береді.

Бүгінгі күнде Еуропалық одақ тығырыққа тірелді. Таяу Шығыс пен Солтүстік Африкадан кәрі құрлыққа толассыз ағылған босқындар тасқыны осынау аты дүбірлі ұйымды сарсылтып қойған жайы бар. Оларды «Заңсыз мигранттар», «уақытша босқындар» деп қанша алдаусыратқанмен, бұл ділгірлік шын мәніндегі «ғасыр қайғысына» айналғалы отыр дейді мамандар. Жол азабы мен қауіп-қатерге

қарамастан, жүздеген мың адам Еуропаға қарай ағылуын тоқтатар емес. Ал Еуропалық одақ әлемдік бұқаралық ақпарат құралдарының негізгі тақырыбына айналған миграциялық дағдарыс мәселесінде әлі күнге дейін қандай да бір ілгерілеушілік байқатпай келеді. Осынау қоғамдастыққа мүше-мемлекеттер қаншама рет талқыға салып, дауыс беру арқылы қабылданған шешімдерін жүзеге асыруға асықпайды. Жағдай болса ушығып барады. Бәрібір, алқалы жиындарда келісілген міндеттемелерді орындауға ешбір ниет нышаны көрінбейді.

Еуропадағы ең «қонақжай» ел Германия болып шықты. Еуропа одағы елдерінің ішкі істер министрлері Брюссельдегі төтенше кездесуде миграциялық дағдарысты қайта талқылайтын болды. Сөйтіп, жиырма сегіз елдің Ішкі істер министрлері әлем назарындағы басты мәселенің біріне айналған миграциялық дағдарыстан шығу жолдарын қарастыруды жалғастырады. Келімсектерді қабылдаушы мемлекеттердегі жағдайдың ушығып кетуіне байланысты 2015 жылдың соңына дейін жаңа төтенше отырыс өткізуге шешім қабылданды.

«Миграциялық дағдарысты талқылау үшін ішкі істер министрліктері басшыларының деңгейіндегі кеңес Брюссельде жиналатын болады. Кеңес осы мәселеге байланысты жағдайдың ушығуына орай Еуроодақ әрекетінің күшейтілуін, алдағы іске асырылатын шаралардың қабылдануына кепілдік берілуін, сондай-ақ, қол жеткізілген келісімдердің орындалуын көздейді», – деп хабарлады кеңестің баспасөз қызметі. Олар, сонымен қатар, алдағы отырыста келісім жасауды көздеп отырған жаңа шаралардың негізінен жүргізіліп жатқан мигранттарды көшіру үдерісін жеделдету, Еуропалық одақтың сыртқы шекарасын бекіту және босқындарды елдеріне қайтару мәселелеріне қатысты болатынын жеткізді.

Қоғамдастықтың серкелері түрлі деңгейдегі жаңа төтенше жиындарды бірінен соң бірін өткізуде. Алайда, ол отырыстардың барлығы дерлік түн ортасына дейін жалғасқанымен, ешбір нақты нәтижеге жеткізе алар емес. Бұл орайда қабылданған ең бір маңызды шешім – Италия мен Грекияға келген 160 мың мигрантты Еуроодақтың өзге елдеріне орналастыру ісі. Десек те, осы жұмыстың өзі өте баяу жүргізілуде. Италия мен Грекиядағы келімсектерді орналастыру жөніндегі келісім осыдан екі ай бұрын одаққа мүше мемлекеттердің дауыс беруі арқылы біршама қиындықтармен қол жеткізілген болатын. Алайда, қазіргі уақытқа дейін бар болғаны 100 адам ғана одақтың басқа елдеріне көшірілді. «Орналастыру механизмі аясында бүгінгі таңда Еуропалық одаққа мүше 15 ел баспана сұрағандарға көмектесуге дайын екендерін білдірді. Келімсектерді орналастыруға қажет болатын

160 мың орынның 2314-і пайдалануға дайын», – деді Еурокеңес өкілі. Қоғамдастық жетекшілері Брюссельдегі әр мәлімдемелерінде ЕО-ға мүше елдерді миграциялық дағдарысты шешу мақсатында қосымша қаражат бөлуінде өз міндеттемелерін орындамайды деп айыптауда. Соңғы кездесулердің бірінде Еурокомиссия төрағасы Жан-Клод Юнкер атап өткендей, ЕО елдері миграциялық бюджетке 2 млрд. доллардан астам қаражат бөлулері қажет екен, алайда оны орындамай келеді. Ішкі істер министрлерінің отырысы Валлеттада болатын екі саммиттен кейін өткізіледі. «Егер жағдайды қиындата түспейміз десек, жылдамырақ әрекет етуіміз қажет. Сондықтан, мен Валлеттада болатын саммиттен кейін бірден ЕО мемлекеттері мен үкіметтері басшыларының бейресми кездесуін өткізуді шештім», – деп мәлімдеді Еурокеңес басшысы Дональд Туск. Оның айтуынша, отырыстың мақсаты бірінші кезекте қабылданған шараларды бағалау болмақ. Осылайша, ЕО лидерлері, негізінен, үшінші елдермен (Түркияны қосқанда) миграция саласындағы ынтымақтастықты, келімсектерді көшіру жөніндегі шаралардың жүзеге асырылуын, Грекия мен Италия аумақтарында босқындарды қабылдайтын орталықтар құруды, сондай-ақ, қоғамдастықтың сыртқы шекараларындағы бақылауды қарқынды түрде күшейтуге бағытталған шараларды талқыға салады.

«Кәрі құрлықтың» бас ауруына айналған миграциялық дағдарыс соңғы айлар бойы одан шығу жолдарын барынша қарастырып жатқан Еуропалық одақтың басты проблемасы болып қалуда. Еурокомиссияның соңғы болжамдары бойынша, ЕО-ның 28 елінен баспана сұрап жатқан мигранттардың саны жылдың соңына дейін миллионға жетеді немесе одан да асып жығылады.

Одан бөлек, Еуроодақтың миграция жөніндегі жоспарланбаған соңғы саммитінде Еуропалық көршілестік саясаты және сыртқы кеңею істері жөніндегі еурокомиссар Йоханнес Ханның айтуына қарағанда, қыстың жақындауы мен ауа райының сууы босқындар легінің көбеюіне соқтыруы мүмкін.

«Қазір Еуропалық одақтың айналасындағы мемлекеттерде 20 миллионнан астам мигрант болуы ықтимал. Сириядағы соғыс қимылдарының жандануы келімсектер санының артуына соқтыруы мүмкін – деді ол. – Алеппо ауданында болған соғыс қимылдарының өзі қосымша 3 млн. босқынның келуіне себеп болуы ықтимал».

Еуроодақтың басқарушы органдары келімсектерді елдеріне қайтару жөнінде жоба ұсынды. Оған сәйкес, Африка елдеріне ондаған мың мигрантты отандарына қайтару мақсатында 2 млрд. доллар бөлінеді. Бұл жөнінде «Sunday Telegraph» газеті жазды. Басылымның хабарлауынша, Еуроодаққа мүше мемлекеттердің министрлері қазіргі



миграциялық дағдарысты реттеуге бағытталған батыл жоспар дайындаған. Қоғамдастық келімсектердің бір бөлігін елдеріне қайтару мақсатында айтарлықтай қаржылай немесе өзге де қолдау көрсетуге дайын екенін білдірген. Африка құрлығының Эфиопия, Судан, Уганда мен Кения елдеріне барлығы 2 млрд. доллар қаражат ұсынылмақ. Осыған байланысты жақын арада арнайы «мақсатты қор» құру көзделіп отыр. Қаражат келімсектерді Еуропадан елдеріне қайтарып, ол жерде олардың өмір сүруіне қажетті керек-жарақтарымен қамтамасыз етуге жұмсалады. Дегенмен, африкалық үкіметтерді ондаған мигрантты елдеріне қабылдауға көндіру үшін оларға құрлықтың «жоғары білікті» жұмысшылары үшін «визалық режимді жеңілдетуді» ұсынуға тура келеді. Былайша айтқанда, мыңдаған африкалық студент, дәрігерлер мен кәсіпкерлер Еуроодақ аумағына кедергісіз кіре алады деген сөз.

Германия канцлері Ангела Меркель қазіргі дағдарысты Еуропаның «әмбебап адам құқығына» адалдығын тексеруге арналған сынақ деген болатын. Ал Германияға келген мигранттардың ішінде Сирия, Ауғанстан, Ирак, Эритрея және Батыс Балқан елдерінің азаматтары бар. Кейбіреулерінің босқын мәртебесін алуға мүмкіндігі көбірек болып тұр. Сириялықтардың мүмкіндігі бәрінен жоғары тәрізді. 2014 жылы босқын мәртебесін алуға ниет білдірген 26 мың сириялықтың тек 1 пайызының өтініші қабылданбады. Германия Сириядан келген босқындарды қабылдайтын Еуропа одағының ең «қонақжай» еліне айналды. Төртжылдық соғыс салдарынан Сирияда 240 мың адам опат болса, 4 миллионға жуық адам босып кеткен.

БҰҰ дерегіне қарағанда, 2015 жылдың алғашқы жарты жылдығында Еуропаға теңіз арқылы 137 мың босқын өткен. Бұл 2014 жылдың алғашқы алты айымен салыстырғанда 80 пайызға артық. Бір Грекияның өзіне келген босқындар саны – 68000 адам. Еуропаға қарай қашып жатқан босқындардың көбі Сириядан. Ұзын саны – 44 мың адамдай. Одан кейінгі орында Эритерия мен Ауғанстан тұр. БҰҰ есебінде босқындар Еуропа жағалауларына Жерорта теңізі арқылы келгені және қолдан жасалған, қауіпсіздік талаптарына сай емес қайықтарды пайдаланғаны айтылған. Бұл туралы БҰҰ-ның жоғарғы комиссары Антонио Гутерриш Иорданияда өткен Таяу Шығыс пен Солтүстік Африка елдеріне қатысты Дүниежүзілік экономикалық форумда мәлімдеген [3, 4 б.].

Адам құқығы мен теңдікті ту еткен кәрі құрлық ХХІ ғасырда ойламаған жерден идеологиялық қарама-қайшылықтарға тап болды. Бір жағынан, мыңдаған мигранттар демографиялық дағдарыстағы Еуропа үшін тиімді экономикалық тетік болса, екінші жағынан, олар –

әлеуметтік-саяси қауіпсіздікке және әлеуметтік тепе-теңдікке төнген қатер.

Еуропа тарихында мұндай миграциялық дағдарыс бұрын-соңды болған емес. Өз ішінде халықтардың қоныс аударуы, мәдениеттердің өзара ықпалдастығы болғаны рас. Бірақ басқа құрлықтан шыққан, түртүсі бөлек, діні жат, тілі бөтен түрлі халықтардың жаппай ауа көшуінің себеп-салдарын әзір салмақтап үлгерген жоқ. Себебі бүгінгі миграциялық процесс кәрі құрлықтың өзі үшін тарихи нонсенс.

Ресми деректерге қарағанда, 2002-2010 жылдар аралығында заңсыз мигранттар саны жылына 20 мыңнан аспаған екен. Соңғы жылдары жағдай күрт өзгеріп, 2014 жылы олардың саны 169 мыңға жетті. Ал 2015 жылдың қаңтар мен шілде айы аралығында кәрі құрлыққа 340 мың заңсыз мигрант келген.

XXI ғасырдағы миграцияның түрлі себептері бар. Саяси, әлеуметтік, экономикалық, тіпті психологиялық себептердің әрқайсысына жеке тоқталып өтсе:

Саяси себеп. Еурокомиссия босқындар мәселесін Екінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі ең ірі дағдарыс деп атады. Шындығында, аймақтық қақтығыстар мен соғыстардың кесірінен әлемнің саяси картасы өзгеріске түсті, енді әлеуметтік-этностық сипаты ауысып жатыр.

Босқынның тағдырын ешкім өз қалауымен таңдап алмас. Соғыс өрті қаулаған елдерден бас сауғалап, мыңдаған адам туған жерін тастап кетуге мәжбүр болды. Олардың мұндай аттың жалы, түйенің қомында қалған тағдырына жергілікті билік те, батыстық демократияшыл елдердің саясаты да кінәлі.

Сирияда, Иракта, Ливияда соғыс басталғанда кәрі құрлықты оның өрті еш шарпымастай көрінген. Мысырда жергілікті билік құлап, әскери төңкеріс болғанда, оның салдары туристік бағыттардың өзгерісімен ғана шектелер деген.

Кезінде «Араб көктеміне» түрткі болған саяси себептер енді ашық айтыла бастады. Базбір еуропалық қайраткерлер Африка мен Азияны жайлаған тұрақсыздықтың түп тамырын АҚШ пен Израильдің сыртқы саясатынан іздейді. Ауғанстан мен Иракта соғыс қимылдарын жүргізген саясаткерлердің қателігінен көреді. Тунистен Ауғанстанға дейінгі аймақтағы тұрақсыздық саясаттың салдары деседі.

Шындығында, араб елдеріндегі төңкерістер кезінде Италия жағалауларына 65 мыңдай босқын табан тіреген. Ал 2014 жылы бас сауғалап келгендер саны 170 мыңға жетті.

Соғыс пен берекесіздіктің кесірінен Африкадағы Сомали, Эритрея, Таяу Шығыстың көптеген тұрғындары да туған үйін тастап, босып кетті.

Ендеше, Азия мен Африкада тыныштық орнамай, тұрақтылық пен береке қайта оралмай, Еуропа бұрынғысынша қамсыз өмір сүре алмасына көзі жете бастады. Босқындар мен келімсектер тасқынын тоқтату үшін олардың елінде бейбіт тұрмыс орнатуға атсалысу керектігін еуропалық саясаткерлер түсінген сияқты [2, 78 б.].

Әлеуметтік себеп. Адам құқығын жалаулатқан еуропалық елдерде босқындар белгілі бір артықшылықтарға ие. Қазіргі таңда Еуропаға бағытталған миграцияның негізгі салмағы Германия мен Швецияға түсіп отыр. Мұның себебі босқындарға жасалатын жағдай әр елде әртүрлі деңгейде. Мысалы, скандинавиялық мемлекеттер мигранттарға жергілікті тұрғындармен тең жағдай жасайды: оларды баспанамен қамтамасыз етіп, балаларын оқытуға, тегін медициналық көмек алуға құқық береді.

Ал Германия заңдарына сәйкес, босқындар пана сұраған өтініш қаралып жатқан алғашқы үш ай ішінде тегін жатын орынмен, тамақпен, киім-кешекпен қамтамасыз етіледі әрі оларға медициналық көмек тегін көрсетіледі. Бұдан бөлек, адам басына айына 143 еуродан беріледі. Ал осы орталықтан шыққаннан соң босқындар ай сайын ересек адамға 287 еуро мен 359 еуро аралығында көмек, алты жасқа дейінгі балаларға 84 еуро алуға қақылы. Оның үстіне, енді олар әлеуметтік баспана алуға талпынады. Неміс билігі беретін осы ақшалай көмек бұл елге «экономикалық мигранттардың» көптеп келуіне себеп дейді сарапшылар. Германияның ішкі істер министрі Томас де Мезьердің айтуынша, бұл елдегі босқындар алатын қызмет түрлері мен ақшалай көмектің құны Албания, Босния, Косово сияқты елдердегі еңбек адамының жылдық табысынан артық екен. Басқаша айтқанда, жылына 3,5 мың еуродан көп деген сөз.

Вице-канцлер Зигмар Гарриэльдің айтуынша, неміс үкіметі 2015 жылы босқындарды қабылдауға 3 миллиард еуро жұмсаған. Германия үкіметі қыркүйек айының соңында аймақтарда босқындарды қабылдау мәселесіне қатысты суыт кеңес өткізді. Себебі қазірдің өзінде босқындарды қабылдау орталықтарында қосымша 150 мың орын қажет екені белгілі болды. Босқындар мен мигранттарды еңбекпен қамту үшін жергілікті жұмыспен қамту орталықтары да үкіметтен қаржылық қолдау сұрауда.

Ұлыбританияда босқындарға жан басына аптасына 35 фунт (шамамен 50 еуро) береді. Екі баласы бар отбасыға аптасына 148 фунт (208 еуро) бөлінген. Францияда босқындар тегін медициналық

сақтандыруға ие болады, ал босқындар лагерінен орын табылмаған әрбір адамға 340 еуродан бөлінеді. Жатақханада орналасқандарға жағдайына байланысты айына 91 еуродан 718 еуроға дейін бөлінеді.

Германиядағы босқындардың жартысына жуығы Югославиядан келген келімсектер. Яғни, олар соғыс өртінен бас сауғалағандар емес, жақсы тұрмыс іздеген экономикалық мигранттар деген сөз. Олар да босқындарға берілетін жеңілдіктерді пайдаланады екен. Енді жергілікті билік босқындар туралы заң талаптарын күшейтуге тырысуда. Егер жаңа талаптар қабылданса, онда босқын мәртебесін Сирия сияқты соғыс өртіне оранған елден келген келімсектер ғана алуға құқылы болмақ.

Сонымен, қазір еуропалық мемлекеттер мигранттарға жасалатын көмек аясын шектеуге тырысуда. Мақтаулы Еуропаның тосылған тұсы да осы. Бір жағынан, бас сауғалап келген келімсектерге еуропалық құндылықтарға сай жағдай жасау керек, екінші жағынан, көмек сұрап келушілер қатарын сирету керек. Бұл тығырықтан шығар жол әзір табылар емес [4, 97 б.].

Экономикалық себеп. Еуропа елдерінің бай қуатты тұрмысы кедей елдердің қызғанышына да, қызығуына да себеп.

Еуропаның өзі ішкі миграцияны реттей алмай, әрі-сәрі күйге түскелі қашан. Шығысеуропалық еңбек мигранттары үш-төрт жыл бұрын Чехияға аттанатын болса, соңғы кездері Польшаға көбірек ауа бастады. Еңбек мигранттарының босқындардан бір айырмашылығы олар Еуропалық Одақта жағдай жақсы болғандықтан, яғни табыс табу үшін қоныс аударады. Ал босқындар өз елдерінде жағдай нашар болғандықтан, яғни бөтен елге бас сауғалап барады.

2015 жылдың 1 қаңтарынан бастап Румыния мен Болгария тұрғындарына Еуропалық Одақ елдерінде жұмыс істеуге берілген шектеуді алып тастады. 2004 жылдан бері Шығыс Еуропадан Ұлыбританияға жарты миллионнан аса еңбек мигранты келген. Қазірдің өзінде Ұлыбританияда 150 мың румындар мен болгарлар өмір сүріп жатыр.

Жалпы, ағылшын жеріндегі жұмыс көзі көбірек әрі мұнда әлеуметтік көмек алу жеңілірек. Ұлыбританияда жұмысқа тұру, жергілікті тұрмысқа бейімделу жағдайы жақсы, босқындардың Францияға тұрақтамай, Тұманды Альбионға өтіп кетуге ұмтылатыны сондықтан болса керек. Бірақ Шенген аймағына кірмейтін болғандықтан және шекаралық бақылаудың қатаңдығының арқасында Ұлыбританиядағы босқындар саны Германиямен салыстырғанда әлдеқайда аз. 2014 жылы олардың саны 31 400-ге жеткен. Тіркелген

босқындар саны бойынша Ұлыбритания Еуроодақ бойынша бесінші орында тұр екен.

Дегенмен, қартайған Еуропа иммигранттарға зәру. Арадағы теңізден өтіп, тау-тасты кезіп, өзге құрлыққа баруға жүрегі дауалайтындар негізінен жастар болса, қартайып бара жатқан ұлттарға жас жұмыс күші ауадай қажет. Оның үстіне, еуропалықтарды біржола құрып кетуден сақтайтын бұла күш те осылардан болмақ. Сондықтан Еуропа белгілі бір деңгейде иммиграциялық толқынды қолдайды. Тек оның еуропалық қалыпты бұзатын тасқынға айналуына жол бергісі келмейді.

Психологиялық себеп. Әдетте бөтен елден бас сауғалап, пана сұрап не нәпақа іздеп баратындар қоғамның белсенді мүшелері, еті тірі тұрғындар. Мұндай адамдар барған жерінде де күнкөріс үшін жанталасып әрекет ететін көрінеді. Яғни, қай жерде жүрмесін, қозғалыс, яғни, өзгеріс тудырады деген сөз. Иммигранттар елінің ең үлкен мысалы Америка осыған нақты дәлел.

Екінші жағынан, өз елін тастап шыққандар басқа жерде тұрмыстың әлдеқайда жайлы, өмірі қауіпсіз, болашақ жарқын екеніне сенеді. Асан Қайғы сияқты Жерұйықты іздемесе де, қамшының сабындай қысқа ғұмырын қайғысыз өткізу үшін көшіп-қонудың қандай да бір ауыртпашылығын көтеруге даяр. Жылы орнын суытқан адамдар орныққан жерінен дүр көтерілуге қай кезде де бейім тұрады. Сондықтан иммигранттардың өздері де, ұрпақтары да бір елге тамыр жая қоюы қиын. Егер барған жерінде жағдай күрт өзгеріп, ахуал қиындайтын болса, кешегі мигранттың қайтадан сап түзеп, одан әрі сапар шекпесіне ешкім кепіл бола алмайды. Басқаша айтқанда, бұл орайда мигранттар мен босқындардың психологиясы ұқсас: олар барған елін біраз уақыт бөтенсиді, біржола сіңісуі екіталай.

БҰҰ дерегіне жүгінсек, 2015 жылдың басынан бері 300 мың босқын Еуропаға теңіз жолы арқылы жеткен екен. Өз елінен безген мигранттар адам тасымалынан байлыққа белшесінен бататын контрабандистер үшін пайда көзіне айналды. Жерорта теңізіндегі мыңдаған босқындардың аянышты тағдыры әлемдік ақпарат құралдарында айтылып-жазылып жүр. Жыл басында тіпті контрабандистердің адам тоғытқан кемелерді жағалауға жақын жерде басқарусыз тастап кеткен оқиғалары да тіркелген.

Сириядан бортына жүздеген адам тоғытқан талай кеме Италия жағалауына келіп тоқтады. Олардың ішінде діттеген жеріне жетпей, орта жолда ажал құшқандары қаншама. Былтырғы жылы Италияға Африка мен Таяу Шығыстан теңіз арқылы 170 мыңдай босқын келген

екен. Мыңдаған мигранттардың ішінде тірі қалып, аман жеткендерінің ғана саны бұл [2, 26 б.].

2014 жылы Жерорта теңізінде 34 мыңнан аса босқын қаза болған. Алдыңғы жылы теңізден өтпек болған 700 адам ажал құшқан еді. Бірақ қайғылы оқиғалар тізбегі де Еуропаға ағылған адам тасқынын тоқтата алмады.

Қазір Сириядан қашқандар Түркия арқылы Сербияға, одан Венгрияға заңсыз өтіп жатыр. Заңсыз мигранттардың бағыты: Сирия – Түркия – Грекия – Македония – Сербия – Венгрия. Одан әрі Шенген шеңберіндегі бақуатты елдер қол созым жерде ғана тұр. Кей деректерге қарағанда, бір адамның осы жолды басып өтуі 5000 еуроға дейін шығындануды қажет етеді. Ал ақшасы жоқ мигранттар бөтен елдің ой-шұқырын түгендеп, түн жамылып, адам төзгісіз жағдайда өмір сүріп, оның үстіне, жергілікті қарақшылардың тонауына түсіп, жем болса да, өлген-тірілгеніне қарамай алға ұмтылады.

Қазір Венгрия Сербиямен арадағы шекараны тікенді сыммен және дуалмен қоршап, заңсыз мигранттардан өздігінше қорғанып жатыр. Бірақ адам тасқынына тікенекті сым бөгесін болады дегенге сену қиын. Бір жол жабылса, екінші бір бағыт ашылады. Адам өмірін ақшамен өлшеген контрабандистер бұған сеп.

Мұның бір дәлелі, Ұлыбританияның «The Guardian» газетінің жазуынша, сириялық босқындар жақында Еуропаға Ресейдің Норвегиямен шекарасы арқылы өтетін жол тапқан.

Еурокомиссия босқындар мәселесін шешуде біліксіздік танытып отыр. Брюссель ұсынған жолдар босқын дағдарысын біржола шешуге тиімсіз. Себебі еуропалық көшбасшылар мигранттар мәселесінде дағдарыстың салдарларымен ғана күресуде. Ал бұл дағдарыстың туындау себебі неде дегенде, еурократтардың көбі үнсіз қалды.

Венгрияның премьер-министрі Виктор Орбан «Еуропа тек еуропалықтар үшін» деп ұран тастады. Орбанның үндеуін ашық та, астыртын да қолдаушылар жетерлік. Бірақ адам құқығын алға тартып, еуропалық құндылықтарды қорғаушылар мұндай оқшаулану саясатына қарсы.

Шын мәнінде, Брюссель Еуропаның төл ұстынына қайшы іс-қимыл жасауға құлықсыз. Бірақ соғыс пен кедейшіліктен қашқан мыңдаған, келешекте миллиондаған болуы мүмкін адамға пана беруге кәрі құрлық дәрменсіз. Сондықтан еуропалық басты қағидалардан бас тартуы ықтимал. Еуропалық қағидалар адам құқығын қорғау және өміріне қауіп төнген адамдарға пана беру еді.

Германия Еуропаға босқындардың қаптап кету себебін Италия мен Грекияның солқылдақтығынан көріп отыр. Дублин конвенциясына

сәйкес, пана іздеуші келімсектер Еуропа аумағына табан тіреген елде тіркеуден өтіп, сол елден пана тауып, қажетті көмек алуы тиіс. Бірақ Италия мен Грекия билігі босқындарды одақтастар жеріне кедергісіз өткізіп жіберуде. Солтүстікке қарай ұмтылған мигранттардың қалауы бұған басты себеп болса, екінші жағынан, мыңдаған босқынды орналастырып, жұмыспен қамтуға, әлеуметтік қолдау беруге Италияның да, Грекияның да шамасы жетпейді. Бұл елдердің экономикалық қиыншылығы өз басына жетерлік.

Австрия мен Германия, Рим мен Афиныны осы орайда Еуропалық сотқа беруге дайын екенін мәлімдеді. Ал Италия мен Грекия босқындарды қабылдаудың бар салмағы өздеріне түскенін айтып, басқа одақтастарына «қолдау білдірмейсіңдер» деп айып тақты.

Еуропалық елдер босқындарды қабылдау үшін әр елге белгілі бір мөлшерде квота белгілеу мәселесін талқыға салды. Бірақ Шығыс Еуропа мен Балтық елдері өз жерінде еуропалық қағидаға сәйкес босқындарды қабылдауға дайын болмай шықты. Салыстырмалы түрде тыныш Эстонияның өзінде 200 босқынды квота беріп қабылдау керек пе жоқ па деген мәселеге байланысты қоғам екіге жарылып, айтыс-тартысқа бой алдырды [5, 36 б.].

Бірақ Чехия, Эстония, Латвия, Литва, Нидерланды, Португалия, Франция елдері міндетті квота белгілеуді қолдамайды. Еурокомиссияның бұл ұсынысын кері қайтару үшін 15 мемлекеттің бірауыз қарсылығы қажет. Чехия басшылығы босқындарды кәрі құрлықта құшақ жайып қарсы алудың орнына, олардың өз елінде көмек беру керек деп санайды.

Чехия Еурокомиссия ұсынған жүйе бойынша босқындарды қабылдауға квота белгілесе, оның мөлшерін өзі бекітуге ынталы. Ол тіпті Люксембургте Еуропалық одақпен Еуропалық сотта соттасуға дайын.

Бұл жағдай еуропалық біртұтастық пен бауырластыққа сына қағылғанын көрсетеді. «Ортақ өгізден оңаша бұзау жақсы» деген қағидаға еуропалық елдер бой алдыра бастағандай.

2014 жылы Германияда 200000 босқын тіркелген. 2015 жылдың алғашқы үш айында келген 85 мыңның дені Косово, Сирия, Сербия, Албания, Ирак және Ауғанстаннан шыққан.

Неміс Ішкі істер министрлігінің деректеріне жүгінсек, 2015 жылы Германияға баспана сұрап келуші келімсектер саны 800000-ға жетуі мүмкін. Бұл дегеніңіз, алдыңғы жылғы көрсеткішпен салыстырғанда төрт есе көп.

Мигранттар мәселесі кәрі құрлықта екіұдай көңіл-күй тудырды. Германияның өзінде келімсектерге түсіністікпен қараушылар да,

оларды жек көрушілер де баршылық. Әсіресе, Шығыс Германия тұрғындары сырттан келгендерге тым салқын. Сәуір айында жүргізілген сауалнамаға қарағанда, немістердің жартысына жуығы босқындар санын көбейтуді қолдайды.

Соңғы кезде босқындар орналасқан мекен-жайларға, лагерьлер мен жатақханаларға өрт қойып, шабуыл жасау жиілеп кеткен. Биылғы жылдың алғашқы жартысында босқындарға қарсы 150 шабуыл ұйымдастырылған. Былтырдың өзінде 170 оқиға болған. Жергілікті «Пегида» атты ұйым астыртын түрде арандатушылық іс-әрекеттерді ұйымдастырып, отқа май құйып отыр.

Бірақ неміс қоғамы Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін нәсілшілдік пен астамшылыққа қатысты айыптаулардан сескенеді. Сондықтан болуы керек, Германия канцлері Ангела Меркель «Ксенофобияға жол бермейміз» деп мәлімдеді. Германияның президенті Йоахим Гаук те жақында сөйлеген сөзінде арандатушылық әрекеттерді айыптады. «Босқындар лагеріне жасалған шабуылдарға шыдауға болмайды», – деді ол.

Германия мен Швецияға өткісі келген мигранттар Грекия, Италия, Австрия елдерінің шекараларындағы жағдайды күн сайын ушықтырып барады. Бұл елдердегі шекаралық күзет мыңдаған босқындар Еуропаның солтүстігіне тезірек өтіп кетуіне мүдделі. Ал Германия Еуроодақтың басқа мүшелерінен шекаралық бақылауды күшейтуді талап етуде. Ендеше, Шенген келісімі біртіндеп өз күшін жоюы мүмкін деген жорамал бар. Себебі Еуропалық одақ аумағында еркін жүріп-тұру мүмкіндігіне тосқауыл қойылуы мүмкін.

Осы орайда, Ангела Меркель тамыздың соңғы күні берген баспасөз мәслихатында мигранттарды бөлісу мәселесі Шенген келісімінің бұдан әрі күшінде болу-болмау мәселесіне тікелей қатысты деп мәлімдеді. «Егер біз босқындарды өзара әділ бөлісу туралы келісімге келе алмасақ, онда Шенген мәселесі көптеген елдер үшін күн тәртібіндегі мәселеге айналады» деді канцлер.

2015 жылы Ұлыбритания, Германия мен Францияның ішкі істер министрлері бас қосып, «миграциялық тасқынды тоқтату үшін шұғыл шара қолдану керектігін» мәлімдеді. Ал 14 қыркүйекте Брюссельде Еуроодаққа мүше елдердің ішкі істер және әділет министрлері кезектен тыс кеңес өткізеді. Осы кеңесте тығырықтан шығар жол табылмаса, Еуропадағы миграция дағдарысы Еуроодақтың өз ішінде түрлі қайшылықтарға себеп болуы мүмкін.

Еуропадағы иммиграция мәселесі екіжүзді қанжар секілді. Бір жүзі адам құқығының сақталуын талап етсе, екінші жүзі кәрі құрлықтағы қалыптасқан тәртіп пен жайлы тұрмыс деңгейінің



өзгермеуін тілейді. Жеме-жемге келгенде, «өле жегенше, бөле же» дегенге Еуропа дайын болмай шықты. Миграциялық саясатта солқылдақтық танытып отырған Франция ынсабы да, ырысы да бөлек екенін ашық білдіруде.

Еуропа жүздеген жылдары бойы адамның игілігін басты мұрат еткен қоғам құрды. Енді жайлы тұрмыс, қауіпсіз өмір, алаңсыз қарттық кепіл болған қоғамдық құрылысты басқа елдерге үлгі етіп отыр.

Екінші жағынан, еуропалық мемлекеттердің өзі әлемдік экономикалық дағдарыс салқынын сезіне бастады. Ұлыбритания мен Францияда жұмыссыздық көрсеткіші артып келеді, жергілікті азаматтардың мемлекеттік жәрдемақы алуы қиындады, тұрақтылық тұралап қалуға ұласуы мүмкін. «Пиерре» қайырымдылық қорының мәліметтеріне жүгінсек, қазірдің өзінде Францияда 140 мың адам көшеде түнеп жүр.

Мұндай жағдайда сырттан келген мигранттар жергілікті нарықтың еңбек бөлінісіндегі тепе-теңдікті жоймақ. Олар арзан жұмыс күшіне айналып, жергілікті тұрғындарды нәпақасынан айыруда. Тегін медициналық жәрдем, мемлекеттік қолдау жергілікті бюджетке салмақ болып, салық төлеушілердің арқасына аяздай қарып барады. Осының бәрі кәрі құрлық тұрғындарының сырттан келушілерге салқын қабақ танытуларына себеп.

Еуропалықтардың мигранттарды құшақ жая қарсы алуларына кедергі келтіретін тағы бір жайт – қауіпсіздік мәселесі. Яғни, тыныш та жайлы өмір сүріп үйренген еуропалықтардың өз бастарына төнген қауіптің себебін келімсектерден көреді. Лаңкестердің қолымен жасалған Лондон, Париж қалаларындағы жарылыстардың қарапайым мигранттарға түк қатысы болмаса да, оларды жанама себеп көруге бейім.

Осылайша, ХХІ ғасырдағы Еуропада адам құқығы мен өз тыныштығы таразыға түсті. Бір жағынан, соғыс пен кедейшіліктен қашқан босқындар, бөтен елге бас сауғалаған мигранттар еуропалық ұғым-түсініктегі адам құқығына сәйкес, саяси баспана алуға, көмек алуға, жаңа жерде өмір сүруге толық құқылы, екінші жағынан, еуропалықтар келімсектердің құқығын сақтау үшін өз тыныштығын бұзуға риза емес. Басқаша айтқанда, бөтен елде адам құқығының сақталуын өз жерінде отырып талап ету оңай. Алыстан нұсқау беріп, ақыл айту оңай. Ал қаптаған мигранттар баспана сұрап, есік қаққанда, олардың адами құқығын қорғау оңай емес екен. Францияның бұрынғы үкімет басшысы Мишель Рокардың сөзі барша еуропалықтардың пиғылын аңғартқандай: «Франция әлемнің бар кедейін паналата алмайды» [6, 2 б.].

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасының экстремизмге қарсы іс-қимыл туралы Заңы. 2005, 2 ақпан.

2 Иванов Д.В. Вынужденная и трудовая миграция населения в международном и национальном праве.- М: БИ., – 2010. – 240 с.

3 Сейілбек Асан. Еуропа миграциялық дағдарыс шегіне жетті //Қазақ үні газеті. 2015, 16 қараша.

4 Миграционные процессы в странах Азии и Африки опыт государственного регулирования. - М., - 2010. – 112 б.

5 Гольдин Г.Г. Миграция и проблемы ее регулирования. - М, - 2000.-50б.

6 Кожановский А.Н., Любарт М.К. Франция и Испания: иммиграционная политика на рубеже XX-XXI вв. – М., 2009. – 7 б.

#### Резюме

В статье рассматриваются проблемы мигрантов и религиозный экстремизм, миграционный кризис в Европе, а также на основе статистических данных детально обсуждается его последствия и результаты.

#### Resume

The article deals with the problems of migrants and religious extremism and migration crisis in Europe, as well as on the basis of statistical data are the consequences and results discussed in detail.

**УДК 81-119**

**ҰЛТТЫҚ МӘДЕНИЕТТІҢ НЕГІЗГІ КОДЫ – ЭТНИКАЛЫҚ  
ТІЛ**

**О. ЖҰБАЕВА**

филология ғылымдарының докторы,  
А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты  
Грамматика бөлімінің меңгерушісі

**Аннотация**

Зерттеу парадигмасының антропоэзектік ұстанымы тілдің диалектикалық бірліктегі ең маңызды екі қызметін, атап айтқанда, танымдық (когнитивтік) және коммуникативтік қызметін терең ашуға бағытталады. Мақалада грамматикалық категориялардың ғаламның тілдік бейнесін түзудегі орны көрсетіледі. Соған сәйкес белгілі бір ұлттық ұжымда қалыптасқан тіл тұтынушының тілдік санасындағы грамматикалық құрылымнан әр тілдің өзіндік ерекшелігі, ұлттық дүниетанымы көрінетіні сөз болады.

*Түйін сөздер:* когнитивтік бағыт, ұлттық код, грамматикалық категория, концепт, репрезентация, концептосфера, этнотілдік сана, тіл, сөз табы.

Бүгінгі таңда когнитивтік бағыттағы зерттеулерде тілдегі білімнің көрінісін сипаттауға бағытталған ізденістер жанданып келеді. Морфология теориясының дамуы ондағы когнитивті үдерістерді талдауды қажет етіп отыр. Бұл орайда тілдің коммуникативтік жүйесіндегі кодқа салынған ұлттық дүниетанымдық ерекшеліктерді тауып, этнограмматикалық бірліктердің коммуникативтік-прагматикалық мән-мазмұнын ашып көрсетудің маңызы зор. Ол үшін грамматикалық категориялар мен көрсеткіш түрінде көрініс тапқан морфология деңгейіндегі білімдерді айқындап, морфологиялық категориялар мен тұлғалардың тілішілік ерекшеліктерін, концептуалды мазмұнды репрезентациялаудағы морфологиялық бірліктердің орнын нақтылау қажет.

Әр халық өзіндік ғалам бейнесін түзеді, әр халықтың ғаламның ұлттық бейнесі түрліше болады. Ғаламның тілдік бейнесі *амбебап* әрі *ұлттық сипатқа* ие. Ғаламның ұлттық бейнесі тілдің ұлттық ерекшелігі ретінде лексикада көрініс табады. Тілде халықтың ұлттық ерекшелігі, қоғамдық орны, тарихы – ғалам туралы білімі көрініс тауып, түрленеді. Сол себепті мәдениет пен тіл халықтың ділімен, дүниетанымымен тығыз байланысты. Тіл ұлттық діл ерекшеліктерін түсінуге мүмкіндік береді. Ұлттық мәдениеттің семантикалық жүйесі, негізгі коды – этникалық тіл болып табылады. Тілдік этномәдени кеңістікке енетін нәрсенің бәрінің де атауы бар. Сол арқылы білім тасымалданады. Тілді зерттеу арқылы белгілі бір мәдениет өкілінің этнотілдік санасының ішкі әлемін көріп, түсінуге болады. Тіл мәдениеттің дамуына ықпал етіп отырады. Белгілі бір этникалық және мәдени қауымдастықтың өкілі ретіндегі жеке адамның ойлауы тілге байланысты болады. Тіл – халықтың рухы, халық рухы тіл арқылы көрінеді. Сол себепті әр ұлттың тілі, мәдениеті ерекше болады. Оларды біріктіруге, байланыстыруға болмайды. Мәдениет пен тіл белгілі бір этносқа тән ортақ заңдылықтарға байланысты болады. Тіл тағдыры мен этнос тағдыры өзара тығыз байланысты. Бұл орайда А. Байтұрсынұлының «Сөзі жоғалған халықтың өзі де жоғалады», – деуінің [1] терең астары бар. Тілдің табиғатын, өзіндік ерекшелігін түсіну үшін сөйлеушінің қандай ұлттың өкілі екеніне назар аудару қажет.

Білім – мәдениеттің когнитивті тұрғыда ұйымдасуының негізгі, іргелі формасы. Тіл білім деңгейін анықтау үшін қолданылады. Тілде көрініс таба отырып, білім адамның ойлау қызметінің нәтижесін көрсетеді. Ойлау әрекеті тіл арқылы жүзеге асады, ойымыз тіл арқылы жарыққа шығып, басқаларға жеткізіледі. Сол себепті А. Байтұрсынұлы: «Сөз өнері адам санасының үш негізіне тіреледі: 1) ақылға, 2) қиялға, 3) көңілге. Ақыл ісі – аңдау, яғни нәрселердің жайын ұғыну, тану, ақылға салып ойлау, қиял ісі – меңзеу, яғни ойдағы нәрселерді белгілі нәрселердің тұрпатына, бейнесіне ұқсату, бейнелеу, суреттеп ойлау; көңіл ісі – түйю, талғау. Тілдің міндеті – ақылдың аңдауын аңдағанынша, қиялдың меңзеуін меңзегенінше, көңілдің түйюін түйгенінше айтуға жарау. Мұның бәріне жұмсай білетін адамы табылса, тіл шама-қадарынша жарайды. Бірақ тілді жұмсай білетін адам табылуы қиын. Ойын ойлаған қалпында, қиялын меңзеген түрінде көңілдің түйгенін түйген күйінде тілмен айтып, басқаларға айтпай білдіруге көп шеберлік керек», – деп жазады [1, 343 б.].

Ақиқат болмысты танып-түсіну нәтижесінде жинақталған ақпарат тілде көрініс табады. Ғаламның тілдік бейнесі негізінен субъективті сипатта, себебі онда нақты бір адамның көзқарасы,

дүниетанымы көрінеді. Ол атадан балаға берілетін категориялар жүйесі арқылы белгілі бір код құрап, дайын күйінде қабылданылып отырады. Адамның болмысты тану, түсіну нәтижесінде жинақтаған білімі тілдік бірліктерде көрініс табады.

Коммуникация сәтті болуы үшін сөйленім әрекетінің субъектілері – сөйлеуші мен тыңдаушы, қабылдаушы атадан балаға беріліп отыратын кодтарды меңгеріп қана қоймай, дұрыс қолдана білуі қажет. Қазақ тілін жаңадан үйреніп жүрген немесе қазақ тұрмысымен етене таныс емес тыңдарман не оқырман қазақтың салт-дәстүріне, ұлттық өнерге қатысты сөздердің мағынасын да, оның мәдени коннотациясын да түсіне алмайды. Оны түсінуі үшін атадан балаға жеткізілетін этномәдени ақпаратты білуі керек. Ол санада шифр, код түрінде көрініс табады. Сол арқылы этнотілдік санада тілдік мәндерде кодталған ғалам бейнесі көрінеді. Ғаламның тілдегі көрінісі осы тілде сөйлейтін халықтың ұжымдық шығармашылығы болып табылады. Әрбір жаңа ұрпақ (буын) ана тілін меңгерумен қатар ұлттық сипат, дүниетаным көрініс тапқан мәдениет кешенін де қабылдайды.

Ғаламның тілдік бейнесінде белгілі бір тілдік қауымдастыққа тән түсініктер мен білімдер кешені тілде көрініс тауып, сақталады. Ғаламның тілдік бейнесі бірқатар өзгерістерге түскенімен, тұрақты сипатта болады, яғни әлем туралы білім белгілі бір құрылымға ие болып, ұрпақтан ұрпаққа беріліп отырады, сөйлеушілердің тілдік санасы, ойлау жүйесі дәстүрлі түрде қалыптасқан категориялармен беріліп, сақталып отырады. Ғаламның тілдік бейнесі – халықтың болмыс туралы, тілдік таңбалар мен мәндерде көрініс тапқан түсініктер жиынтығы, ғалам туралы ақпараттың, сөздердің жүйелі мәндерінде белгілі бір тәртіпке келтірілген көрінісі. Осыған байланысты М.Балақаев: «Қатынас құралы болып қалыптасқан тілге реформа жасау мүмкін емес. Бірақ оны әдеби нормаға түсіріп байытуға, жақсартуға, икемді етуге болады. Тілдегі бірқатар сөздердің, сөз тіркестерінің құрылысы дәл осы күнгі логикалық ой тұрғысынан онша үйлесімді болмауы да мүмкін. Бірақ солар қазіргі тілдік санада орнықты орын алып, мақсатты ойымызды дұрыс айтуға жарап жатса, ондайды өзгертудің керегі болмайды. Мысалы, «жұмыс істеп жатыр», «қолын тістеп алды» дегендердің құрамын бөліп қарасақ, ондағы сөздер пәлендей логикалық байланыста тұрмағанын аңғаруға болады: жұмыс «істеу» мен «жатыр», «тістеу» мен «алды» етістіктерінің бөлек тұрғандығы мағыналары мүлде үйлесімсіз-ақ қой. Сонда да халық тілінде олардың бірін екіншісіне көмекші етіп, ерекше қызметте, жаңа мағынада солай жұмсалу дәстүрге айналған. Ондайлар ойымызды дәл айтудың бірден-бір дұрыс амалы болатындықтан, оларды өзгертудің

жөні жоқ. Тіпті, «күн күркіреді», «шақпақ шақты», «қарным ашты», «жаным ашиды» сияқтылар, ескі мифологиялық ұғымға лайық құралғанмен, оларды қазір басқаша түсініп, жаңаша жұмсап керегімізді өтейміз», – дейді [3, 29 б.].

Концептуалды және семантикалық деңгейлердің өзара байланысы нәтижесінде концептуалды жүйеде тілдік бірліктер қолданылады. Концептуалды ақпараттың маңызды бөлігі, тіл үшін маңызды болатын мағыналар тілдің грамматикасында, әсіресе морфологиясында көрініс табады. Бұл табиғи, логикалық сұрыптау негізінде жүзеге асады. Алайда алдымен барлық мағыналар лексика деңгейінде көрініс тауып, кейін олардың ішіндегі ең маңыздылары ғана морфология, грамматика деңгейіне өтеді. А. Вежбицкая грамматиканы ерекшеленген мағыналар саласы деп атайды [4]. Морфология концептуалды жүйенің ең негізгі концептілерін, яғни концептуалды кеңістік құрайтын концептілерді репрезентациялайды, сол себепті олар әмбебап сипатта болады. Грамматикалық концепт – ең жоғарғы деңгейдегі жалпылау нәтижесі болып табылады. Тілдің лексикалық жүйесінде грамматикалық топтар, яғни сөз таптары, лексика-грамматикалық топтар, жіктер түзіледі. Грамматикада көрініс тапқан категориялар міндетті болатындықтан, морфологияны когнитивті тұрғыдан зерттеуде белгілі бір тіл үшін маңызды болатынын, сөйлеуші назарынан тыс қала алмайтынын, адамзат тәжірибесінің қай бөлшектері ғаламның тілдік бейнесінде көрініс тауып, жіктелгенін анықтауға болады.

Тіл жүйесіне бағытталып, ғалам туралы білімдердің тілде көріну тәсілдерін бейнелейтін грамматикалық концептілер лексикалық жолмен берілетін концептілерге қарағанда, біршама тұрақты болып келеді. Сол себепті грамматикалық концептілер жалпыұлттық деңгейде стандарттауға бейім болады. Грамматикалық концептілердің тұрақтылығы олардың ғаламның концептуалды бейнесінің категориалды бөлігімен байланысты болуымен де сипатталады. Морфологиялық категориялардың бұл ерекшелігін Қ. Жұбанов та атап көрсетеді: «Тіл өзгереді, бірақ барлық саласы бір қалыпта өзгермейді. Грамматика құрылысы өте шабан өзгереді. Токтамай калейдоскоп сияқты өзгерсе, грамматика да болмас еді. Демек, грамматика дегеніміз – тілдің бір қалпының белгілі уақыт ішінде тұрақтауы, орнығуы. Осы арқылы ол дыбыс құрылысының өзгеруіне де кедергі болады. Сондықтан сөздер ұзақ замандар бойы дыбыс құрылысы жағынан бір-бірінен алыстап кетпейді. Бұдан олардың ұластығы байқалады» [5, 258 б.].

Категориалды мағына ғаламның концептуалды бейнесінің тұрақты компоненті болып табылады. Яғни әмбебап сипаттағы негізгі

концептілердің мазмұны тұрақты мағыналардан құралады. Алайда категориялды мағыналардың бәрі морфологиялық жолмен беріле бермейді. Қазақ тіл білімінде морфологиялық концептілер арнайы зерттеу нысаны бола қойған жоқ. Грамматикалық бірліктерді ұлттың, этностың дүниетанымдық білімдер жүйесімен байланысты қарастыратын ғылыми еңбектер жоқтың қасы деуге болады. Бұл мәселенің қазақ тіл білімінде зерттелмеуін күні бүгінге дейінгі грамматика іліміне қатысты зерттеу жұмыстарында тілдің құрылымдық бағытына көп мән беріліп, оның коммуникативтік-прагматикалық, психолингвистикалық, нейролингвистикалық т.б. антропоэзектік қырларының өз дәрежесінде зерттелмей келе жатқанымен түсіндіруге болады. Алайда қазақ тіл білімінің қалыптасып, дамуына үлес қосқан ғалымдардың еңбектерін саралай келіп, когнитивті грамматиканың алғашқы нышандары Ы.Алтынсарин, А. Байтұрсынұлы, Қ. Жұбанов, Қ. Кемеңгерұлы т.с.с. зерттеуші-ғалымдардың еңбектерінде сөз болғанын байқаймыз.

Ы.Алтынсарин қазақ балаларына орыс тілін үйретуде жекелеген сөздердің мағыналарын сипаттауда оларды сөз таптарына жіктеп, баланың бейсаналы сезіміндегі концептілерді негізге алғанын байқаймыз. Зерттеуші лексикалық бірліктерді: Нәрселердің аттары (зат есім) (*Имя существительное*): *Құдай – бог, пайғамбар – пророк, періште – ангел, кісі – человек, ата – отец, әже – мать, баба – дед, дедушка, үлкен шеше – бабушка, аға – старший брат, қан – кровь, тамыр – жилы, бас – голова...*; Зат-мақұлықтың қасиетінің аттары (сын есім) (*Имя прилагательное*): *жақсы – хороший, жаман – дурной, ақылды – умный, ақымақ – глупый, батыр – храбрый, қорқақ – трусливый, сұлу – красивый, жұмсақ көңілді – добрый, қатын алған кісі – женатый, кәрі – старый, жас – молодой*; Есеп аттары (сан есім) (*Имя числительное*): *бір – один, екі – два, үш – три, төрт – четыре, бес – пять, алты – шесть, он бір – одиннадцать*, Местоимение деген сөздің бөлімі (есімдік): *мен – я, өзімді – я, өзіңді – ты, өзін – он, она, оно, они, оне / себя*; Ақыры өзгерілмейтін сөздер (үстеу демеу) (*Наречие и союз*): *қашан, кезде, шақта, мезгілде, жеткен кезде – когда дошел, бүгінде – ныне, кеше – вчера, ертең – завтра*; Глагол деген сөздің бөлімі (етістік): *болуға еді – быть, оқуға – читать, жазуға – писать, жаттауға – твердить, көруге – видеть, баруға – идти, келуге – придти, шығуға – выйти* т.с.с. түрінде топтастырған.

Ғалымның сөздігіне тілде морфологиялық концепт құраған, тілді үйретуде маңызды болатын сөздер ғана алынған. Зерттеушінің бұл еңбегі сөздерді таптастыру, яғни сөз таптарына жіктеуі, сондай-ақ морфологиялық концептілерді анықтауы тұрғысынан да маңызды.

Ғалым баланың санасындағы морфологиялық концептіні дайын күйінде пайдаланған. Бұл орайда концептуалды жүйенің негізгі бөліктерін категориялауда ғалым морфологиялық концептілерді қолданған.

А. Байтұрсынұлы еңбектерінде тіл мен сана, тілдік сана, тіл мен таным, ұғым, концептуалдау және категориялау, сөздің лексикалық және грамматикалық мағыналары, грамматикалық мағынаның сипаты т.с.с. мәселелер жан-жақты сөз болған. Ғалым тіл мен ұлттық ділдің өзара қатысы туралы былай дейді: «Халық өмірі бір жылдап, он жылдап, хәттә жүз жылдап та емес, мың жылдап саналады. Сондай ұзақ өмірінің ішінде һәр халықтың дағдылы тұтынып келе жатқан сөздері, ол сөздерінің біріне-бірі жалғасып тізілетін дағдылы жолы, жүйесі, қисыны болады. Һәр жұрттың түрінде, тұтынған жолында, мінезінде қандай басқалық болса, тілінде һәм сондай басқалық болады. Біздің жасынан орысша я ноғайша оқыған бауырларымыз сөздің жүйесін, қисынын нағыз қазақша келтіріп жаза алмайды, я жазса да қиындықпен жазады. Себебі жасынан қазақша жазып дағдыланбағандық. Орысша оқығандар орыс сөзінің жүйесіне дағдыланып үйренген. Ноғайша оқығандар ноғай сөзінің жүйесіне дағдыланып үйренген. Қазақ сөздерін алып, орыс я ноғай сөзінің жүйесімен тіссе, ол нағыз қазақша болып шықпайды» [1, 142 б.].

Концептуалды құрылымдар болмыстағы құбылыстарды тікелей қабылдау, әсерлену нәтижесінде түзіледі; *бастапқы концептілер* концептуалды жүйе құрауда маңызды орын алып, жаңа концептілерді меңгеруде анализатор, интерпретатор қызметін атқарады; тілдің көмегімен түзілген концептуалды құрылымдар концептуалды жүйеге тілдің көмегінсіз енгізуге болмайтын ақпараттар жүйесін құрайды. Алдымен барлық мағына лексика деңгейінде көрініс тауып, кейін олардың ішіндегі ең маңыздылары ғана морфология, грамматика деңгейіне өтеді. Морфологияда морфологиялық категориялар мен тұлғаларда көрініс алған концептуалдау тәсілдері мен жолдары айқындалады. Морфологиялық концептуалдау жолдары мен тәсілдері *тілдің онтологиясына* байланысты болады. Себебі морфология тілдік репрезентация заңдылықтарының концептуалдану құралы болып табылады.

Концептуалды жүйенің морфология деңгейіндегі категориалды бөлігі әмбебап сипаттағы негізгі концептілер арқылы көрініс табады. Әмбебап сипаттағы негізгі концептілер, бір жағынан морфологиялық категориялар мен тұлғалар арқылы берілетін білімдер бірлігі болса, екінші жағынан, морфологиялық категорияларға негіз болатын, нақты грамматикалық мағыналар берілетін концептілер болып табылады.



Осыған орай әмбебап сипаттағы негізгі концептілер тілдегі ғалам туралы білімнің морфология деңгейіндегі бірлігі болып табылады, яғни тілде энциклопедиялық білімнің берілу жолы, тілдік білімнің бірлігі болып табылады. Әмбебап сипаттағы негізгі концептілер бірігіп, морфологияның концептуалды кеңістігін құрайды, ол тілдегі морфологиялық репрезентацияның когнитивті негізі болып табылады.

Грамматикалық ұғымдар лексикалық концептосфераға үстеледі. Сол себепті қандай да бір сөз табына қатысты болмайтын сөз жоқ. Әр сөз не зат есім, не сын есім, не етістік ретінде танылады. Ендеше, тілдің грамматикалық құрамының концептосферасы адамның тілдік санасының ажырамас бөлшегі болып табылады. Сөз таптары – адамның таным әрекеті арқылы айналасын категоризациялау негізінде қалыптасады. Когнитивтік құбылыс ретінде сөз таптары адамның әлемді тану, қабылдау, түсіну ерекшеліктерін көрсетеді. Сол арқылы таным иесі – субъектінің ментальді ерекшелігі айқындалады. Бұл ерекшеліктер тілде кеңістік, уақыт, сапа сияқты әмбебап сипатты негізгі концептілерде көрініс табады. Болмыстағы категориялар, олардың өзара байланыстары сөз таптары ретінде жүйеленген. Нақты құбылыстар тілдік санада заттың атауы, күйі, қалпы, сапасы түрінде көрініс табады. Яғни грамматикалық ұғымдар концептосфера түзіп, оның ерекше деңгейін құрайды.

А. Байтұрсынұлы лексикалық бірліктердің белгілері мен өзара байланысын ескере отырып, сөз таптарын белгілі бір грамматикалық топқа жатқызған. Сөз таптары – адамның таным әрекеті арқылы айналасын категориялау негізінде қалыптасады. Сондай-ақ сөз таптарын табиғи категория ретінде қарастыруда адамның сан ғасырлық тәжірибесін түйсіну, оны тілдік құралдармен объективтендіруге негізделген когнитивті қабілеті көрініс табады. Тілдік семантика тілдік таңбаларда бейнелейтін, сөз таптары арқылы көрініс табады. Түрлі сөз таптары (зат есім, сын есім, етістік т.б.) қолданыс барысында сананың түрлі құрылымдарын белсенді етіп, түрлі бейне, әсер береді, яғни түрліше сипатталып, әртүрлі ұғым тудырады. Когнитивтік құбылыс ретінде сөз таптары адамның әлемді тану, қабылдау, түсіну ерекшеліктерін көрсетеді. Сол арқылы таным иесі – субъектінің ментальді ерекшелігі айқындалады. Бұл ерекшеліктер тілде кеңістік, уақыт, сапа сияқты әмбебап сипатты негізгі концептілерде көрініс табады.

Психолингвистикаға арналған еңбектерде морфологиялық концептілердің бейсаналы сезімде болатынын растайтын тұжырымдар баршылық. А.А. Леонтьев мектеп табалдырығын жаңа аттаған бүлдіршін практикалық тұрғыдан алғанда, тілді меңгерген сөйлеуші

екенін ескертеді [6]. Алайда грамматиканы үйрену барысында бала бірқатар қиындықтарға тап болады, себебі грамматикалық концептілерді түсіну оңайға соқпайды. Бала мектепте дайындықсыз әрекетін саналы түрде зерделей бастайды. Бала белгілі бір сөзді қандай да бір сөз табына жатқызуда қиналады. Алайда мектепке бармаған баланың өзі де күнделікті сөйлесу барысында сөздерді дұрыс қолдана береді. А.А. Леонтьев бұл ерекшелікті баланың сөз таптарының лингвистикалық белгілерімен сәйкес келе бермейтін өзіндік жүйесі болатынымен түсіндіреді [6]. Ғалым: «Грамматиканы, септік жүйесін үйреткен кезде балаға қандай да бір жаңалықты ашпаймыз, бала бұған дейін де сөздерді дұрыс септей алады», – дейді [6, 260-б.]. Тіпті балаға грамматиканы үйретпесе де өзі-ақ үйреніп алады. Ол сезімдегі негізгі морфологиялық концептілер негізінде жүзеге асады.

А. Байтұрсынұлы еңбектерінде «зат есім» метаконцепті «нәрсе» концепті тұрғысынан айқындалған. Зат есімге берген анықтамасында ғалым былай дейді: «Сөздердің кейбіреуі нәрсенің өзін атайды» [2, 160-б.]. Зерттеуші зат есім мен сын есімнің айырмашылығы ретінде зат есім нәрсені атаса, сын есім нәрсенің сынын білдіретінін айтады. Ғалым зат есім мен сын есімді жіктеуде жалпы грамматика, түсінік, ұғым сияқты логикалық категориялар қағидаттарын негізге алған. Бұл ғалымның сан есім, есімдік, етістіктерге берілген анықтамаларында да айқын көрініс тапқан. Еңбектерін шәкірт балаларға арнағандықтан, ғалым тіл білімінің негізгі ұғымдарын түсінікті тілмен жеткізуге тырысқан. «Тіл – құрал» (қазақ тілінің сарфы) деген жалпы атауы болғанмен, оларды тарауларға жіктеуде фонетика дыбыс жүйесі мен түрлері – морфология сөз жүйесімен түрлері – синтаксис сөйлем жүйесі мен түрлері деп берілген. Яғни, тұтастай алғанда, тіл – жүйе ретінде сипатталып, әрқайсысының өзіндік ерекшелігі айқындалған. Ғалым оқулық түзуде әдістер ретінде жекеден жалпыға қарай ойыса отырып, оқушылардың материалды оңай меңгеруін ескерген. Ғалымның ұстанымдарын кейінгі оқулық авторлары да (Қ.Жұбанов, Т.Шонанов, Қ. Кемеңгерұлы т.с.с.) басшылыққа алып, сөз таптарын ажыратуда меже етеді.

Қорыта келе, соңғы кездері тілдегі ғалам бейнесіне ерекше мән беріле бастады. Бұл бағыттағы зерттеулер тілдік формалар арқылы берілген түсініктерді когнитивті құрылымдар арқылы айқындауды мақсат етеді. Тілді зерттеудің антропоэзекті парадигмасы адам факторын көрсетуді мақсат ететіндіктен, мұндай зерттеулерде міндетті түрде әр ұлттың дүниетанымы, ұлттық санасы, ұлттық болмысы көрініс табады. Мұндай зерттеулер тілді құрылымдық немесе функционалды қырынан зерттеумен қатар қалыптасқан

тұжырымдарды жаңа қырынан сипаттайды, морфологияның тіл жүйесіндегі орнын айқындап, сөйлеу-әрекетіндегі маңызын түсінуге, морфологиялық категориялардың тұрпат және мазмұн межесін тануға мүмкіндік береді. Морфологиялық категорияларды осылайша талдау тілді когнитивті бағытта зерттеуге арналған еңбектердің дамып, өркендеуіне жол ашады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Байтұрсынұлы А. Ақ жол: өлеңдер мен тәржімелер, публицистикалық мақалалар және әдеби зерттеу. – Алматы: Жалын, 1991. – 464 б.
- 2 Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
- 3 Балақаев М. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Арыс, 2008. – 592 б.
- 4 Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
- 5 Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1999. – 581 б.
- 6 Леонтьев А.А. Общение как объект психолингвистического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 251-261.

#### Резюме

В статье антропоцентричность грамматических категорий выявляется в двух направлениях: как отражение человеческого фактора в грамматических категориях и как использование грамматических категорий человеком в акте коммуникации. Грамматические категории трактуются в исследовании одновременно как результат концептуализации и как результат категоризации.

#### Resume

Anthropocentricity of grammatical categories in this study is elicited in two directions: as the reflection of the human factor in grammatical categories and as the use of grammatical categories by a person in the action of communication. Grammatical categories in the research work are interpreted both as a result of conceptualization and as a result of categorization.

**ДОСПАМБЕТ ТОЛҒАУЛАРЫНДАҒЫ РОМАНТИКАЛЫҚ  
СЕРПІН ЖӘНЕ РЕАЛИСТІК-ЭПИКАЛЫҚ СУРЕТКЕРЛІК**

**А.Д. ӘЛТАЙ**

филология ғылымдарының докторы, профессор  
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

**С.Ш. АЙТУҒАНОВА**

филология ғылымдарының кандидаты, профессор  
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

**Аннотация**

Мақалада Доспамбет жырау толғауларындағы өмірбаяндық-деректі көріністер сипатталып, жыраудың өзінің азаматтық болмысы, суреткерлік ұстанымы қарастырылады. Доспамбет шығармаларындағы бейнелі динамика, романтикалық серпін және көркемдік шындықты бейнелеудегі шеберлігі мысалдар арқылы талданып, тұжырымдар жасалады.

*Түйін сөздер:* суреткерлік ұстаным, бейнелі динамика, жырау, көркемдік ерекшеліктер, шеберлік.

Қазақтың төл әдебиетінің бастауында тұрған жыраулар белгілі бір дәуір аясында өмір салты ортақ, нақты қоғамда қатарлас тірлік кешіп, сол кезеңдегі өмірдің көркем бейнесін жасауға үлес қосқандықтан, олардың барлығын сол дәуірдегі әдебиет өкілдері ретінде топтастыра қарастырғанымызбен, олардың қай-қайсы да өзіндік дүниетанымға, көзқарасқа, ұстанымға ие тұлғалар екенін есте тұтқан абзал. Сондай-ақ, олардың әрқайсының болмысына тән ерекшеліктердің қалыптасуында көрген тәрбиесі, алған өнегесі, өз өмірінде бастан өткергендері маңызды мән иеленетіні де шүбәсіз. Алдыңғы тұстарда шығармашылықтары сөз болған Қазтуған жырау мен Асан қайғының туындыларында кездесетін ортақ сипаттар мен бір-бірінен ерекшелене көрінетін жайттардың сыр-себебі осы тұста жатыр.

Барша қазақ жырауларына етене қасиеттер мен өзіндік дара жаратылысқа ие тұлғалардың бірі – Доспамбет жырау. Біздің уақытқа дейін жеткен жыр-толғауларынан басқа, Доспамбет жырауға тікелей қатысты дерек-мағлұматтар жоқтың қасы. Ал жыраудың туындылары алғаш рет Мақаш Бекмұхамбетовтің жинақтауымен 1908 жылы «Жақсы үгіт» деген атпен Қазан қаласында жарық көрген кітапта жарияланған. Доспамбет жырауға байланысты баспа бетіндегі дерек те

– осы. Сол себепті жыраудың өмірін, дүниетаным, көзқарасын, жалпы болмысын танып-білуге жол ашатын бірден-бір дереккөзі оның өз шығармалары болмақ.

Жырау толғауларына осы тұрғыдан зейін аударсақ, көз алдыңызға шаңды жорықтарда «кіреуке киіп күн өткерген», қанды ұрыстардың бел ортасында «алты құлаш ақ найзасын ұсынып шаншып», қанжығасына жау бөктерген жаужүрек жырау бейнесі келері хақ. Өйткені:

*«Екі арыстан жау шапса,  
Оқ қылқандай шаншылса,  
Қан жусандай егілсе,  
Аққан судай төгілсе,  
Бетегелі Сарыарқаның бойында*

*Соғысып өлген өкінбес!»* [1, 31б.]– деп жырлау мәрт мінезді, ержүрек жанның ғана жаратылысына лайық. Ал мәйін мінез, боркемік жан қанша өршеленіп, өр мінез танытпақ болса да, болмысында жоқ мінез әйтеуір бір тұста сыр беріп қояры анық. Демек, XVI ғасырда жасаған Доспамбет жыраудың елдік мұрат жолында тіл қайраты мен қол қайратын қатар жұмсаған әрі батыр, әрі жырау болғаны шүбәсіз.

Тумысынан тамырында қаһармандық мінез тулаған жорықшы жырау Доспамбеттің толғау-жырларында оның өзіне қатысты деректер де айшықтала беріледі. Туып-өскен жері мен өзі туралы ой толғаған сәттерінде жыраудың мәртебесі тасып, сөздері асқақтап кетеді. Туған өлкесі жайында айтқан жыраудың:

*«Айнала бұлақ басы Тең,*

*Азаулының Стамбұлдан несі кем?!»* [1, 32б.] – деген сөздерінен оның сол заманның аса ірі қалаларының бірі Стамбұлды да көргені және өзінің туған жерін дүние жұртына танымал Стамбұлдан артық көрмесе, бір мысқал төмен бағаламайтыны, қасиеттей қадірлейтіні айқын аңдалады.

Өр мінезді, ер қайратты жырау өзінің туған өлкесін тағы бір толғауында:

*«Азау, Азау дегенің  
Әл-Ғұсман паша жұрты екен,  
Дін ісләмнің кірті екен»*[1, 31б.]– деп жырлайтыны және бар.

Осы үзіндіге назар аударсақ, Доспамбет жыраудың ата қонысы – Азау бойындағы жұрттың мұсылманшылық жолына ден қойғандығын және түрік елімен жақсы қарым-қатынаста болғанын байқаймыз. Олай болса, осындай мүмкіндіктері бар өңірде туып-өскен Доспамбеттің де мұсылманшылықты ұстанғаны хақ және оның түрік елінде болуы, Стамбұлды көруі әбден мүмкін жағдай. Демек, Доспамбет жыраудың

жастайынан ілім-білім игергені, тағылымды өнеге көріп өскені шүбәсіз. Оның:

*«Азаулының Аймадет Ер Доспамбет ағаның*

*Хан ұлынан несі жоқ,*

*Би ұлынан несі кем?*

*Тәңірінің өзі берген күнінде*

*Хан ұлынан артық еді менің несібем!»* [1, 32б.] – деп жырлауы сондықтан. Бұл тұста Доспамбет жырау өзінің хан ұлынан да, би ұлынан да кем болмағанын, тіпті иығы артық тұрғанын көрсеткенде, ол өзінің байлық-дәулетімен асқанын алға тартып тұрмағаны, ілім-білімімен, ел алдындағы абырой-даңқымен олардан мойны озық болғанын меңзегені анық. Себебі, өмірлік мұраты абырой-даңқына кір шалдырмауға арналған жаужүрек жырау үшін дүние-байлық маңызды мән иелене алмаса керек. Оның жырларында кездесетін байлық, дәулеттілік белгілерінің өзі көпірме мақтан үшін емес, ел ортасында абыройы асқан адам болғанын айғақтайтын сипаттар ретінде көрініс береді. Мәселен, ол қолға ұстаған қамшысының қасиетін:

*«...Бүлдіргесі бұлан терісі,*

*Өрімі құнан білдің қайысы,*

*Шырмауығы – алтын, сабы – жез...»* [1, 33] – деп бейнелейді.

Басқа зат емес, қамшысының қадір-қасиетін асыра суреттеуінің өзі Доспамбет жырау үшін қамшының аса маңызды болғанын көрсетеді. Өйткені қазақ жырауы қамшыны ат айдау құралы ретінде емес, кесімді билік айтуға араласа алатын абыройлы адамның айбын-айбарының белгісі есепті бағалап тұр. Айбарлы жыраудың «шырмауығы – алтын, сабы – жез» қамшысын «Бейазының бойында күзен, қарсақ жер ме екен?!» – деп күйзеле қамығуының сыры да сонда. Демек, жыраудың алаңын қамшының тұз тағыларына жем болуымен ғана байланыстыра тану аздық етпек. Бұл тұстағы жырау алаңы – ел билігін кімнің ұстарына байланысты. Бар ғұмырын ат үстінде, ұрыс-шайқас ортасында өткерген жырау көңілінде мұндай алаңның болуы – заңды құбылыс.

Ел қамына бола «күңіреніп күн түбіне жортқан» жырау өзін таныстырған тұстардың бірінде:

*«Азаудың Ер Доспамбет ағасы*

*Азаудың бір бұрышындай нарты екен!»* – деп бір қайырып өтсе, келесі бір сәттерде:

*«Азаулыда аға болған ерлер көп еді,*

*Әйтсе де, алмаға ат байлаганы жоқ еді!»* [1, 32б.] – деп толғайды.

Бұл жолдарда жыраудың айтып тұрған «аға болу» сөзі тек жас жағынан үлкею емес, дүйім елді ауызына қаратып, жөн нұсқау, жол бастау әрекеттерін білдіріп тұрғаны түсінікті. Ал кейінгі мысалға назар аударсақ, Доспамбет жыраудың «Азаулыда аға болған көп ерлердің» бірі емес, бірегейі болғанын танимыз. Сондай-ақ, жыр-толғауларының әр тұсында жыраудың өз есіміне тіркестіре қолданатын «Ер» сөзі эпитеттік қолданыс емес, оның ерлік қимылдарына сүйсінген қалың елдің берген атағы екеніне күмәнданудың да орайы жоқ. Демек, Доспамбет – жол бастаған ақылман, қол бастаған қаһарман, сөз ұстаған жырау.

Доспамбет жырларында оның әулеттік тегі, отбасылық жағдайы туралы ой түюге мүмкіндік берер өлең жолдары да ұшырасады. Мәселен:

*«Алғаным Әли аганың қызы еді,*

*Қас арудың өзі еді...»* [1, 33б.] – деген өлең жолдарынан жыраудың жары да текті әулеттен шыққан жан екенін аңдаймыз. Себебі, жоғарыда айтып өткеніміздей, Доспамбет жырау қолданысындағы «аға» сөзі адам жасына байланысты ұғымды емес, «елге қадірлі адам» деген мәнді білдіреді. Ендеше, алған жары текті әулеттен болса, жыраудың өзінің түп-тегі де осал түспеуге тиіс. Осы жайттарды ескере отырып, Доспамбет жыраудың өзі де елге ықпалды әулеттен шыққанын пайымдауға болады.

Жыраудың жыр-толғауларында оның балаларына қатысты екі түрлі дерек кездеседі. Олардың бірі:

*«...Білейім мен жаман күн*

*Болатсыз қылыш кесерін,*

*Айналасы алты жылдың ішінде*

*Есақай, Қосай екі ұл*

*Азау билеп өсерін!»* – деген үлгіде және:

*«...Бізім бетке барсаңыз,*

*Есақай, Қосай екі ұл*

*Алдыңызға жыр құшақлай,*

*Жылай шықса, не айтарсыз?!»* [1, 34б.] – деген мазмұнда келеді.

Ал алған жары туралы сөз болатын келесі бір жыр жолдарында балаларына қатысты дерек: *«...Қосақай, Қосай, Ер Досайдың анасы...»* – деп беріледі.

Алғашқы екі үзінді мен кейінгі мысал арасында алшақтық барын байқаймыз. Яғни, алғашында жыраудың балалары Есақай, Қосай екендігі айтылса, кейінгі тұста балалардың есімдері Қосақай, Қосай, Ер Досай болып ұшырасады. Дегенмен, алғашқы үзінділердегі есім иелері нақты жағдаймен және нақты іс-әрекетпен байланыстырыла берілгенін

ескерсек, жыраудың Есақай, Қосай есімді екі ұлының болғандығын анық аңдаймыз.

Сондай-ақ, алғашқы үзіндіде «Айналасы алты жылдың ішінде Есақай, Қосай – екі ұлдың Азау билеп өсетіні» айқын айтылғанына зер салып, мәніне үңілсек, осы толғау айтылған сәтте жыраудың аталған ұлдарының әлі ержетіп үлгермегенін бағамдар едік. Сонымен бірге, жыраудың баршаға мәлім толғауларының бәрі бір деммен айтылып шыққандай әсер ететінін де ескерсек, әдебиет тарихшысы М.Мағауиннің: «Өмірмен қоштасқан сәтінде Доспамбеттің жасы әлі отызға да толмаған еді» [2, 43б.] – деп ой қорытуының негізділігіне ден қойған абзал. Сол сияқты, жыраулар поэзиясын зерттеуші ғалымдар арасындағы болжамдардың бірінде: «Жырау өз толғауларын өмірінің соңғы сағаттарында айтып бергенге ұқсайды» [3, 62б.] – деп келетін пікірдің де негізсіз емес екендігін ескеру жөн.

Осы орайда жыраудың өміріне қатысты қысқа қайырым ой түйіндерін жасасақ, XVI ғасырдағы жыраулар поэзиясының көрнекті өкілі Доспамбет – сол дәуірдегі елге ықпалды әулеттен шыққан және соның арқасында ел мен жер көріп, біршама ілім-білімге қанығуға мүмкіндігі болған, игерген ілім-білімі мен өзінің ақыл-парасатының және қажыр-қайраттылығының арқасында елге «аға» бола білген, сондай-ақ, дау кезіксе, жол бастаған, жау кезіксе, қол бастаған әрекеттері арқылы қабырғалы қалың жұрттан «Ер» деген атақ алған көсем ойлы, шешен сөзді, батыр мінезді жырау.

Ал, Доспамбет жыраудың шығармашылық тұлға ретіндегі ерекшелігі қандай? Бұл сұрақтың жауабы да жыраудың өз шығармаларында жатыр. Оның жырау ретіндегі көзқарасы, шығармашылық ұстанымы жоғарыда сөз болған азаматтық болмысымен арқаулас. Бұған дәлелді жыраудың кез келген жыр-толғауынан таба аламыз. Мәселен, оның бейбіт күндегі ел тірлігін және сол тыныштықтың шырқы бұзылған жағдайда Ер тірлігі қандай болмағы жөн екендігін бейнелейтін «Қоғалы көлдер, қом сулар...» деп басталатын толғауында мамыражай өмір көрінісі – өзен, көл жағалай ел қондыру, арғымақ мініп, салтанатты көбе киіп, арулардың арасынан таңдап жар сүю, сәнін келістіре той тойлау, қымыз құйып ішу әрекеттері арқылы беріледі. Яғни толғаудың алғашқы жолынан басталып, «...Құрама шапшақ көп қымыз құйып ішкен өкінбес...» тармағымен аяқталатын бірінші бөлікте осы әрекеттер біріне бірі ұласа суреттелген және осылай суреттеудің нәтижесінде толғау сюжетінде динамика пайда болған. Ал егер динамикаға толы сюжетті көзге елестетер болсақ, жайлауға қонып жатқан елді, арғымақ мініп, сол елден шыққан батыр бозбалалардың сейіл-сапарын және олардың ел



арасынан «жұпары қардай бораған» аруларды таңдап сүйіп, тіл табысқанын, тіл табысу соңының ұлан-асыр тойға ұласқанын және сол тойда қымыз қызығына берілген қамсыз жұртты көрер едік. Бұл көрініс – жыраудың өз еліне тілейтін алаңсыз өмірдің бейнесі. Дәл осы суреттің өзінен-ақ Доспамбет жыраудың асыл арманы елдің амандығы, ел берекесінің бұзылмауы болғаны анық байқалады.

Ал егер тыныштықтың шырқын бұза, «жау шапса», не істемек керек? Жыраудың мұндай сын сағаттарға қатысты жауабы да дайын және ол өз мақсатын бұлдыратпай:

*«Бетегелі Сарыарқаның бойында*

*Соғысып өлген өкінбес!»* [1, 31б.] – деп, үзілді-кесілді кесім айтады. Мұншалықты кесіп сөйлеу ел мұратына қалтқысыз берілген, ел бақытын өз қамынан жоғары санайтын қаһарман жанға тән мінезді танытады.

Жаужүрек жыраудың бұл толғауында елге қатер төнген қиын-қыстау сәттерде кеудесінде намыс бұрқаған әрбір Ердің қарекет-қимылы қандай болуы қажеттігі бейнеленсе, «Қалаға қабылан жаулар тигей ме...» деп басталатын толғауда өз әрекеттерінің қандай болары (яки қандай болғаны) бірінен бірі өрістей суреттеледі. Аталмыш толғауда динамикалы сурет те («Қалаға қабылан жаулар тигей ме, Қабырғадан дұспан жалдап жүргей ме»), кейіпкердің (яғни өзінің) жан дүниесіндегі психологиялық өзгерістер де («Қатарланып, қарланып»), әрекет көрінісі де («Қайран ер қарт күреңге мінгей ме»), көріністі сырттай бейнелеу де («Қабырғадан қараған Достым менен дұспаным: «Апырым, Ер Доспамбет!» дегей ме!..») бар. Егер осы көрініс-бейнелерді тұтастыра қарасақ, бейбіт елге шапқан жауды, жау қылығына кектене ашынған қайран Ердің (жыраудың өзі) күрең атқа ер салып, жауға аттанғанын, оны көрген жұрттың бәрінің сүйсіне көз тіккенін көре алар едік.

Аталған екі толғаудың сюжеттік-динамикалық белгілеріне, жыраудың тілдік қолданысындағы бейнелілікке және әр тармақтың белгілі бір сурет яки көрініс туындатуға қызмет ететініне көңіл қойсақ, бұл сипаттар Доспамбет жыраудың мәрт мінезді, ержүрек батыр болумен қатар, суреткер жырау болғанын айғақтайды. Демек, Доспамбет жырау шығармаларын даралай танытатын әдеби-көркемдік сипаттардың бірі – оның жыр-толғауларының мейлінше суреттілігі, бейнелілігі және сол бейнелердің динамикалы болып келуі.

Оның теңеулерінің өзі динамикаға толы. Мәселен, арғымақтың – «Арыстандай екі бұтын алшайтып», арулардың – «Жұпарын қардай боратып» деген үлгіде көрінуі, я болмаса, майдан даласының суреті – «Оқ қылқандай шаншылса, Қан жусандай егілсе, аққан судай төгілсе»

деп берілуі осы жолдарда бейнеленген қозғалыс-қимылдардың аяқталмағанын аңғартады. Ал аяқталмаған әрекеттің жалғасып жататыны белгілі. Доспамбет жырларындағы бейне-көріністердің динамикаға толы болып келуінің себебі де осы іспетті тілдік қолданыста жатыр. Салыстыру үшін жоғарыдағы мысалдардың бірін сәл өзгертіп көрер болсақ, мүлдем басқа сурет пайда болар еді. Мысалы, арғымақтың сипаты «Арыстандай екі бұтын алшайтқан» деп берілсе, буын-бунақта да, екпін, ырғақта да еш өзгеріс болмайды, алайда суреттегі бейне динамикадан айырылар еді. Осы сияқты, екінші толғаудағы ұйқастың «тигей ме, жүргей ме, мінгей ме, дегей ме» үлгісінде қолданылуы да іс-әрекеттердің біріне бірі ұласа суреттелуіне қызмет етеді.

Дәл осы әдіптес динамикаға толы бейнелер жырау шығармаларының барлық тұсынан ұдайы ұшырасады және олардың бәрі іс-әрекеттің, яки оқиғаның толғау айтылған нақты уақытқа қаншалықты қатыстылығын да айқындай тануға мүмкіндік береді. Мәселен, «Сере, сере, сере қар» толғауында:

*«...Кәмбідей ару жсаларға  
Күректтей мұзды тоңдырып,  
Кірмембес ауыр қолға бас болып,  
Күңіреніп күн түбіне жортқанмын!  
Дүниенің басы – сайран, түбі – ойран,  
Озар сойды бұ дүние*

*Азаулының Аймадет Ер Доспамбет агадан...»* [1, 32б.] – деп келетін іс-әрекеттер көрінісі бұрынғы болып өткен және дәл сол сәттегі жағдайды танытады. Үзіндідегі алғашқы төрт тармақ Ер Доспамбеттің қалың елдің қамы үшін қандай қимылдарға барғанын жинақтай бейнелесе, кейінгі үш тармақ ел еркіндігі жолында «күңіреніп күн түбіне жортқан» Ердің дәл сол сәттегі қамыққан көңіл күйінен, басына түскен ауыр ахуалдан хабар береді. Осы үш тармақтан жорықшы жырау жаратылысына тән батырлық мінездің тағы бір қыры анық байқалады. Ол – қаһарман жыраудың басынан бұ дүниенің эне-міне озарын сезіп, «Озар сойды бұ дүние...» деп қамықса да, күңірене күйзеліп, торыға түңілмеуі, құтқармас ажалдың өзін қасқая қарсы алуға даяр мінез танытуы. Бұл да Доспамбет жыраудың батырлық болмысын айғақтайтын қасиет екендігі анық.

Сондай-ақ, жырау өткен күндерін еске оралтқан сәтте де әлдебір өкініштерге бой алдырып, зарлана опынып, шерлене егілмейді, керісінше, жасап үлгерген іс-қимылдарының бәрін сүйіне, сүйсіне ойға оралтады. Оның өткен дәуреннің түйінін: «Күңіреніп күн түбіне жортқанмын!» – деп риза көңілмен еске алуының сыры сондықтан. Ел

іргесін жаудан қорғаған күндерін осы сипатта есіне алатын жырау бейбіт күндерде бастан өткерген сөйіс-серуендерін де өкінішсіз жыр етеді. Жорық-жортуылдардан қалыс, алаңсыз күндер суретін:

*«Ағарып атқан таңдай деп,  
Шолпанды шыққан күндей деп,  
Май қаңбақта ағалардың аты жусап жатыр деп,  
Ақ шаңдақты құрып қойған шатыр деп,  
Жазыда көп-ақ жортқан екенбіз  
Арғымақтың талдай мойнын талдырып,  
Үйде қалған арудың*

*Ал иіндігін аудырып»*[1, 32б.]– деп толғаған жырау сөздерінен де әлденендей өкініш сызы аңдалмайды. Тіпті ол: «Жазыда көп-ақ жортқан едік-ау!» – деп, аңсау сезіміне де берілмейді, «Жазыда көп-ақ жортқан екенбіз» – деп, жастық албырттық пен аңғырттық жетегінде өткерген тірлігіне ризашылық, қанағаттану сезімдерін білдіреді. Ақтық сәтін күтіп жатқанның өзінде, аһ ұра құсаланбауы Доспамбет жыраудың хас батырларға ғана тән қайсар жаратылысын айшықтай танытады.

Жалпы, Доспамбет жырау сөздері бірінен бірі туындап, бірін-бірі толықтырып жататын біртұтас дүниенің құрамдас бөліктеріндей әсер етеді. «Сере, сере, сере қар...» толғауының негізгі мазмұны ақтық сәтін күтіп жатқан қаһарманның өткен күнді еске оралтуына құрылса, «Арғымаққа оқ тиді...» деп басталатын келесі толғауында жыр қаһарманының осындай жағдайға ұшырауының себебі ашылып, жан дүниесін мазалаған сезім күйлері алға шығады және бұл толғауында да жырау бастан өткерген жағдайларын бірінен бірін туындатып, кішігірім эпикалық сюжет өрістете, сурет пен сезім құбылыстарын ұштастыра, шынайы көрініс ұсынады. Мәселен:

*«Арғымаққа оқ тиді  
Қыл майқанның түбінен,  
Аймадетке оқ тиді  
Отыз екі омыртқаның буынынан,  
Зырлап аққан қара қан*

*Тыйылмайды жонның уақ тамырдан...»* [1, 32б.] – деген үзіндіге зер салсақ, қаһарманды ажалмен бетпе-бет келуге себеп болған оқиғаны көреміз. Жыр қаһарманының (Аймадеттің) әлдебір қайран қылуға дәрменсіз болып қалуының себебі – дәл омыртқаның жігінен оқ тиіп, қансырауы.

Ал толғауды әрі қарай оқыған кезде қаһарман жарақатының тіптен ауыр екендігі байқалады. Бұл тұста:

*«Сақ етер тиді саныма,*

*Сақсырым толды қаныма...»* [1, 32б.] – деген жолдарға қарасақ, Аймадет ердің қара саннан да ауыр соққы алып, бейнетінің үстемелене түскенін көреміз. Толғаудың нақты оқиғаны суреттейтін бөлігі:

*«Жара бір қатты, жан тәтті,*

*Жара аузына қан қатты...»* [1, 32б.] – деген жолдармен аяқталады. Соңғы тармақ жара аузына қатқан қанның суретін көрсетумен бірге, оқиға басталғаннан бергі аралықта бірталай уақыт өтіп үлгергенін де аңғартады. Демек, осы үзіндінің өзінен-ақ жыраудың суреткерлік хас шеберлігі анық танылады. Бас-аяғы он тармақты қамтитын үзінді аясында нақты бір оқиғаны басталуынан шешіміне дейін жеткізе және бейнелей көрсетуі Доспамбет жыраудың сөз күдіретін кемел игерген дарындылығын айғақтайды.

Ал толғаудың бұдан арғы бөлігінде қаһарманның жан дүниесі, аңсары мен арманы, үміті мен күдігі, т.с.с. сезім құбылыстары шыншылдығымен иландыра көрінеді. Жарақаты жанына батқан қаһарманның:

*«Жарықшылар жоқ па екен*

*Жармай білте саларға?!.»* – деп үміттенуі де, сондай-ақ:

*«Жағдайсыз жаман қалып барамын*

*Жанымда бір туганның жоғынан!..»* [1, 33б.] – өкініш білдіруі де шынайы. Сол сияқты, «құнан білдің қайысынан» өрілген қамшысына, «маңдайы күнге тимеген» сүйген жарына байланысты сезім күйлері де Аймадет қаһарманның адами жаратылысын тануға қызмет етеді.

«Алғаным Әли ағаның қызы еді...» – деп басталып, одан кейінгі жолдарда алған жарының қадір-қасиеттерін бірінен бірін асыра сипаттай келіп, сөз түйінінде:

*«...Омыраудағы он түймесін ағытып,*

*Кейінгі қалған көпекке*

*Қалай да белін шешті екен!..»* [1, 33б.] – деп, қызғаныш сезіміне бой алдыруы да көңілге қонымды. Әйткенмен, «Кейінгі қалған көпекке» деген тіркеске зейін аударсақ, қаһарман сезімінің пендешілік қызғаныштан жоғары тұрғанын байқаймыз. Толғау қаһарманын қызғаныштан гөрі, «хан қызындай» аяулы жарының қадірінен айырылуы мүмкін екендігі көбірек алаңдатып, көбірек өкіндіретіндей.

Сөз болған толғауда көрініс тапқан көркемдік сипаттарға сүйене отырып, қысқаша ой түйінін жасасақ, бұл толғау Доспамбет жыраудың эпикалық сюжет түзуге шеберлігін, сезім құбылыстарын шынайы бейнелеуге аса қабілетті лирик жырау болғанын танытады. Бұл тұрғыда оны эпикалық оқиғаны лирикалық сезіммен ұштастыра жырлаудың жарқын үлгісін қалыптастырған жырау ретінде бағалауға болары анық.

Ал жыраудың суретті сезіммен астастыра жырлайтын толғаулары – «Айналайын Ақ Жайық...» және «Тоғай, тоғай, тоғай су...» деп басталатын дүниелері.

«Айналайын Ақ Жайық...» толғауында Доспамбет жырау өз дәуіріндегі көшпелі қазақ өмірін, қазақ жұртына қалқан болған ерлердің қарекет сипатын, олардың асқақ рухты болмысын романтикалық әсерлерге жетелейтін айшықты бояуларын қанықтыра, әрі сол суреттерді аңсау сезімімен қабыстыра бейнелейді. Толғаудың қай тұсын алсаңыз да, мүлтіксіз суреттелген көріністер мен сол көріністерді аңсау сезіміне жолығасыз. Мәселен:

*«...Қара бұлан терісін  
Етік қылар күн қайда?!  
Күдеріден бау тағып,  
Кіреуке киер күн қайда?!  
Күмбір-күмбір кісінетіп*

*Күреңді мінер күн қайда?!»* [1, 33б.] – деген үлгіде келетін жолдардан қалың елдің қамы үшін қай уақытта да бес қаруын бойынан тастамай, қапысыз қамданып жүретін батыр ұлдар бейнесі көрінсе:

*«...Еділдің бойын ел жайлап,  
Шалғынына бие біз байлап,  
Орындықтай қара сабадан  
Бозбаламен күліп, ойнап,*

*Қымыз ішер күн қайда?!»* [1, 34б.] – деген жыр жолдарынан жорық, жортуылдардан тыншу тапқан бейбіт ел тірлігі көрінеді және осы көріністердің қай-қайсы да «күн қайда?!» деген сөздер арқылы аңсай түйінделіп отырады. Толғауда суреттелген көріністердің романтикалық сипат иеленуінің сыры да – аңсау сезімімен байланысты.

Мазмұндық-сюжеттік құрылымы жағынан да, сурет пен сезім тұтастығы жағынан да, шынайылық тұрғысынан да аталған толғаумен сарындас туынды – «Тоғай, тоғай, тоғай су...».

Бұл толғауда да өткен өмір бейнесі жасалған. Ал екі толғаудың бір-бірінен негізгі айырмашылығы: біріншіден, бейнеленетін объектіге қатысты, яғни алғашқы толғаудағы көріністер жалпыға ортақ мәнде жырланса, екінші толғауда нақты қаһарманға (Доспамбеттің өзіне) тікелей байланыстырыла беріледі. Сол себепті аталмыш толғауды жыраудың өз өміріне қатысты қарастыруға мүмкіндік бар. Екінші айырмашылық – толғаулардағы сезім сипатына қатысты. Яғни алғашқы толғаудағы бейнелі көріністер аңсау сезімімен ұштасса, екінші толғаудағы сезім сипаты өмірінің мәнді өткеніне қанағаттану, ризашылық танытуға бейім.

Жырау бұл толғауында өз ғұмырында бастан өткерген тіршілігін тізбелей суреттей отырып, соның бәріне риза екенін аңдатады. Тіпті, толғау соңында:

*«Бүгін, соңды өкінбен,  
Өкінбестей болғанмын,  
Ер Мамайдың тұсында*

*Шаһид кештім, өкінбен!..»* [1, 34б.] – деп, нығарлай айтуының өзі жырау сезімінің шынайылығын көрсетеді. Сондай-ақ, осы үзіндіден жыраудың батырлық болмысы да, мұсылмандық түсінігі де танылады.

Ал Доспамбет жыраудың әкелік сезімі, адами үміті, мәрт мінезі көрініс беретін туындысы – «Озушылар, озмаңыз...» деп басталатын толғауы. Бұл толғауға реалистік сипаттар тән. Толғауда жыраудың ішкі секемі, әкелік махаббаты, болмашы үміті, жазмышқа көзқарасы іспетті жайттардың бәрі мейлінше шынайы жеткізілген.

Осы орайда айта кету абзал, Доспамбет жыраудың толғауларын жеке-жеке алып қарамай, біртұтас шығарма ретінде қарастыруға да болады. Мұндай жағдайда бұл толғаулардың әрқайсысы күрделі мазмұнды шығарманың сюжеттік-композициялық бөліктері тәрізді қабылданып, нәтижесінде оқиғаның басталуы, байланысуы, дамуы, шарықтау шегі, шешілуі сияқты бөліктерінің бәрі қамтылған және қажетті тұстарда лирикалық шегініс, ішкі монолог секілді көркемдік тәсілдер пайдаланылған эпикалық жыр пайда болады.

Доспамбет жырау толғауларының бұл ерекшелігіне қарасақ, оларды бір сәтте дүниеге келген туындылар ретінде де бағалауға мүмкіндік бар. Қалай болғанда да, XVI ғасырдағы қазақ поэзиясында айрықша орын иеленетін Доспамбет жырау шығармашылығынан, жоғарыда сөз болғандай, көркемдік сипаттардың, әсерлі бейнелердің сан алуан түрлерінің молынан ұшырасуы оның аса дарынды тұлға болғандығын айғақтайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Бес ғасыр жырлайды: 2 томдық. /құрастыр. М.Мағауин, М.Байділдаев. – Алматы, 1989. – 384 б.

2 Мағауин М. Ғасырлар бедері. – Алматы, 1991. – 427 б.

3 Негимов С. Ақын-жыраулар поэзиясының бейнелілігі. – Алматы, 2001. – 280 б.

Резюме

В статье анализируются биографическо-документальные и гражданские черты, поэтическое кредо в толғау Доспамбета. Кроме того, рассматриваются изобразительная динамика, романтический мотив и мастерство жырау в поэтических воспеваниях художественной реальности, даются примеры и выводы.

## Resume

The authors of the article analyze biographical-documentary and civic features, a poetic credo in the crowd of Dospambet. In addition, pictorial dynamics, romantic motive and skills of zhyrau in the revelations of artistic reality in their poetry are considered, examples and conclusions are given.

**ҚАЗІРГІ ПОЭЗИЯДАҒЫ ЖЫРАУЛЫҚ ҮЛГІЛЕР  
МӘНГІЛІК ЕЛ ИДЕЯСЫ АРҚАУЫНДА**

**А. ҮСЕН**

филология ғылымдарының докторы, профессор

**Р. ТҰРЫСБЕК**

филология ғылымдарының докторы, профессор

**Б. ҚОРҒАНБЕКОВ**

филология ғылымдарының кандидаты, профессор,

Л. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

**Аннотация**

Қазақ поэзиясы халықтың даму үрдісіне сай өзгерістерді өткеріп жатыр. Оның даму бағытының бірі – жыраулық сарынмен өлең өру. Ерікті ырғаққа негізделген бұл күрделі құрылыммен тарихи тақырыптағы немесе елдік тақырыпты көтерген өлеңдер жазылуда. Бұл өлеңдер Мәңгілік ел идеясы тұрғысынан жазылып, мемлекеттік, рухани жаңғыру концепциясына бағытталған.

*Түйін сөздер:* идея, үрдіс, құрылым, дәстүр, жаңашылдық.

Ақын Т.Медетбектің «Көктүріктер сарыны» атты жыр жинағына енген өлеңдерінде жаңа сабақтастықтар, тың ырғақтық құрылымдардың көптігі сондай қазақ өлеңінде бір-бірімен үйлеспейтін ырғақ жоқ деген ойға жетелейді. Ақын Темірхан бұл жинағында көктүріктердің сарынын салған. Мұндай сарын салу үрдісі қазақ поэзиясында ең алғаш Шәкәрімнен көрінеді. Ақынның Қорқыттың сарынымен жазылған өлеңі – «Қорқыттың сарыны». Ол да интонациялық құнары күшті прозалық стильдегі өлең. Ал проза стилінде ырғақтық үйлесудің аса күй талғамайтыны белгілі. Ақын өлеңдеріндегі ырғақтық-интонациялық мол мүмкіндіктер сол көктүріктер сарының өлшемдерді тұсап қоймай, еркін үндестіретін ерекшелігіне қарай туындаған. Ақынның «Бұл дүниеге қарасам» атты өлеңінде дәстүрлі құрылымдық негіздерден көрінетіні – ұйқас пен шумақ. Ал ырғақтың, бунақтардың жүйелі қайталануы көрінбейді.

Бұл дүниеге // қарасам

Ойым онға //

Санам санға // бөлінеді.

Кеудемдегі // жүрегім



Қауіпті // тозақ мен

Қатерлі // шаңға // көміледі [1,117].

5+3, 4, 4+4, 4+3, 3+3, 3+2+3 өрнектерге негізделген тармақтардың ырғақ өрнегіне назар салсақ, дәстүрлі сегіз және жеті, алты буынды өлшемдер. Ырғағында дәстүрлі жүйеден еш ауытқу болмаса да, өлеңнің интонациясының проза стиліне соншалықты жақын. Өлең өлшемі дәстүрлі болғанмен, өрнегі таныс болғанмен, одан туындайтын интонацияның поэзиялық дәстүрден алыс болуы оның құрамындағы семантикалық және синтаксистік құрылымдардың өзгеше құрылуынан. Өлең синтаксисінде поэзияға тән инверсия құбылысы мүлдем жоқ. Синтаксистік құрылым ішіндегі сөйлем мүшелері өз орын тәртібін сақтайды.

Жап-жасыл уы // ақтарылып,

Өтім // жарылады.

Күйедей // қап-қара боп

Өкпем // қабынады.

Шумақта соңғы бунақтардың төрт буынды болуына, әрі «Өкпем қабынады – өтім жарылады» деген синтаксистік және ырғақтық параллел қатарлардың болуына қарамай, өлеңнің қара сөзбен шектес болуы дәстүрлі өлеңдегі өлеңнің жаны болып табылатын поэзиялық пафосқа барып тіреледі. Көктүріктер сарынының қазақтың дәстүрлі өлеңінен құрылымдық өрісінің үлкен айырмасы барлығы байқалады.

Ақын Е.Раушанов «Айша бибі» поэмасында Қағанның сөзін «Көктүріктер» әуенімен беруді құнттайды. Бес буынды өлшемдер қазіргі ақындар шығармашылығында белсенді қолданыла бастады. Т.Айбергенов өз өлеңінде бес буынды өлшемнің 2+3 және 3+2 өрнегін сабақтасу мүмкіндігін көрсетіп, тұтас өлеңге ырғақтық-интонациялық негіз бола алатындығын нақты мысалмен көрсетеді. Қазіргі поэзияда дәстүрлі өлеңдерде мүлдем кездеспейтін 3+4 және 2+3 ырғақтық сабақтастықтары дербес жүйе ретінде көрінуі де үрдіс алып барады. 3+4 сабақтастығы Қ.Аманжолов өлеңдерінде дербес құрылым болып, тұтас өлеңнің құрылымдық жүйесіне айналған-ды. Ал 2+3 өрнегі Т.Айбергеновтің поэзиясында өзге өрнектермен сабақтасып біртұтас жүйе құрғанмен, жеке ырғақтық жүйе ретінде көрінбейтін-ді.

Қанша // жүректі

Нұрлантып // келдің.

Қанша // теректі

Ырғалтып // келдің [2, 154].

Байбота Қошым-Ноғай қысқа, аз буынды өлең өрнектерін өз шығармаларында шебер түрлендіреді. Ақынның өлеңнің ырғақ

жүйесіне тәжірибе жасауға деген талабы күшті сезіледі. «Күз бен қыз» өлеңінде төрт буынды құрылымды 1+3 өрнекті қалыпта тасымалдайды.

Күз.

Қоңыр күз.

Қыз

Көңілсіз [3, 89б.].

Мұнда қыз бен күз психологиялық параллелизм арқылы беріліп, бірінің күйі екіншісінен танылады. Өлеңде ырғақтық-интонациялық, синтаксистік симметрия қатаң сақталады. Қысқа тармақтың өрнегін тауып одан дербес бір құрылымдық жүйе жасау зор шеберлікті қажет етеді. Байбота ақын өлең техникасының қиын құрылымын жасаудың шебері екендігін Абай алты аяқтарын түрлендіруінен анық көрінген.

Маусымның он үшінші жаңасында

Өзен жағасында,

Шалғын арасында.

Мөлдір шық...

Кірпік ілмей түніменен,

Көз жұмды таңға жақын.

нанасың ба? [2,134].

11-6-6-3-8-7-4 ырғақтық құрылым. «Мөлдір шық кірпік ілмей түніменен, Көз жұмды таңға жақын нанасың ба?» деген 4-5, 6-7 тармақтар біртұтас ырғақтық-интонациялық, логикалық бірлік. Ақын Е.Раушанов оларды дербес тармақтарға қондырғанда осы тұстарға ерекше мән беріп, оқырманның да өз жүрегіндегіні дөп ұғуын диттеген сияқты. Мөлдір шықтың жайына ерекше назарды көп нүкте арқылы аударады. Жеке тұрған сол бір сөз бен осы бір үш нүкте өлеңді тым тереңдетіп, жүректің тереңіне жетелейтіндей. Бұл жерде ақын үзіліс арқылы мөлдір шық драмасын әсерлендіре түскен.

Өлеңнің ішкі сарайын құбылтып, аса көркем өлеңдер жазып жүрген ақындар баршылық. Ал оның сыртқы сымбатын келістіріп, ішкі сарайының сырына сай кесте түзіп, өлең өрімін әлденеше түрлендіре білген ақындар қазіргі поэзияда да көп емес. Өлеңнің өлшемінде, оның құрылымдық ерекшелігінде жатқан үлкен жүкті Абай байқап, өлеңдерінің ішкі сырын сыртқы сынымен келістіріп, алты аяқ, сегіз аяқ сынды қазақ поэзиясының биік шыңындай болған өлеңдерін жазған-ды. «Бұл ән» деген өлеңінің кестесін сан құбылтып түзген ақын Шәкәрім де өлеңнің құрылымдық-интонациялық сипатына аса үлкен мән бергені белгілі. Мағжан мен Сәкен, Ілияс пен Бейімбет, Қасым мен Төлеген, Фариза, Мұқағали, Мұхтар поэзиясындағы мазмұн мен түрдің келісімінен, өзара сұлу үндестігінен туған сырлы өлеңдер қазақ өлең өнерінің абыройын аспандатып, еңсесін асқақтатқаны аян. Аталмыш

ақындар поэзиясының биік бағалануына олардың идеялық-көркемдік сипатына сай түзілген ырғақтық-интонациялық құрылымының да құнарлылығы, сонылығы ықпал еткендігінде дау жоқ. Олар өлеңнің ырғақтық-интонациялық жүйесін түрлендіру арқылы жан бітіріп, сезімнің тереңіне тарта білді. Қазіргі қазақ поэзиясында өлеңнің ырғақтық-интонациялық өрісін мазмұнға үйлестіріп, өлеңнің сырын дөп басып айта білген ақынның бірі Ұлықбек Есдәулеттің шығармаларының құрылымдық ерекшелігі мазмұн мен түр бірлігі тұрғысынан назар аударуға лайық.

Бақ дегенім сорға айналды  
Тақ дегенім көрге айналды  
Көкірегіме шер байланды,  
Толайым  
Жер дегенім кебенек пе  
Ел дегенім ебелек пе,  
Ер дегенім көбелек пе  
Ағайын? [4,83б.]

«Ақтабан шұбырынды. Қожаберген жырау» деген өлеңнің бірыңғай кестеге құрылған үш тармақтың дыбыстық үндесу реті ертеден белгілі. Үш буынды сөздердің де жеке тармақ ретінде тасымалдануы қазақ поэзиясында көрінгенмен, қазіргі поэзияда кездесе бермейді. Өрнекті осылайша құру мазмұндық-идеялық ерекшеліктен туындаған. Өзара ұйқасқан жеті буынды тармақтар өзара синтаксистік параллел қатарлар түзеді. Осындай ырғақтық-синтаксистік қатарларды қолдану эмоционалдық қабылдауды тереңдетіп, сезім шырыңуын көрсетеді.

«Күршім. Жаралы Барақ батыр» өлеңінің алғашқы шумағының ырғақтық-интонациялық негізін құрайтын он үш буынды өлшем өрнегі 3+2+3+2+3, ал жеті-сегіз буынды өлшемдер дәстүрлі өрнекке құрылған. Бір ғана шумақта осы ырғақ сақталады, ал өзге төрт шумағының ырғақтық-интонациялық сипаты төрт түрлі. Мұндай ұзынды-қысқалы аралас тармақтардың еркін сабақтастығына құрылған өлеңдер көбінесе тарихи тақырыпта жазылатын себебі сол дәуірдің тынысы жырау толғауларының екпіні арқылы тарихи тақырыпты шынайы жеткізудің бір тәсілі.

Кеудеме менің күйдіріп киіз басыңдар,  
Бұл жара сонда асқынбас  
Туырлықты түріп, түндікті түре ашыңдар  
Тамағыма да тас тұрмас [4,152б.].

Ал келесі шумақта керісінше тақ тармақтар сегіз буынды өлшеммен беріліп, жұп тармақтар он үш және он бір буынды өрнекке

негізделеді. Дәстүрлі қазақ өлеңінде он үш буынды өлшем 7+6 ретінде екі өлшемге ажырауға бейімдігі байқалатын. Ақын өлеңдерінде он үш буынды өрнектің ырғақтық-интонациялық тұтастығы күшті, «сынуға» бейімдігі жоқ, әрі ұзын тармақтарға тән шашыраңқылық та көрінбейді.

Жасыл ту тұрса жоғары

Жығасы оңай жығыла қояр мен бе екем?

Айдаһар салған жараны

Айдаһардың өз уымен емдетем.

Екі шумақта да ұзынды-қысқалы өлшемдер, оңай, етене сабақтасып, біртұтас, жатық ырғақтық-интонациялық кеңістік қалыптастырған. Екі шумақтың ішкі мазмұндық өрісіне сай өлеңнің интонациясын түрлендіріп, эмоционалды-экспрессивті реңк тудырады. Бірінші шумақта қысқа тармақ ұзын тармақтан кейін ілесіп отырғандықтан өлең мәнері салмақты, жатық өрбісе, екінші шумақта ұзын тармақтың қысқа тармақтан кейін орналасуы мәнерді нық, жинақы етіп, экспрессивтік реңкін қалыңдата түскен. Бұл өлеңдегі шумақтардың ырғақтық-интонациялық сипаты тұрғысынан бір-біріне мүлдем ұқсамауы өлеңдегі ой мен сезімнің сан құбылысын дөп басудан туған.

Қазақ ақындарының шығармашылығын зерттеу барысында қайбір ақын болмасын поэзияға сапарын дәстүрлі ырғақтармен бастайтындығы белгілі. Шығармашылық беті қалыптасқан кездерде өз ырғақтық әуенін іздей бастау талантты ақындардың жолы. Ойын өзіндік ырғақтық-интонациялық қалыппен жеткізе білген дарынды суреткердің бірі Есенғали Раушановтың өлеңдері ой-пікір, ырғақ пен мәнер тұрғысынан сонылығымен, тың өрнектерімен қызықтырды. Оның өлеңдері қазіргі қазақ поэзиясының даму бағыты мен бүгінгі деңгейін таныта алады. «Батырдың соңғы сөзі» атты өлеңінде ұзынды-қысқалы тармақтарды араластырып ырғақтық-интонациялық түрлендіруге алғаш қадам жасайды. Сегіз және он төрт буынды ырғақтың мынадай 3+2+3 3+2+5+3 өрнектері аралас келіп отырады. Бұл жолдар кейін кең арналы сан алуан жыраулар үлгісінің басы болып табылады. «Маңқыстау ескерткіштері» деген жырында жыраулар сарынына батыл қадам жасайды. 7-8-9-10-11 буынды тармақтар еркін араласып жыр үлгісімен төгіледі.

Бара алмай кеткен бір шың бар

Өрге қарай желгендер.

Ала алмай кеткен бір шың бар

Желбезекке жебе дарытқан мергендер.

Сағана мола сары айшық

Қобылы күмбез, қой тастар

Соны айтып бүгін тұрсындар [2, 214б.].

Бұл өлеңде жыраулық өнердің ақындық өнерге алмаса бастаған тұсы байқалады. «Бозаңға біткен боз жусан», «Қарға бойлы Қазтуған», «Уа, жалт еткен, жалт еткен» деген толғауларында жыраулық үлгінің Қазтуған, Шалкиізге тән күрделі айшықтары көрінеді.

Бұл арман жұрт, арман жұрт

Қарға бойлы Қазтуған сенен қалған жұрт.

Еділдің бойы – елді қиян

Маңқыстау бойы – майлы қиян

Берер ме едік Мысырға

Қиғаштың қырқаланып Жайыққа құяр тұсында

Әттең, дүние-ай дегенсің

Әбілхаят суы екен

Сонда дірілдеп тұрған тамшы жас

Сенің қара кірпігіңнің ұшында [2, 128б.].

Ақын өлеңдерінде 12-10-8 буынды өлеңдер белгілі бір жүйемен еркін араласып келіп толқынды, келісті ырғақ тудырады.

Жаз сағынғаныңды жаз сабырың сарқып,

Біз күткен шақты жаз маған.

Алау еріннің жалыны шарпып

Үздіккен шақты жаз маған.

12-8-10-8, яғни 7+5 5+3 5+5 5+3 ырғақтар өлең мазмұнын ақтайтындай толқынды келісті интонацияға негіз болады. Сандары әртүрлі ырғақтардың келісті түзілуінің негізі соңғы тармақтардың бес, үш буынды болып жүйелі алмасып келуінде жатыр. Он бір буынды өлшемнің жеті, үш буынды өлшеммен еркін сабақтастығы үш буыннан тұратын кез келген ырғақтық құрылым жеңіл үндесіп, еркін үйлесетініне ақынның «Мінажат» өлеңі дәлел бола алады.

Есік алды беткей-ді,

Беткей жақтан көктем әнін тыңдаймын.

Қармен бірге еріп неге кетпейді

Мұң-қайғым.

Артта қалған қиындық пен алдан күткен үміттерге бірдей тіл қатқан жанның үні мен жан толқынысын тап басады ақын. «Шықтың өлуі» деген өлеңінің де ырғақтық-интонациялық құрылымы ерекшелігімен назар аударады.

Нұрлар аппақ,

Түнді адақтап,

Жамырап бара жатты,

Өлген шықты

асығыс аттап өтіп,

қырға қаптап [2,1476.].

11-6-6-3-8-7-4, 4-4-7-4-7-4 ырғақтық құрылымдардан туындайтын интонация тосын, соны. Бірінші шумақтағы ырғақтық-интонациялық түрлендіруші – өзара дыбыстық үндестіктегі алты тармақты шумақтар. Ал он бір буынды ырғақтың тасымалдануы шарттылықтан шығып, қажетті, маңызды сипат алған. *Мөлдір шық Кірпік ілмей түніменен* деген құрылым тасымалдануы автордың субъективті мақсатынан туса, *Көз жұмды таңға жақын. Нанасың ба* деген бірлікте синтаксистік-логикалық ерекшелік негіз болып отыр. Таңғы шық тағдырын түйіндеп тастап, ойды үшінші тұлғаға бағыттайды. Яғни, шық тағдырына өзгелердің назарын аударғысы келеді. Екінші шумақта Абайдан таныс үлгі өзгеріске түседі. Бір ғана синтаксистік-логикалық құрылымдағы инверсия күрделі. Тармақтардағы дыбыстық үндестіктің әлсіздігі шумақ интонациясын күрделендіріп, ауызекі мәнерге жақындата түседі. Бұл философиялық, драмалық, символикалық өлең. Өлген шық, ауырған жүрек, асыққан нұр, өзен жағасы, көк шалғын арасы, маусымның он үші, беймәлім Ол, күркіреген өзен, жайқалған шалғын, ойнаған нұр, жарқыраған жазғы таң барлығы қайнаған тіршілік базарының бейнесі. Сол бұрқаған тіршілік ортасында мөлдір шық кірпік ілмей түнімен қинала қайтыс болады. Сол мәңгілік тіршілік ортасында мөлдір шыққа орын табылмады. Ол мөлдір шық адамның жанының бір сәулелі сезімі, пәк әуені болуы да мүмкін. Нұрдан жаралған бәрін сезгіш жүрек қана байқап, сол ғана жылайды, сол ғана жоқтайды. Аты аталып, түсі түстелмеген. Ол ше? Ол көре ме, Ол нана ма?..

Ақын өлеңдері ойға өзгеше өріс ашқандығымен құнды. Өлеңдер жинағының өн бойынан ішкі толысуды, жетілуді ғана емес, сыртқы, яғни, формалық ізденіс жетістіктерін байқаймыз.

Ұ.Есдәулеттің «Бозторғай» өлеңінің ырғақ негізін төрт буынды бунақтар ғана құрайды. Ашынған, ызалы лирикалық кейіпкердің ширыққан сезімін төрт буынды кестемен түзуінің мәні ашынған адамның ушыққан ызаға толы сәтін жанды, эмоционалды-экспрессивті бояуын шынайы жеткізу.

Жиі ашынам!

ен далада

миы ашыған

мен ғана ма? [4, 2476.].

4+4 өрнекті сегіз буынды өлшем дәстүрлі өлеңдерде ертеден бар және кең тараған үлгі. Осы өрнекті ұйқас арқылы жеке тасымалдай отырып, жаңа, әсерлі, жанды ырғақтық-интонациялық құрылым жасайды. Өлең құрылысының теориясында ұйқасушы сөздер

мағыналық тұрғыдан ерекше мәнге ие болады деген тұжырымға орай, бұл өлеңде ұйқасқан әрбір сөзге зор мағына сыйғызылып, ерекше эмоционалды-экспрессивті маңыз алған.

Қазіргі поэзиядағы жаңа ырғақтарды саралағанда ақындардың осы күнге дейін негізі бар, бірақ өз дәуірінде қабылданып, кең қолданысқа енбеген дербес өлшемдер мен олардың сабақтастығының орнықтыру бағытында өріс алған. Он буынды, тоғыз буынды, он үш буынды өлшемдер поэзияның өзге дәстүрлі өрнектерімен қатар кең құрылымдық айналымға еніп қана қоймай, олардың өзге ырғақтық жүйелермен сабақтасып, біртұтас ырғақтық-интонациялық тұтас жүйе құру мүмкіндігі артты. Он буынды өлшемнің қазақ поэзиясында белгілі 4+3+3, 4+4+2, 3+3+4, 2+3+2+3 сияқты өрнектерінің барлығы қазіргі қазақ өлеңіне құрылымдық жүйе ретінде беки қойған жоқ. Олардың арасында 5+5,4+4+2 өрнектерінің кең таралу мүмкіндігі анықталды.

Қазіргі поэзияда қысқа бір буынды тармақтар да аса ұзын отызға жуық буынды тармақтарда ырғақтық жүйе ретінде орын алып, лирикалық және эпикалық жанрларға құрылымдық негіз болып келеді. Қысқа тармақтар лирикалық шағын жанрларға тұғыр болып, ұзын тармақтар ойға кемел, сезімге сыйымды эпикалық жанрлардың жүгін көтеріп, белгілі өлшемдердің семантикалық сипаты айқындала түсті.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Медетбек Т. Таңдамалы. 2 том. – Алматы: Жібек жолы. – 2005. – 285 б.
- 2 Раушанов Е. Бозаңға біткен бозжусан. – Алматы: Раритет, 2005. – 195 б.
- 3 Қошым-Ноғай Байбота. Тәңір таразысы. – Алматы: Жазушы, 2005. – 218 б.
- 4 Есдәулет Ұ. Екі томдық таңдамалы шығармалар. – Алматы: Жазушы, 2006. – 264 б.

#### Резюме

Казахская поэзия преобразуется в соответствии с тенденциями развития народа. Одной из тенденций его развития является создание поэзии в мелодике толгау. В этих стихах, имеющих сложную структуру, написанных вольным ритмом, поднимается тема истории страны и современная действительность казахского народа. Эти стихи написаны в контексте идей Мангилик Ел и соответствуют концепции современного развития государства и его Духовного возрождения.

#### Resume

Kazakh poetry is changing in accordance with the development trends of the people. One of the tendencies of its development is the creation of poetry in the melody of the *tolgau*. In these verses, which are written on a complex structure based on a free rhythm, the theme of the history of the country and the modernity of the Kazakh people are raised.

These poems are written in the context of Mangilik El ideas and are aimed at the concept of modern state development, Spiritual Revival.



## СТУДЕНТТЕРГЕ ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДА АУДИО ЖӘНЕ БЕЙНЕҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ ТИІМДІЛІГІ

**Н.Ж. ҚҰРМАН**

педагогика ғылымдарының докторы, профессор  
М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу  
мемлекеттік университетінің

Қазақстан филиалы

**Д.М. ЖОЛМАКОВА-ДЖАРБУЛОВА**

аға оқытушы

М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу  
мемлекеттік университетінің

Қазақстан филиалы

### **Аннотация**

Студенттердің коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру үшін сабақта оқулық материалдары мен жаттығуларды қолдану жеткіліксіз танытатыны белгілі. Сондықтан да көздеген мақсатқа сай аудио және бейнеқұралдарды қолдану аса қажетті болып табылады. Мақалада бейнемәтінмен жұмыс жасаудың тиімділігі дәлелденеді.

*Түйін сөздер:* коммуникативтік бағытты, бейнеқұралдарды қолдану әдісі, түс бейнесі сюжеті, көрініс, оқу-танымдық үдеріс.

Қазақ тілін оқытуда коммуникативтік бағытты ұстану қалыпты жүйеге түсті деп айтуға болады. Бұл ретте дәстүрлі сабақтар грамматикалық ережеден басталатын болса, ендігі ретте студентті түрлі сөйлеу жағдаяттарына түсіріп, сол арқылы тыңдап түсіну, сөйлеу, сөйлесу, оқу, жазу дағдыларын қалыптастыру және дамыту көзделетіні туралы айтылып отырғаны белгілі.

Қазақша коммуникативтік дағдыларын қалыптастырып, сабақ сайын дамытып отыру үшін оқытушының кітап пен жаттығуларды ғана қолдануы жеткіліксіздік танытатыны белгілі. Сондықтан да көзделген мақсатқа сай, аудио және бейнеқұралдарды молынан қолдану аса қажетті болып табылады.

Екіншіден, қазақ тілін заманауи құралдар арқылы оқыту студенттерге болашақта өз бетімен қазақша сөйлеу тілін дамыта беруі үшін қажет болатын ақпараттық-коммуникациялық құралдар жүйесін жинақтап алуына көмектеседі.

М.В. Ломоносов атындағы ММУ Қазақстан филиалының студенттеріне қазақ тілін оқытуда жинақталған аудио және бейне қосымша құралдарының жүйесі мазмұны мен қолданылу сапасы жыл сайын жаңадан шығарылып жатқан заманауи құралдармен толықтырылып келеді. Қазақша аудио құралдар CD тасушылары арқылы және сайттардағы контенттерді қолдану барысында қолжетімді болады.

Бұл ретте вебсайттар арқылы танысатын бейнефильмдер мен аудиокітаптардың да көмегі зор екенін атап кету керек. Бір жағынан, қазақ тілін оқыту саласын жыл сайын толықтырып жатқан мол құралдары жүйесін атайтын болсақ, екінші жағынан, сабақтарды қазақ тілінде жүргізу және қазақ тілін үйретуде аударма әдісінен гөрі тікелей оқыту әдістері кеңінен орын алып келе жатқанын атап кетуге болады. Сондықтан да аудио және бейнеқұралдарды қолданудың тиімділігі арта түседі.

Қазақ тілін студенттерге тиімділікпен үйретуде аудио және бейнеқұралдарды қолданудың мынадай мүмкіндіктері бар:

- студенттің көз алдына коммуникативтік жағдаятты толыққанды түрде көрсетуге және сол жағдаятқа байланысты лексиканы толық тыңдатуға мүмкіндік болады;

- студенттер қазақша сөйлесіп тұрған кейіпкерлерді тікелей көріп және тыңдап отырады, олардың бет-бейнесін, ым, мимикасын, қолдарын сілтеу, денесін қозғалтудың сөйлеумен байланысты беретін мағынасына назар аударады;

- студенттер қазақша сөз қолданысты тыңдап және кейіпкерлерді тікелей қарап қана қоймайды, сонымен қатар, бейне көріністе болып жатқан оқиғаның қандай кеңістік пен қандай уақытта болып жатқанына да назар аударып, коммуникативтік жағдаяттың аясын кең түрде тани алатын болады;

- кейіпкерлердің жас ерекшелігіне, олардың сөйлесу барысындағы өзара түрлі қатынастарын (жақсы көру, жек көру, ренжу, қуану, таңғалу т.б.) сезімдері арқылы тани біледі;

- болып жатқан сұхбаттың формалды немесе еркін екенін тани алады, соған байланысты қолданылатын сөздік қордың ерекшелігін аңғарады.

Қазақ тілі қоғамдық-әлеуметтік ортада кең қанат жайып келе жатқанымен, студент жастар әлі де болса, аудиториядан тыс жерде қазақша толыққанды сөйлеспейтіні белгілі. Қазақ тіліндегі әлеуметтік-тұрмыстық сөйлеу жағдаяттарында еркін және табиғи қарым-қатынас жасай беруі үшін, студенттердің сөздік қорында түрлі коммуникативтік жағдаяттардың дыбыстық және көру ақпараттары

болуы керек. Ал аудио және бейне құралдар болса, мұндай істе жақсы көмекшілік қызмет ететіні белгілі.

Бейнеқұралдарды қолдану әдісі, негізінен, көрнекілік әдіске жатады. Бұл әдістің білім берудегі және студенттерге тәрбиелік ықпал етуге қосатын үлесі зор. Осынысымен де қазақ тілін оқытудың тиімділігін көтере алады. Өйткені көрнекі түрде берілген білімдік ақпарат студент үшін қабылдауға жеңіл және есінде сақтауға, еліктеу арқылы үйренуге оңайлық әкеледі. Оған қоса, студенттердің қызығушылығын тудырады.

Әрине, ақпараттық-коммуникациялық технологияның даму қарқынына қарамастан, студенттердің қазақ тілі сабақтарынан тыс уақытта қазақша сөйлеу және сөйлесу қажеттілігін қанағаттандыратын контент интернетте толыққанды жеткілікті деп айту қиын. Сондықтан бейнеқұралдарды таңдауда олардың білімдік, коммуникативтік, тәрбиелік, мәдени-ақпараттық мазмұнды болуына баса назар аудару керек. Дайын бейнефильмдердің бір артықшылығы, осы аталған, яғни, білімдік, тәрбиелік, мәдени ақпараттар арқылы табиғи тілдік жағдаяттарды тыңдай және көре алатындығында. Сонымен қоса, осындай бейнефильмдерде қазақ тілінің ғана емес, қазақы өмір тұрмысының, салты мен дәстүрінің нәрлі көріністері мол болып, олар өз кезегінде студенттердің санасына игі әсер ететін болады. Бейнефильмнен табиғи қазақы коммуникативтік жағдаяттарды тыңдау және көру арқылы студенттерге бейнефильмдегі кейіпкерлерді қоршаған ортаны қабылдауына да игі әсерін тигізеді.

Студенттердің қазақ тіліндегі қызықты қолданыстарды түсініп тыңдауы және ол айтылымдардың кейіпкерлерді ренжітуі, күлдіруі, ашуландыруы, келісімге келтіруі т.б. әрекеттері тыңдау және көру арқылы бірден есінде қалып, «тілдік аяға еніп», еркін сөйлеу ерекшеліктеріне дағдыландырады. Бірақ бейнефильмдегі сюжетті қуалап кетіп, ондағы тілдік қолданыстарға назар аударылмай қалуы басты назарда болуы керек. Сондықтан да бейнеқұралдармен жұмыс жасаудың жүйелі бірізділікке түсірілген әдістемесі болуы керек.

Бейнефильмнің ерекшелігі – ол тек көру құралы ғана емес, тыңдау да құралы. Сондықтан да аудиоқұралмен жұмыс жасау әдістемесі де оқытушыларға жақсы таныс болуы дұрыс. Мұның өзі, бір жағынан қарағанда, интенсивті, яғни білімдік ақпаратты қарқынмен қабылдау болып табылады. Студенттің барлық сезімдік қабылдау каналдары жұмыс жасап, түрлі психикалық әрекеттерін, соның ішінде зейіні мен есін, ойлауы мен тілін дамытудың негізін қалайды.

Бейнематериалмен жұмыс жасау барысында студенттердің шығармашылық ойлауы мен шығармашылық үдеріс негізінде

қолданылатын сөйлеу тілі қалыптасады. Өйткені тыңдау және бейнематериал – оқу әрекетінің қарқынмен өтуіне шығармашылық тұрғыдан ықпал ететін құралдар. Оқу-танымдық әрекеттің жүзеге асырылуында шығармашылық компоненттің болуы өте маңызды екені белгілі. Шығармашылық компонент қатысқан оқу-танымдық үдерісте студент тек білім алушы не тіл үйренуші ретінде емес, түрлі өмірлік жағдаяттарда өзінің келбетін көрсете алатын тұлғалық дәрежеге көтерілуі мақсат етіледі. Бұл тұтас білім беру үдерісінің үлкен құндылығы болып табылады.

Қандай білім алу үдерісі болса да, ол «білмеуден» «білуге» қарай жүретін танымдық қайшылық үдерісі болып саналады. Осы қайшылықты шеше отырып, студент тақырыпты игеру барысында бір сатыға көтеріледі. Ол саты тыңдау және бейнематериал арқылы жаңа білім мазмұнын игерген студенттің жаңа сөздерді үйренуі, өз ойын айта алуы екені белгілі. Студенттің шығармашылық ойлауын дамыту үшін қазақ тілі сабақтарында шығармашылық үдерістің жақсы да әдемі моделін көрсетіп, тыңдату маңызды. Қазақ тілінде сөйлесетін кейіпкерлердің дыбыстық қабығы ғана емес, лексикалық мазмұны да ұлттық және эстетикалық құндылығы жағынан биік болуы міндетті. Бейнефильмді ұжым болып көру арқылы аудиторияда психологиялық жайлы күй орнап, студенттер ақпаратты еркін қабылдауы арқасында барынша мол ақпарат алуға тырыса бастайды.

Қазақ тілін оқыту барысында осындай сабақтарды жиі қолдану арқылы қазақ тілін оқыту үдерісін қарқындатудың және студенттердің қазақша тілдік және әлеуметтік мәдени құзыретін қалыптастырудың мүмкіндігі зорая түседі. Қазақ тілі сабақтарында бейнеқұралдарды қолдану барысында басшылыққа алынатын кейбір жағдайларды ұмытпаған дұрыс. Олар студенттердің тыңдау және бейнематериалдарды жақсы қабылдап, меңгеріп алуына тірек жасайды. Атап айтатын болсақ, ең алдымен, іріктелінген тыңдау және бейнематериалдары студенттердің тіл білу деңгейіне сәйкес болуын қадағалау керек. Екіншіден, тыңдау және бейнематериалдары оқу бағдарламасындағы тақырыпқа сәйкес болуы керек.

Тыңдау және бейнематериалдарды қолдану оқу мәтінімен және жазумен байланысты болуы тиіс. Сонда тыңдау және бейнематериалдар тұтас сабақты қамтымай, өзінің шамасымен қолданылуы керек екендігі белгілі болады. Бейнематериалды оқытушы өте жақсы меңгеріп алған соң, оның қай фрагментін қай жерде және неліктен қолданатынын анықтап алады. Ол фрагменттің ішінде студент назар аударуы тиіс басты, негізгі тілдік және көрініс материалдарына қатысты **бірінші кезеңде** көруалды тапсырмаларын орындатып алады.

Ал **екінші яғни бейнефрагментті көру кезеңінде** ондағы әрбір деталь қазақ тілін үйреніп отырған студент үшін пайдалы болу жолын ойластыру керек.

**Үшінші, яғни бейнематериалды көріп болған соңғы кезеңде** оқытушы студентпен қандай бекіту жұмыстарын жүргізетіні де тілдік материалмен тығыз байланысты дайындалады. Сонда тыңдау және бейнематериалмен жұмыс жасаудың да кітаппен, мәтінмен, сурет-иллюстрациялармен жұмыс жасау сияқты екенін көріп отырмыз. Оларда да көрсетілгендей үш кезеңді қамтитын әдістемелік жүйе қолданылады: алдыңғы кезең (pre-viewing), нақты материалмен жұмыс жасау кезеңі (while viewing), соңғы кезең ((post) after-viewing).

Интернет ресурсты қолдана отырып, студенттің оқытушының жетекшілігімен және өз бетімен «Қыз Жібек» жырын тыңдату да үлкен тиімділікке қол жеткізеді. Интернеттен [1] сайтындағы мәтін бойынша тыңдау тапсырмалары мен сөйлеу, сөйлесу тапсырмаларын мол етіп түрлендіріп қолдануды ұсынуға болады.

Жырдан үзінді тыңдату, оқыту, көру бойынша тапсырмалар орындатылады

#### **Тыңдау тапсырмалары.**

❖ Аудиоқұралдан сөздерді тыңдап, олар туралы айтып беріңдер.

❖ Тыңдаған сөздер мен берілген суреттерді өзара сәйкестендіріңдер.

❖ Бейне материалдан қысқаша диалог тыңдап, берілген сөздердің қайсысы онда кездескенін атаңдар.

❖ Мәтіннен үзіндіні тыңдап болған соң қағаздағы мәтінді оқыңдар.

❖ Мәтінді қағазға қарап тыңдаңдар және көне заманда қолданылған сөздерді белгілеңдер.

❖ Бейнематериалдан сюжетті қараңдар және қағаздағы мәтіннен осы көріністі сипаттаған тұсын тауып оқыңдар.

Осыдан кейінгі сабақтарда «Қыз Жібек» фильмі көрсетіледі және сол бойынша тапсырмалар орындатылады.

«Қыз Жібек» фильмінен көрсетілген сюжеттердің барлығы студенттердің шығармашылық ой толғанысын айтуға тірек бола алады. Бірақ тапсырмаларды студенттер аса қызығып орындауы үшін, фильмнің басталған тұсынан 1-2 сюжет, шырқау шегі кульминациялық тұсынан 1-2 сюжет, фильмнің соңғы тұсынан 1-2 сюжет көрсету дұрыс болады.

Бейнематериалды көру кезеңіндегі тапсырмалар:

❖ Студенттерге сюжеттер бойынша өз ойларын айтқызу.

❖ Сюжетті көріп болған соң оның жалғасына болжам жасату.  
❖ Егер фильмнің соңы ұнамаса, оны қалай етіп өзгертуге ұсыныс бересің?

❖ Сюжетті көріп отырып, естіген сөздері мен көрген бұйымдардың атын жазып отыру.

❖ Сюжетті сәл көріп, тоқтатып, тұтас репликаларды жаздыру.

❖ Кейіпкерлерге ауызша және жазбаша мінездеме беру.

❖ Сюжеттегі оқиғаның өтіп жатқан жерін, орнын сипаттау.

❖ Сюжетке, тұтас фильмге рецензия беру.

❖ «Мен түсіретін кино» тақырыбы бойынша сценарий жаздыру.

Әрине, бейнефильм бойынша жүргізілетін жұмыстың түрі өте көп екені белгілі. Өйткені мұнда студентті қазақша сөйлеуге, өз ойын айтуға жетектейтін әдіс пен тәсілдердің түрі де жеткілікті.

Дәл осылай, Әбу Насыр әл Фараби туралы тақырыпта ғұламаның өлеңдерін интернет ресурстан [2] сайты арқылы тыңдатуға болады. Ғұламаның «Тамылжып бал тыныштық айналаман», «Тіршілікте құрыштай бол төзімді» деген өлеңдерімен сабақта жұмыс жасау да өте қызықты, нәтижелі болады.

Сонымен бірге, тиімді аудио материалдар ретінде тәжірибемізде қолданған, студент жастар үшін өте қызықты шығарма Ә.Нұршайықовтың «Махаббат, қызық мол жылдар» романын оқытудың да жақсы нәтижелі болғанын атап кеткіміз келеді. Бұл кітаптан үзінді оқу барысында интернет ресурстағы [3] сайтынан мәтінді өздеріне дауыстап оқытуға болады.

Қорыта келгенде, бейнемәтінмен жұмыс жасаудың аудиодан және қағаздағы материалдардан, суреттерден артықшылығы көп екенін атап өтеміз.

Бейнематериалдарда тек сөйлеуді естіп қана қоймайды, қазақ тілінде сөйлеуде іске асып жатқан түрлі эмоциялық ерекшеліктерді де үйренеді. Сонымен бірге, қазақтың түрлі ұлттық реалияларымен танысып-біледі, оларды салыстыруды, өзіндік ерекшелігі бар тұстарына талдау жасауды үйренеді. Бұлардың барлығы студенттерде қазақ тілін үйрену мотивациясына игі ықпал етіп, оқу және шығармашылық табыстарға тірек болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. [http://ikitap.kz/index.php/catalog/audiobook/5126-qyz\\_zhibek](http://ikitap.kz/index.php/catalog/audiobook/5126-qyz_zhibek)
2. <http://ikitap.kz/index.php/catalog/audiobook/5117-olengderi>
3. <http://ikitap.kz/reader/tkbnlrktgb>

### Резюме

Основное содержание исследования составляет использование технических средств обучения на уроках казахского языка для организации успешного учебного процесса.

Для привития интереса у студентов к урокам казахского языка авторы данной статьи предлагают использовать такую форму работы как просмотр фильмов с подготовленными речевыми заданиями, комментариями на казахском языке. Как показывает практика, данный вид деятельности благотворно влияет на результаты качества обучения .

### Resume

The main content of the study is the use of technical teaching aids in the Kazakh language class to provide a successful educational process.

In order to inculcate in students an interest in the Kazakh language lessons, the authors of this paper suggest using such a form of work as watching films in Kazakh with prepared speech tasks and comments in the Kazakh language as well. As practice shows, this type of activity has a beneficial effect on the results of the quality of education.

## РЕТПРОСПЕКТИВНОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Л.Г. МУКАЖАНОВА**

кандидат филологических наук, профессор,  
Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилева

### **Аннотация**

Статья посвящена созданию генетической типологии отыменных конфиксальных глаголов русского языка. При классификации автор учитывает несколько признаков, среди которых наиболее важными являются функциональность производящего слова и сохранение структурно-семантической связи между производным и производящим словами.

*Ключевые слова:* отыменный глагол, деривация, конфикация, функциональная единица, этимология, активная и пассивная лексика, синхрония и диахрония.

Одним из проявлений системного характера языка является существование словообразовательных типов и моделей, которые, в свою очередь, позволяют восстановить путь появления новых лексических единиц. Особую группу среди них составляют так называемые родственные слова, объединенные в одну парадигму – словообразовательное гнездо (далее сокр. СГ), исходящей единицей которого является производящая основа (слово) для всего СГ.

Особое внимание в русском языке привлекают глаголы, варианты которых функционируют во многих современных славянских языках и сохраняют значение в течение длительного периода истории языка. Следует отметить, в некоторых случаях со временем меняется их стилистическая принадлежность.

В данной статье представлены результаты исследования глаголов русского языка, которые объединены по именной производящей основе и наличием в составе двух аффиксов – префикса и суффикса (или конфикса), присоединенных, как показывает исторический аспект, в некоторых случаях к основе поочередно. Эти отыменные глаголы с точки зрения современной деривации представляют различные группы. Так, нами выделено пять групп глаголов, каждая из которых имеет свои четкие дефиниции. При составлении данной



типологии нами учитывалась, во-первых, возможность поиска производящей основы (слова) в виде глагола, в виде существительного, в виде прилагательного. Во-вторых, учитывалось функционирование производящего слова в современном русском языке. В-третьих, важным признаком является последовательность присоединения словообразовательных аффиксов – приставок и суффиксов, их очередность или одновременность присоединения к производящей основе.

В результате классификация включает пять групп (или типов) отыменных конфиксальных глаголов:

1. Отыменные конфиксальные глаголы, представляющие разные стилистические группы. Их производящие основы являются функциональными в современной лексике. Среди них глаголы, утратившиеся суффицированные единицы которых имеются в словаре В.И. Даля. В этот тип вошла большая часть слов (93 %). Эту группу составили глаголы, нашедшие свое отражение в Большом академическом словаре (416 единиц: *взбеленить, обожествить, соболезновать, обуревать, возвеличить, вызволить, сглазить, одолжить, вывездить, окаменить, раскрепостить, внедрить* и др.), а также глаголы, образованные в течение последних двадцати лет. «Словарные материалы» свидетельствуют о регулярном и продуктивном характере конфиксальных словообразовательных типов и моделей в современном языке. Конфиксальные типы находят успешное применение не только в образовании узуальных лексических единиц, т.е. в сфере статума (*располовинить, подчелночивать, пошурупить, забронзовать, омонголиться, прикнопить, выструниться, привенериться, осердечить, обуранить, окоротеть, засерьезнить, приякорить, удифферентовать* и т.д.), но и в производстве окказионализмов. Активное использование конфиксальных формантов для деривации окказионализмов подтверждает тот факт, что почти половина исследуемого материала является глаголами окказионального употребления (*распараллелить, подсеминарить, опортфелиться, обеззвездиться, замедицинить, закапризнить, поднародиться, обеззакететь* и др.). Из них треть имела в прошлом суффицированные образования (*воскрылить, выдворить, обвиноватить, оголодить, огорошить, отсрочить* и т.д.). Среди глаголов данного типа представлены единицы и пассивного запаса лексики:

1) диалектные (*расслеповать, кур., тул., по словарю В.И.Даля*);

2) устаревшие (*обвестить, изволить, обмиричить, огромить, приручить, совокупить, окаменить, укоснить, обезнародить, поновить, пересрочить, охуждать, заушить* и др.);

3) областные (*набедить, убволить, передолить, обезживотеть «заболеть», обезживотеть «обеднеть», затраветь, переуголить обрыбиться, присударивать* и др.);

4) просторечные (*обрюхатить, просолеть, выпередить, упламенить, позавиствовать, обеднять, прикарманить, задубеть, объегорить, закозлить, покрасиветь, получить, заненастить, занепогодить, опаскудеть, выпростать, настропалить, прищучить, осточертеть, офонареть* и др.);

5) разговорные (*вкоренить, засерьезнить, зашторить, обезголосеть, угораздить, погордеть, огорошить, пригубить, раздобрить, обездометь, обезденежить, пожирнеть, обжулить, занездоровиться, окрылить, улетучить, разненаститься, опешить, сплеховать, испошлить, надоумить* и др.);

6) специальные (*зафлюгеровать, облесить, опреснить, обсоюзить, расцебенить, одревеснеть, заземлить, затоварить, обесточить, запесковать, забытовать, оребрить, забортовать* и др.).

2. Отыменные конфиксальные глаголы, производящие основы которых являются утраченными в литературном языке, отмечены словарем В.И. Даля. В данном словаре частично представлены и их суффиговые глаголы. Эту группу составили 25 единиц, среди них 19 имели суффиксальные образования. Глаголы данного типа представляют собой функционирующие единицы:

1) просторечные (*изредить, набекренить, напроворить, наблошнить* и др.);

2) устаревающие (*упредить, обуять, угобзить, перетонить*);

3) диалектные (*обрыднуть, перебутырить, смягнуть*);

4) специальные (*отволожить, утонить*);

5) общеупотребительные (*удостоить, удручить, закавычить, раскавычить* и др.).

3. Отыменные конфиксальные глаголы, производящее имя или именное сочетание которых подверглись утрате и восстанавливаются этимологически, чьи суффиговые глаголы частично отмечаются В.И. Далем и И.И. Срезневским. Этот тип составляют около двух десятков глаголов, из которых лишь пять имели суффиговые производящие: *прикорнуть, запоздать, опоздать, припоздать, подсудобить*. Большая часть конфиксем этой группы относится к функционирующему уровню:

1) общеупотребительные (*обезопасить, обеспечить, водрузить, заимствовать, воскресить, воскреснуть, понадобится, обнаружить, опосредовать, запоздать, опоздать*);

2) просторечные (*закорюзнуть, обмишулить, припоздать, подсудобить*);

3) разговорные (*прикорнуть, заскорюзнуть*).

4. Отыменные конфиксальные глаголы, производящие основы которых отсутствуют в 17-томном словаре русского языка АН СССР, в словаре В.И. Даля. Не фиксируется и суффиговый глагол. И то, и другое являются полностью утраченными, т.е. сферы полной утраты лексем, и восстанавливаются этимологически. Этот тип образовали следующие глаголы: *подражать, назидать, созидать, прекратить, сократить, укротить, посетить, создать*. Все глаголы функционируют в общеупотребительной сфере.

5. Отыменные конфиксальные глаголы, производящие основы которых также полностью утратились и претерпели процесс опрощения в глагольных образованиях (*застить и потчевать*). Глагол *потчевать* имел суффиговый глагол *чьстити*.

Таким образом, в основу данной генетической типологии отыменных конфиксальных глаголов положена идея динамического образования производных единиц, требующая исследования этих единиц в синтагматическом плане. Синтагматика словообразовательного процесса включает все операции и шаги, в результате которых конечной единицей является отыменный конфиксальный глагол.

Анализ исследования данных глаголов в динамико-синтагматическом аспекте показывает, что конфикация включает три единицы – производящее имя, суффиговый глагол и конфиксему. Вторая единица (амитема) может быть восстановлена не для всех случаев. Фиксация второго звена этой цепи подтверждает мысль о том, что конфикс как формант образован из отдельно прикрепленных и существовавших самостоятельно формантов (и морфем) - приставки и суффикса. Полная и частичная формально-семантическая соотносительность между производными именами и производными глаголами проявляет себя в разной степени, в зависимости от которой и выделены пять типов отыменных конфиксальных глаголов

Языковая система представляет собой сложное динамическое явление, включающее двусторонний процесс: с одной стороны – постоянное обновление языковых единиц, с другой – их постоянное исчезновение из сферы употребления.

Таким образом, динамический характер языковых единиц особенно четко проявляется в системе словообразования и лексики. Обнаружить это проявление помогает этимология, используемая при синхроническом и диахроническом словообразовательных анализах лексических единиц. Результаты такого анализа позволяют внести уточнения в трактовку слов с позиции ретроспективного взгляда на них.

Нами были проанализированы глаголы русского языка, образованные от именных производящих основ при помощи конфиксации. Основопологающим принципом нашего исследования было признание единства синхронии и диахронии, представляющих собой два разных, но последовательно связанных пласта в образовании русского слова.

Как показал анализ, в систему конфиксальных глаголов следует включить, во-первых, единицы, обнаруживающие эксплицитную формально-семантическую связь со своими производящими (*обезголовиться, удевятиреть, прикнопить, окрылить, намалосолить*), во-вторых, единицы, интерпретируемые с позиции современного состояния языка как непроизводные нечленимые (*прикорнуть, назидать, создать, потчевать*) и, в-третьих, оцениваемые в современном словообразовании как непроизводные членимые (*соблазнить, обеспечить, воскреснуть, победить, упразднить*). Глаголы второго и третьего ряда относятся к непроизводным потому, что среди слов современного языка они не обнаруживают своих производящих, либо ими утеряна мотивационная связь с производящими. Два последних момента объясняются двумя причинами, вытекающими из процессов функционирования и развития языка: формально-семантическая связь между производящими и производными теряется в силу либо семантического сдвига одной из этих единиц, либо производящее выходит из употребления вообще и прекращает свое функционирование. Таким образом, можно полагать, что производное и производящее являются единицами разных пластов лексики функционирующего языка.

Этимологическое исследование подобных глаголов показало, что их образование преимущественно получено по образцу, когда префикс и суффикс присоединялись отдельно как поочередно прикрепляемые форманты к производящему. Сначала существовало имя, затем от него образовывался суффиксальный глагол, и только потом префиксацией уже суффицированного глагола была получена конечная глагольная единица. Образования конечного этапа отнесены к конфиксальным потому, что промежуточные суффиксальные глаголы образуются не для всех случаев, а если и образовывались, то они не сохранены в

современном русском языке и, соответственно, не могут выступать в качестве производящих для последующей словообразовательной ступени производности.

Исследование динамики формирования конфиксальных глаголов велось с учетом двух планов, относящихся к сфере производящего: во-первых, состояния производящего с точки зрения синхронии, его функциональной характеристики и, во-вторых, наличия отыменных суффиксальных единиц и их фиксации в лексикографии досовременного состояния – в словарях И.И. Срезневского и В.И. Даля.

Производящие именные основы представляют собой разные состояния и стадии развития языка, и этот факт получил отражение в разнокачественных способах их выявления. Так, для глаголов *обожествить*, *обуревать*, *уведомить*, *навестить*, *улучшить*, *приурочить* производящими являются существительные и прилагательные, единицы статального уровня – *божество*, *буря*, *ведомый*, *весть*, *лучше* (*лучший*), *урок*, функционирующие в современном литературном языке. Среди них наблюдаются случаи, когда производящее частично подвергается исчезновению, т.е. при своем функционировании теряет одно из значений, которое явилось в свое время производящим для глагола, и это значение продолжает сохраняться в производной единице. В формально-смысловой структуре производного глагола содержится легко вычленимый компонент утерянного значения, так как это значение получает в производном эксплицитный характер. Так, например, глагол *приурочить* образован от существительного *урок* в значении «срок», которое утрачено в современном слове *урок*, обросшем другими лексико-семантическими вариантами, но утраченное значение продолжает существование в своих производных глаголах и глагольных формах.

Выделяется группа глаголов, представляющих собой позднюю стадию развития языка по сравнению с производящими, утратившими свое функционирование в современном русском языке, соответственно, не входящими в его статальный состав и не отраженными в современных лексикографических источниках. Эти производящие выявлены благодаря словарям В.И. Даля и И.И. Срезневского, фиксация в которых дает возможность определить формально-семантические корни для дошедших до нас глаголов. Так, глаголы *соблазнить*, *набекренить* (*прост.*), *обуять*, *удостоить*, *притулить* и др. являются производными от исчезнувших из современного языка слов *блазнь* ('соблазн'), *бекрень* ('кривой'), *буй* ('смелый, драчливый'), *достой* ('приличие'), *туль* ('скрытое') и др.

Еще более отдаленными во временном срезе являются производящие для глаголов, функционирующих в современном литературном языке, таких как *обезопасить*, *обеспечить*, *водрузить*, *заимствовать*, *подражать*, *назидать* и т.д. Подобные случаи свидетельствуют о длительном употреблении и стабильном, устойчивом функционировании глаголов, образованных от именных основ, которые, по сравнению со своими производными, этими свойствами не характеризуются и являются полностью утраченными. Здесь следует отметить несколько отличающихся друг от друга фактов. Прежде всего, необходимо выделить группу конфиксальных глаголов, производящие основы которых восстанавливаются только этимологически. Иначе говоря, именные слова и сочетания не отмечены ни в современных словарях, ни в словарях И.И. Срезневского, В.И. Даля. Их выявлению способствуют результаты этимологического анализа, позволяющие найденные структурно-семантические единицы маркировать как производящие для глаголов. Так, например, этимологический анализ глаголов *обезопасить*, *обеспечить*, *водрузить*, *заимствовать*, *подражать*, *назидать* и т.д. выявляет их производящие – без опасы (Н.М. Шанский, ‘без страха’), *без печь* (Н.М. Шанский, *пека* ‘забота’), *друг* (‘палка’), *имьство* (И.И. Срезневский, ‘богатство; свойство’), *драга* (И.И. Срезневский ‘дорога’), *здь* (И.И. Срезневский, ‘глина’) и т.д.

К числу подобных единиц можно причислить глаголы, производящие которых выявляются тоже при помощи этимологического анализа. Выделение этих производящих, в отличие от предыдущих случаев, сопряжено с большими трудностями, обусловленными большей временной отдаленностью производящих от их производных, а значит, и большей подверженностью различным историческим языковым законам, процессам, которые явились причиной их большей внешнефонетической модификации. Так, глаголы *застить* и *потчевать* этимологически восходят к существительным *стѣнь* (‘тень’) и *чьсть* (‘честь’), которые претерпели процесс опрощения в глагольных образованиях.

Исследование поведения конфиксальных глаголов показывает, что для них характерно образование через словообразовательные форманты. Этот аспект исследования по праву относится к динамическому, так как производящие имя и именное сочетание, суффиксальный отыменный глагол и образованная от него при помощи префикса глагольная единица представляют собой три звена одной цепи, в которой второе звено не во всех случаях присутствует и является посредником между первым и третьим звеньями. Бывают случаи, когда первое и третье звенья вступают в непосредственную словообразовательную связь без суффиксального глагола. Среди исследуемых единиц, в морфемном составе которых на

диахроническом уровне можно вычленить конфиксальный формант, некоторые в прошлом имели две производящие основы – одну непосредственную (суффиксальный глагол), другие – опосредованную (именную). К подобным глаголам относится большая группа, в числе которых *набедовать* (В.И. Даль, *бедовать*), *соболезновать* (В.И. Даль, *болезновать*), *обезденежить* (В.И. Даль, *денежить*), *обезденежить* (В.И. Даль, *денежить*, *деньги*), *окрылить* (В.И. Даль, *крылить*, *крыло*), *оросить* (В.И. Даль, *росить*, *роса*), *отсрочить* (В.И. Даль, *срочить*, *срок*), *соблазнить* (В.И. Даль, *блазнить*), *обуять* (В.И. Даль, *буйать*), *удостоить* (В.И. Даль, *достоить*), *запоздать* (В.И. Даль, *поздать*).

Образование глаголов *подражать*, *назидать*, *создать*, *прекратить*, *сократить*, *укротить*, *посетить* шло по тому же пути, что и предыдущие глаголы: от имен *драга* (И.И. Срезневский, ‘дорога’), *зьдь* (И.И. Срезневский, ‘глина’), *крать* (‘короткий’), *кроть* (‘короткий’), *сѣть* (Н.М. Шанский, ‘гость’) образовались сначала суффиксальные глаголы, затем от последних префиксацией были получены глаголы, названные выше.

Отметим, что лексикографические источники свидетельствуют о нерегулярности такого способа образования, так как не для всех конфиксальных глаголов фиксируются их суффиксальные производящие. В большинстве случаев, судя по словарям И.И. Срезневского и В.И. Даля, современные конфиксальные глаголы образованы по аналогии с глаголами, включающими в свою формальную структуру префикс и суффикс, являющимися словообразовательными формантами двух словообразовательных шагов – суффиксации, затем префиксации. Так, *обожествить*, *овеществить*, *огосударствить*, *одомашнить*, не имеющие суффиксальных образований, возникли из именных основ *божество*, *вещество*, *государство*, *домашний* по аналогии с глаголами *обеднить*, *оголодить*, *огорошить*, *окаменить*, образованных от утраченных суффиксированных глаголов *беднить*, *голодить*, *горошить*, *каменить*, восходящих, в свою очередь, к прилагательному *бедный* и суффиксальные единицы, наличие которых свидетельствует о возникновении конфиксального форманта из отдельно функционировавших его компонентов, прикреплявшихся поочередно как самостоятельные

существительным *голод*, *горох*, *камень*. Глаголы *угораздить* (разг.), *увлажнить*, *укоснить*, *упрочнить* (их производящие *гораздый*, *влажный*, *косный*, *прочный*) образованы по аналогии с глаголами *увлажнить* (В.И. Даль, *влажить*, *влага*), *спешить* – по аналогии с *сглазить* (В.И. Даль, *глазить*), *отстранить* – по аналогии с *отбоярить* (В.И. Даль, *боярить*, *бояре*) и т.д.

Таким образом, динамический аспект исследования отыменных конфиксальных глаголов приводит к их производящим. Они являются либо сохранившимися в современном литературном языке (*горох, деньги, люди, роса*), либо утратившимися (*блзнь, бекрень, буй*) и восстанавливающимися только этимологически (*опась, пека, имьство, кресь*), в том числе претерпевшими процесс опрощения в своих производных (*стЬнь, чьсть*) и производящих суффиксального образования, существование которых можно предположить, лишь ссылаясь на данные исторических и этимологических словарей (*горошить, блзнить, корнуть, поздать*).

Учет поведения производящих основ относительно их производных конфиксальных глаголов в спектре временного состояния языка, их существования и функционирования в современном русском литературном языке, в его статальном ярусе позволяет наметить некоторые закономерности, признаки которых и легли в основу создания генетической типологии отыменных конфиксальных глаголов в динамическом аспекте.

#### Список литературы

1 И.И. Срезневский. Материалы для словаря древнерусского языка. В трёх томах. Репринтное издание. — М.: Знак, 2003. — [ISBN 5-94457-094-6](#), [ISBN 5-94457-095-4](#), [ISBN](#)

2 В.И. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4.— М.: Русс. яз., 1989—1991. — [ISBN 5-200-00748-8](#)

3 Н.М. Шанский. Этимологический словарь русского языка. - М.: Изд-во Московского университета. Т. 1. Вып. 1. 1963. - 198 с.

#### Түйін

Бұл мақала орыс тілінің түпнұсқадағы етістіктерінің генетикалық типологиясын құруға арналған. Жіктелу кезінде автор бірқатар ерекшеліктерді ескерді, олардың ішінде ең маңыздысы – генерациялау сөзінің функционалдығы, туынды және генерациялайтын сөз арасындағы құрылымдық-семантикалық қатынастардың сақталуы.

#### Resume

This article is devoted to the creation of the genetic typology of the original confixed verbs of the Russian language. When classifying, the author takes into account several features, among which the most important are the functionality of the generating word and the preservation of the structural-semantic relationship between the derivative and the generating word.



## ҚҰҚЫҚ ЖӘНЕ ТІЛ: ЮРИСЛИНГВИСТИКА АСПЕКТІЛЕРІ

**Б.Р. ЕСІМСЕЙТОВ**

ҚР Бас прокуратурасы жанындағы  
Құқық қорғау органдары академиясы  
Жоғары оқу орнынан кейінгі білім  
беру және кәсіби деңгейді арттыру  
институтының әлеуметтік-гуманитарлық  
пәндер кафедрасының доценті,  
филология ғылымдарының кандидаты

### **Аннотация**

Автор «юрислингвистика» атты жас, дамушы ғылым туралы баяндайды. Мақалада заңгердің кәсіби қызметіндегі тілдің орны жайлы ойлар айтылады. Сонымен қатар, автор мақалада юрислингвистиканы жеке пән ретінде қарастырып, құқықтану және құқық қорғау қызметі мамандықтарының магистрлік оқу жұмыс жоспарына енгізілгендігі жөніндегі тәжірибесімен бөліседі.

*Түйін сөздер:* юрислингвистика, құқық, заң тілі, заңнамалық лингвистика.

Қоғамдағы ілгерлеу үдерісі жаңа ұғымдар мен терминдерді белгілі бір салалық сипатта айналымға енгізіп жатады. Бүгінгі жаһандану осы үдерістің ауқымын бірнеше рет ұлғайтып, жылдық, айлық ұғымдарымен байланысты сипатталатын кейбір қоғамдағы қозғалысты күндік сипатқа жеткізді. Олай деуге күнделікті түрлі құжаттармен қолданысқа еніп жатқан ұғымдар мен терминдер дәлел. Одан қалды бүгінгі қоғамда бір салаға қатысты теориялық мәселелерді жеке қарау мүмкін болмай қалды. Олай айтуға қоғамдағы кез келген саланы басқа салалармен байланыстыра қараудың нәтижелігі артуында.

Себебі, қоғам дамып жаңғырған сайын әлеуметтік қажеттіліктерге байланысты жаңа инновациялық теориялар мен концепциялардың ғылыми ағымын қажет етіп отыратындығы белгілі. Мәселен бүгінде тіл біліміне қатысты барлық тұрақты (фонетика, лексика, сөзжасам, грамматика) салаларды психология, заң, педагогика, әлеуметтану, математика т.б. салалармен байланысты қарау жолға қойылған. Соған байланысты тіл білімінде жаңа

атаулармен белгіленген: «Психоллингвистика», «Әлеуметтік лингвистика», «Юрислингвистика», «Фоноскопия», «Тіл экологиясы», «Тіл және қисын» т.б. пәндер оқытыла бастады. Бұл пәндердің мақсаты тіл мен саланы жүйелі байланыстыра қарастыру. Осы тұрғыдан алғанда, заң қызметкерлері мен құқықтық қоғам құрудағы жалпы мемлекет арасындағы байланысты қалыптастыруда юрислингвистиканың алар орны ерекше.

Мақала желісі тіл мен құқық шегіндегі теориялық мәселелерді жан-жақты қарастыру мақсатында ғылыми айналымға 1999 жылдары енген – «Юрислингвистика» термині және оның бүгінгі таңда болашақ заңгерлерді дайындауда жеке пән ретінде оқытылуының алғы шарттарына құрылып отыр.

«Юрислингвистика» терминінің пән ретінде аталу қатынасы бойынша – тіл мен құқық шегіндегі анағұрлым жалпы және кең, нақты аспектілерде «соттағы сөйлеу», «лингвокриминалистика», «лингвистикалық сараптама» терминдерімен қатар қолданылады.

«Юрислингвистика» терминінің ғылыми айналымға түсіп, жеке пәннің атауы ретінде қолданылуы Ресей ғалымы, профессор Н.Д. Голев ғылыми жетекшілік жасаған Алтай мемлекеттік университетінің юрислингвистика және сөйлеуді дамыту зертханасының ғылыми қызметкерлерінің және аймақтық лингвист-сарапшылары мен оқытушылары ассоциациясының бастамасымен негізі қаланды [1]. Ресей лингвистерінің заңнамалық лингвистиканың түрлі бағытын қамти жазған ғылыми мақалалары негізінен 1999-2008 жылдар аралығында жарық көрген «Юрислингвистика» атты жоғары оқу орындары аралық ғылыми еңбектер жинағында жарияланып отырды. Қазақ тіл білімінде лексика саласының бір тармағы ретінде аталып, санаулы ғана ғалымдардың еңбектерінде зерттелуіне шолу жасау, ұғымға берілген анықтама мен теориялық болмысына сипаттама жасаумен шектелген ғылыми мақалаларды көзіміз шалды [2]. Юрислингвистиканың пән ретінде оқытылуы туралы мәліметті өкінішке орай мен кездестіре алмадым. Филологтар және заңгерлер дайындалып жатқан жоғары оқу орындарында тиісті кафедраларда, колледждерде таңдау пәні ретінде оқытылып жатқан да болар. Қазақстанда заңға қатысты тілдік мәселе мүлдем жоқ деуге болмайды [3].

Жоғарыда баяндап өткеніміздей, юрислингвистика – тілдің заңға қатысты түрлі аспектілерін қарастыратын ғылыми пән. 2015 жылы іргетасы қаланған Қазақстан Республикасы Бас прокуратурасы жанындағы Құқық қорғау органдары академиясының Жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру және кәсіби деңгейді арттыру институтының 2015 жылы қабылданған магистранттарының оқу

жұмыс жоспарына «Құқық және тіл: юрислингвистика аспектілері» жоғары оқу орны компоненті ретінде енгізілді. «Жоғары оқу орны компоненті – мамандықтың білім беру бағдарламасы шеңберінде игеру үшін дербес әскери, арнаулы оқу орны анықтайтын оқу пәндерінің тізбесі және кредиттердің тиісті көлемі» [4]. Оқу пәні ретінде енгізілудің мақсаты деп мына мәселелерді көрсеткен болар едім. Кез келген жоғары білікті заңгердің тілдік капиталы бай; заң саласындағы өзекті мәселелерді анықтай алуы; заңдық күші бар құжаттарды сауатты толтыра білу; жеке тұлғаларға тіл арқылы әсер ете білуі керек. Осы мәселелерді жинақтайтын болсақ, заңгер өзінің кәсіби қызметінде тілді құрылымдық және қарым-қатынастық сипатта қолдана алуы керек. Яғни, «Құқық және тіл: юрислингвистика аспектілері» пәні болашақ заңгерге осы тұрғыдан қажет. Қазақ қоғамындағы заң ғылымының мәтінін, сонымен қатар тәжірибеде жиі қолданылатын барлық нормативтік құқықтық актілерді, халықаралық қарым-қатынас орнатуда толтырылатын құжаттардың заңдық сипаттамасын зерделейтін де осы заңгерлер. Сондықтан болашақ заңгер үшін тіл мен құқықтың сабақтастығында қарастыратын өзекті мәселелерді оқытуға арналған пәннің қажеттігі айтпаса да түсінікті.

Осыған байланысты «Құқық және тіл: юрислингвистика аспектілері» атты пәннің жұмыс оқу бағдарламасы әзірленді. Пәнді оқыту мақсаты: Қызметкерлердің кәсіптік құзыреттерін арттыруда базалық алғышарт ретінде олардың юрислингвистикалық құзыреттерін қалыптастыру және юрислингвистиканың интеграциялық ғылыми жаңа бағытын дамыту. «Кәсіптік құзыреттер – құқық қорғау органдары жүйесіндегі және тиісті лауазымдағы кәсіби қызметті тиімді жүзеге асыру үшін қажетті білім, шеберлік және дағды» [4]. Мақсатқа қол жеткізуде пәнді оқытудың төмендегі міндеттері орындалады деп күтілуде:

- магистранттардың коммуникативтік құзыретінің кәсіби деңгейін көтеруге мүмкіндік туғызу;
- магистранттарға заңнама тілі туралы түсінік қалыптастыру, терминжасам, аударма, редакциялау қызметтерінің ерекшеліктерін көрсету;
- магистранттардың жалпы лингвистикалық капиталын дамыту.

Әрине 20 жылға жуық даму тарихы бар орыс ғылымындағы «Юрислингвистика» пәнінің бүгінгі қарастырып отырған мәселелерін [5] қазақстандық магистранттарға баяндау ертерек болуы мүмкін, қазақ қоғамындағы осы саланың аз зерттелуін ескеретін болсақ. Дегенмен осы мәселелерге қатысты зерттеу жұмыстарын жүргізуді қолға алуымыз керек. Егер осы мәселелерге қатысты іс-шаралар басқа

жоғары оқу орындарында немесе зерттеу институттарында орындалып жатқан болса, олардың басы біріктіріліп, пәннің тақырыптық жоспарын жетілдіруге арқау болуы қажет деп есептеймін. Сонда заң саласындағы лингвистикалық сараптама, фоноскопия, лингвокриминалистика т.б. сияқты салалардың дамуына, жетілуіне айтарлықтай серпін әкеледі. Бұл өз кезегінде отандық құқық саласының:

- Сөз қақтығысының тілдегі көрінісі;
- Тіл саясатының құқықтық-лингвистикалық аспектілері;
- Сот сараптамасының дұрыс дайындалуын;
- Құқық саласындағы қызметкерлердің лингвистикалық құзыретін жетілдіруге әкелген жаңалық та болар еді.

Сонымен «Құқық және тіл: юрислингвистика аспектілері» атты пәннің жұмыс оқу бағдарламасында мынадай тақырыптар қарастырылады деп жоспарлануда: Мемлекеттік тіл табиғи тілге заңды сипат берудің жоғарғы үлгісі; Тілдік-сөйлеу дауларын заң тұрғысынан реттеу; Азаматтық және қылмыстық сот ісін жүргізудегі юрислингвистика; Заң тілі; Заң мәтіндерін және заң техникаларының лингвистикалық аспектілері; Заң терминтанымы; Заңгердің лингвистикалық құзыреті және кәсіби сөйлеу нормалары; Заң мәтіндерін аудару мәселелері; Заңи іс жүргізу тілі: ресми стиль, құжаттардың тілдік ресімделуі.

Барша халыққа заң тілінің түсінікті, әрі айқын, нақты болуымен қатар, заңнама тілінің құрылымдық лингвистикада коммуникативті-прагматикалық қызметін көрсетуде юрислингвистиканың алар орны ерекше. Сондықтан осы тақырыптар төңірегінде оқытуды бастағалы отырған «Құқық және тіл: юрислингвистика аспектілері» пәнінің бұдан да ауқымды жаңа тақырыптарды зерттеудегі қызметі болашақта жетілдіріледі.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Голев Н.Д. Постановка проблем на стыке языка и права //Юрислингвистика-1: Проблемы и перспективы. -Барнаул, 1999. -С. 4-11.

2 Жалмаханов Ш.Ш. Лингвистикалық сипаттаманың негізгі нысаны – сөйлеудегі даулы мәтіндер /Ш.Ш. Жалмаханов, Ж.Ш. Жалмаханова // Қарағанды мемлекеттік университетінің хабаршысы «Филология» сериясы. №2(70). - 2013. – Б.21-26

3 Саменова А.Ж. Юрислингвистика – тіл білімінің жаңа саласы //А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің хабаршысы.

4 Жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. 1-бөлім. Магистратура, Әділет ҚР нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі. <http://10.61.43.123/kaz>

5 Киракосян М.Б. Роль языка в профессиональной деятельности юриста // Филологические науки. Вопросы теории и практики, №6 (36) - 2014, часть 1. - С. 89-91.

#### Резюме

Автор обращается к молодой, развивающейся науке под названием «Юрислингвистика». Статья представляет собой осмысление роли языка в профессиональной деятельности юриста. Также в статье юрислингвистика рассматривается как отдельный предмет.

#### Resume

The author addresses to the young, rapidly developing science under the name of juridical linguistics. The article represents itself an attempt to comprehend the role of a language in the professional activity of a lawyer. Also the juridical linguistics is considered as a separate subject.

## НҮРПЕЙІС БАЙҒАНИН ДАСТАНДАРЫНДАҒЫ ЕРЛІК ТАҚЫРЫБЫ

**М.Т. ДЖАКЫПБЕКОВА**

филология ғылымдарының кандидаты,  
І.Жансүгіров атындағы Жетісу  
мемлекеттік университетінің қауымдастырылған  
профессордың міндетін атқарушы

### **Аннотация**

Мақалада ақынның тарихи тақырыпты көркемдік игерудегі қол жеткен табыстары, образ жасаудағы, сөз түюдегі ізденістері, қалыпты тіркестерді оқиға орайына қарай шебер қиюластырғандықтары, жалпы дастандардың поэтикалық қуаты талданды.

*Түйін сөздер:* халық ақыны, дастан жанры, соғыс қасіреті, шайқас даласы, ерлік эпосы, Ұлы Отан соғысы батырлары.

1941-1945 жыл кезіндегі халықтың басынан кешірген ұлы ерліктерінен уақыт бізді алыстатқан сайын, соғыс жылдарының әсіресе, поэзия жанры әлі де мұқият қарастыруды қажетсінеді. Себебі бұл кезең – ерліктің көркем шежіресі. Осы кезеңде көлемі шағын өлендермен қатар, шайқас эпизодын желілеп суреттейтін көлемді поэмалар, жыр-дастандар дүниеге келді. Соғыс жылдарындағы қазақ поэмаларын зерттеген ғалым Қ.Қамбаров «Соғыс жайындағы қазақ поэмалары ұлттық әдебиетіміздегі Отан қорғау тақырыбын жаңа эпикалық шығармалармен байытты. Бұл поэмалар қазақ халқының дәстүрлі батырлар жырының тарихи дәуірдегі жаңа жалғасы» [1, 209 б.], - деп атап көрсетеді. «... Жаңалық өзгерістерді іле жырлап, үн қосатын елгезек ақын» [2, 39 б.] деп зерттеуші ғалым К.Сейдаханов сипаттаған халық ақыны Нұрпейіс Байғанин Москва үшін болған шайқастағы қазақ батырларының көрсеткен ерлігін арқау еткен «Жиырма бес» және «Ер туралы жыр» дастандарымен өз үнін қосты.

Дастанда Ұлы Отан соғысы батырларының, «Жиырма бесте» Төлеген Тоқтаровтың, «Ер туралы жырда» атақты 28 панфиловшылардың бірі Есболатов Нарсұтбайдың қаһармандық бейнелері сомдалған және ақын аталған дастандарын ой елегінен өткізгенде, бір-бірінен ерекшелеп, әрқайсысын өзінше құрған.

«Жиырма бес» дастанының құрылымына назар салсақ, тақырыптан тарамдалған ақын ойының шегі мен шеті жиырма бесті

айналып жүреді. Жиырма бес қазақ ұғымындағы үш, жеті, қырық сандары сияқты киелі сандар тобына еңбесе де, ер жігіттің қайраты мен күш жігерін танытатын белесі іспетті. Ақын жырының кіріспесінде-ақ «бойында күші қайнаған» жиырма бесті сипаттаған толғау арқылы оқырманын алдағы ерлік істің нышанынан хабардар етеді. Елінің жиырма бес жылдағы «еңсесі көтерілгенін айта келіп», «Қару сайлаған батыры Тоқтарұлы Төлеген де жиырма беске толғанда» дей келе, оқиға желісін кейіпкерлерінің қым-қиғаш шайқас үстіндегі ерлік ісіне бейімдейді.

Екі жырда да ортақ бір эпизод сақталған. Ол – батырлардың қиналыс сәтінде сағымданып, көз алдына бұлдыраған елестей анасының аймалауы, құлағына сыбырлаған нәзік үн, ана дауысының келуі. Баласы үшін жүрегі қарс айырылған ана махаббатының құдіреттілігі сонша, жараланған әлсіз жанға күш бітеді. Ақын ананың балаға, баланың анаға деген махаббатының өлшеусіз екендігін сөз құдіретімен таразылайды.

Дастандардың құрылымында қат-қабат шиеленісіп жатқан оқиғалар желісі жоқ, ақын батырдың бір ғана ерлік ісін, ер өлімін суреттеумен шектеледі. Бірақта сол объект етіп алған шағын оқиғаны тілінің орамдылығымен, түйдектеліп түсетін толғауларымен әсірелеп, әсерлетіп жеткізген.

Дастандарында ақынның дәстүрлі элементтерді орнын таба қолданумен қатар, өзінше бедері де байқалады. Көркемдік құралдардың ішінде эпитеттің ақын тарапынан қолданыс тапқанына зер салайық.

«Ер туралы жыр» дастанында ақынның эпитеттен жасалған мол қазынасына тап боласың. Ақын жырының басында-ақ әдемі кең қазақ сахарасын көзімізбен көргендей көңілімізден жүйткіп өткізеді. Сонда «артта қалып бара жатқан алсары-көкбау», «жағасы алтын қамыс мөлдіреген көл», «Ақтөбенің жалпақ жоны», «шалқар жайлау», «көркем өлке» бәрі де-ақынның эпитет сөзден салған исі аңқыған қазақ даласының суреті.

Ақын «осы күні сол араның түні жап-жарық», яғни «жарық түн» деп тыңнан эпитет жасаған. Көкейімізде қалыптасып қалған түн суретінің мүлде қарама-қайшы жап-жарық болуы қалай? Ақын ерен ерліктің жүрек түбінде мәңгіге сөнбес жарығының символикалық белгісін осындай қарама-қайшылықпен берген.

«Жиырма бес» дастанындағы «қараша көзі бұлдырап, дөңгеленіп дүние» және «Ер туралы жырдағы» осы жолдардың сәл өзгертіліп «дөңгеленіп дүние, мұнартып көзі тұнады» деп келгендегі «қараша көз», «мұнартқан көз» және «дөңгеленіп дүние» деген эпитет сөздер

бірін-бірі толықтырып жараланған батырдың әлсіз халінен хабардар етеді. «Жиырма бес» дастанындағы «қайнаған өлең» ақын бойын кернеген шабытты және импровизаторлық өнердің сипатын білдіреді.

Сонымен қатар, эпитет сөздің теңеулерімен қатар жұмсалып, қиюласып кеткенін де байқауға болады. «Жиырма бес» дастанында «ақ бөкендей жорытты, сымбатына қарасам тойған айдай толыпты» дегенде, ауыз әдебиеті дәстүрімен ақын Төлегеннің соғысқа аттанысын жортқан бөкенге, алып-ұшқан көңіл-күйін толған айға теңей отырып, «өзіңдей саңлақ ерлердің, тобына жетіп жолықты» деп, бастапқы дайын теңеулерін «өзіңдей» деген салыстыру арқылы эпитеттен жасалған «саңлақ ерлердің» сипатын ашу мақсатында пайдаланады. Ал «Ер туралы жырындағы» «семсердей сұсты келбетін» дегенді эпитеттің мақсатына қолданып тұрғанын бағамдауға болады.

Эпитет пен теңеуді жалғастыра ұштастыруын батырдың ер бейнесін тұлғаландыру үшін жасаған ақынның сөз түюдегі ізденісі дер едік. Ақын теңеулерді де зор ізденіспен пайдаланған. «Жиырма бес дастанының» басындағы еліне беретін сипаттамасындағы:

Қылшылдаған қылыштай

Қиып түсер шағымыз.

Құйылған берік құрыштай

Тұлып тұрған шағымыз...

Қап тауындай әліміз!

Қайыспайтын болаттай

Жаудан сынбас сағымыз [3, 232 б.], -

деген жолдарда теңеу түйдектеле келіп, ең соңғы инверсия тәсілімен жасалған «жаудан сынбас сағымыз» деген жолға қызмет етіп тұр. Бастапқы алты тармақтағы теңеулер дара күйінде емес, барлығы тұтаса келіп, сағы сынбайтын халықтың ер тұлғасын береді. Ақын теңеулерінің басымы Төлегеннің аңызға айналған бейнесін жасауға кірісіп тұр.

Ер қайраты сел еді,

Кешегі жүрген Төлеген

Қай батырдан кем еді? [3, 234 б.], –

деген жолдарға көңіл тоқтатсақ, Төлеген батырдың кешегі өткен батырлардан кем емес екендігін, қайратының селдей болуымен ұштастырады. Сонда, алдыңғы «сел еді» деген теңеу соңғы «Төлеген қай батырдан кем еді» деген қорытынды салыстыруға иек артып тұр. «Ер туралы жырында» да:

Жүйткіді поезд, жүйткіді,

Жүйткіді желді тұлпардай [3, 245 б.], -



дегенде, алдымен тұлпар «желге» теңеліп содан соң «желді тұлпарға» жүйіткіген поезд теңеледі. Екі үзіндіде де ақынның теңеуді теңеу үшін пайдаланған шеберлігін байқаймыз. Қолданысқа түскен теңеулердің өзге көркемдік құралдармен қатар қолданылып, бейнелі образ жасауға қатысқанын байқауға болады.

«Жиырма бес дастанындағы» Төлеген бейнесін аша түсетін «торғайдай тобын тоздырып, талай қолын сиретті» дегендегі алғашқы жолдағы теңеу «қолын» деген метонимияның сипатын ашса,

Қыран құстай шүйіліп,

Төбесінен төнейін.

Қабағым тастай түйіліп,

Қиынға батыр сала гөр [3, 236 б.],-

деген жолдардағы «қыран құстай», «қабағым тастай» деген теңеулер батырдың соғыс әрекетіне еруге деген жігерінің екпінін білдірумен қатар, «қиынға» деген астарлауға («қиын» сөзі сұрапыл соғыстың астарлау, яғни символдық белгісі) қызмет етіп тұр.

Енді бірде, теңеудің дерексіз ұғымды деректендіруге атсалысқанын көруге болады. «Ер туралы жырдағы»:

Құлағандай көк аспан

Жердің беті тітіреп.

Танктың аран аузынан

Жаңбырдай ажал сіркіреп [3, 231б.],-

деген жолдарға үңілсек алғашқы екі тармақта аспан құлағандағы жердің сезінер ауырлығын «беті тітіреп» эпитет сөзімен беру арқылы алдағы алапат жойқын құбылысқа тамыр басып, кіріспе жасаған. Ал келесі екі тармақта сол жойқын құбылыстың нақ суреті, бұнда «ажал» деген дерексіз ұғымды «сіркіреген жауынға» теңеу арқылы деректендірген.

Теңеулердің ендігі бір тобы дұшпанның жек көрінішті образын жасауға бағытталған «Жиырма бес» дастанында сәл жел соқса болды, сабағы жіңішке қамыстың қалтырағыш қасиетін ақын дөп басып, немістің қорыққан сәтін «дауылдан бұққан қамысқа» теңейді. Ақынның дұшпанға деген өшпенділігі сонша, оларды адам деуге аузы бармай, «өлігін иттің санамай», «құтқармай итті қабаған» немесе «оңашалап мың төбет» деп итке теңейді.

Ақын «Ер туралы жырында» көркемдеу құралдарының ішінде кейіптеуге біраз иық тіреген. «Поездың ырғағына билеген таудың кейін қалуы» көз алдыңызға елестете алатын сурет. Себебі, қозғалыста кетіп бара жатқанда, қозғалыссыз тұратын табиғат суреті билегендей әсер қалдырады.

Екі дастанда да ең қолданылатын тәсіл – астарлау, яки символ. Ғалым-зерттеуші З.Қабдолов астарлауға қандай жүк артылатыны туралы: «...символ сөз өнерінде көркем кестеленіп отырған шындыққа әсем ажар байсалды философиялық астар береді, шығармадағы біртүрлі сыршыл сипат бітіреді» [4,219 б.],- деп анықтама береді. «Жиырма бес дастанында» :

Күштің басып көрігін,

Оба ғып жаудың өлігін,

Қыздырдың ұрыс базарын [3,24 0 б.],-

деген жолдардағы «көрік» – күшке қуат беретін құралдың, «базар» – өмір үшін арпалыс, жанталас жүріп жатқан алаңның, «жалының сөніп жан досым» дегендегі «жалының сөніп» тіркесі – өмірдің өтіп бара жатқанын астарлау белгісі ретінде суреттелген.

«Ерлік пен қайғы таласса, ердің жанын сөгеді» деп жырлау ақын тарапынан жасалған тың жолдар. Осындағы «жанын сөгеді» тіркесі «жанын жейді деген қалыптасып қалған тұрақты тіркестің варианты, «сөгеді» сөзі қиналысқа, азапқа түсіреді деген ұғымның астарлау белгісі.

«Жиырма бес» дастанында мегзеу-синеқдоха үлгілерін ұшырастыруға болады. «Азын көпке теңеген», «жүзіңе бір өзім», «қараны батыр көреді», «талай қолын сиретті» дегендегі «азын көпке», «жүзіңе», «қараны», «қолын» сөздерінің бәрі дұшпан төңіріндегі ұғымға негізделген мегзеу. «Құрбан ғып мыңын шалуға», «өлгені мың-мың қалғанда», «оңашалап мың төбет» деген жолдарға назар салсақ ақын жауын мың санымен тұспалдап мегзеу арқылы сол «мыңмен» алысқан Төлеген батырдың қандайлығын айқындаған.

Сөз қолдануына қарай мың мағыналы. «Жиырма бес» дастанындағы «көк семсерін қайрады», «халқың үшін қайралды, қайратың мен қанжарың», «қаруын кекке егеген», «намысқа қайрат жаныған» дегендегі тек бастапқыдағы «қайрады» етістігі тура мағынасында қолданылған, ал келесі жолдардағы «қайралған қайрат» пышақтың өткірленген жүзіндей орып түсетін алапат күшті, «кекке егелген қару» бойын қысқан өшпенділікті, «қайраттың намысқа жанылуы» адам бойындағы өршіл қасиеттің арпалысқа түсу сәтін ақын жанымызбен түйсінетіндей халге түсіріп, иірімдеп суреттеген. «Ер туралы жырдағы»:

Жар сөзінің орнына

Құлаққа жат үн келді

Жар көзінің орнына

Алыстан қошқыл түр көрді [3, 251 б.], -

деген жолдар шендестірудің озық үлгілері. Әдемі, құлаққа майдай естілетін «жар» сөзі сұрапыл соғыста құлақты тұндыратын қарудың ащы дауысымен, күлімдеген мейірлі «жар көзі» шайқас даласындағы қарудың «қошқыл түр» көк түтінімен шендестіру арқылы соғыстың сипатын беріп тұр.

«Жиырма бес» дастаны өрнектеудің дамыту – градация түріне көп бой алдырған. Ғалым-зерттеуші Н.Төреқұлов: «Толғау ақындардың тағы бір шебер ұстасы деп Нұрпейіс Байғанинды айтамыз. Оның қай туындысын алып қарасақ, содан шабытты арнауларды, ойлы, парасатты толғауларды табамыз» [5,121]- деген. «Жиырма бес» дастанының бастапқы жолдарындағы «жиырма беске ел жетті» деп басталатын елінің жиырма бес жылдығын суреттейтін эпизод түгелімен дамытуға құрылған. Дамытудың әсіресе, әсерлі үлгісі Төлегеннің қан майданға аттанып бара жатқан кезін «жолбарыстай жон асып жөнелді, батыр жөнелді» деп суреттеуінен анық байқалады. Бұл дамытулар батырлар жырындағы ердің жорыққа аттанған екпінді қимылымен үндесіп жатыр.

Төлеген батырдың ер өлімін суреттеген соң, ақын бірден жырын кезекті қайталау, эпифора үлгісіне бұрады:

Тұлпардан шыққан із қалар,  
Сұңқардан биік күз қалар,  
Жаңбырдан жерге нұр қалар,  
Жасанған жасыл жыр қалар,  
Шеберден біткен іс қалар,  
Шешеннен асыл сөз қалар...т.с.с. [3, 242 б.].

Осындағы «қалар» сөзін тармақ соғында шегелеп қайталау арқылы батырдың ерен ерлігін келешек ұрпағының санасына сіңдіріп кету аманатын ақын мойнына алғандай.

«Ер туралы жыр» дастанынан дамытудың және қайталаудың үлгісін кездестіре алмаймыз. Оның себебі, жоғарыда атап кеткен ерекшеліктеріне байланысты, яғни «Жиырма бес» дастаны ауыз әдебиеті дәстүрімен жазылса, «Ер туралы жырда» ақын психологиялық ізденістерге барған.

Топшылап түйіндесек, Нұрпейіс Байғанин аталған дастандарында шұрайлы тілімен сұрапыл соғыс суретін, ер бейнесін соны тіркестерге теліп, қасіретті жылдардың бір белесін қанық бояуымен шеберлік шыңынан танытты.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 ҚамбаровҚ. Ерлік эпосы: Монография. – Алматы: Жазушы, 1979. – 216 б.
- 2 Дүйсенов М., Сейдаханов К., Негимов С. Халық ақындары творчествосының көркемдік сипаты. – Алматы: Ғылым, 1982. – 192 б.

3 Байғанин Н. Наркыз. Дастандар мен өлеңдер. - Алматы: Жазушы, 1974. – 350 б.

4 Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 352 б.

5 Төрешұлов Н. Қазақ совет халық поэзиясының жанрлық ерекшеліктері. – Алматы: Ғылым, 1979. – 166 б.

#### Резюме

В статье анализируются достижения поэта в художественном изображении исторических тем, искания в создании образов, оформлении мыслей, творческое вкрапление устойчивых сочетаний в соответствие с событиями, поэтическая мощь дастанов в целом.

Ключевые слова: народный поэт, жанр дастанов, трагедия войны, поле сражения, героический эпос, Герои Великой Отечественной войны

#### Resume

The author of the article analyzes the poet's achievements in the artistic depiction of historical themes, the search for imagery, the design of thoughts, the creative agitation of stable combinations in accordance with events, the poetic power of the dastans as a whole.

Keywords: national poet, genre of dastans, burdens of war, battlefield, heroic epic, Heroes of the Great Patriotic War.

## ҚАЗАҚТЫҢ АВТОРЛЫ АУЫЗ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ АЙТЫСТЫРУ ЖАНРЫ

**Б.С. ҚОРҒАНБЕКОВ**

филология ғылымдарының кандидаты,  
қауымдастырылған профессор  
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия  
ұлттық университеті

### **Аннотация**

Мақала қазақтың авторлы ауыз әдебиетіндегі айтыс үлгісінде шығарылған өлеңдердің пайда болуы мен қалыптасуына, дамуы мен жанрлық синкретизміне, көркемдік тәсілдеріне, фольклорлық айтыспен және Шығыс әдебиетіндегі муназара жанрымен байланысына арналған. Автор бұл өлеңдердің айтысты бейнелейтін ерекшелігін классикалық жазба әдебиет үшін көркемдік тәсіл, ал суырыпсалма поэзия үшін жанрды айқындайтын белгі ретінде бағалап, оны авторлы ауыз әдебиетінің бір жанры деп қарауды және оны «айтыстыру» деп атауды ұсынады.

*Түйін сөздер:* авторлы ауыз әдебиеті, айтыс, муназара, жанр, генезис, айтыстыру, жанрлық синкретизм, симбиозды жанр.

Көшпелі өмір салтын ұстанған халықтардың көпшілігінде өлең сөзбен сайысу дәстүрлері жақсы сақталған. Әсіресе, бұл үрдіс қазақтарда бүгінгі күнге дейін желісін үзбей жалғасып келді. Қазақ фольклорында айтыс жанрының ерекше өркендегендігін және оның басқа жанрлардан анағұрлым өміршең екендігін өмірдің өзі дәлелдеп отыр. Алайда қазақ айтыстарының шығу төркініне зер салар болсақ, XVIII ғасырдан арыға бару қиын. Өйткені бұдан бұрынғы кезеңдердегі қазақ өмірінен айтыс туралы нақты деректер таба алмаймыз. Қазақ айтыстарының кең қанат жайған тұсы XIX ғасыр екенін мойындау керек. Бірақ айтысты бергі ғасырлардың ғана жемісі десек, тағы да қателескен болар едік. Түркі тайпалары арасында қыздар мен жігіттердің топ-топ болып айтысатыны туралы деректер көне қытай жазбаларында сақталып қалған [1, 116 б.]. Демек бұл деректер қазақ айтысының көне түркілік мәдениеттің қайта жаңғырған түрлерінің бірі екендігін көрсетеді. Бұған қатысты М.Жармұхамедұлы да: «(...) М.Қашқаридің «Диуани лұғат-ат-түрк», Ж.Баласағұнның «Құтты білігіндегі», Қожа Ахмет Ясауидің «Диуани хикметіндегі» мысал

үлгісіндегі айтыстар түрік тектес халықтарға ортақ жазба әдебиетіміздегі сол айтыстың ерте кезден-ақ ел-жұртпен сіңісті болып бірге жасап келе жатқан көне жанр екенін аңғартады» [2, 11 б.], – деген ой айтады.

Көнеден келе жатқан айтыс өнері дара шығармашылық иелеріне әсер етіп, авторлы ауыз әдебиеті мен жазба әдебиетте де өз ізін қалдырды. Ол ең алдымен, айтыс үлгісінде шығарылған өлеңдерден көрінеді. Жекелеген авторлар айтыстың әсерімен шығарған мұндай өлеңдердің кейбірі ұзақ уақыттар өткен соң, әуелгі шығарушылары ұмыт болып, қайтадан фольклордың, яғни ұжымдық шығармашылықтың үлесіне кетті. Мұның мысалын Махмұт Қашқаридің «Диуани лұғат ат-түрік» жинағындағы «Жаз бен қыстың айтысынан» көреміз. Аталған жинақ XI ғасырда жазылса, «Жаз бен қыстың айтысы» одан кемінде екі ғасырдай бұрын шығарылған деуге болады. Себебі М.Қашқари бұл шығарманы өз жинағына енгізген кезде оның авторы ұмыт болып, фольклорлық мұраға айналған. Қожа Ахмет Ясауидің «Диуани хикметіндегі» бейіш пен тозақтың айтысы да көне түркілердің айтысу дәстүрін негізге алудан туғаны аңғарылып тұрады. Мұнда да айтыс өнеріне тән қарсыласты сөзден ұту, уәжбен тоқтатудың көзделетіні бірден көзге түседі. Академик С.Қасқабасов Махмұт Қашқари жинағындағы көп өлең-жырларға тоқтала отырып: «Олар көркем бөлімдерге, ауыспалы мағынаға, параллелизм мен лиризмге толы» [3, 136 б.], – дей келіп, «Жаз бен қыстың айтысы» туралы: «Олардың таласы – қазақ сөз өнеріне соншалықты етене суырыпсалма ақындардың поэтикалық сайысынан басқа емес» [3, 137 б.] – деп түйеді. М.Жармұқамедұлы бұл туындылардың айтыспен туыстас екенін айтады [4, 14 б.]. Алайда бұл екі «Диуанда» да «айтыс» деген атау айтылмайды. М.Қашқари оны «ұрыс» (тоқуш) деп берсе, Қ.А.Ясауи «талас» (талаш) деп атаған. Дегенмен бұл атаулар мазмұндық жағынан «айтыс» терминінен алыс кетпейді. С.Мұқановтың: «Айтыс» – «айт» етістігінен туған зат есім. Өз мағынасымен алғанда, «айтыс» екі кісінің сөйлеуі. Бұлай сөйлесу қазақ тұрмысында қара сөз түрінде де болған. «Пәлен шешен мен түген шешен айтысыпты» деген сөз қазақ арасында көп ұшырасады: «Айтыс» кейде «талас» мағынасында қолданылып, біреу мен біреу таласса, жанжалдасса «пәленше мен түгенше айтысып қалыпты» – деп те айтады» [5, 151 б.], – деп түсіндіруі осыны көрсетіп тұр.

Айтыс жанрының пайда болуы мен дамуына тән басты ерекшелік – бастапқы кезде бірнеше (көбінесе екі) ақынның өмірде сөз таластыруы түрінде болып, кейіннен оны, көбіне, жеңілген ақынның халық арасында жырлап таратуы, одан соң жыршылардың олардан

жаттап алып, кейінгіге жеткізуі болса [6, 232 б.], айтыс түріндегі өлеңдерді әуел бастан-ақ жекелеген ақындар шығаратыны анық. Сондықтан мұны айтыс дегеннен гөрі, «өлең» деп атаған дұрыс. Бірақ бұл өлеңдердің басты ерекшелігі – айтысқа тән көркемдік және психологиялық тәсілдердің, сондай-ақ диалог формасының пайдаланылуы. Бұл өлеңдерде, көбіне, айтысушының (нақтырақ айтсақ, кейіпкердің) бірі – автордың өзі. Ал онымен айтысушы етіп көрсететін екінші кейіпкер жан-жануар немесе тұтынатын зат, кейде аруақ болып келеді. Мұның өмірде болған айтыс емес екенін кейінгілерге танытатын да осылар. Айтыс үлгісіндегі өлең-жырлар алғашқы кездерде шынайы, салмақты мәселелер төңірегінде шығарылған тәрізді. Мұны М.Қашқари, Қ.А.Ясауи жинақтарындағы айтыс үлгісіндегі шығармалардан көреміз.

Қожа Ахмет Ясауидің шәкірті Сүлеймен Бақырғани де ұстазының ізімен айтыс үлгісіндегі үш хикмет жазды. Оның «Бақырған кітабы» деп аталатын хикметтер жинағындағы «Жұмақ пен Тамұқтың айтысы» сопы-ақынның Шығыс әдебиетіндегі өзі ғашық болған туындысына еліктеп шығарма жазу дәстүрін үлгі тұтқанын көрсетеді. Шығыс әдебиетіндегі бұл дәстүрді «киная» деп атайды [7, 3 б.]. Автор атынан сөйлейтін кейіпкердің ібіліспен айтысы, Нәпсі мен Рухтың айтысы туралы шығармалары Ясауи үлгісін дамытудың көрінісі болмақ. Бұл хикметтерде де жақсылық жеңіске жетіп отырады [8, 11-12 бб.].

Айтыс үлгісіндегі өлеңдердің көне түріне жататын «Ақбала мен Боздақ», «Аймаңдай мен Бабас» атты туындыларда өлі мен тірінің айтысы бейнеленеді. Шығарушысы ұмытылып, фольклорға айналған бұл өлеңдерде өздерін өлім айырған жастардың бір-біріне деген ғашықтық, қимастық сезімдері, өмірдің өткіншілігі, баянсыздығы, қабірдегі өмір жайы баяндалады. Демек мұнда да өз тұсындағы аса ірі әлеуметтік-философиялық, мистикалық мәселелер өзек етілген. «Ақбала мен Боздақ», «Аймаңдай мен Бабас» өлеңдерінің ертеректе дүниеге келгендігін кейіпкерлер есімінің көнелігі ғана емес, ондағы ескі ұғым-түсініктер де көрсетіп тұр. Бұл жөнінде М.Жармұқамедұлы кеңірек тоқталған [9, 33 б.].

Ел аузында және кейбір ғылыми әдебиеттерде «өлі мен тірінің айтысы» немесе «аруақпен айтыс» деп аталатын бұл өлеңдердегі ескі танымды көп жағдайда шаманизммен, ең ескі наным-сенімдермен байланыстырушылық жиі орын алып келді. Алайда мұның сопылық дүниетаныммен, әсіресе, Ясауи хикметтерінде бейнеленген өлі мен тірінің арасындағы қатынас жайымен де сабақтасатындығы ескерілмей жүр. Қожа Ахмет Ясауидің хикметтерінде: «Аруахимдин мадат тилаб уқиң зинһар» [10, 162 б.], «Он алтымда барша аруақ улеш берди» [10,

137 б.], «Жамла базрак (әулиелер – Б.Қ.) иғылыб дуня қойдырдылар» [10, 140 б.], – деген сияқты аруақ пен өмірдегі адамның байланысын танытатын жолдар жеткілікті. Айтыс үлгісіндегі өлеңдерде Қ.А.Ясауи дәстүрінің де орны үлкен екенін осыдан-ақ аңғаруға болады.

Алғашында ірі мәселелер сөз болған айтыс үлгісіндегі өлеңдер дами келе, тақырыптық ауқымын кеңейтті, әзіл-қалжыңның үлесі артып, ойындық сипаты күшейді.

Айтыс үлгісіндегі өлең-жырлардың жанраралық байланысы өте күшті. Ол айтыспен тікелей астасып жатуымен бірге, өзге де әдеби-фольклорлық жанрлардың көптеген сипаттарын өз бойына жинақтады. Ол өзінің тарихи дамуы барысында өзге жанрлардың өркендеуіне, дамуына ықпал етті, өзінің де олардан алған көркемдік әдіс-тәсілдері мол болды. Әрине, кейіпкері жан-жануар немесе зат түрінде көрінетін өлеңдердің мысал жанрына ұқсауы заңды. Мұнда мысал жанрындағыдай аллегориялық тәсіл кең түрде қолданылады. Махмұт Қашқари жинаған «Жаз бен қыстың айтысында» қазіргі жазба әдебиеттегі табиғат лирикасына тән ерекшеліктер тұнып тұр [11, 316-317 бб.]. Бұл өлеңнен Абайдың «Жаз» өлеңімен етене жақын үндестік сезіледі. С.Қасқабасовтың: «Қыс пен жаздың айтысы» өзінің жоғары поэтикалылығымен ерекшеленеді. Оны пейзаждық лириканың қатарына жатқызуға болады» [3,137 б.], – деуі өлеңнің осы қасиетінен шығып тұр.

Айтыс үлгісіндегі өлең-жырлар қазақ әдебиетіндегі ерекше дәстүрлердің бірі болып қалыптасып, оны кейінгі ақындар да құлшыныспен жалғастырды. Олардың көпшілігі айтысушы персонаждарды өзі және жан-жануардың немесе құстың бір түрі етіп алады. Көп жағдайда өзін жеңіліске ұшыраған етіп көрсетеді. Майлықожа Сұлтанқожаұлының айтыс үлгісіндегі екі өлеңі сақталған. Ақын оның бірінде өзін өзінің сорымен айтысқан етіп бейнелейді [12, 170-172 бб.]. Мұнда нақты зат емес, абстракт ұғымды адамиландыру, кейіптеу тәсілімен беру ақынның бұл бағыттағы жаңалығы деуге болады. Өлең Майлықожаның бір сапардан олжасыз оралған кезінде, бұрын байлардан алған арық-тұрық тана, тайлак, тайы арам өліп қалғаны, амандаса келген ағайындарына өз сорымен айтысқан болып, осы өлеңді шығарғаны туралы айтылған түсіндірме қара сөзден басталады. Және өлеңнің соңы сол кезде келіп қалған Мәделіқожаға шағынып айтқан бір шумақ өлеңмен аяқталады. Ақынның түйесімен айтысы да әзіл-қалжыңға құрылған [12, 172 б.]. Бұл өлеңнің екеуі де автордың кедейлігін, тұрмысының ауырлығын айқынырақ көрсетуге бағытталған. Бұл өлеңдердің мазмұнынан, пафосынан ақынның тұрмыс ауыртпалығына деген күйініші мен тағдырға мойынсұнуы



қатар аңғарылады. Оны оқырманға жеткізудегі ирония мен сарказмнің ролі күшті. Бұл, әсіресе, автордың Мәделіқожаға айтқанынан айқын көрінеді:

Біздерде сор дегенің толып жатыр,

Үйіме дүркін-дүркін қонып жатыр.

Бірі кетсе, біреуі қайтып келіп

Күнде той, күнде думан болып жатыр! [12, 172 б.].

Абстракт ұғымды адамиландырып сөйлету, оны өзімен айтыстыру тәсілі Сүйінбай шығармашылығынан да орын алған. Оның «Жиырма беспен қоштасу» деп аталатын өлеңінде ақын өзінің жастық шағымен, жиырма бес жасымен айтысады, мені аттандырып жіберіп, өзіңнің қалып қойғаның қалай деген бағытта наз айтады. Жиырма бес жасы оған сенен де зорларды аттандырып, өз орнымда қалдым, кейінгілер келгенде өз орнымнан табылмағаным ұят деген мәнде жауап қайтарады [13, 59-60 бб.]. Бұл өлеңде жеңіл әзіл басты орын алғанымен, ауыз әдебиеті өкілдерінің шығармашылығына тән дүниенің тұрақсыздығы, өмірдің өткіншілігі жөніндегі байсалды пәлсапа да елеулі дәрежеде байқалады. Бұл – ақынның осы сарынды тың үрдіспен беру талабынан туса керек. «Сүйінбайдың қарғамен айтысы» атты өлеңде ақын ел ішіндегі ала ауыздықты, жеке басының мүшкіл халін қарғамен бөліскен сыңайда бейнелеген [13, 88-90 бб.].

XX ғасырдың басында аталмыш өлеңдерге мысал жанрының өркендеуі де күшті әсер етті. Мұндай өлеңдер айтыскер ақындар шығармашылығынан ауқымды орын алды. Осы жағдайға байланысты, олар Кеңес дәуірінде шыққан түрлі жинақтарға еніп, «мысал айтыс» деп те аталды. 1965 жылы жарық көрген «Айтыс» жинағының 2-томында [14, 596-631 бб.] және 1966 жылы жарияланған 3-томында [15, 553-607 бб.] осы мысал айтысының үлгілері берілген. 2-томда «Қарашекпен мен қасқыр», «Көкқұтан мен шымшық», «Жұманазар мен домбыра», «Тоқты мен қасқыр», «Темірбай жырау мен сиыр», «Бабақбай мен қасқыр», «Салпық пен ат», «Ыдырыс пен тайлақ»; 3-томда «Есмақан мен Оразгүл», «Бай мен бәйбіше», «Торыайғыр мен Телпекбай», «Әшім мен ақ тұсақ», «Төрт түлік», «Шашубай мен Қасқыр», «Ат пен трактор», «Саяділ мен әйелі және қызы», «Қасқыр мен қой», «Бабас пен қасқыр», «Бай мен қойшы», «Еңбекші мен жалқау» атты шығармалар енген. Бұл шығармаларды «айтыс» деп атаудың тым шартты екені өз-өзінен түсінікті. Бұлардың көпшілігі авторлы шығармалар екені белгілі. Жоғарыда айтылған айтыс жинақтарындағы түсініктерден сөз болып отырған туындылардың әрқайсысының шығарушылары бар екенін көреміз және олардың көбі – Т.Ізтілеуов, Шораяқтың Омары, Біржан сал, Шашубай, С.Керімбаев

сияқты көпке танымал ақындар.

Аталмыш жинақтарды құрастырушылар ғана емес, кейінгі зерттеушілер де бұл туындыларды айтыстың жанрлық түрі деп жаңылысқанын көреміз. Мәселен, Л.М.Әбдіхалықова [16, 15 б.], Б.Шойбеков сияқты [17, 300 б.] зерттеушілер бұл өлеңдерді бұрынғыша «мысал айтыс» деп атап, айтыстың жанрлық түрі деп көрсеткен.

Жоғарыда айтып өткеніміздей, бергі заманға жақындаған сайын айтыс үлгісіндегі өлеңдерде юмор мен сатираның үлесі арта түскенінің нақты дәлелін Кеңес дәуірінде дүниеге келген өлеңдерден де көреміз. Сөз болған «Айтыс» жинағының 2-томындағыдан 3-томындағы кеңестік кезең «мысал айтыстарының» сатиралық, юморлық пафосы басым. Бұл туралы жинақты құрастырушылар: «Төртінші бөлімдегі ақындардың мысал айтыстарында хайуанаттарды айтыстыру арқылы өндірістегі олқылықты, адам мінезіндегі кемшілікті мысқылдап мінейді. Мысал түріндегі айтыстың тілі юмор мен сатираға құрылған» [15,7 б.], – дейді.

Айтыс үлгісіндегі өлеңдер авторлы ауыз әдебиетінен жазба әдебиетке де біршама өтті. Мәшһүр Жүсіп Көпейұлының осындай бір шығармасында ақын өзін тырнамен айтысқан етіп көрсетеді. Алайда М.Ж. Көпейұлының бұл туындысында Қожа Ахмет Ясауи дәстүрінің ізі бар. Ол өзін тырнамен айтыстыру арқылы имандылық жайын тілге тиек етеді [18, 214-220 бб.]. Қарғамен айтысуды бейнелеген өлең Мәшһүр Жүсіпте де бар. Мұнда да дүниеге алданып, иманнан айырылып қалмау жайы уағыздалады [18, 220-223 бб.]. Мәшһүрдің бұл туындылары эпикалылығымен ерекшеленеді. Мұнда бейнеленген айтыстың туу себептері жырланумен бірге, мысал әңгіме баяндалады. Алғашқысында тырна-кейіпкер бір тоты құстың ешкімге ұстатпаймын деп тәкәппарлыққа салынып, Құдайдың қаһарына ұшырап, балалар құрған торға қалай түсіп қалғанын білмей, соған өкінгені туралы тәмсілді баяндаса, кейінгісінде қарға-кейіпкер өз қауымының өлексе жеп жүріп, Нұх (ғ.с.) пайғамбардың тапсырмасын ұмытып, сол себепті қарғысқа ұшырағанын жырлайды. Екі мысалдан да дүниенің тұтқынында қалып, Құдайдың қаһарына ұшырап қалма деген ғибрат туады. Осындай салмақты ой айтылса да, бұл өлеңдерде әзіл-қалжыңға елеулі орын берілген. Бұл, әсіресе, автордың әзіл үшін варваризмді пайдалануынан айқын сезіледі [18, 223 б.].

Айтыс үлгісін пайдаланудың үлесі Сұлтанмахмұт Торайғыров шығармашылығында да қомақты. Оның «Айтыс», «Таныстыру» атты «поэма» деп бағаланып жүрген атақты шығармалары осы топқа жатады. Мұның алғашқысында қала ақыны мен дала ақыны айтысса

[19,210-239 бб.], соңғысында оқыған қазақ пен оқымаған қазақ өзара сұхбаттасып, Алаш азаматтарына баға береді [19, 146-164 бб.]. Бұл екі шығарманың алғашқысы айтыс үлгісінде екені анық. Өйткені мұнда екі ақынның бір-бірін жеңуге тырысқаны бейнеленеді, екеуі де өзінің артықшылықтарын көрсетіп, қарсыласының кемшілігін бетіне басады. Қала ақынының аузымен ауыл шонжарларының елге тигізген залалы, ғылым-білімнің жоқтығы сынға алынса, ауыл ақыны қала адамының кеңпейіл емес екенін, қалада адамға жағымсыз нәрселердің көптігін баса көрсетеді. Өкінішке орай, шығарма бітпей қалған. Бұл поэма автордың өзі басынан кешірген мәселелерді көбірек қамтыған. Академик С.Қирабаев: «Мұнда да адал, шыншыл, ізденімпаз, драмалық шиеленіске толы, қуаныш-қайғысы аралас ақын тағдыры суреттелген» [20, 15 б.], – дейді. Бұдан біз бергі замандарға жақындаған сайын айтыс үлгісіндегі өлең-жырларда автор бейнесінің айқынырақ көріне бастағанын байқамыз. Сондай-ақ бұл тәсілмен жазылған туындылар уақыт алға жылжыған сайын жанрлық синкретизмін күшейтіп, көркемдік құралдарды пайдалану ауқымын кеңейте түскен.

Классикалық жазба әдебиет тұрғысынан қарағанда, айтыс үлгісіндегі өлең-жырларды жанр немесе жанрлық түр деп ұғынуға келмейді. Өйткені, біріншіден, бұл топтағы туындылар жанрлық ерекшелігі жағынан әркелкі. Демек, кәсіби жазба әдебиет талаптары деңгейінен қарағанда, бұл шығармалардағы айтыс үлгісін ақынның өмір шындығының кейбір тұстарына оқырман назарын көбірек аудару және шығарманың эмоциялық әсерлілігін күшейту үшін пайдаланған көркемдік тәсілі деп есептеген жөн. Мұнда ойындық сипат басым. Тілсіз мақұлықтар мен заттармен айтысу дегеннің өзі-ақ еріксіз күлкі шақыратыны анық. Дегенмен әу баста бұл топтағы шығармалардың анимистік, антропоморфтық түсініктерден тууы, Сүлеймен (ғ.с.) пайғамбардың жан-жануарлардың тілін білгені сияқты діни нанымдармен көркеюі мүмкін екенін ешкім жоққа шығармайды. Әсіресе, М.Қашқаридағы «Жаз бен қыстың айтысының» көне ырымдық аналогтары әлем халықтары өмірінде көптеп сақталып қалған. Мұның жарқын мысалдарын Дж.Фрезердің «Алтын бұтақ» еңбегінен таба аламыз. Онда көптеген әлем халықтарында қыс пен жаздың жан алып, жан беріскен шайқасын бейнелейтін ұлттық ойындардың көп екені, олардың кейбірінің магиялық мәнін жоғалтпағаны, олардың әрдайым жаздың жеңісімен аяқталатыны, оның тойға ұласатыны, қыстың – өлімді, ал жаздың – тіршілікті кейіптейтіні айтылады. [21, 421-423 бб.]. Айтыс үлгісіндегі өлең-жырлар – фольклор мен жазба әдебиеттің өзара үздіксіз

ықпалдастығының, байланысының жарқын мысалы. Кәсіби қазақ жазба әдебиеті үшін ол – көнеден келе жатқан дара дәстүрлердің бірі.

Ал қазақтың ауызша әдебиеті үшін айтыс үлгісіндегі өлеңді жанр деп бағалаған жөн. Өйткені қазақтың авторлы ауыз әдебиетінің поэтикасы кәсіби жазба әдебиет сияқты көркем модальдылыққа емес, Шығыс әдебиеті сияқты дәстүрлілікке құрылған. Дәстүрлілік кие тұтылатын мұндай поэтиканы кейбір әдебиеттанушылар «әйдетикалық» деп атап жүр. Дәстүршіл бұл поэтиканың синкретизм дәуіріндегі поэтикамен ортақ тұстары да бар, сонымен қатар, одан елеулі айырмашылығы да бар. Оларға ортақ ең басты сипат – тепе-теңдік эстетикасы. Ал дәстүршіл поэтиканың алдыңғыдан ерекшелігі – мұнда автордың орны елеулі. Ал классикалық жазба әдебиеттен өзгешелігі – мұнда жаңа нәрсе дәстүрдің ішінде, қайталанбас даралық канонның ішінде өмір сүреді [22, 117 б.].

Шығыс әдебиеті мен қазақтың ауызша әдебиетінде өзара ұқсастықтар мол. Осыдан келіп, бұл екі әдебиеттегі жанрлар ұқсастығы да туындайды. Кәсіби жазба әдебиетте жанр құраушы элементтерден жанрды айқындаушы элементтер көбіне шығарманың пішіні арқылы сараланса, шығыс әдебиеті мен қазақтың ауызша әдебиетінде бұл мәселе мазмұн аясында, әсіресе, тақырып тұрғысында айқындалады. Мәселен, ауызша әдебиетіміздегі *мақтау* жанры шығыс әдебиетіндегі *мадхияға*, *даттау* – *мазамматқа*, *жоқтау* – *мәрсияға жақын*. Бұл жанрдың бәрі, негізінен алғанда, дәстүрлі-тақырыптық тұрғыда жіктелген.

Айтыс үлгісіндегі өлеңдердің де шығыстық аналогы бар. Шығыс әдебиетіндегі *муназара* жанры осы өлеңдердің басты сипаттарын қамтиды. *Муназара* – Таяу және Орта Шығыс елдері әдебиетінің поэтикалық жанры. Жанр атауы араб тіліндегі «талас», «пікірсайыс» деген мағынадағы сөзден шыққан. Онда әрқайсысы өзінің артықшылығын дәлелдеуге тырысатын қарсыластардың егесі бейнеленеді. Парсы-тәжік, өзбек әдебиетінде муназараның мысалдары аз емес [23, 1017 б.]. Зерттеуші А.Әлібекұлы айтыс үлгісін пайдаланудың Сайф Сараида да бар екенін айтып, ақынның «Байлық пен жарлылықтың пікірталасы» атты шығармасын муназара жанрына жатқызады [24, 161 б.].

Ауыз әдебиеті әдебиет тарихымыздың көп бөлігін қамтыса да, бізде оның теориялық жағын зерттеу көңіл көншітерлік жағдайда емес. Болашақта қазақтың авторлы ауыз әдебиетінің тектері мен түрлері реттеліп, түгелденіп жататын болса, айтыс үлгісіндегі өлеңдерді дербес жанр деп қарастырудың реті бар. Сол тұста оған ат беріп, айдар тағу да терең ойландырырлық жауапкершілікті жұмыс. Біз қолданып отырған «айтыс түріндегі өлеңдер» деген атау сөз болып отырған шығармалар тобының мәнін ашқанымен, үш сөздің тіркестерінен тұратын шұбалаңқылығы терминдік ықшамдылыққа қайшы. Сондықтан бұл өлеңдерді «айтыстыру» деп атаған А.Байтұрсынұлы қолданысынан қолайлы термин жоқ деуге болады [25, 354 б.].

Қорытып айтар болсақ, айтыс үлгісіндегі өлеңдер – айтыс, арнау, мысал, дастан сияқты көптеген жанрлардың қасиеттерін бойына жинақтаған қазақтың авторлы ауыз әдебиетіндегі симбиозды жанр. Ал классикалық жазба

әдебиет үшін ол дәстүрлі көркемдік тәсіл болып қызмет атқарады. Ауыз әдебиетінің өзінің бұл жанрын А.Байтұрсынұлы қолданған атауға сүйене отырып, «айтыстыру» деп атауды ұсынамыз.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Мыңжан Н. Қазақтың көне тарихы / дайындаған М.Қани. – Алматы: Жалын, 1994. – 400 б.
- 2 Жармұхамедұлы М. Қазақ поэзиясындағы айтыс жанры: тегі мен дамуы. Докт.дисс.авторефераты. – Алматы: 2001. – 61 б.
- 3 Каскабасов С. Немеркнушее слово // Простор. 2010, №9, с. 126-148.
- 4 Жармұхамедұлы М. Алғы сөз // Иасауи Қожа Ахмет. Диуани хикмет (Ақыл кітабы). Жинақты баспаға әзірлеп, қазақшаға аударғандар: М.Жармұхамедұлы, С.Дәуітұлы, М.Шафиғи. Алматы: «Мұраттас» ғылыми-зерттеу және баспа орталағы, 1993, 5-16 б.
- 5 Мұқанов С. Таңдамалы шығармалар: 16 томдық. 15-т. Халық мұрасы. Тарихи-этнографиялық шолу. Әдебипортреттер. – Алматы: Жазушы, 1979. – 380 б.
- 6 Қазақ әдебиетінің тарихы. I т. Фольклор / ред. басқ. М.Әуезов. Алматы: Қаз ССР ҒА баспасы, 1948.
- 7 Бертельс А.Е. Художественный образ в искусстве Ирана IX-XV веков (слово, изображение) Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1997. – 422 с.
- 8 Мәтбек Н.Қ. Сүлеймен Бақырғанидің (Хакім Ата) әдеби мұрасы. Канд. дисс. авторефераты. Алматы: 2005. – 26 б.
- 9 Жармұхамедов М. Айтыстың даму жолдары. Алматы: Ғылым, 1976. – 168 б.
- 10 Иасауи Қожа Ахмет. Диуани хикмет (Ақыл кітабы). Алматы: «Мұраттас» ғылыми-зерттеу және баспа орталағы, 1993. – 262 б.
- 11 Құрышжанұлы Ә. Ескі түркі жазба ескерткіштері. Алматы: Қайнар, 2001. – 470 б.
- 12 Майлықожа. Шығармалар. Жинап, жариялаған, құрастырған Ә.Оспанұлы. Алматы: «Атамұра корпорациясы» ЖШС полиграфкомбинаты, 2005.
- 13 Сүйінбай Аронұлы. Шығармалары: Толғаулар, сын-сықақ өлеңдер, айтыстар. – Алматы: Жазушы, 1990. – 143 б.
- 14 Айтыс / құраст. Ш.Ахметов, Б.Ысқақов, М.Байділдаев. 2-т. – Алматы: Жазушы, 1965. – 663 б.
- 15 Айтыс / құраст. Ш.Ахметов, Б.Ысқақов, К.Сейдеханов. 3-т. – Алматы: Жазушы, 1966. – 620 б.
- 16 Әбдіхалықова Л.М. Сыр сүлейлерінің жазба айтысы. Канд. дисс. авторефераты. – Астана: 2004. – 30 б.
- 17 Шойбеков Б. Мысал түріндегі жазба айтыс // Қазіргі заманғы түркология ғылымының өзекті мәселелері және алдағы міндеттері: I халықаралық түркология конгресінің материалдары. – Түркістан: Қ.А.Ясауи атындағы ХҚТУ баспаханасы, 2003.
- 18 Көпейұлы М.Ж. Көп томдық шығармалар жинағы. 4 т. – Алматы: Алаш, 2005. – 336 б.
- 19 Торайғыров С. Екі томдық шығармалар жинағы. 1 т. Алматы: Ғылым, 1993. – 280 б.
- 20 Қирабаев С. Ақын тағдыры // Торайғыров С. Екі томдық шығармалар жинағы. 1 т. – Алматы: Ғылым, 1993, 3-18 б.

- 21 Фрэзер Дж.Дж. Золотая ветвь: исследования магии и религии: В 2 т. Т. 1: Гл. I-XXXIX / Пер с англ. М.Рыклина. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. – 528 с.
- 22 Теория литературы: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: в 2 т. / Под ред. Н.Д.Тамарченко. – т. 2: Бройтман С.Н. Историческая поэтика. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
- 23 Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. Т. 4 / Гл. ред. А.А.Сурков. Москва: Советская энциклопедия, 1967. – 512 с.
- 24 Әлібеқұлы А. Мәмлүктер билігі кезіндегі түркі-қыпшақ әдебиеті (дамуы, әдеби өкілдері, өлең өлшемі). Монография. – Алматы: Арда, 2008. – 172 б.
- 25 Байтұрсынұлы А. Бес томдық шығармалар жинағы. 1 т. Алматы: – Алаш, 2003. – 408 б.

#### Резюме

В статье авторские песни и стихи, изображающие песенные состязания (айтыс), рассматриваются как жанр авторской устной поэзии казахов, а также анализируются генезис и поэтические особенности этих произведений

#### Resume

In the article author's songs and poems, describing song competitions (aitys), are considered as a genre of the author's oral poetry of Kazakhs, and also the genesis and poetic features of these works are analysed.

## МОҢҒОЛ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТІЛДЕРІНЕ ОРТАҚ СӨЗДЕР

**Ғ.Қ. РЕЗУАНОВА**

филология ғылымдарының кандидаты, доцент  
С.Сейфуллин атындағы ҚазАТУ

**В.А. ШНАЙДЕР**

филология ғылымдарының кандидаты, доцент  
Инновациялық Еуразия университеті

### **Аннотация**

Мақалада моңғол және түркі тілдеріндегі лексикалық бірліктердің ұқсастығы туралы айтылып, ондай ұқсас сөздердің лексика-семантикалық топтары құрылды. Екі тілдің ұқсастығы тек лексикология саласына қатысты емес, грамматикалық жақтан да ұқсастығы барлығы көрсетіліп, моңғол және түркі тілдеріндегі лексикалық бірліктердің болу себебі жөнінде пікір білдірілді.

*Түйін сөздер:* тіл, грамматикалық құрылым, лексикалық бірліктер, ұқсас, тарих, моңғол тілі, түркі тілдері.

Моңғол тілдері мен түркі тілдерінің лексикологиясында бірдей ортақ сөздер көптеп кездеседі. Тіпті грамматикалық құрылымы жағынан да бұл екі тілдің ұқсастықтары байқалады. Түркі тілдері сияқты моңғол тілдері де агглютинативті, яғни жалғамалы тілдердің қатарынан орын алады. Ғ.Мұсабаев өзінің «Қазіргі қазақ тілі» деген кітабында қазақ тілі мен моңғол тіліне ортақ бірнеше сөздердің топтамасын келтіреді. Мәселен, *булангир – бұлыңғыр; гажуу – қажу; дархин – дархан; домбор – домбыра*. Ал грамматикалық ұқсастықты мына мысалдардан көруге болады: *эмчлях – емилік; зарлиг – жарлық; зүрхгүй – жүрексіз* [1, 99].

Мұндай екі тілге бірдей ұқсас сөздерді көптеп келтіруге болады. Бұл екі тілге ортақ, я бірдей, я дыбыстық сәл ауытқушылықпен келетін лексикалық бірліктер тілімізде бірсыпыра. Ондай ұқсастық, я ортақтық қайдан келді деген сауалға толық біржақты жауап беру қиын. Кей ғалымдар оны «тарихтан белгілі моңғол шапқыншылығына байланысты қазақ тіліндегі бірсыпыра сөздер моңғол тілінен енген», - дейді [2, 67]. Алайда бұл тілден енген сөздерді тек қана моңғол шапқыншылығымен байланыстыруға болмайды. Ол екі елдің саудасаттық, экономикалық қарым-қатынас жасаумен байланысты да енген болуы мүмкін.

Түркі тілдеріне моңғол тілдерінен сөз ауысуы, немесе, керісінше, моңғол тілдеріне түркі тілдерінен сөз алмасуы, сондай-ақ, жалпы бұл тілдердің байланысы туралы нақты ғылыми пікір жоқтың қасы. Моңғол элементтерінің түркі тілдеріне ену кезеңін Б.Я. Владимирцев моңғол империясына дейінгі (көне түркі дәуірі) дәуірден алады. И.А. Батманов түркі тілдеріне моңғол кірмелерінің Орхон-Енесей жазуларына дейін болғанын, екіншіден, моңғол элементтері түркі әлемінде Шыңғыс хан жорығы кезінде көптеп енгенін, үшіншіден, XVII–XIII ғасырларда жоңғарлармен тығыз байланыста болған алтай, қырғыз, қазақ т.б. түркі тілдерінде моңғол кірме сөздерінің көлемі өскенін айтады [3]. Бұл пікір бойынша, моңғол элементтерінің түркі тілдеріне ену кезеңін үш топқа бөліп көруге болады: 1) көне дәуірде; 2) орта ғасырда; 3) жоңғар (ойрат) шапқыншылығы кезінде. Сөз алмасу түркі тілдерінің жалпы түркілік дәуірінде де, олардың халық ретінде қалыптасу дәуірінде де, жеке ұлт болып қалыптасқаннан кейінгі дәуірінде де жүріп отырған. Ендеше этностардың басынан өткен аласапыран заманы мен қой үстіне бозторғай жұмыртқалайтын жайма-шуақ күндерде де сөз алмасу қажеттілігі туған, сондықтан бұл сөздер осы өмірдің әр алуан қырын бейнелейтіндігінде дау жоқ.

Ғалым А. Щербак Дж. Классонның моңғол тілдері мен түркі тілдері арасындағы қатынасы VI–VII ғасырларда қалыптасты дейтін пікірін қуаттай отырып: «VIII–XII ғасырларда түркі-моңғол тілдерінде кірме сөздердің ену үрдісі болған жоқ, олар XIII ғасырда Моңғол империясының құрылуымен келді, бұған дейінгі моңғол тілінің әсері аймақтық сипатта, диалектілік көлемде ғана көрінді, кейіннен ол тайпалардың өзі түркілердің ассимиляциясына ұшыраған», - [4] деп, түркі моңғол кірме сөздерінің осы бір изоглосостарын:

- а) туыстас, төркіндес, түбір негіздер;
- ә) түркі тілінен моңғол тіліне енген көне және орта ғасырлық кірме сөздер;
- б) түркі тілдеріне бергін енген моңғолизмдер деп саралайды [4].

Ц.Д. Номиханов еңбектерінде түркі моңғол тілдеріндегі ортақтықтың қай салада аз-көп екенін жобалаудың да қиындығы айтылады. Ғалым негізгі үш сөз табы көлемінде (*зат есім, сын есім, етістікке*) жүргізген талдауларында моңғол кірме сөздерінің сандық мөлшерін шамамен ғана көрсетеді [5].

Тілдегі осындай қызықты фактілердің болуын негізге ала отырып, біз өз тарапымыздан зерттеу жұмыстарын жүргізіп мыңнан аса картотека жасадық. Әрине, ондай ортақтықтың лексикалық бірліктерге қатысы бар екендігі сөзсіз. Сондықтан оларды төмендегіше топтап көрсетуді жөн көрдік:



**I. Аң, құс, жәндік атауларына байланысты лексикалық бірліктер:** аю – аю, арслан – арыстан, барс – барыс (түсі шұбар, мысық тұқымдас жыртқыш аң), бөднө – бөдене, бөхөн – бөкен, буга – бұғы, бүргэд – бүркіт, бүүрэг – бүрге (түлкі, қарсақ, суыр т.б. жануалардың жүнінде болатын паразит (бит), бэлтрэг – бөлтірік, буура – бура, булһи – бұлғын, ботго – бота, бух – бұқа, хулан – құлан (жылқының тұқымы), гургуул – қырғауыл, идлэд – ителгі, лөтнө – бөдене балапаны, луу – ұлу, марал – марал, мим – мысық, мэчин – мешін, начин – лашын, улар – ұлар (құс), хаван – қабан, торһо – торғай, сувар – сусар, көк хуты – көкқұтан, дөнөн – дөнен, соно – сона;

**II. Туыстық атауларға байланысты лексикалық бірліктер:** аажий – әжей, авьсан – абысын, агаа – аға, ажаа – ажа, әже (аға адамдарды, жасы үлкен ер адамдарды сыйлап айтатын сөз), баз – бажа, нагац – нағашы, худ – құда, бөл – бөле;

**III. Өсімдік атауларына байланысты лексикалық бірліктер:** алим – алма, анар – анар, арвай – арпа, балдаргана – балдыр (өсімдік), буудай – бидай, буурцаг – бұршақ (өсімдік), долоно – долана (жеміс), жангуу – жаңғақ, жигд – жиде, жимис – жеміс, мойл – мойыл, саримсаг – сарымсақ, харгай – қарагай, цэцэг – шешек гүл, бәйшешек (өсімдік), тошолог – тошала жеміс, бут – бұта;

**IV. Адам ағзасына байланысты лексикалық бірліктер:** бөгс – бөксе, булчин – бұлшық (ет), зүрх – жүрек, зүс – жүз (бет жүзі), магнай – маңдай, омруу – омырау (төс), өсгий – өкпе, санч – самай, тагнай – таңдай, тамир – тамыр (қан жүйесі жүретін канал, тамыр), хавирга – қабырға;

**V. Адамның сыртқы пішіні, келбетіне байланысты атаулар:** өңгәтэй – өңді, хөхөл – кекіл//гөхөл – кекіл (бастағы шашының барлық жерін алып, маңдай жақтан бір бөлігін қалдыру: кекіл қою), црай – шырай (көрік), цэхэр – шегір көз, ажарра-х – ажарлану, төс – түс (өң, рең), төсгүй – түссіз (реңсіз), таж – таз, дүр – түр (пішін), зүрхүгүй – жүрексіз, зүрхтэй – жүректі;

**VI. Адамның іс-қимылына байланысты лексикалық бірліктер:** арвай-х – арбаю, арсай-х – арсаю, бадриу – бедірей, биржий-х – быржию (тыржию), дарви-х – дарбаңдау, дордой-х – дордаю, дордой-х – дүрдию, дэлбий – делбию (делдию), дердий-х – дердею (дардию), жартай-х – жыртию (көзі), дари-х – даурығу, жийрә-х – жирену (тітіркену), жийрә-х – жирену, ажарра-х – ажарлану, майжий – маймаю, маймай-х – маймаңдау, салбангана-х – салбыраңдау, сандарга-х – састыру (сасқалақтату), сарай-х – сораю, сийрэгдә-х – сиректеу, сохорог – соқыраю, сэрий-х – серею, тунжрах –

түнжырау, тэмтрэх – тентірету, тархай – тарқаю, тунжрах – түнжырау, хөндлөн – көлдөң, хөндөлдө-х – көлдөңдеу, хэхий-х – кекию (мінез кежею), чардай-х – шардию, шалхай-х – шалқаю, шалхалза-х – шалқақтау, эмсэглэ-х – емсеңдеу, эрвий-х – ербию, эрвэг – ербең (ербең-ербең ету), эрвэгнэ-х – ербектеу, эрвэн – ербең-ербең, эрвэсхий-х – ербең ету, эрвэгэнэ-х – ербеңдеу, эрвэгэр – ербиген;

**ҮІІ. Одағай сөздер:** аахь: ааһь-уухь – аһлап-уһлеп, айд – әйт (одағай), тайд (одағай) – тәйт, чу (одағай) – шу, чээг – шек (малды шектеу үшін айтатын одағай), жсаа – жә («жарайды», «тәйт» деген жеку сөзі), ээ – е-е (одағай), эвий – үйбүй, ойбай деген одағай сөздер;

**ҮІІІ. Малға байланысты лексикалық бірліктер:** агармаг – арғымақ, атан – атан түйе, ботго – бота, буур – бура, бух – бұқа, гунж – құнажын, дөнөн – дөнен (төрт жастағы еркек ірі қара), жороо – жорға, ингэн – іңген, мал – мал басы (түлік), төл – төл (малдың төлі), тэмээ – түйе;

**ІХ. Тағам атауларына байланысты лексикалық ерекшеліктер:** архи – арақ, боорцог – бауырсақ, мантуу – мәнті (манты), сүү – сүт, сүж – сүтті, хуймаг – құймақ, хурууд – құрт, хурга – етті қуырдақ, чихэр – шекер (қант), ээзгий – ежігей (қызыл ірімшік);

**Х. Заттық мағынаны білдіретін лексикалық бірліктер:** авдар – абдыра (сандық), адармаа – адыр (дөңес, белес), алтан – алтын, арал – арал (көлдің, өзеннің аралы), багана – багана (үйдің бағанасы, арқалығы), балт – балта, балчиг – балшық, бойвог – байпақ, босго – босаға, босгол – босқын, бөгөлдрөг – бүлдіргі (қойшының бүлдіргесі), бэлэг – белгі (таңба), булаг – бұлақ, бурантаг – мұрындық, булигаар – былғары, булаг – бұлық/құлық (құлақтың бұлығы (кейде біз оны құлық деп те айта береміз), ганзага – қанжыға, даг – дақ (кір), догол – доғал, домбор – домбыра, дүрвээн – дүрбең (дүрбелең), дэлбэг – делбе, божы ( арба-шанаға шегілген көлікті жөнге салып тұратын бөлік), зүй – жүйе, зүлд – жүлде, зүрх – жүрек, зэвэг – жібек, зэс – жез, идүүр – итаяқ, ислам – ислам, казах – қазақ, малгай – малақай, нас – жас, нутаг – ұнтақ, олз – олжа, омруу – омырау, орон – отан, ел, орон – орын (пана, үй), орос – орыс, отор – отар қой, саван – сабын, санаа – сана (ой), сахал – сақал, сах – сақа, сонгууль – сайлау, сөр – сөре, сүлд – сүлде, сэжиг – сезік (күдік), таваг – табақ, таг – тау, тамго – таңба, тамта-х – тамтық, түүрэг – төңірек, түүх – тарих, тахим – тақым, тэвх – тепкі, тэвчээр – төзім, товрог – топырақ, тунамал – тұнба, улс – ұлыс, ур – ұры, урай – ұран, урааг – ұрық, уйгур – ұйғыр, хайр – қайыр (рақым), хайрга – қайрақ, хайч – қайшы, халаад – қалат, хороо – қора (мал қора), хос – қос (жұп), хөгнө – көген (қозы, лақтың

көгөндөнү), хөнөг – көнөк (су көнөгі, сүт көнөгі), хөрөг – көрік (мүсін), хөрши – көрші, худаг – құдық, хуланс – қолаңса, хүхэр – күкірт, хэвнэг – кебенек (жауын-шашында киетін киім), хэвэг – кебек, хялуу – қылау (түйе, сиырдың тіліне шығатын ауру), цана – шаңғы, цолмон – шолпан жұлдыз, цонхор – шұңқыр, цөл – шөл, цулбуур – шылбыр, цэцэн – шешен, чөдөр – шідер (қайыс), шалчиг – шалшық;

**XI. Адамның қимылына байланысты бейнелеуіш лексикалық бірліктер:** *арсай-х – арсаю, арвай-х – арбаю, бадриу – бедірейу, биржсий-х – быржсию (тыржсию), бұржси-х – бүржсию, гулжси-х – құлжсию, дарви-х – дарбаңдау, дордой-х – дордаю, дордой-х – дүрдию, дэлбий – делбию, дэнхэр – деңкиген (дөрбиген), делдию, дердий-х – дердею, дардию, дарви-х – дарбаңдау, жартай-х – жыртию (көзі), жирэгнэ – жирелеңдеу, маймай-х – маймаңдау, салдар-сулдар – салдыр-сұлдыр, сэлтар-салтар – абыр-сабыр, сэрий-х – серею, тархай – тарқаю, чардай-х – шардию, шалв-шулав – шалп-шүлт (суды шалпылдау), шалхай-х – шалқаю, шалхалза-х – шалқақтау, шалхгар – шалқақ, энслэ-х – еңселу (теңселу), эрвий-х – ербию, эрвэг – ербек, ербең, эрвэгнэ-х – ербектеу, эрвэн – ербең-ербең, эрвэсхий-х – ербең ету, эрвэгнэ-х – ербеңдеу;*

**XII. Түр-түске байланысты лексикалық бірліктер:** *аг, аг цаган – аппақ, алаглал – алалық (ала шұбар), буурал – бурыл (бурыл ат), жилтнүүр – жылтырақ, түсгүй – түссіз (реңсіз), тэргэл – тарғыл (өң), харлаг – қара ала (өң);*

**XIII. Кәсіп иелеріне байланысты лексикалық бірліктер:** *авчин – аңшы, анчин – аңшы, құшы, асрагач – асыраушы, зарч – жаршы, магтаалч – мақташы, малч – малышы, малчин – малышы, малышлар, отрочин – отаршы, өргөс – өруші (кірпіш қалаушы), өсгөгч – өсіруші, сахигч – сақшы (күзетші), тагнуулч – тыңшы, тонуулч – тонаушы, түүхч – тарихшы, төлөгч – төлеуші, тэмээчин – түйеші, тэнгэсч – теңізіші, хураач – құраушы (жсинаушы), цанач – шаңғышы, шунгагч – сүңгуші;*

**XIV. Егістіктерге байланысты лексикалық бірліктер:** *авдарла-х – абдыралау (абдырап не айтарын білмей сасып қалу), адармаала-х – адырмаққа түсу, ажарра-х – ажарлану, ажара-х – ажырау, алжаан – алжу, алжасу, арсай-х – ырсию, бадриу – бедірейу, бөктрө-х – бөктеру, боло-х – болу, борцоло-х – боршаллау (етті бөліп-бөліп тастау), бөктрө-х – бөктеру, бураа – бұра, бір нәрсені бұрау, бут – быт-шытын шығару, бүрхэ-х – бүркеу, бөгтөрө-х – бөктеру, гулдри-х – құлдырау, гулжси-х – құлжсию, дари-х – даурығу, доголдо-х – доғалдау, дордой-х – дордаю, дордой-х – дүрдию, дуулгала-х – дулыға кию, жанчи-х – жанишу (қысу), жартай-х – жыртию (көзі), жирэгнэ –*

*жирен (жирелеңдеу), жийрә-х – жирену, зандра-х – зекіру, зандруула-х – зекірту, зарлигла-х – жарлық ету, зарлуула-х – жариялату, зэслә-х – жезбен қаптау, магнайла-х – маңдайлау, магтаал – мақтау, магтлага – мақтауы, майжсий – маймию, маймаю (етіктің аузы маймиып қалыпты), маймай-х – маймаңдау, мужсийх – мұжбылу, муна-х – мұңаю, олзлогдо-х – олжалану, олзло-х – олжалау, ороо-х – орау, өнгөлүүлә-х – өңдеу, өрнөл – өрлеу, өрнүүн – өрілген, өшиш-х – өшіру, өрнөл – өрлеу, өрнүүн – өрілген, өрө-х – өру (тізу, қалау), сава-х – сабау, салбангана-х – салбыраңдау, санга-х – саңғу, сарай-х – сораю, сари-х – сару (ит сарып кетті), сийрә-х – сиреу, самра-х – сапыру, сана-х – ойлау, сангас – саңғыру, сандарга-х – састыру (сасқалақтату), сарай-х – сораю, сийрэгдә-х – сиректеу, сохорог – соқыраю, сөнөө-х – сөндіру (өшіру), сөнөх – сөну (өшу), сөрлө-х – сөре жасау, сура-х – сұрау (іздеу), сэжигде-х – сезіктену, сэрий-х – серею, таалца-х – табысу, тавагала-х – табаққа салу, талхада-х – талқандау, тамгала-х – таңбалау, тани-х – тану, тараа-х – тарату, тармагда-х – тармақтану, таруу – тарау, тархаа-х – тарату, тархай – тарқаю, тачирдах – тақырлану, таягла-х – таяну, тогтоох – тоқтату, тонох – тонау, тосогдо-х – тосылу (сөзден тосылды), тосох – тосу (алдынан күту), төлә-х – төлеу (өтеу), төрхөмлө-х – төркіндеу, тунжрах – тұнжырау, түрэх – түрту, тэгширә-х – тегістелу, тэлмән – теңселген, тэмтрэх – тентірету, улих – ұлу (қасқыр ұлу), учраа – ұшырас, учралт – ұшыраған, учра-х – ұшырау (бір пәлеге ұшырау), үлээх – үрлеу, үнгәх – үңғу (ағашты үңгіп өрнек салу), хавиргалах – қабыргалау (үйдің қабырғасын салу), хайчла-х – қайшылау, хайчлуула-х – қайшылату, хөндөлдө-х – көлденеңдеу, хөхөл – кекіл қою, хураагдал – құралған, хэрәглә-х – керек ету, цулбуурда-х – шылбырынан ұстау, чийрэгдә-х – өте ширақ болу, чимхх-х – шымышылау, чингэр – шыңғыр, , чинжалда-х – қанжар салу (чинжал – қанжар), чөдөрмегдө-х – шідерлену (чөдөр – қайыс: шідер), чөдөрлө-х – шідерлеу, шалхай-х – шалқаю, шалхалза-х – шалқақтау, шуугих – шуылдау (у-шу болу), шунгаач – сүңгігіш, эмнә-х – емдеу, эмсгэр – емсірейген (маңдай тісі түсіп, ерні ойсырап көріну), эмсәглә-х – емсеңдеу, эмчлүүлә-х – емдету, эмчлә-х – емдеу, энслә-х – еңселу (теңселу), энсә-х – еңсеу (аңсау), энгләг – еңіреу, эртлә-х – ертелеу қозғалу, эртәч – ерте тұрғыш, эрхлүүлә-х – еркелету, эрхлә-х – еркелеу;*

**ХҮ. Сындық мағынаны білдіретін лексикалық бірліктер:**  
*болмоор – боларлық (іс), булинггар – бұлыңғыр (бұлыңғыр күн), бүтән – бүтін (бүлінбеген), бэдүүр – бедерлі, бөхгөр – бүкір, бужгир – бұжыр, жилтнүүр – жылтырақ, зайдан – жайдақ, залхуу – жалқау, засмал – жасамалы, зүйгүй – жүйесіз, зүрхүгүй – жүрексіз, зүрхтэй – жүректі,*

майжиг – маймақ, малархаг – малды, өңгөтэй – өңді, өрнүүн – өрiлген, сахалгүй – сақалсыз, сахалат – сақалды, сахаллаг – қап сақал, сийрэх – сирек, солгай – солақай, салан – салақ (ұқыпсыз), сатин – сәтен, сахлаг – сабалақ (мәселен, сабалақ шаш), сийрэг – сирек, аңдыз, сийрэгдэ-х – сиректеу, сохор – соқыр адам, сөдгий – сөдегей, сурамал – созылмалы, сүж – сүтті, сэжиггүй – сезіксіз, сэргэг – сергек, танил – танымал, тансаг – таңсық, тархмал – тарқамалы, тачир – тақыр, товгор – томпақ, тогтанги – тоқтаңқы, түсгүй – түссіз (реңсіз), тев – теп-тегіс, ужиг – ұзақ, уянга – ұяң, холхилдог – қолқылдақ (кеңірек, кеңдеу), хүчит – күшті (мықты, қайратты), хэрэгүй – керексіз, хэсэг – кесек, цалгац – шалагай (олақ), чиг – шикі (дымқыл), чирэг – ширақ (сергектік), чөдөртэй – шідерлі, шагалаас – (тігіс) шалыс, шалхгар – шалқақ, эвгүй – епсіз, эвт – епті (ыңғайлы), эмсгэр – емсірейген (маңдай тісі түсіп, ерні ойсырап көріну), эргүй – еріксіз, эрхлэ-х – еркелеу, эрхчлэ-х – ерекшелеу, эрэвгэр – ербиген;

**ХҮІ. Уақытқа байланысты лекикалық бірліктер:** байрга – байырғы (бұрынғы), бүтэт – бүгін, жыл – жыл, жалдам – жылдам, монх – мәңгі, зарим – жарым, ужиг – ұзақ, эдүүгэ – ертеде, эрт – ерте, эрмлэ-х – ертелеу қозғалу, эрттэ-х – ертелеу, эртрэн – ертерек, эртэч – ертеші (ерте тұрғыш), эртээр – ертемен, эртээр – ертеректе;

**ХҮІІ. Әскери, ел билеуге байланысты лексикалық бірліктер:** баатар – батыр, баатарлаг – батырлық, дуулга – дулыга, дуулгалах – дулыга кию, жаса – жасақ, зарч – жаршы, засуул – жасауыл, мэргэн – мерген, орд – орда, сарай, саадаг – қорамсақ, урай – ұран, хаан – хан (патша), хаант – хандық, чинжал – қанжар, чинжалда-х – қанжар салу, элч – шабарман, елші, эр – ер;

**ХҮІІІ. Киім атауларына байланысты лексикалық бірліктер:** бойвог – байпақ, шаарах – шәркей (аяқ киім), чэрг – шарық, кишг – көйлек, цулга – шұлғау, зах – жаға;

**ХІХ. Күнделікті тұрмыста қолданылатын лексикалық бірліктер:** авдар – абдыра (сандық), балт – балта, догол – доғал, домбор – домбыра, дэлбэг – делбе, (божы: арба-шанаға жегілген көлікті жөнге салып бұрап отыратын қайыс бау), саван – сабын, сөр – сөре, хөнөг – көнек (су көнегі, сүт көнегі), цана – шаңғы, чөдөр – шідер, қайыс;

**ХХ. Ыдыс-аяққа байланысты лексикалық бірліктер:** таваг – табақ, чингэлэг – шеңгелек (ағаш ыдыс), шүүгч – сүзгіш, эргэгэг – ергенек (қазан: аяқ қоятын сөре);

**XXI. Есімдіктерге байланысты лексикалық бірліктер:** *бұх – бүкіл, барлық, бұхий – барлығы, бұхэл – бүкіл, миний – менің, миний-х – менің;*

**XXII. Үстеу сөз табына жататын лексикалық бірліктер:** *алхаг – алқам-салқам, жалдам – жылдам, сэлтар-салтар – абыр-сабыр, өнэ – өте;*

Сонымен қорытылай кететін болсақ, түркі, оның ішінде қазақ тілінде моңғол тілімен ортақ бірсыпыра лексикалық бірліктер бар екендігін жоғарыда айтылғандардан байқадық. Тіпті ондай бірліктерді өз ішінен топтай келгенде жиырмадан астам тақырыптық топ құрауға болады. Қазақ және моңғол тілдеріндегі ұқсастық, ортақтық тек олардың лексикалық бірліктеріне ғана қатысты емес, бұл тілдердің грамматикаларында да ұқсас тұстары жеткілікті. Және, біздіңше, бұл екі халықтың арасында ешқандай туыстық қатынас жоқ, ол тек қана моңғол-татар шапшыншылығымен, сауда-саттықпен және т.с.с. байланысты бір тілден екінші бір тілге сөз ауысуы болуы мүмкін. Ал бұл мақалада біз тек лексикалық бірліктерді сөз еттік.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Мұсабаев Ф. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Арыс, 2008. – 469 б.
- 2 Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: 2006, – 264 б.
- 3 Қайдар Ә.Т. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы, 1998. – Б.56
- 4 Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. – Москва, 1990. – 187 с.
- 5 Гаадамба Ш. Нууц товчооны нууцаас. - УБ., 1990.

#### Резюме

Лексические единицы монгольского и тюркского языков схожи, и эти сходства не только лексические, но и грамматические. В статье, перечисляя схожие слова, автор подразделяет их на несколько лексико-семантических групп и пытается раскрыть причину заимствования.

#### Resume

Lexical units of Mongolian and Turkic languages are similar and this likeness is not only lexical but also grammatical. In the article, enumerating similar words, the authors subdivide them into a few lexico-semantic groups and try to reveal the reason of borrowing.

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КРАТНОСТИ В КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ

**И.М. ДЮСЕКЕНЕВА**

PhD, и.о.доцента кафедры  
иностранной филологии и перевода,  
Государственный университет имени Шакарима

### **Аннотация**

В статье освещается категория кратности. Рассматриваются различные подходы ученых к пониманию категории количества. Соответственно, выявляются различные количество разрядов, составляющих категорию кратности. Особое внимание уделяется пониманию категории кратности в рамках функционально-семантического поля аспектуальности. Выявляется компонентный состав количественной аспектуальности.

*Ключевые слова:* категория аспектуальности, категория кратности, количественная аспектуальность

Аспектуальность понимается нами как семантическая категория, основным признаком которой является, как указывает А.М. Пешковский, «характер протекания и распределения действия во времени» [1, с.105]. Как указывает Ю.С. Маслов, аспектуальность охватывает категорию глагольного вида, а также различные явления, сходные или смежные с видом в содержательном и функционально-семантическом отношении [2, с.5].

Аспектуальность определяется А.В. Бондарко как «семантический категориальный признак, характер протекания и распределения действия во времени и вместе с тем как группировка ФСП, объединенных этим признаком», имеющая полевую структуру, содержанием которой является характер протекания действия, а выражением - взаимодействующие языковые средства (морфологические, синтаксические, словообразовательные, лексико-грамматические, лексические и их разнообразные сочетания), объединенные общностью семантических функций, принадлежащих к области аспектуальных отношений [3, с.40].

Категория аспектуальности является одной из важных в человеческом сознании. На данный момент в лингвистике достаточно изучены свойства видо-временных форм глагола. Менее изученными

остаются вопросы, касающиеся свойств глагола в рамках понятийной категории аспектуальности. Нельзя не согласиться с А.В. Бондарко, который, как и многие лингвисты, говорит, что «познание понятийных категорий, их описание и объяснение – одна из актуальных задач лингвистики в проблематике соотношения языка и мышления. В этой области все яснее становится тот факт, что ... языкознание – это наука, которая изучает не только язык, но и отражаемые в языке аспекты мышления – через язык, через языковые значения. Становится все яснее, что заключенные в содержательной стороне языка элементы мыслительных категорий можно познать только через язык, путем исследования языковых значений и раскрытия тех когнитивных элементов, которые в них заложены» [3, с.63].

Сфера аспектуальности расчленяется на ряд субкатегорий, объединяющихся в составе группировки ФСП: лимитативность (поле, охватывающее разные типы отношений действия к пределу), длительность, кратность, фазовость, перфектность, поле действия (акциональность), поле состояния (статальность), поле отношения (реляционность) [3, с.42].

Категория количества относится к числу важнейших онтологических категорий, является одной из фундаментальных философских категорий, отражающая свойства объективного мира. Поэтому данная категория является предметом исследования многих ученых, занимающихся учением о категориях [4, с.13].

А.К. Киклевич выделяет три разряда, которые составляют ядро категории количества: 1. номинальное количество – определяется по отношению к арифметической норме множества и выражается числительными; 2. градуальное количество – определяется по отношению к ситуативной норме множества и выражается фреквентативными наречиями и прилагательными; 3. реальное количество – определяется по отношению к экзистенциальной норме множества и выражается кванторными словами [5, 304].

Вместе с тем в соответствии с традицией, восходящей к античной науке, к категории количества обычно относят явления, связанные с двумя, хотя и близкими, но относительно независимыми понятиями: понятием множества, которое связано с операцией счета, и понятием величины, которое связано с операцией измерения. Этот подход соблюдается и в современной общей и славянской аспектологии. Количественные представления представлены не только в сфере имен, но также выражаются и в сфере глаголов. Как отмечает Болсуновская Л.М., значения однократности – многократности, мгновенности – длительности и им подобные обычно выражаются в языках или



видовыми формами глагола, или словообразовательными средствами, указывающими на способ действия (Aktionsart) [6]. Значения однократности - многократности, мгновенности - длительности во многих языках выражаются или видовыми формами глагола, или словообразовательными средствами (например: в русском языке - *кашлянуть* – *кашлять*), или фразеологическими средствами, указывающими на способ действия (например: в английском языке - *to stand up* - *to stand*), личными окончаниями глагола, а также специальными грамматическими показателями (например: в русском языке - *он работал* - *мы работали*; в английском языке - *he works* - *we work*) [7, с.232].

В. Дресслер впервые выдвинул модель глагольной множественности, основываясь на значениях, выражаемых грамматически характеризованными способами действия. Ученый выделяет четыре основные группы количественных предикатных значений:

1) итеративные способы действия (дисконтинуативный, репититивный, дубликативный, реверсативный, фреквентативный, конативный, альтернативный);

2) дистрибутивные способы действия (субъектно-дистрибутивный, объектно-дистрибутивный, дисперсивный, диверсативный, амбулативный);

3) континуативные способы действия (узитативный, дуративный, континуативный);

4) интенсивные способы действия (собственно-интенсивный, аттенуативный, акцелеративный, эксаггеративный, пейоративный, ассеверативный) [8].

Ю.С. Маслов выделяет два типа аспектуальности: качественная и количественная. Качественная аспектуальность охватывает такие семантические оппозиции как: 1) динамика / статика, т.е. противопоставление процесса состоянию или статическому отношению; 2) действие предельное, направленное на достижение внутреннего предела / действие непредельное, не направленное к пределу; 3) предельное действие, достигающее своего предела / действие, хотя и направленное к пределу, но рассматриваемое в той фазе, когда предел еще не достигнут.

Ю.С. Маслов и другие аспектологи относят к сфере количественной аспектуальности явления, связанные с понятием множества и операцией счета (количество «крат», непрерывность / прерывность), и явления, связанные с понятием величины и операцией измерения (длительность, интенсивность). Вместе тем эти явления по

своему содержанию не являются значениями одного семантического признака. Они явно разнокачественны и логически неоднородны, о чем свидетельствует тот факт, что количество «крат», т.е. кратность, длительность и интенсивность могут сочетаться друг с другом и, следовательно, характеризуют одно и то же действие с разных сторон. Это обстоятельство подчеркивает и сам Ю.С. Маслов на примере глаголов прерывисто-смягчительного способа действия типа *покалывать, покашливать, почитывать*, в которых, по его словам, сочетается ослабленная интенсивность и многократность [9, с.19].

Таким образом, за термином «количественная аспектуальность» в нашем понимании не стоит какое-либо родовое обобщающее содержательное понятие. Этот термин служит всего лишь меткой для объединения трех независимых аспектуальных семантических признаков.

Для того, чтобы действие повторялось, ситуация, по мнению И.Б. Шатуновского, должна начинаться и заканчиваться (прерываться), «квант повторяющегося действия представляет собой отрезок типа 'не С – С – не С' (С – ситуация)» [10, с.368].

А.В. Бондарко включает в компоненты количественной аспектуальности только те включаемые в ее состав значения, которые, присоединяясь к значениям глагольных лексем, характеризуют их по количеству «крат» или непрерывности / прерывности осуществления и являются семантически однородными [3, с.125].

При исследовании и классификации различных значений, относимых к количественной аспектуальности Е.В. Падучева учитывает следующие факторы, взаимодействующие в предложении: 1) лексическое значение глагола, 2) денотативный статус актантов, 3) наличие аспектуально релевантных обстоятельств, 4) видо-временное значение глагольной формы [11, с.222]. За пределами простого предложения, согласно ученому, учитываются дополнительные факторы: в предложениях, осложненных деепричастными оборотами, – аспектуально значимые деепричастия, а в сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях – аспектуально значимые союзы [3, с.126].

ФСП кратности, по А.В. Бондарко, состоит из трех компонентов: 1) семантические классы глаголов, точнее предикатов, сочетающиеся со значением признака кратности, 2) слова и словосочетания, лексически (непосредственно или опосредованно) выражающие значения признака кратности и соответственно сочетающиеся с семантическими классами глаголов, образующими первый компонент ФСП, 3) грамматические категории, специально предназначенные для выражения значений данного семантического признака, и / или

грамматические категории, выражающие эти значения попутно, окказионально, а также любые грамматические средства, которые в той или иной степени используются для выражения данного семантического признака [3, 127].

А.В. Бондарко характеризует компоненты ФСП кратности следующим образом. Глаголы, которые сочетаются со значениями признака кратности, обозначают квантифицируемые действия, которые по своей природе могут прерываться и возобновляться. Соответственно глаголы, которые обозначают постоянные свойства и отношения, обычно не сочетаются со значением признака кратности. Речь, в частности, идет о глаголах, которые обозначают в предложении: 1) свойства предметов и типов предметов: *Зал вмещает 600 человек*; 2) относительное расположение неподвижных предметов: *Дом находится на опушке леса* [3, с.127].

Е. В. Падучева отмечает, что со значениями признака кратности не сочетаются глаголы, которые обозначают устойчивые состояния [12, с.223]. К устойчивым относятся ментальные и эмоциональные состояния: *понимать, полагать, любить, ненавидеть, уважать, увлекаться*. Устойчивые состояния обозначают также глаголы, которые часто называют глаголами «абстрактного» отношения: *руководить, воспитывать, править, господствовать, царствовать, помыкать, подчиняться, зависеть*. Состояния, которые обозначаются этими глаголами, представляют собой «результат абстракции от множества конкретных действий» [12, с.223].

Все остальные глаголы, т.е. глаголы, обозначающие временные состояния, гомогенные (непредельные) процессы, негомогенные (предельные) процессы и события, сочетаются со значением кратности и соответственно входят в ее ФСП [3, 128].

Второй компонент ФСП кратности составляют обстоятельства, которые лексически выражают данное значение. К их числу относятся обстоятельства цикличности (*ежегодно, по субботам*), интервала (*редко, изредка*), узуальности (*обычно, обыкновенно*), кратности или счетного комплекса (*трижды, пять раз, раз пять*), комплексные обстоятельства (*три раза в день*). М.В. Всеволодова отмечает, что значение прямого повторяющегося времени, неполностью занятого действием, представлено оппозицией: «формы, не маркированные относительно степени регулярности» *по средам, по праздникам* (ср. *иногда / всегда по средам*), vs. «маркированные по степени регулярности» с оппозицией следующего ранга: «время, маркированное как нерегулярное»: *порой, временами, по временам*,

*время от времени, vs. «время, маркированное как регулярное»: каждую среду, изо дня в день; раз в день, три раза в год» [13, с.79].*

Что касается третьего компонента ФСП, а именно грамматических средств, то центральное место среди них занимает форма НСВ. Данной форме, прежде всего, присущи конкретно-процессное и неограниченно-кратное (повторительное) значения. При конкретно-процессном значении выражается единичная ситуация, а при неограниченно-кратном – неопределенное множество ситуаций: *Извозчики целыми днями таскали седоков из ресторана в ресторан (М. Булгаков) [3, с.129].*

#### Список литературы

- 1 Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
- 2 Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
- 3 Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность // (отв. ред.) А.В. Бондарко. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 352 с.
- 4 Федяева Е.В. Концепт НЕОПРЕДЕЛЕННОЕ МНОЖЕСТВО и его языковая репрезентация: дисс. канд. филол. наук. Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 2009. – 200с.
- 5 Киклевич А.К. Притяжение языка. Т. 1. Семантика. Лингвистика текста. Коммуникативная лингвистика. – Олыштын, 2007. – 412 с.
- 6 Болсуновская Л.М. Способы глагольного действия в диалектах селькупского языка (монография). Томск: Томский политехнический университет, 2006. – 133с
- 7 Панфилов В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания. – М.: Наука, 1982. – 357 с
8. Dressler, Studien zur verbalen Pluralität. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 1968
- 9 Маслов Ю.С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – С. 4-44.
- 10 Шатуновский И.Б. Общефактический НСВ: коммуникативные функции и референция // Сокровенные смыслы. Слово, текст, культура: Сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой. Отв. ред. / Ю.Д. Апресян. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 880 с.
- 11 Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. – М.: Наука, 1985. – 275 с.
- 12 Падучева Е.В. О параметрах лексического значения глагола: таксономический класс участника. // Русский язык в научном освещении, 2002. – № 1 (3). – С. 87-111
- 13 Всеволодова М.В. Поля, категории и концепты в грамматической системе языка // Вопросы языкознания, 2009. – №3. – М.: Наука. – С. 76-99.

#### Түйін

Бұл мақала еселік категория жайлы. Ғалымдар мөлшер категориясын түсінудің әртүрлі тәсілдерін қарастырады. Сәйкесінше, еселік категориясын құрайтын әртүрлі санаттардың саны анықталады. Аспектуалды функционалды-семантикалық өріс шенберіндегі еселік категориясының түсінігіне ерекше назар аударылады. Аспектуалды мөлшердің компонентті құрамы анықталады.

### Resume

The article highlights the category of multiplicity, different approaches to understanding the category of quantity. Accordingly, there were revealed a number of subcategories that make up the category of multiplicity. Particular attention is paid to the understanding of the category of multiplicity within the functional-semantic field of aspectuality. Components of quantitative aspectuality are revealed.

## ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

**Г.Р. РАХИМЖАНОВА**

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

### **Аннотация**

Автор статьи останавливается на вопросах содержательной стороны текстов, используемых на занятиях по русскому языку, лингвокультурологического анализа языковых единиц как способа познания культуры, истории, духа, характера народа.

*Ключевые слова:* текст, анализ текста, «Слова назидания» Абая, текст «Тауке-хан», слово «ар» в мифологии, Гарифолла Есим «Наука совести» Шакарима.

Президент страны Нурсултан Назарбаев в программной статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» акцентирует внимание на модернизации общественного сознания как основе и условии духовного возрождения общества. Речь идет о том, чтобы на прочном фундаменте собственной культуры развивать лучшие традиции и новые ценности, которые позволят нашему народу уверенно продолжить свой путь в число развитых государств.

Какие направления модернизации сознания считает важными Президент страны? По мнению Главы государства, важная роль в деле модернизации сознания отводится воспитанию молодого поколения и привитию таких качеств, как: конкурентоспособность через компьютерную грамотность, знание иностранных языков и культурную открытость; прагматизм и рационализм; сохранение национальной и культурной идентичности; культ знаний и образования; приверженность эволюционному, а не революционному пути развития; открытость сознания [1, с.1].

Это практические ориентиры для воспитания молодежи и подрастающих поколений в ближайшие 10-20 лет. Это значит, в процессе обучения русскому языку должны присутствовать тексты, возрождающие интерес к родной культуре, включающие в себя различные комментарии: историко-этимологические, этнокультуроведческие, оценочную характеристику слов и, таким

образом, обеспечивающие знакомство с культурой казахского народа. Именно анализ содержательной стороны текста, который является истинным хранителем культуры, отображающий духовный мир человека, хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, помогает выявить особенности языковой картины мира. Потому и важны для нас Кашгари и Аль-Фараби, Таукехан и Букейханов, Бухар жырау и Абай.

Далее рассмотрим пример привлечения отрывка «Слово тридцать восьмое» из «Слов назидания» Абая в качестве лингводидактического материала.

*«Существуют три вещи, способные унижить весь человеческий род, которых следует избегать, это: невежество, леность, злодеяние.*

*Невежество – то есть отсутствие знаний, без которых ничего нельзя добиться; отсутствие знаний равняет человека со скотом.*

*Леность – злейший враг искусства; бессталанность, безволие, бесстыдство, бедность – порождение лени.*

*Злодеяние – враг человечества; причиняя зло другим, человек отдаляется от людей, уподобляясь дикому зверю.*

*Противоядие от этих пороков – человеколюбие, желание всеобщего благоденствия, твердость духа, справедливость, глубокие всесторонние знания. Направь свои знания на путь, указанный Аллахом, ибо Аллах, не лентясь, огромными усилиями и старанием создал гармоничный совершенный мир. Твое дело тоже должно быть сделано с усердием и добрыми измерениями. Все, что создано Аллахом, имеет свое назначение, плоды твоего труда должны быть обращены на пользу людям. Иначе любой труд бесполезен. И вера твоя тщетна».*

После прочтения отрывка работа по тексту позволит выполнить следующие задания:

1) определите функциональный стиль; приведите слова и выражения, подтверждающие принадлежность текста к данному стилю; назовите ключевые слова:

2) выпишите отвлеченные существительные; определите их способ словообразования; укажите значение суффиксов;

3) дайте толкование значений выделенных слов;

4) как вы думаете, почему Абай часто повторяет существительные с приставками без?

Обращение к лирике Абая дает возможность студентам убедиться в том, как перекликаются по содержанию поэтические произведения А. Кунанбаева и его «Назидания» [2, с.156].

*Если смолоду честь не терял,  
Если щедро прожил для людей,*

*Если враг твою доблесть познал,  
Если верен был дружбе своей,  
Если доброе имя берег,  
Если все доверяли тебе,  
Если ты не плутал средь дорог,  
Если сам не перечил судьбе,  
Если полной влюблялся душой,  
Если что отдавал – до конца,  
Если брал – возвращал с лихвой,  
Если смело прошел перевал,  
Если жить не осталось, уж сил,  
Если смерть свою умолял, –  
Значит, ты человеком прожил!*

Беседу после чтения этого стихотворения можно провести по таким вопросам: Какие нравственные проблемы стоят перед каждым человеком? Какие качества, по мнению поэта, характеризуют настоящего человека?

При изучении тем о научном стиле речи текстовой материал представлен таким образом, что студенты становятся участниками тех размышлений, к которым привлекает их автор.

Освоение теоретического материала органически связано с выполнением различных заданий, которые направлены не столько на воспроизведение прочитанного, сколько на активизацию мыслительной творческой деятельности студентов, осознание ими изучаемых понятий и фактов.

В качестве примера приведем работу с текстом.

**Задание:** Прочитайте текст. Разделите его на смысловые части на основе ключевых слов. Сформулируйте вопросы самостоятельно. Обратите внимание, как связаны между собой предложения внутри смысловой части: содержательно (лексический повтор, местоименная замена, семантическая замена), логически, композиционно. Сравните формулировки заглавия текста: «Тауке - хан», «Последний правитель централизованного государства», «Золотой век» казахского государства. Какая из них наиболее точно отражает содержание текста? Задайте обобщающие вопросы к тексту: 1. Каковы отличительные черты правления хана Тауке? 2. Почему время правления Тауке-хана считается «золотым веком» казахского правления? 3. Определите стиль текста. 4. Выделите языковые особенности текста.



## **Хан Тауке**

*Время правления хана Тауке сына Джахангира – ассоциируется с «золотым веком» Казахского государства, когда народ жил в покое, существовал порядок, были законы и правосудие». При хане Тауке число подвластных казахам «городков» в присырдарьинских степях достигало 32. Основным местом его пребывания был город Туркестан. Тауке был государем умным и окружал себя умными людьми. Членами Ханского совета были чрезвычайно сведующие в обычном праве люди и известные ораторы своего времени: Толе-бий, Казбек-бий, Айтеке-бий.*

*Всю свою жизнь Тауке-хан вел активную внешнюю политику. Еще при правлении своего отца он возглавлял посольство в Каишгарии, предотвратил большую войну между Казахским и Бухарским ханствами, способствовал сближению Казахского ханства с Россией. Только в 1686-1693 гг. Тауке отправил в Россию пять посольств. Сохранилось письмо Тауке-хана Петру I*

*От октября 1694 г. с предложением о поддержании дружественных связей с Россией. Вместе с тем, попытки российских властей превратить уже в то время Казахское ханство в вассала Российского государства и добиться хотя бы частично российского подданства казахских жузов не входили в планы казахской правящей элиты.*

*При Тауке-хане и после его смерти [1718 году] казахские владетели не стремились в российское подданство в какой бы то ни было форме, а выражали заинтересованность в союзнических отношениях с Россией против джунгар, а также в сохранении с ней вечного мира.*

*Тауке прожил долгую, богатую событиями жизнь и был у своего народа «в великом почтении». С его именем связано создание законодательного памятника «ЖетыЖаргы», дошедшего до наших дней лишь частично. В сражениях с джунгарами Тауке-хан умело командовал своим 80-тысячным войском, приобрел славу знатока военного дела, человека отважного в бою, за что был удостоен своими подданными почетного титула «батыр» (герой, храбрец). Тауке-хан был государем от природы, он превосходил умом и отвагой всех окружающих и в то же время отличался мягким нравом и справедливостью.*

*Все это создало Тауке-хану огромный авторитет при жизни и великую славу у потомков [3, с. 63].*

*Подбор текстов из сокровищницы народного творчества является мощным средством воспитания формирующейся личности. Текст на*

практических занятиях по русскому языку важен для познания самого языка, так и для воспитания души человека, что дает возможность обратиться к внутренним резервам личности, помочь раскрыться. По словам Президента, «национальная сказка, мифология, литература, музыка способствуют тому, что в сознании каждого из нас таинственным способом формируются образы, лежащие в основании наших оценок истории, культуры, деления на «Мы» и «Другие» [4, с. 147].

В мировоззрении казахов термин, обозначающий высокий уровень морально-этических качеств – ар. Что же обозначает слово «ар» в мифологии?

### **Ар**

*Предполагается, что слово «Ар», обозначающее в современном понимании такие понятия, как честь, совесть, достоинство, имело и мифическую окраску. Казахи говорят: «Малым – жанымның садақасы, жаным – арымның садақасы» или «Малым – жаным үшін, жаным – арым үшін», что буквально означает «За душу (т.е. за жизнь) я пожертвую богатством, скотом, а за свой Ар я пожертвую жизнью». Т.е. говорится, что есть некий Ар, за который не жалко отдать даже жизнь. В казахском языке это слово стало основой многих положительно окрашенных понятий; например, арлы — имеющий честь, совесть, честный (арсыз — без совести и чести, подлый), ардақ, ардақты, благородный, уважаемый, почтенный, арыс – достойный уважения человек, человек, сделавший что-то хорошее для общества, и все это говорит о позитивном значении слова Ар...*

*Итак, ар в мифологии прототюрков означал особое абстрактное понятие чего-то высшего, доступного лишь избранным, отсюда возникли его другие производные значения — правда, честь, совесть, порядок, суть, благодеяние и др. [5, с.67].*

Задание: 1. Какие морально-этические качества обозначает слово «Ар»? 2) Почему слово «Ар» стало основой многих положительно-окрашенных понятий? 3) Определите стиль. 4) Назовите лексические признаки текста.

Студенты, будущие учителя русского языка и литературы, при анализе стихов Шакарима обращаются к исследовательской работе академика Гарифоллы Есима «Наука совести», понятию, введенному Шакаримом, приходят к выводу, что стыд, честь, достоинство, дружба, порядочность, щедрость и доброта – формы проявления совести. Совесть дает возможность человеку не сбиться с пути. Совесть дает оценку человеческим поступкам.

По словам ученого, Шакарим считал, что необходима система научных знаний о Совесть, наука Совесть. Большинству понятен

смысл словосочетания совестливый человек: в нем должны быть и чувство стыда, сила воли, целеустремленность, ответственность, порядочность, достоинство, храбрость, жизнелюбие, доброта и другие качества. Проявление совести является внутренней энергией, силой человеческого в человеке. Совесть – это мера добра, и в то же время его характеристика.

Таким образом, когда мы говорим о человеческом в человеке, мы должны оставаться на трех понятиях, являющихся основой человеческого: стыд, честь, совесть. Отсутствие хотя бы одного из них ведет к потере цельного человека.

Как было сказано выше: «... в любом произведении Шакарима проблема совести... становилась заглавной темой». Обратимся к стихотворению «Долг твой человеческий – в служении народу»:

*Долг твой человеческий –  
В служении народу.  
Не сбивайся с верного пути,  
Береги свою честь.  
Будь целеустремленным, учишь искусствам.  
Темным и невежественным,  
Не знающим ремесел станет глупец.*

«Долг твой человеческий – в служении народу». За этими словами стоит сам Шакарим. «Я служил народу, и я его достоин», – как бы говорит он. Немало людей, подобно Шакариму, отдающих свои силы и знания народу, считающих счастьем служение людям. В третьей и четвертой строках стихотворения читаем:

*Не сбивайся с верного пути,  
Береги свою совесть.*

Да, Шакарим ставит планку выше. Трудись, но чтобы труд твой не сбил тебя с верного пути. Но как распознать этот верный путь? А где он начинается? «Что же делать, где искать выход?» – спросите вы. У Шакарима ответ готов: береги честь, совесть. Главная мера измерения, критерий, с чего начинается поиск прямой дороги – беречь совесть, честь. Беречь совесть – это благая дорога. Что же такое совесть? Совесть – это компас, который дает возможность человеку не сбиться с пути, который дает оценку человеческим поступкам и деяниям. Но если человек сбивается с пути? Человек погрязает в пороках. Как можно избавиться от грязи? Как очиститься? Что должно быть смыто, а что должно остаться? Шакарим говорит, что остаться должна совесть, которую надо очистить от пороков и грязи повседневной жизни» [6, с.220-221].

Долгие годы Шакарим был предан забвению. И только с обретением независимости Казахстана как идеи Шакарима, так и он сам заняли достойное место в духовной истории народа.

Таким образом, реализовать воспитательную функцию на занятиях практического курса русского языка позволяют тексты. На их основе обучающиеся наблюдают факты языка, усваивают новые знания, духовную культуру своего народа, уточняют нравственные и эстетические ценности.

#### Список литературы

1 Н.А. Назарбаев. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания».

2 Абай. Стихи. Поэмы. Проза. – Алматы: Мектеп, 2002.– 179 с.

3 Пособие по интегрированному обучению профессиональной научной речи / Е.Б. Чекина, С.Г. Бурамбаева, С.Ю. Ерискина. Алматы: Қазақ университеті, 2002.– 175 с.

4 Н.А. Назарбаев. В потоке истории. – Алматы: Атамұра, 1999.– 296 с.

5 Казахская мифология. Краткий словарь. Алматы: Издательство «Нурлы-Алем», 2005. –272 с.

6 Есим Гарифолла. Наука совести. Алматы: Раритет, 2009. –472 с.

#### Түйін

Мақала авторы орыс тілі сабағында қолданатын мәтіннің мазмұндық сұрақтарына тоқталып, халықтың мәдениетін, тарихын, рухын, мінезін татытатын тіл бірліктеріне лингвомәдени талдау жасайды.

#### Resume

In the article the author considers questions of content aspect of texts, which are used at the Russian language lessons; and linguocultural features of language units as a means of recognition of culture, history, soul and people's character are analysed.

**USING THE ELEMENTS OF BUSINESS WRITING IN  
VOCATIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE  
CLASSROOM**

**G.M. ZHUSUPOVA**

Master of Pedagogical Sciences, Senior teacher  
of the Foreign Languages Department

**Z.Kh. SHAKHPUTOVA**

Master of Pedagogical Sciences, Senior teacher  
of the Foreign Languages Department

**G.Zh. NURBEKOVA**

Master of Pedagogical Sciences, Senior teacher  
of the Foreign Languages Department  
of the L.N. Gumilyov Eurasian National University

**S.A. DOLDINOVA**

Senior teacher of the Foreign Languages Department  
Eurasian Humanities Institute

**Abstract**

The article covers the fundamentals of formal business writing. The authors examine the relevance of the topic and the problem of intercultural communication. Moreover, the authors analyse the issues faced by the students majoring in non-linguistic specialties. Some practical tasks for training the formal business writing skills are presented to develop communicative competence at both written and verbal business communication. The emphasis is on learning the style of formal business writing, CV writing, standard business collocations and external formatting of such documents.

*Key words:* specialist, professional training, formal business writing, standard business collocations, formal speech.

The article is devoted to teaching the fundamentals of business writing. The ability to write a business letter in a correct way is of great importance for establishing business contacts and conducting successful business. Everyone knows that the success of business contacts and business negotiations often depends on the level of foreign language proficiency of a specialist.

This paper presents practical tasks aimed at formation of business writing skills contributing to the development of communicative

competence in the field of business written and oral communication, as well as upgrading the language proficiency. The theme is relevant today. Firstly, in the professional sphere almost every specialist deals with a lot of business correspondence in a foreign language, especially if it is a profession that requires foreign language skills. Secondly, many of our undergraduate and postgraduate students participate in various international programs (DAAD, Bolashak, etc.) and conferences, so they need to acquire business language. And thirdly, we all know what difficulties our master students face, studying extended academic writing. Therefore, business writing skills are significant in the sphere of education and in the sphere of business.

Business writing skills assume the ability to take notes in a foreign language, complete a questionnaire, fill in a form, write an autobiography, apply for a job, write an annotation, and write informal, semi-formal and formal letters. As there can be differences between the conventions of writing in the first language and a foreign language, a necessary form of native speakers' speech etiquette, including business writing etiquette should be applied. In a vocationally-oriented foreign language classroom students should learn about the culture of writing business letters, the specific features of business writing style and the rules of external design of documentation.

Thus, it is necessary to highlight several reasons that determine preparing students for business communication in a foreign language classroom as crucial. We identify the following reasons as the main ones:

1. The future graduates develop the skills that they need for professional activity.

2. Vocationally-oriented foreign language teaching is aimed at practical acquisition of a foreign language in various spheres of activity, involving business situations.

3. Many of our students intend to take an international certificate examination which requires demonstrating foreign language proficiency in different ways, for example this can include the ability to write a business letter.

The issues of written business communication in a foreign language were considered by Bedrosova G.G., Berezina N.E., Gromova N.M., Dolgina O.A., Kazantseva A.A., Leontieva T.I., Maksyutin K.Yu. and others.

The methodology of teaching written business communication in vocationally-oriented foreign language classroom was developed in the works by Antonova I.B., Bedrosova G.G., Berezina N.E., Enaliyeva T.M., Gromova.N.M, Dolgina O.A., MaksyutinK.Yu., Kazantseva A.A., Kaplich L.V., Lagveshkina G.V., Omole O.I. and others.

Starting to work on teaching written business communication, it is necessary to take into account particular problems that, as a rule, our students face. First of all, it is the lack of effective writing skills in their native language. According to the research, for successful writing the writer should be able to organize ideas or arguments, to select vocabulary and grammatical structures accurately in order to create an appropriate style. Many learners do not have a clear idea of the most important concepts, such as the structure of business writing, its outline, the main idea, details, etc.

Business writing skills, as it is known, are developed on the basis of authentic material. So, working with various newspaper and technical articles, with materials from radio and television programs, with a variety of documentation is important for students. Using authentic audio and video materials, containing modern living language help students not only enrich their vocabulary but also form and improve the skills of business communication, as well as develop norms of verbal and non-verbal behavior in professionally-oriented situations.

Unfortunately, in the classroom writing is mostly used as a means of learning, i.e. as a means of remembering and fixing in memory a graphic image of a word, lexical units and grammatical structures. Therefore, it is essential to determine the learning objectives for teaching writing, take into account the role of writing in the development of other skills, correctly select exercises, practice different types of writing at an appropriate stage of the learning process. Often we, teachers, omit the work on writing as the goal of teaching, which involves mastering the principles of a written text construction and developing the skills of expressing opinion in written form. These skills are necessary for solving everyday communication tasks:

- filling in questionnaires;
- writing personal and business letters;
- compiling an autobiography / resume;
- writing applications for employment, enrollment etc.;
- writing reviews;
- writing annotations;
- writing reports and abstracts;
- writing essays; writing e-mails (electronic letters), postcards, etc.

In these types of texts, special attention is paid to the content of the message and its structural organization. Since the written language is more difficult than the oral speech, it requires more developed skills in achieving clarity, logical cohesion and coherence.

Teaching writing includes various kinds of speech activities: exercises for learning to write messages, exercises for working with a printed text, speech exercises, caused by the process of reading, listening and speaking.

According to Maslyko, written speech exercises for working with a printed text can contain the following:

- rewrite the text, excluding secondary words and sentences from it;
- write a message to a real or imaginary addressee;
- prepare a plan of the oral presentation, using a selection of texts on the topic or problem. When reading, Maslyko suggests the following exercises:

- find the required information in the text and write it out;
- write a review on the given topic or problem using various sources in a foreign language [1, p. 23];
- make notes when reading and analyzing information;
- write abstracts for the articles of a journal.

For checking listening comprehension learners can be suggested to:

- 1) write a summary of an audio text according to the given plan and the list of keywords;

- 2) make notes, fill in gaps while listening to the audio text;

- 3) find information and write it down in accordance with the communicative task. Free dictation can also be used. In this case the teacher reads a text, while students write down what they remember; for making this task less challenging, teachers can provide their students with a plan or key words.

The ability to present your ideas in the written form should be developed consistently and continuously. To acquire this skill there is a number of reproductive and productive exercises. The exercises offered, for example, by the German methodologist Gerhard Neyner are constructed in a certain sequence from simple to complex, from reproduction to drawing up of one's own opinion, expressing a stance [3, p.123]. We find these exercises beneficial for improving writing skills. These are the examples:

- restore the beginning and the end of a story;
- restore the dialogue based on "guiding" phrases;
- change the type of the text (convert a message to a conversation, a dialogue to a description);
- describe an ambiguous situation in different texts and dialogues;
- explain the contradiction between textual and illustrative information;
- write an answer letter for the letter, telephone conversation, etc.;
- choose key words that lead to a certain result.

For creative writing, as G. Neiner believes, informative business texts can be used. Students are asked questions of personal character, for example: How important is the received information for me? How does my world differ from the world of my foreign peer? Why do these differences exist?



The so-called "Creative writing" has gained distribution in modern German methods of teaching writing in a foreign language. "Creative writing" covers productive exercises that are various in form and content (often in a game form), and of different complexity level. When using "Creative writing" methodologists raise specific questions, such as: Who is the addressee? What is the purpose of the writing? When should the letter be written? How much should be written? Will the letter bring pleasure and to whom?

The distinctive features of these exercises are that they are speech exercises of creative or semi-creative nature, they are done in written form, and they are interesting for both students and teachers. However, it is important not to forget about three important conditions for the introduction of creative writing: learning goals and objectives, principles, methods and techniques of teaching, as well as educational control.

In the vocationally-oriented German language classroom we use such textbooks as "Im Beruf", "Schreiben Intensivtrainer" that contain creative writing [2,p.23]. Our students successfully perform a number of the following tasks, as for example, writing a letter and an autobiography, writing abstracts, filling in questionnaires, forms, etc. Students do these exercises based on the samples.

Since our students study German as a second foreign language, not many of them are able to produce competent formal letters. Business writing is, of course, a complex skill that requires a lot of work. To teach writing effectively, several steps should be followed. First of all, students should be presented key vocabulary on the topic. The topical vocabulary should be practised in a series of speech exercises. At the first stage, there may be suggested exercises for memorizing speech formulas, clichés, used in the letter, the form of an addressing, the expressions of gratitude, confirmation, etc. When writing a letter, students should know how to start and how to finish a letter. They should be aware of the rules of the writing etiquette. The text of a letter should be clear, informative, without any repetitions.

In the practical part of our work, we offer fragments of some written assignments for the development of writing skills in the German language. When selecting learning activities, we tried to follow the way "from simple to complex":

1. Sie schreiben an die Firma Braun. Sie kennen niemanden persönlich. Wie lautet die Anrede? (You write to the Brown company. You do not know anyone personally. How will you address?)

- a) Sehr geehrte Herren
- b) Sehr verehrte Damen und Herren

- c) Sehr geehrte Damen und Herren
- d) Sehr verehrte Herren

2. Am Ende des Briefes steht die Grussformel. Welche Formel verwendet man

normalerweise in deutschen Geschäftsbriefen?

(What form of farewell is used in German business letters?)

- a) Viele Grüße
- b) Mit freundlichen Grüßen
- c) Hochachtungsvoll
- d) Mit vorzüglicher Hochachtung

3. Wie beende ich einen Brief? Bitte ergänzen Sie die Endungen. (How can a letter be finished? What farewell is suitable for informal writing, what – for semi-formal writing? Write in 2 bars, inserting endings of adjectives).

Muster: Herzliche Grüße Ihr P. Strieter

1. Mit best ... Grüßen dein Willi.
2. Einen herzlich ... Gruß aus Italien sendet dir dein Otto.
3. Die herzlichst ... Grüße aus dem Urlaub eure Erika.
4. Best ... Grüße Ihr K. Petersen.
5. Mit herzlich ... Grüßen von Familie Baumann.
6. Mit vielen lieb ... Grüßen von Ulrike und Aische.
7. Ganz herzlich ... Grüße dein Ahmed.
8. Mit freundlich ... Grüßen K. Benus.
9. Mit freundlich ... Gruß R. Maurer.
10. Mit best ... Dank Ihr H. Kutschow.
11. In Erwartung Ihrer baldig ... Antwort grüßt Sie W. Häuptner.
12. Mit den best ... Empfehlungen an Ihre Frau Ihr T. Stadler.
13. Herzlich ... Dank und schön ... Grüße deine Grit.

4. Ergänzen Sie die Einladung. (Rewrite the invitation by inserting suitable words.)

Lieber Bernd,

am \_\_\_\_\_, dem 15. \_\_\_\_\_, mache ich

\_\_\_\_\_.

Dazu möchte ich dich herzlich

Wir \_\_\_\_\_ um zwei \_\_\_\_\_ und  
machen  
etwa

\_\_\_\_\_ acht Uhr Schluss.  
Kannst du \_\_\_\_\_? Ruf \_\_\_\_\_ an!  
Deine Petra.

At the next stage sample letters or sample texts are presented.

Students make an analysis of the texts of letters, determine the type of letters (personal letter, business letter, congratulation, invitation, etc.), give a description of the authors, analyze the means of presenting ideas in different types of letters, define transition words, and so on. When writing an autobiography, it is important to emphasize that this document should be illustrated in the form of a table. In this way we will make the reader's life easier.

As examples, we offer several tasks:

1. Der tabellarische Lebenslauf. Ordnen Sie die Schlüsselwörter den Lebenslaufteilen zu. (The tabular curriculum vitae. Match the key words to the parts of CV).

2. Bringen Sie die folgenden Teile eines Lebenslaufs in die richtige Reihenfolge.

(Put the parts of an autobiography in the right order.)

4. Zwei Möglichkeiten einen Lebenslauf zu schreiben. (Two possibilities for writing a CV)

5. Schreiben Sie Ihren Lebenslauf. (Write your biography.)

When filling in a form, students need to pay attention to the sample filling:

1. Füllen Sie die Formulare mit Ihren Angaben aus. (Fill in the form.)

I. Ihre persönlichen Daten

Anrede: Herr Frau

Vorname: \*

Name: \*

Straße: \*

Plz, Ort: \*

Land:

Alter: \*

Telefon: \*

E-Mail Adresse: \*

URL (http: //):

Ihr Studienfach ggf.

Studienrichtung: \*

derzeitiges Semester: \*

Vordiplom: \* ja nein

absolvierte Projekte und Praktika:

besondere Kenntnisse und Fähigkeiten:

When making a report or writing an article, it is necessary to make a plan and use special clichés.

1. Übersetzen Sie Redemittel für die Annotierung / Textzusammenfassung. (Translate phrases for annotation / abstracting.)

1. Dieser Auszug ist dem Artikel ... von (Autor) ... entnommen.

2. Dieser Artikel ist in der Zeitschrift ... .. Nummer ... (Jahr) veröffentlicht worden / erschienen.

3. In diesem Auszug handelt es sich um ... (Akk.).

4. In den Vordergrund treten folgende Probleme (Fragen) ... (deployed answer)

5. Im Artikel wird (to what? Dativ) ... große Aufmerksamkeit geschenkt (detailed response).

6. In diesem Zusammenhang sei folgendes betont / hervorgehoben / hinzugefügt. (detailed response).

7. Meiner Meinung nach ist die Behandlung dieser Probleme (Fragen) von großer Bedeutung. Erstens ... zweitens ... (detailed answer).

8. Der Autor gibt uns einen Einblick in (Akk.) Und legt großen Wert darauf.

9. Daraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen (detailed response).

Thus, all the above presented fragments of exercises contribute to improving the effectiveness of classes, strengthening the motivation of students to studying the vocationally-oriented foreign language and promoting the formation of communicative competence in the field of business written and oral communication. The knowledge acquired in the learning process, will allow the future specialist to conduct business correspondence and business negotiations effectively, and to participate in various international conferences.

#### References

1. Maslyko E.A. Handbook of the teacher of a foreign language. - Minsk, 2004. - 200 p.

2. Burger E. Schreiben Intensivtrainer A1, A2 Langenscheidt. - Berlin, 2008. - 62 p.

3. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.- Kassel, 1993.- 184 p.

#### Резюме

Статья посвящена обучению основам делового письма. В статье рассматривается актуальность данной темы и проблемы межкультурной коммуникации, проанализированы многие трудности, с которыми сталкиваются

студенты неязыковых специальностей. В данной работе представлены практические задания по формированию навыков делового письма, способствующие развитию коммуникативной компетенции в области делового письменного и устного общения. Особое внимание уделяется изучению особенностей стиля делового письма, резюме, стандартных языковых клише и правил внешнего оформления документов.

#### Түйін

Мақала іскерлік хаттардың негіздерін оқуға арналған. Мақалада аталған тақырыптың өзектілігі мен мәдениет аралық коммуникациялардың проблемалары қарастырылып отыр, тілдік емес мамандықтардың студенттері бетпе-бет келетін көптеген қиындықтарға талдау жасалды. Аталған жұмыста іскерлік жазбаша және ауызша хабарласудың коммуникативтік құзіретін дамытуға ықпал ететін іскерлік хатқа машықтануды қалыптастыру бойынша практикалық тапсырма ұсынылып отыр. Іскерлік хаттың, резюменің, стандартты тілдік клише мен құжаттарды сырттай ресімдеудің стилінің ерекшеліктерін зерттеуге арналады.

**СЦЕНИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ РОМАНА  
Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»**

**К.Е. МОРАШ,**  
магистр педагогических наук,  
Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилева

**Аннотация**

В данной статье рассмотрены театральные постановки по роману Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Постановки проанализированы с точки зрения трансформации романа. Выявлены особенности образов романа через призму сценического осмысления.

*Ключевые слова:* театр, роман, постановка, Толстой, спектакль, режиссёр, мюзикл, Анна, Каренин, Левин.

Театр – искусство, которое учит быть человеком, обладающим эмпатией. Театр развивает воображение. Человек испытывает эмоциональное воздействие сцены.

Вспомним слова Владимира Ивановича Немировича-Данченко – советского театрального режиссёра, театрального критика и театрального деятеля; одого из основателей Московского Художественного театра. В письме к режиссёру спектакля «Анна Каренина» (1935 г.) В. Г. Сахновскому он писал: «Ни театр, ни кино не в силах передать все сцены, все партии, все краски, всю последовательность, все переживания, все параллели, всю эпоху. Кино неминуемо перетянет всё во внешние выражения. И здесь даже перегонит роман. Железная дорога, бал, Тверская, метель, переходы, переезды выйдут сильнее, чем у Толстого. Чрезвычайно поможет кино и переживанием в больших планах. Но для целого ряда важных идейных и психологических, а тем более философских задач кино окажется бессильно. Театру во внешних картинах жизни не угнаться ни за кино, ни за романом, как бы ни была сильна его техника. Всё будет казаться или картинно, или дурно натуралистично, или рассчитано на своеобразный изошрённо-театральный вкус публики. Зачем же театру становиться на путь убогого подражания? Зато в создании характеров, живых человеческих образов, в передаче драматических коллизий и сложных драматических узлов ни кино, ни

роман не утонит за исканиями актёра. Вот сила театра – и на это должен быть направлен наш упор» [1, с.280].

Первая самая известная театральная постановка романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» 1937 года. Спектакль был поставлен В. И. Немировичем-Данченко и В. С. Сахновским на сцене МХАТа.

«Анна, охваченная страстью, и цепи – общественные и семейные» - так определил «зерно» спектакля его постановщик Вл. Немирович-Данченко. К сценическому воплощению этой темы и была направлена работа всех создателей «Анны Карениной» в МХАТе-режиссера В. Сахновского, автора инсценировки Н. Волкова, художника В. Дмитриева, актеров А. Тарасовой (Анна), И. Хмелева (Каренин), М. Прудкина (Вронский), А. Степановой (Бетси), М. Лилиной (графиня Вронская). Характер Анны, пожар чувств, вспыхнувший в ней, представляли в спектакле как критерий истинности самой жизни, как торжество природы. По словам критика Е. Поляковой, «значение спектакля «Анна Каренина» в 30-е годы было огромно. Сама его подготовка, премьера воспринимались как большое художественное событие. Для всех советских театров эта премьера... стала абсолютным образцом трактовки классики. Мимо данного прочтения, мимо принципов режиссуры Немировича-Данченко не мог пройти ни один театр 30-40-х годов» [2, с. 300].

«...Толстой первоначально хотел написать историю падения светской женщины. МХАТ удалил из пьесы целую линию романа, как будто упростил его, но он смог по-своему решить колебания Толстого. Толстой хотел осудить Анну, он говорил об отмщении. Анна должна была быть наказана за вину.

Но в то же время он любил Анну, освобождающуюся от прозы жизни. Трагическая актриса смогла показать трагическое счастье Анны.

У Вронского на сцене МХАТа нет решения, он не найден как человек, поэтому его нельзя сыграть. Анна найдена, решена. Каренин превосходно сыгран Хмелевым. Каренин на сцене не совсем Каренин, он одновременно и Каренин, и Аблоухов из «Петербурга» Андрея Белого. Это не нужно считать виною или ошибкой. Сам Аблоухов у Белого и возвращение матери к сыну дано было писателем под решающим влиянием «Анны Карениной». Мне об этом говорил сам Белый... Есть в спектакле эпизодическое лицо, игра которого получается равной по силе игре Тарасовой или Хмелева. Это Бетси – Степанова. Бетси в МХАТе - это порок, это та условная грань допустимой измены, за которую не осудили бы Каренину. Другая возможность жизни, условность порока дана Степановой, и ей есть что делать в отрывистых кадрах инсценировки. Инсценировка никогда не

может быть полной победой, и здесь она не победа, но артисты и театр счастливы, они счастливы, потому что передали настоящую человеческую любовь. Больше всего и ближе всего к нам подходит история Карениной...» [3, с.125].

Существует экранная версия этой постановки, показанная в 1953 году. В прокате фильм собрал 34 миллиона 700 тысяч зрителей.

По мнению Анненского, постановка Немировича-Данченко провалилась из-за отсутствия на сцене повествователя.

Настоящим культурным событием в мире стало создание известным композитором Родионом Щедриным в 1972 году по роману «Анна Каренина» одноимённого балета. Главную партию Анны в нём танцевала великая балерина современности - блистательная Майя Плисецкая. В апреле 2010 года состоялась премьера уже новой постановки этого балета на сцене Мариинского театра в Санкт-Петербурге.

В 1983 г. заявил о себе Роман Виктюк, поставив «Анну Каренину» по Л. Толстому. В инсценировке М. Рощина главной была не история любви, а нравственный сюжет романа. Анну Каренину играла Людмила Максакова.

С первых минут спектакля на сцене воцарилась тревога и предчувствие грядущего. Но у главной героини мрачное спокойствие: она готова принять судьбу. Актриса не боялась быть земной, иногда жесткой и отчаянной. Непривычен Вронский – не страстный любовник, а порядочный человек. Каренина играл Ю. Яковлев, в нем просматривалось и высокомерие, и мука любящего человека.

В 2002 году Владимир Епифанцев поставил спектакль «Анна Каренина II» по пьесе Олега Шишкина. Принципиально отличающийся спектакль поставлен как «страшилка» и изобилует чёрным юмором.

События разворачиваются стремительно: кровь, «врата преисподней», (они же чугунные вокзальные ворота), дым, искры, вопль страдания и т.п. Главная идея – наступление цивилизации и её губительное влияние. Используются устойчивые символы: телеграф и паровоз. В первой сцене появляется женщина в инвалидной коляске, выжившая после суицида. Супруг, склонный к истерике, раздражён её воскрешением. Каренин расстроен тем, что ему никак не удаётся стать святым даже будучи прорекламированным Лидией Ивановной. Муж заказывает Анне протезы и ищет чем её занять. Одним из таких развлечений становится свидание с Вронским. С тем тоже не всё гладко. Он стал калекой после ранения на Балканах. Долли режет вены



и льнёт к мужу Кити. Левин влюбляется в Каренину. И весь спектакль построен на вопросе «Что было бы?».

Мы сознательно не относим данную постановку к массовой культуре во всей полноте понимания данного термина, так как постановка отражает многие версии, бытующие в анализе романа Толстого. Это и то, что Долли несчастлива и слегка завидует Анне, и то, что Левин подходит Анне больше, чем всем остальным женским персонажам, потому что он способен понять её.

Обыграно и то, что Левин является сторонником консервативного образа жизни, всё новое ему чуждо и хорошо в деревне, с мужиками. Здесь он погибает, ушибленный телеграфным столбом. В местной газете появляется объявление о новом чуде – синематографе. Каренины идут смотреть кино. И когда на экране появляются кадры люмьеровского «Прибытия поезда», Анна умирает по-настоящему: взлетая ввысь, с прощальным проклятием настигнувшей таки её махине. На экране — лицо Т.Самойловой в роли Анны, колеса, колеса и тень подступающей Смерти, раскинув руки, надвигается все ближе и ближе... Нервных просят удалиться.

Что характерно, в отличие от большинства спектаклей и кино, здесь в главной роли не Анна, а технический прогресс. Женская душа здесь как и все остальные души – пострадавшая.

Следующей знаменитой постановкой является спектакль, поставленный Андреем Житинкиным по одноимённому роману Льва Толстого «Анна Каренина» в 2003-м году на Малой Бронной.

Декорациями передано настроение романа, и главным действующим лицом становится вокзал. Рельсы образуют полукруг, на которых стоят прозрачные вагоны. Спектакль начинается со встречи Анны и Вронского на вокзале. Фигуры освещены хорошо фонарём. Вронский сразу же говорит Анне, что видеть её и слышать её голос – смысл его жизни, потому он и едет. Анна просит Вронского забыть о его признании.

Символично спектакль заканчивается тоже на вокзале. Анна сжигает бумаги, сцена плохо освещена, рядом с героиней мужик со станции. Все мысли Анны о безысходности и мучительности положения, об угасающей любви Вронского и о возрастающей любви Анны к нему. Нужно избавиться от того, что беспокоит, избавиться от всех и от себя. Слышен отдалённый гудок паровоза. Анна прислушивается. Она опускается по лестнице к рельсам, делает привычный жест крестного знамения. Затемнение. «Где я, что я делаю?! Господи, прости мне всё!!!»

В постановке есть только любовная линия Анны. Линия Вронский-Кити отсутствует, отсутствует также Левин. Но присутствует княгиня Тверская (Бетси) и играет здесь одну из главных ролей. Бетси в этой постановке олицетворяет общество, описанное Львом Николаевичем Толстым.

Андрей Житинкин в создании спектакля использовал рукописи Толстого.

В 2010 году на сцене поставили мюзикл «Анна Каренина» (16+). М. Самойлова по роману Л. Толстого на либретто Г. Чихачёва, стихи Л. Яковлева. В постановке использованы декорации, отображающие время Анны Карениной, костюмы той эпохи. В общем, во всей постановке главным действующим лицом является Анна.

На сцене Манчестерского театра «Королевская биржа» был поставлен спектакль с принципиально новым видением режиссёра и подбором актёров. Главную роль исполняет звезда телесериалов, нигерийка Они Ухиара. Постановка по Толстому в классическом смысле. Интересно анализируют критики данную постановку. Общепринятым считается, что идеальной пары-женщины для Вронского в романе нет. Его пара – это лошадь Фру-Фру. Толстой придумал её масть караковую. Возможно, именно поэтому манчестерские создатели постановки взяли на роль Карениной девушку афроамериканской внешности, дабы обусловить выбор её Вронским интуитивностью.

В 2016 году Егор Чернышёв ставит спектакль по мотивам романа Толстого - «Каренин». Здесь главным персонажем становится Алексей Каренин – муж Анны, который прежде всегда оставался в тени своей жены. Спектакль поставлен по пьесе Василия Сигарева, известного российского драматурга, сценариста, режиссёра, лауреата премий «Дебют» и «Антибукер». Василий Сигарёв обрёл славу драматурга, который слышит эпоху и страну. При всей своей самобытности драматург оставляет язык Толстого, героев и сюжет.

Эта постановка о возможности восстания против обыкновенности. О поисках самого себя и попытке вернуть внутреннюю тишину. Это спектакль-диалог театра и режиссёра с классическим текстом Толстого, герои которого как будто попадают в нашу гиперреальность, где всё – не то, чем кажется. Всё – обман. Иллюзия. Фантом. Но осознать это можно лишь пройдя до конца свой личный путь на Голгофу, каким бы мучительным и длинным он не оказался.

Также в 2016 выходит мюзикл «Анна Каренина». Премьера 8 октября была достаточно громкой, ведь ставили создатели самых популярных российских мюзиклов «Граф Орлов» и «Монте-Кристо».

Кастинг на участие прошли около тысячи актёров. В итоге Анну играют две актрисы: Екатерина Гусева и Валерия Ланская. Мюзикл получился достаточно технологичным и ярким. Постановка получила лестные отзывы.

«Девять мобильных экранов, многотонная металлическая конструкция и сотни световых приборов объединяются на сцене в настоящую декорацию будущего и создают стопроцентный эффект присутствия. В зале, наполненном музыкой и светом, сложнейшая компьютерная система движения видеоэкранов конструирует своеобразный «мультимедийный пазл», благодаря чему зритель полностью погружается в действие спектакля и вместе с героями «Анны Карениной» оказывается то в многолюдном оперном зале, то на просторном катке, мгновенно переносится из величественного дворца в летнее деревенское поле. Не обойдётся на сцене и без одного из главных образов романа – поезда – перед самым финалом спектакля зрителей поразит невероятно эффектная и драматичная кульминация» [4].

В Астане в театре имени Горького 19 апреля 2017 года состоялась премьера «Анны Карениной» режиссёра Агнюса Янкявичюса. Спектакль получился современным, но в то же время не отходил от текста романа.

В этой постановке присутствуют два рассказчика, которые при этом являются активными действующими лицами, так называемыми «истинными христианами». В целом, постановка о женской доле, о возможности измены и о том, как человека могут довести обстоятельства до смерти. Спектакль так же хорошо раскрывает мужа Анны. Здесь Каренин – потерянный от горя человек, который так и не смог понять почему то, что человек верен своим принципам и идеалам, делает его министерской машиной. Здесь он любит искренне Анну, и зритель в этом не сомневается. Удерживая сына у себя, он хочет удержать частичку любимой. Каренин попадает под влияние Бетси.

Анна здесь изображает не только женщину, которая влюбилась, она изображает ту, которая имеет право на любовь, на ошибки. «Да, я такая!» - восклицает она со сцены. В постановке присутствуют сцены, где Анна в брюках рубит топором брёвна, помогая Вронскому строить дом. Режиссёр прочувствовал линию в романе об эмансипированной женщине.

Подытоживая, мы можем сказать, что поставить роман на сцене в полной мере невозможно. Упущений будет масса, но возможно выбрать такую линию романа или даже одну особенность и развить её до целой постановки.

Театр – это один из самых сильных инструментов, затрагивающих восприятия чувств, ведь приходя в театр, зритель сопереживает актерам, ситуациям, вместе с тем театр способен сделать человека гуманным, способствует формированию таких качеств, как человечность и доброта. Театральное искусство воспитывает в диалоге.

#### Список литературы

1 Немирович-Данченко В.И. Театральное наследие. – Т.1. – М: Искусство, 1952. –С. 280-303.

2 Немирович-Данченко Вл. Анна Каренина на сцене МХАТ.- В кн.: Рецензии. Очерки. Статьи. Интервью. Заметки. 1877-1942. - М., 1980. – С.300-310

3 Шкловский В. Воскресение Анны. - Сов. искусство, 1937. – С. 112-151

4 Мюзикл может всё. «Анна Каренина» в Московской оперетте [Электронный ресурс] – URL: [gazeta-slovo.ru](http://gazeta-slovo.ru). (Проверено 3 января 2017.)

#### Түйін

Театр – адам баласына ең күшті ықпал ету құралы болып табылады. Актердің ойыны көрермендерді қашан да баурап әкетеді. Сондай-ақ, кейіпкер мен көрермен арасында қойылым барысында диалог пайда болады. Үлкен көлемде жазылған роман бір-ақ қана спектакльде қойылу мүмкін емес. Сондықтан, әр желілердің құндылығы өте зор.

#### Resume

The theater is the most powerful instrument of influence from the existing ones. The viewer sees the live play of the actors and empathizes them, as if he was talking to them in ordinary life. Thus, there is a dialogue between the characters and the audience. Nevertheless, no matter how powerful influence of the theater is, it is impossible to completely put the novel on the stage. That's why each performance is valuable, as it develops one line, supplementing what was written.

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В РОМАНЕ ВАСИЛИЯ  
АКСЕНОВА «МОСКОВСКАЯ САГА»**

**Г.У. ЖАНТОГУЛОВА**

магистр педагогических наук,  
Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилева

**Аннотация**

Статья посвящена вопросам исследования таких понятий, как «интертекстуальность», «интертекстовые связи». Автор освещает ряд научных воззрений на проблему раскрытия термина «интертекстуальность». На основе анализа текста романа «Московская сага» предпринята попытка определить интертекстовые связи с произведениями Дж. Голсуорси и Л.Н. Толстого. Выводы, к которым приходит автор статьи, доказывают, что авторская стратегия Василия Аксёнова нацелена на создание новой модификации романа, а интертекстуальные связи, выявленные в «Саге», и обращение к некоторым биографическим фактам демонстрируют большую роль предшествующей литературной традиции для писателя-новатора и «бунтаря» Василия Аксёнова.

*Ключевые слова:* интертекст, интертекстуальность, интертекстовые связи, постмодернизм, роман, сага, Московская сага, Аксёнов, Бахтин, Толстой, Голсуорси.

Интертекст является способом моделирования текста, он обладает корнями, уходящими в эпоху античности и средневековья, во времена, когда проблема авторства не занимала такой принципиальной позиции. Из-за интертекстуальных связей текст одновременно выступает и как «конденсатор культурной памяти», и как «генератор новых значений» (Ю. М. Лотман), возникающий как результат трансформации цитат, диалога с литературными традициями, новых сочетаний элементов уже известных в истории культуры.

Поэтика чужих слов и таких понятий, как полифонический роман, диалогическое слово, была проанализирована в работах М. М. Бахтина, сделавшего своего рода термин из фразы «чужое слово». Кроме того, эти постулаты были рассмотрены в исследованиях со ссылкой на Достоевского, работы которого были построены как интертекст, менее известного А. Л. Бема [1, с.75]. Выдающийся

киновед и культуролог современности Михаил Ямпольский считает, что теория интертекста была взята из трех источников: полифонического литературного исследования Бахтина, работ Тынянова по пародии (формальная школа) и теории анаграмм Фердинанда де Соссюра - основателя структурной лингвистики. В своей статье о рассказе Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели» Ю.Н. Тынянов показал, что образ Фомы Опискина, обывателя, ведущего паразитический образ жизни, создается как намёк, пародия на Гоголя из его «Выбранных мест из переписки с друзьями», которые характеризуются желанием поучать. Однако это вовсе не означает, что Достоевский насмехался над Гоголем (хотя впоследствии в «Бесах» насмешка была замечена современником И. С. Тургеневым, которого он изображает в жалком облике писателя Кармазинова). Русский культуролог О.М. Фрейденберг писала, что пародируется только то, что живое и святое. В прозе Гоголь был учителем Достоевского; Достоевского называли новым Гоголем. Только текст «Выбранных мест из переписки с друзьями» и фигура его автора стали семантической анаграммой в истории Достоевского, сделав ее современным модернизмом и даже постмодернизмом 20-го века [1, с.77].

Интертексты в постмодернизме – это организующие структуры, и изучение того или иного интертекста неизбежно приведёт к проникновению в суть постмодернистского текста. Наличие закодированных интертекстов, особенно характерных постмодернизму, предполагает, что читатель апеллирует к своим знаниям в области мифологии, философии, истории и литературы в целом. Интертекст дает возможность читателю по-новому взглянуть и переосмыслить знакомое, но подзабытое. Значение для читателей интертекстовых связей в создании текста романа зависит от узнавания интертекста, от читательского опыта.

Как полагает Р. Барт, «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т.д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык»[2, с.417].

В статьях «Литература конца XX века: упадок или поиски новых путей?», которые были опубликованы в журнале «Литературные исследования», современные литературоведы обсуждают некоторые

эстетические проблемы литературы конца XX - начала XXI века. Основное внимание уделяется постмодернизму и методам, свойственным данному художественному направлению. П. Вайль и А. Генис не признают постмодернизм новым искусством. «Постмодернизм - это искусство эпохи, которая пережила крах всех великих идей человечества ... Культура прошлого для него - это лавка старьевщика, где он берет всё, что попадает в ход, в изобилии приправляя продукт авторской иронией, которая разрушает окончательную серьезность произносимого слова»[3, с.32]. Противоположное мнение на интертекстуальность можно найти в работе Ю. Минералова «Ремонт старых кораблей». «Попытка отремонтировать старые корабли - вернуть к жизни пренебрегаемые (или отвлеченные чем-то более современным) потомками стилевых традиций, темы: углубление, собирание, художественные идеи прошлого, долгое время кажущиеся наивными, смотря поверхностным взглядом - вернуть в наше время культуру прошлых времен, одним словом! – это благородная и необходимая цель. И в любом случае это не значит присвоить себе чужое» [4, с.219]. Продолжая идею Бахтина «текст - не вещь, поэтому второе сознание, сознание воспринимающего не может быть устранено или нейтрализовано», современные учёные считают, что текст заполнен многими скрытыми и открытыми цитатами из других текстов, независимо от времени и пространства.

Постмодернизм даёт широкие возможности, как в форме, так и в содержании. Если до этого писатель играл в своих произведениях роль «властителя дум», формируя при этом целостную точку зрения публики, то современная массовая культура со своим потреблением и потребителем начинает сталкивать искусство с другими формами коммуникации, рамки которых отныне не ограничивает ни автор, ни жанровая природа его творений. Сегодняшний автор, сочетая «высокий» и «низкий», «маргинальный» и «элитный» стили, может не считаться со средним читателем, знающим лишь те тексты, которые не выходят за рамки школьной программы. В эру постмодернизма автор всегда может рассчитывать и на более «широкого» читателя, способного расшифровывать все знаки, аллюзии и реминисценции. В последнем случае читатель становится «посвященным», «своим», исходя из своего уровня чтения и жизненного опыта, зритель улавливает все значения и контексты, становясь в то же время полноправным собеседником. Одна из ярких фигур эпохи постмодернизма Василий Аксенов, «Московская сага» которого наполнена интертекстовыми связями.

Врач-терапевт по образованию и карантинный врач Ленинградского порта по роду деятельности, а по призванию и предназначению - талантливый творец произведений, вызвавших бурю в размеренной жизни советского человека, покорно стоявшего в очередях, в конце которых его ждали пустые прилавки. В этой советской жизни полемику и критику вызывает все, кто грезит о широких возможностях свободы, каждый, кто пытается трансформировать мышление, сформированное тоталитарным прошлым. Нападкам подвергается любой, кто заявляет, что достоин лучшей, справедливой жизни. Так, Аксенов приобретает статус писателя-диссидента, позже лишается советского гражданства.

Василий Аксёнов определяет жанр своего романа «Московская сага», вынося его в название. Действительно, описание судеб членов семьи нескольких поколений на фоне разворачивающихся исторических событий, позволяет говорить о «Саге» Аксенова как о традиционной саге, с ее бытописанием и неотвратимостью Судьбы. Жанровый потенциал романа в полной мере будет понятен только с учетом системы аллюзий, отсылок к роману Л.Н. Толстого «Война и мир», что уже указывает на эпическую природу саги и одновременно подчеркивает известную приверженность Аксенова к русской романной традиции. Вместе с тем, в «Саге» принципиально демонстрируется размытие, раздвижение границ традиции семейного романа, указывающие на авторскую стратегию создать новую модификацию романа на тему влияния истории на человеческие судьбы, в котором царит феерия «человеческих произволов». Аксенов хочет видеть свой роман «Московская сага» как часть мирового «свободного романа». Прослеживая авторскую эволюцию писателя Аксенова, мы обнаруживаем переход на рубеже тысячелетий от «исповедальной» прозы», «оттепельных» иллюзий к критике современной ему реальности.

И хотя сам Аксенов в своих интервью выражает надежду на отстранения изображения политических реалий в литературе, которая, по его мнению, должна быть просто литературой, Василий Павлович не оставляет попыток осмыслить происходящие социокультурные процессы на Западе, в России и в общем мировом пространстве. В своем позднем творчестве Аксенов сочетает в манере письма реалистические и постмодернистские элементы. Сюрреализм, мифология, пародия, абсурдизация, карнавализация, литературная игра – особенности стиля позднего Аксенова. Интертекстовые связи в его произведениях наглядно демонстрируют, что относительно творчества



писателя 90-х годов верным будет говорить о постмодернистских исканиях.

В 70-е годы XX века приходит понимание того, что роман не должен и не может существовать как проекция социальных конфликтов. Изменяются положения в тексте автора и роль литературного героя. Романное повествование усиливается за счет психологизации и детализации внутренних душевных переживаний героя. В «Московской саге» с ее фантазмагорией «человеческих произволов» Аксенов развивает проблему влияния истории на человеческие судьбы. Одним из ключей к интерпретации роман В.П. Аксенова «Московская сага» служат межтекстовые (интертекстуальные) связи произведения, которые проявляются во включении в него эпиграфов из других текстов или отсылки к ним.

Во-первых, говоря о связях и преемственности «Московской саги» с произведениями предшественников, речь идет о самой саге как таковой, исландской. К ней автор отсылает читателей, выводя в заглавие своей трилогии жанровое самообозначение как саги. Роман имеет отсылки, имеющие в своей основе, как сближение, так и расхождение Аксенова с предшественниками, к текстам Дж. Голсуорси («Сага о Форсайтах»), Л.Н. Толстому. Очевидно влияние А. Солженицына, Б. Пастернака. И.Сид называет роман «Московская сага» российским вариантом форсайтовского романа, во многом имитирующего жанр «мыльной оперы», что «позволяет при невнимательном прочтении объявить Аксёнова дрейфующим в сторону попсы» [5, с. 9].

Роман повествует о жизненных перипетиях членов одной семьи разного поколения Градовых. Описание всех событий, происходящих в личной жизни главных героев, разворачивается на фоне сложного и страшного по своей драматичности периода в истории, что, в принципе, соотносит его с широкой традицией семейного романа, уже выделенного в названии как «саги». Писатель, пишущий на стыке границ и экспериментирующий с формами повествования на протяжении всего своего творчества, и в «Московской саге», очевидно, сдвигает традиционные рамки саги. Отличие от «Саги о Форсайтах» Голсуорси мы наблюдаем уже в названии: называясь «московской», «сага» явно раздвигает границы семейного круга тому историческому пространству и времени, в котором приходится принять свою судьбу членам семьи Градовых. Таким образом, Аксенов отсылает уже не столько к Голсуорси, сколько к самому первоисточнику - саге исландской, для которой первостепенное значение имеет судьба,

сплетающая жизнь семьи с ее естественным историческим окружением.

В русской советской литературе нередки случаи жизнеописания семьи на фоне событий, отображающих протекающую и разворачивающуюся историческую действительность. Для широкого читателя обозначение автором своего романа как романа-саги уже вписывает его в традицию семейных романов. В одном из интервью Аксенов, ссылаясь при этом на оценку американских критиков, сравнивает свой роман с «Войной и миром» Толстого.

Игра с художественными формами, присущая постмодернизму, отражена в произведении Аксенова «Московская сага». Так, в романе синтезируются черты не только саги, но и семейного романа. Собственно, семейные романы современности в значительной степени отличаются от романов XIX и советского романного повествования. Синтезируются приемы традиционной саги с сагой семейной. Реализм древней саги вполне сочетаем с псевдо-реалистичностью современных сериальных саг.

*«В Рязани грибы с глазами, их едят, а они глядят», то с единственной лишь целью дальнейшего усиления художественной смуты. Вот так и тот наш, там, позади, только что оставленный эпитаф, взят нами не только для приобщения к стаду «великих медведиц» (как бы тут все-таки не лукавить), но и, главным образом, для того, чтобы начать наш путь через вторую мировую войну. Эпитаф этот для нас будет чем-то сродни яснополянской кафельной печке, от которой и намерены танцевать, развивая, а порой и дерзновенно опровергая, большую тупиковую мысль национального гения»*[6, с.5]. Взятый отрывок из текста «Московской саги» следует вслед за эпитафом ко второй части трилогии «Война и тюрьма»: *«Для человеческого ума непонятна абсолютная непрерывность движения»* [6, с.5]. Цитатой Толстого открывается начало повествования времен Второй мировой войны, что демонстрирует диалог Аксенова с его предшественником. Эпитаф же к первой части романа взят писателем у В. Хлебникова: *«Лели-лили - снег черемух, Заслоняющих винтовку. Чичечача шашки блеск, Биээнзайм - аль знамен, Зиээгзой - почерк клятвы, Бобо - биба - аль околыша, Мириопи - блеск очей серых войск. Чучубиза - блеск божбы.*

*Мивеаа - небеса.*

*Мириопи - блеск очей,*

*Вэава - зелень толп!*

*Мтмомая - синь гусаров,*

*Зизозея - почерк солнц,*

*Солнцеоких шашек рожь.  
Лели-лили - снег черемух,  
Сосесао - зданий горы...*»[7, с.4].

Эпиграф из Б.Слуцкого к последней части трилогии «Тюрьма и мир» начинается так:

*«...Мы восходили подбором, У бога под самым боком. Однажды я шел Арбатом, Бог ехал в пяти машинах...»*[8 с. 3].

Неслучайно, что каждое новое повествование начинается с эпиграфов. Аксёнов здесь демонстрирует, что им осмысляется предшествующий литературный опыт, показывает диалогичность романа в действии и присутствие «чужого» в тексте как неперменного атрибута интертекстуальной игры.

«Московская сага» по своей форме и содержанию является синтетическим романом, имеющим черты, как древней саги, так и семейного романа. Сага полна интертекстуальных отсылок к текстам Л. Толстого, Дж. Голсуорси. Роман – один из самых пластичных жанров, потому сохраняя свою архаичную форму, ядро, может содержать в себе интертекстовые связи. Литературные аллюзии расширяют пространство-время, формируя хронотоп события рассказывания, которое предполагает не только наличие рассказчиков, но и актуализирует роль субъекта высказывания – автора.

Неоднократные отсылки к роману Л.Н. Толстого, осмысление опыта Голсуорси в написании саги и опыта современников в романе «Московская сага» демонстрируют тот факт, что для Василия Аксёнова большую роль играла литературная традиция. Именно эпическое начало в своем классическом виде позволило писателю-экспериментатору в своей манере использования элементов пародии, иронии, фантазмагии и мифологизации изобразить историческую драму во всем огромном масштабе. Большую роль в творческой манере изложения материала у Аксёнова в «Московской саге» играет пародирование. В романе трудноисчислимо количество элементов пародии на разные жанры, но это не тотальная имитация литературных жанров, а скорее их творческое, художественное преобразование. Жанровое смешение при помощи вставок, обрамлений в тексте, связи элементов романа и элементов других жанров наблюдается по всему тексту «Саги». Широкое использование писателем элементов другого жанра приводит к формированию нового подтипа романа – «Саги» в аксёновском понимании, интертекстуального романа нового времени.

#### Список литературы

- 1 Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – Москва, 1997. – 384 с.
- 2 Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – Москва, 1989. – 616 с.

- 3 Вайл П. Родная речь: уроки изящной словесности. – Москва, 1991. – 269 с.
4. Минералов Ю.Н. Теория художественной словесности (поэтика и индивидуальность). - Москва, 1999. - 346 с.
- 5 Сид И. Рецензия на роман В.Аксенова. – Москва, 1999. – 9-12 с.
- 6 Аксенов В. Московская сага: Война и тюрьма. – Москва, 1993. – 331 с.
- 7 Аксенов В. Московская сага: Поколение зимы. – Москва, 1993. – 319 с.
- 8 Аксенов В. Московская сага: Тюрьма и мир. – Москва, 1994. – 544 с.

#### Түйін

Мақала «интертекстуалдық», «интертекстік байланыстар» мәселесіне арналған. Интертекст, интертекстуалдық терминдерін қарастырған ғалымдардың көзқарастары берілген. В. Аксеновтың «Московская сага» атты романындағы интертекстуалдық байланыстар көрсетілген.

#### Resume

The article shows the intertextual relations in V.Aksenov's novel «Moscow saga». Theoretical views of scientists considering such terms as “intertext” and “intertextuality” are examined.

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТУРГИИ  
И.С. ТУРГЕНЕВА**

**Ж.А. КУАНДЫКОВА**

магистр педагогических наук,  
Евразийский национальный университет  
им. Л.Н. Гумилева

**Аннотация**

Статья посвящена анализу общественно-философских взглядов И.С. Тургенева и их воплощению в драматургии. Между тем при сохраняющейся расплывчатости жанровых определений пьес И.С. Тургенева и закрепившимся определением их как «драмы чужого хлеба», дискурсный анализ предполагает внимание к тексту как коммуникативному продукту.

В числе актуальных вопросов изучения драматургии И.С. Тургенева названы следующие: недостаточная исследованность драматургии Тургенева, преимущества неориторического (дискурсного) анализа.

*Ключевые слова:* Тургенев, драматургия, чужой хлеб, дискурсный анализ.

Тургенев явился предшественником А.Н. Островского в создании социально-бытовых драматических произведений, но главное завоевание тургеневского театра – это пьесы социально-психологические. Через тонкое кружево любовных отношений драматург раскрывает проблему социального неравенства, проблему «чужого хлеба», показывает, кто ближе к настоящей, естественной жизни, к нормам ее.

Иван Сергеевич Тургенев отдал дань театру в самом начале творческого пути. Все пьесы были написаны им до 1852 г., то есть до выхода «Записок охотника», после чего он к драматургии не возвращался. В начале деятельности Тургенев, охваченный романтическими настроениями и увлеченный романтической литературой, тяготел к трагическим темам и трагедийным жанрам. Набираясь литературного опыта, он работал над переводами «Отелло» и «Короля Лира» Шекспира, причем переводил эти трагедии не целиком, а выборочно, с целью изучения Шекспира и освоения литературных приемов драматургии. Переводил юный автор и

«Манфреда» Байрона. Под впечатлением этого произведения он написал свое первое произведение – драматическую поэму «Стéно» (1834).

И.Г. Ямнольский указал, что в «Стéно», помимо влияния Байрона, сказывается воздействие на писателя драматической фантазии Н.В. Кукольника «Горквата Тассо», ультраромантического произведения, которое удостоилось положительной оценки В.К. Кюхельбекера и В.Г. Белинского. Вместе с тем, он отметил вслед за М.О. Гершензоном и А.Е. Грузинским черты творческой оригинальности Тургенева, проявившиеся уже в первом его произведении: образ рефлектирующего героя и относительная реальность, конкретность обстановки действия.

В эстетике 40-50-х гг. XIX в., характеризовавшейся кризисом театрального репертуара, вопрос о дальнейшем развитии драматургии был одним из самых острых. Театр был в центре философских и художественных исканий творческой интеллигенции, прежде всего как явление социального характера.

В 1840-е гг. Тургенев занимался преимущественно театром: писал пьесы, статьи по истории и теории драматургии, рецензии. Он резко критиковал пьесы Кукольника и Гедеонова за отсутствие в них жизненной правды, за «злоупотребление патриотическими фразами», за их язык «маленько мужицкий», смешанный с «языком новейшей французской мелодрамы», за подражательность. В своих оценках современной сцены он обнаруживал полное единомыслие с позицией Белинского. Обоих глубоко тревожило положение русского театра, который переживал тяжелую пору: не было Пушкина, Грибоедова, Лермонтова, их пьесы, часть из которых находилась под запретом, остальные игрались крайне редко, не могли оказать серьезного влияния на репертуар. Только Гоголь воздействовал на современный театр достаточно активно. Путь, предложенный им, Тургенев считал наиболее перспективным и высказывал оптимистическую уверенность, что русская сцена даст вскоре на этом пути замечательные всходы и «молодой лесок вырастет около одинокого дуба...» [1, с. 535].

В этот период на кризис театра откликается размышлениями, касающимися истории и теории драмы, а также созданием пьес «Где тонко, там и рвётся» (1848), «Нахлебник» (1848), «Завтрак у предводителя» и «Холостяк» (1849), «Месяц в деревне» (1850), «Провинциалка» (1851) И.С. Тургенев. Сценический успех «Нахлебника», «Холостяка», «Провинциалки» и «Месяца в деревне» не только знаменует период наиболее интенсивной деятельности писателя в области драматургии, охарактеризовались признанием со стороны деятелей и теоретиков международного театра. Это было время

создания писателем собственной драматургической системы. Детальную разработку драматургической системы Тургенева – её несоответствие сценическим канонам своего времени – представляет статья Л. М. Ариной «Драматургия И. С. Тургенева в русском литературном процессе второй половины XIX века» [2, с. 18-27]. Здесь исследователь указывает на наблюдательность А. Муратова, охарактеризовавшего новизну этой драматургической системы в контексте нового для того времени типа действия, предполагавшего интерес к изображению не столько ярких внешних событий, сколько к психологической реакции на эти события [2, с. 18]. Драматургическая деятельность Тургенева отмечена развитием таких драматургических жанров, как пьесы-сцены, пьесы-пословицы, психологическая драма.

Из множества замыслов Тургенев осуществил в 50-е гг. три: в конце 1850 г. написал «Провинциалку», в 1851 г. – «Разговор на большой дороге» и «Вечер в Сорренто». В исследовательской литературе стало общим местом признание мастерства сатирического бытописания Тургенева. Известно, что для освоения литературных приёмов драматургии писатель работал над переводами Байрона и Шекспира [1, с. 529-560]. Отказываясь от распространённой у современников подражательной манеры, зачастую сводившейся к копированию театральных приёмов, писатель ставит во главу угла реализм и требование достоверности, что обнаруживает в нем будущего талантливый романист. В 1847 г. он писал: «Тень Шекспира тяготеет над всеми драматическими писателями, они не могут отделаться от воспоминаний; слишком много эти несчастные читали и слишком мало жили» [3, с. 204].

Тургенев пытался найти свой путь в драматургии, противопоставить оригинальный стиль творчеству своих предшественников. Обновление драматургии Тургенев видел в развитии гоголевского драматургизма.

Основы научного изучения драматургии Тургенева были заложены ещё в 1920-е гг. в работах Б. Варнеке «Тургенев-драматург» [3], Ю. Оксмана «Сцены и комедии» [4], Л. Гроссмана «Драматургические замыслы И.С. Тургенева» [5]. Так, Б. Варнеке рассматривает пьесы Тургенева в единстве драматургических приёмов, видя в них типологическое родство с художественными принципами «новой драмы». Исследователь пишет: «по своей технике пьесы Тургенева совершенно не вкладываются в рамки современного ему репертуара, но зато отличаются всеми теми признаками, которые присущи "новой драме"» [3, с. 3]. При этом Варнеке исключает из драматургической системы

писателя «Неосторожность» и не останавливается на определении значимости каждой пьесы в этой системе. Вместе с тем исследователь отмечает роль Тургенева в русской драматургии в создании женского образа как центрального персонажа пьесы. Говоря о тургеневских женщинах в драматических произведениях, ученый подчеркивает, что «все эти образы выведены Тургеневым на русскую сцену до 1851 г., стало быть за восемь лет до появления Катерины Островского 1859 г., и уже эта одна подробность приобретает особое значение для того, что дал Тургенев русскому театру» [6, с. 75].

На примере конкретных сопоставлений фабульных линий, тематических мотивов, а в некоторых случаях даже имен персонажей Л. Гроссман демонстрирует связь пьес Тургенева с драматургическими жанрами своего времени: философской драмой байронического типа, водевилем, комедией в духе А. Мюссе, мещанской трагедией О. Бальзака, повлиявших на создание тургеневской психологической драмы, которую исследователь ставил в центр «многообразной эволюции» Тургенева-драматурга. Исследователь отмечает, что «писатель сумел отразить почти все господствующие театральные виды его эпохи». Как «органические и устойчивые свойства драматургической манеры» классика называются «европеизм тургеневского театра в области художественной формы и затем экспериментирование драматурга в различных жанрах» [5, с. 52].

Ю. Оксман осуществил большую собирательскую и текстологическую работу, основное внимание в трудах о драматургии Тургенева уделил историко-библиографическому аспекту.

Тургенев, определяя задачи русской реалистической драматургии и говоря о значении изучения опыта великих драматургов разных стран, писал: «...Шекспир, и всегда Шекспир – и не только он, но и Корнель, и даже Расин и Шиллер... Не умрут эти поэты, потому что они самобытны, потому что они *народны* и понятны из жизни своего *народа*... А пока у нас не явятся такие люди, мы не перестанем указывать на те великие имена *не для того, чтобы подражали им*, но для того, чтобы возбудить честное соревнование...» [1, с. 276].

Известно, что большинство своих пьес Тургенев называл комедиями. Даже о «Завтраке у предводителя», у которого нет объявленного авторского жанра, Тургенев пишет в письме Полине Виардо от 27 июля (8 августа) 1849 г.: «Я написал, переписал и отправил (в Москву) одноактную комедию, комедию в пятьдесят страниц» [7]. По поводу «Неосторожности», которой автор тоже не дал жанрового определения, В.Г. Белинский писал, во-первых, что это драма, во-вторых, подчеркивал: «толпе доступен только внешний



комизм; она не понимает, что есть точки, где комическое сходится с трагическим и возбуждает уже не легкий и радостный, а болезненный и горький смех» [8, с. 61].

По мнению Е.К. Созиной, в большинстве пьес Тургенева «можно увидеть движение от стилистики гоголевских пьес к собственно психологическим драмам, поэтика которых во многом предвещает чеховскую драматургию. Психологизация драмы, как известно, и стала открытием Тургенева в области драматургии» [8, с. 62]. При этом исследователь упоминает, что Тургенев использует в пьесах пусть и откровенные, часто очень эмоциональные, но чересчур пространные, долгие монологи даже в диалогических фрагментах. Здесь интересно сопоставить опыты взаимовлияния прозы и драмы в творчестве И.С. Тургенева и А.П. Чехова. Чехов, как известно, трансформировал многословные высказывания в короткие реплики, намеки и открыл в этой недосказанности способ отображения и ускользающей жизни, и изменчивого эмоционального состояния героев. Его опыты над прозой привели к открытиям в драматургии. Тургеневу, литературный путь которого начался с драматургии, напротив, удалось прийти к открытиям в прозе благодаря неочтенной и непризнанной современниками его драматургии.

Первые тургеневские пьесы – две незавершенные драмы («Искушение святого Антония» (1842), «Две сестры» (1844) и «драматический очерк» «Неосторожность» (1843) стоят особняком в драматургическом наследии писателя. Чтобы объединить их с «Нахлебником» и «Месяцем в деревне» в единый «театр Тургенева», учеными нередко предпринимаются попытки доказать, что произведения эти либо пародийные, либо отмеченные реалистическими чертами. Возможность точной жанровой маркировки названных пьес содержит экскурс в историю тех художественных принципов, которые были для Тургенева определяющими в первой половине 1840-х гг. Такой подход делает правомерным оценку их как романтических произведений. Несмотря на то, что некоторые написанные им тогда произведения и отмечены частично чертами переходности («Параша», «Андрей Колосов»), в целом творчество Тургенева еще не вышло в тот период за рамки романтизма.

Так, в предисловии к одноактной драме «Две сестры» Тургенев писал: «Умные люди говорят, что драма должна – как бишь? ... воссоздавать современный быт, известное, определенное общество... извините, остального не помню. С умными людьми приятно соглашаться, но не всегда возможно следовать их советам» [9, с. 513]. Заканчивается это предисловие словами: ««Театр Клары Газуль»,

известное сочинение остроумного Мериме, подал мне мысль написать безделку в его роде» [9, с. 513]. Это программное для Тургенева-драматурга тех лет заявление нуждается в объяснении: каким пьесам Тургенев противопоставляет свою драму и к какому жанру можно отнести его первые драматургические опыты?

Исследователь А. Муратов высказывает мнение, достойное внимания: «Очевидно, что «Искушение святого Антония» и «Две сестры» были задуманы как драмы; «Неосторожность» названа «драматическим очерком», но в сущности и она – романтическая драма страстей» [9, с. 30]. Тургенев рассматривал романтическую драму как актуальную для начала 1840-х гг., и он действительно коснулся злободневных эстетических вопросов той поры. На переломе романтической и реалистической эпох проблема драматического конфликта, то есть конфликта драмы как жанра, становится одной из наиболее важных. Об этом свидетельствуют высказывания В.Г. Белинского тех лет.

Интересно, что способы развития действия в упомянутых ранних пьесах развиваются сходным образом в комедиях «Где тонко, там и рвется» и «Нахлебник». Явно выражен подобный ход действия в пьесе «Месяц в деревне», где часть героев так до конца и остается в полном неведении смысла внезапно разразившихся событий. Например, кульминационным моментом в «Неосторожности» является нравственная пытка, которой подвергает донью Долорес дон Пабло, добываясь от нее правды, чтобы обратить ее признание против нее и погубить ее. Аналогичные эпизоды имеют место в пьесах «Нахлебник» и «Месяц в деревне», причем в первой из этих пьес допрос с пристрастием ведет петербургский чиновник, в лицемерии и жестокости не уступающий испанскому чиновнику, изображенному в «Неосторожности», «...все чиновники похожи друг на друга», – заметил Тургенев в 1847 г. по поводу сходства нравов петербургских и парижских чиновников [7, с. 412].

В незаконченной пьесе «Две сестры» впервые драматический конфликт был основан на соперничестве в любви двух родственно близких друг другу женщин разного возраста, как и в комедии «Месяц в деревне». Здесь же впервые появился образ «неопасного» платонического поклонника молодой женщины, слишком утонченного, чтобы быть непосредственным и решительным в чувстве. Образ Валерия, лишь намеченный в «Двух сестрах», этими своими чертами предвосхищает Горского («Где тонко, там и рвется») и Ракитина («Месяц в деревне»).

Отрицательное отношение к подражательности, мысль о самостоятельности как цели художника и признаке подлинного таланта проходит через все критические статьи и многие письма Тургенева 1840-х гг. «Глупый человек подражает рабски; умный человек без таланта подражает <...> с самым худшим из всех усилий, с усилием быть оригинальным», – писал он в 1848 г. [8, с. 61]. Стремление И.С. Тургенева сохранить свою самостоятельность по отношению к заинтересовавшему его театру П. Мериме выразилось в его обращении непосредственно к испанской драматургии.

В конце 1847 г. Тургенев читает произведения Кальдерона, «само собою разумеется, на испанском языке». Сообщая об этом П. Виардо, он сопоставляет Кальдерона с Шекспиром и пытается определить особенности драматургической системы великого испанца. Воплощенная в произведении Кальдерона грандиозная «драматическая концепция отражает, по мнению Тургенева, эпоху, когда творил Кальдерон, и мировоззрение писателя и народа, сформировавшего его взгляды [8, с. 61]. Характерно, что от размышлений о драматургии Кальдерона Тургенев непосредственно обращается к анализу современного театра. Утверждая, что художественные формы драматургии и масштаб идей и мироощущение писателя зависят от состояния общества, Тургенев делает вывод о том, что раздробленная; «распылившаяся» современная жизнь не может дать материала для грандиозных драматических концепций. Вместе с тем он не хочет мириться с господствующей на сценах Франции и оказывающей влияние на театр всех стран, и том числе и России, поверхностной драматургией. Он мечтает о трагедии с Прометеем в качестве героя и политической комедии аристофановского типа. Творческие поиски Тургенева были направлены на то, чтобы создать драматические произведения, соответствующие по своему стилю состоянию общества и в то же время выражающие социальные и исторические идеи большого масштаба.

История изучения драматургии Тургенева тесно связана с историей их сценических постановок. Сценическая история пьес русского драматурга складывалась не просто. Театр времени Тургенева не угадал в его пьесах нового качества и воплощал их на сцене старыми средствами. При том, что наблюдались отдельные актерские успехи, ни одного целостного спектакля создано не было, для этого необходим был театр нового типа, а он появится только накануне XX в. [10, с. 284].

Первым из тургеньевских пьес на сцену попал «Холостяк», он был поставлен в бенефисы М. Щепкина в 1849 г. в Петербурге, а в январе

1850 г. – в Москве. «Провинциалка» тоже была сыграна в 1851 г. в бенефис Щепкина, который выступил в роли Ступендьева. Остальные пьесы успеха не имели, кроме «Завтрака у предводителя». «Нахлебник» пролежал под запретом двенадцать лет. «Месяц в деревне» прождал первой премьеры двадцать два года.

Новое сценическое рождение драматургии Тургенева связано с творчеством М. Г. Савиной, которая играла Верочку и Наталью Петровну в «Месяце в деревне» и Дарью Ивановну в «Провинциалке» и обе женские роли в «Вечере в Сорренте».

Если говорить о сценической судьбе тургеневских пьес, то у «Месяца в деревне» она самая счастливая. Что же касается остальных, то большинство из них ставятся реже (чаще других лишь «Нахлебник»). Мнение об их недостаточных сценических достоинствах продолжает существовать как в театральной практике, так и в театроведческих исследованиях, т.е. в жанровом смысле тургеневские «сюжеты в форме диалога», как говорил он о пушкинских драматургических текстах, для современных интерпретаторов остаются загадкой. Почти такой же, какой они были и в тургеневские времена.

Анатолий Эфрос поставил «Месяц в деревне» в 1978 г. в Театре на Малой Бронной. А. Смелянский в рецензии на спектакль писал: «Тут страдания без всякой видимой причины, без всяких оснований. Трагизм любви сам по себе. Понимания нет. Есть полное одиночество. Разгадки нет, как нет разгадки самой жизни» [10, с. 284]. Особое внимание рецензент обращает на финал спектакля – рабочие сцены начинают рушить декорации раньше, чем герои успевают покинуть место действия. «Стук молотков, разбивающих беседку, звучит, как стук топора, ударившего по вишневному саду» [11, с. 289].

Эфрос, используя опыты Чехова и всей посттургеневской драматургии, проявляет в комедии самого Тургенева несомненные трагедийные черты. А вот Мирзоев пьесу, названную Тургеневым «комедией», заявляет как «драму» [7, с. 405].

Заметим, что выявленные учёными особенности драматургии Тургенева: замедленное, вялое и внезапно «взрывающееся» течение действия, сложные «амбивалентные» характеристики героев, чувства персонажей, маскирующие другие чувства, зачастую неосознанные, получившие развитие у Чехова, не становились до сих пор объектом анализа с позиций интеграции риторики и литературоведения.

Итак, актуальность предпринятого нами опыта нериторического анализа комедии И.С. Тургенева в исторической ретроспекции, начиная с первых опытов романтической драмы, обусловлена рядом обстоятельств.

Во-первых, сохраняется недостаточная исследованность драматургии Тургенева в целом. Между тем его творчество оказало заметное влияние на развитие русской драматической литературы и театра. Во-вторых, в практике преподавания методологических дисциплин актуальной является мысль В.И. Аннушкина о необходимости восстановления риторики как выпавшего звена из треугольника филологического образования: русский язык – литература – риторика. При этом риторика является центральным звеном.

#### Список литературы

1 Лотман Л.М. Вступительная статья к примечаниям. // И. С. Тургенев. Полное собрание сочинений и писем в 30 т. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1979. Т. 2. – С. 529-559.

2 Аринина Л. М. Драматургия И.С. Тургенева в русском литературном процессе второй половины XIX века // Писатель в литературном процессе. Вологда, 1991.

3 ВарнекеБ. *Тургенев–драматург* //Венок Тургеневу: Сборник статей. – Одесса.: 1919. – С. 3

4 Оксман Ю. Примечания к пьесам Тургенева // *Тургенев* И. С. Собр. соч.: В 10-ти тт. – Т. 9. – М.: Наука, 1962.– С. 223-25.

5 Гроссман Л. Драматургические замыслы И.С. Тургенева– М.: Известия АН СССР, ОЛЯ. –1955. –Т. 14, вып. 6. –С. 547-556

6 Кугель А. Как играть Тургенева // Кугель А.Р. Русские драматурги: Очерки театрального критика. –М.: Мир, 1930.– С. 72-81

7 Тургенев И.С. Сцены и комедии. 1843-1852. // Сочинения в двенадцати томах. Сочинения. Том второй. Издание второе, исправленное и дополненное.–М.: Наука, 1979. – 702 с.

8 Созина Е.К. Архетипические сюжеты и литературные мотивы в пьесах И.С. Тургенева. –Тверь, Вып. 4. 2002.–С. 61-62.

9 Муратов А. Б. Романтическая драма Тургенева «Неосторожность» // Тургенев И. С. Вопросы биографии и творчества. –М.: Современные исследования социальных проблем, 1990. – С. 25-32.

10 Смелянский А. Концерт для скрипки с оркестром // Театр Анатолия Эфроса. –М.: Театр Анатолия Эфроса, 2000. –С. 284-285.

11 Сергеева А. «Две женщины»: сценическая версия комедии И.С. Тургенева «Месяц в деревне» // [Электронный ресурс]: [<http://www.theatre.ru/review/lenkom.html/>]

#### Түйін

Мақала И.С. Тургеневтің элеуметтік және философиялық көзқарастарын талдауға арналған. Сонымен қатар, жазушының пьесаларын жанрлық тұрғыдан айқындаудың екіұштылығының сақталуы және оларды «басқа біреудің нанының драмасы» деген анықтамасының бекітілуі барысында дискурстық талдау коммуникативтік өнім ретінде мәтінге назар аударады.

Тургеневтің драматургиясын меңгерудің өзекті мәселелерінің бірі: аумақтық емес (дискурс) талдаудың артықшылықтарын жеткіліксіз зерттелуінде.

### Resume

The article is devoted to the analysis of social and philosophical views of I.S. Turgenev and their embodiment in dramaturgy. Meanwhile, with the continuing indistinctness of the genre definitions of the plays of I.S. Turgenev and the established definition of them as "the drama of another's bread", discursive analysis presumes attention to the text as a communicative product.

Among the actual questions of the study of I.S. Turgenev's dramaturgy the following issues are named: insufficient study of Turgenev's dramaturgy, the advantages of neorhetorical (discursive) analysis.

**КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ПОВЕСТИ  
А. И Б. СТРУГАЦКИХ «МАЛЫШ»**

**Б.Н. КИКЕНОВА**

магистр педагогических наук,  
Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилева

**Аннотация**

Статья посвящена исследованию пространственно-временной организации повести Аркадия и Бориса Стругацких «Малыш». При анализе художественного текста автором были изучены функции, разновидности хронотопа в произведении, роль и значение пространственных образов и категории времени.

*Ключевые слова:* хронотоп, художественное пространство, художественное время, фантастика, фантастический хронотоп.

Постижение авторского замысла и целостное восприятие художественной действительности произведения может быть достигнуто в полной мере путем всестороннего анализа связей и взаимодействия времени и пространства в произведении, другими словами, при изучении хронотопа, отражающего *«существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе»* [1, с.122].

В повести А. и Б. Стругацких «Малыш», вышеупомянутые категории можно назвать сюжетообразующими и жанрообразующими. Малыш — обитатель планеты «Ковчег», куда прибыла экспедиция с Земли, чтобы подготовить этот, как поначалу казалось, необитаемый мир к заселению. Малыш родился на борту космического корабля и по случайному стечению обстоятельств оказался единственным, кто выжил после страшной аварии, которую земной звездолёт потерпел на этой малоисследованной планете. Человеческого ребёнка, «космического Маугли», спасли и воспитали существа, совершенно не похожие на людей, — представители иной загадочной цивилизации, они, по сути, вырастили из него уникальное существо, которое никогда до конца не сможет социализироваться в привычном для людей смысле.

В повести фигурируют два хронотопа. Оба фантастические, так как события повести происходят в далеком будущем, на другой

планете. Первый хронотоп – это сама планета, на которой развернул свою деятельность проект «Ковчег-1». Это пространство враждебное и чужое, холодное и равнодушное к человеку. Пейзаж, который обрисовывают авторы в первой главе: и *«пляж, гладкий, серо-желтый, сверкающий мириадами чешуек инея»*, и *«океан, свинцовый, дышащий стылым металлом, ... черный, как тушь, противоестественно мертвый»*, и *«безрадостное ледяное серо-лиловое небо»*, и *«крошечное негреющее лиловатое солнце»* - все это характеризует пространство безжизненное и мертвое [2, с.145]. *«Кастрированный мир»*, - говорит один из героев повести [2, с.145]. Эта планета кажется героям непригодной для жизни, гнетуще пустой и невыносимо тихой. *«Это была тишина особенная — пронзительная, прозрачная, как вакуум, взводящая все нервы, — тишина огромного, совершенно пустого мира»* [2, с.147].

Второй хронотоп - это корабль землян, одновременно служащий для них базой. *«В корабле тоже было тихо, но это все-таки была домашняя тишина, тишина пустой и уютной квартиры»* [2, с.148]. Посреди враждебного пространства корабль, ставший для героев домом, был как островок надежности и защищенности. Пока чужеродное пространство мертвой планеты не начало вторгаться в пространство корабля. Кибертехник Стась Попов, от лица которого и ведется повествование, ежедневно остается на корабле один. Постепенно его начинают преследовать слуховые и зрительные галлюцинации. *«Я просто не знаю, как я сдержался, чтобы не заорать и не забиться в истерику. Может быть, я потерял сознание на некоторое время, потому что долго ничего не слышал и ничего не соображал»* [2, с.156]. Таким образом, внешнее, враждебное, необитаемое пространство планеты вторгается в пространство, обжитое людьми. *«Человек — не природа, он не терпит пустоты. Оказавшись в пустоте, он стремится ее заполнить. Он заполняет ее видениями и воображаемыми звуками, если не в состоянии заполнить ее чем-нибудь реальным»* [2, с.151].

Если пространство в повести довольно точно охарактеризовано: в тексте мы имеем довольно подробные описания пейзажа планеты Ковчег: *«полоса сопок, поросших карликовыми деревцами, за ней изборозжденные бездонными разломами скалистые предгорья, наконец, сам хребет, дикий и жестокий, покрытый вечными снегами, а за хребтом — бескрайняя каменистая равнина, унылая, совершенно безжизненная, изрезанная вдоль и поперек глубокими каньонами»* [2, с.189]; то временные рамки представляются смутно. Мы знаем, что к моменту встречи с Малышом, герои находились на планете около 4-5 дней.



Однако, внутреннее движение времени в повести можно назвать неоднородным.

Анализируя категорию времени, можно разделить всю повесть на две части: до и после встречи членов экипажа с Малышом. До столкновения персонажей с обитателем планеты движение времени не ощущается. Оно словно застыло, замерло на этой планете. Связано это с осознанием героями факта отсутствия жизни в этом мире, с его пустотой, биологической пассивностью. А.И. Николаев в своей работе «Основы литературоведения» выделяет несколько пространственно-временных моделей. Планете Ковчег в какой-то степени соответствует модель *нулевого времени и пространства*. Нулевой модели свойственны неподвижность, неизменность. Вследствие чего время и пространство теряют смысл. Там всегда одно и то же, и нет различия между «здесь» и «там», нет временной протяженности [3]. *«Здесь я мог уйти и на пять километров, и на сто двадцать пять, и ничего бы не случилось ни со мной, ни с моим кораблем, ни с десятком других кораблей, рассаженных сейчас по всем климатическим поясам планеты к югу от меня»* [2, с.145].

Данной модели соответствует следующая разновидность времени – вечность, то есть *«остановленное время или ситуация безвременья»* [4, с.115]. Эта гнетущая неизменность, неподвижность времени и пространства передается через ощущения персонажей: *«Биологически пассивная? Да! Но зато активная некротически... Корявые деревья, чахлая травка, и все вокруг пропитано древними смертями. Запах смерти, понимаешь? Даже хуже того — запах бывшей жизни!.. Новый дом для целого человечества? Нет, не новый дом, а старый замок с привидениями...»* [2, с.167], - рассуждает Майя.

Попова, Майю и остальных героев угнетает тишина и пустота этого мира, стерильность, отсутствие жизни. Однако восприятие героев меняется, когда они понимают, что планета не мертва, она обитаема. *«Планета казалась мне теперь какой-то другой. Что-то в ней изменилось. Появился какой-то смысл в этом тумане, в карликовых зарослях, в скалистых отрогах, покрытых лиловатыми пятнами снега. Тишина осталась, конечно, но пустоты уже не было, и это было хорошо»* [2, с.188]. В дальнейшем все странности получают объяснение. Галлюцинации и видения, преследовавшие Попова, были попытками Малыша установить контакт с людьми. Исчезает противоестественная для людей пустота, однако пространство планеты остается таким же враждебным и неприветливым: *«Это был насквозь промерзший, стылый мир, мир оцетинившихся минералов, и при одной мысли о том, чтобы здесь жить, ступать босыми ногами по этому*

каменному крошеву, кожа на спине у меня начинала ежиться» [2, с.189].

Пространственные образы играют значительную роль при осмыслении образов-персонажей, поэтому имеет смысл говорить о «родном» и «чужом», «знакомом», «незнакомом» или же «враждебном» пространстве. Часто именно взаимоотношения персонажа и окружающего пространства лежат в основе развития сюжета.

Противопоставление «своего» (человеческого) и «чужого» (нечеловеческого) миров в общем пространстве художественного мира — характерная черта фольклорной волшебной сказки. Причем в волшебной сказке нечеловеческий «чужой» мир осознается как мир смерти. Именно такой — *мертвой* — выглядит холодная планета в повести Стругацких. Достаточно вспомнить рассуждения Майки о биологической пассивности, но некротической активности планеты, о том, что «*все вокруг пропитано древними смертями*» [2, с.189].

Опосредованно присутствует в тексте и Земля. Мир человеческой цивилизации раскрывается в различного рода деталях труда и быта группы Комова, в обрисовке характеров героев, в воспоминаниях и диалогах персонажей. Это мир, в котором человеку действительно легко дышится, а могучие сосновые леса и очеловеченная техника сосуществуют в гармонии. Вместе с тем в этом мире всегда есть опасность нарушения гармонии, что вносит в его изображение динамику и внутреннее напряжение. Эта опасность проявляется при разворачивании земного мира в пространство (в Космос, на другие планеты) и во времени (при встречах с гуманоидными и негуманоидными цивилизациями, стоящими на разных исторических ступенях развития, что создает ситуацию «возвращения в прошлое», как, например, в романе «Трудно быть богом»).

Постепенно пространство и время повести «Малыш» становятся *условно фантастическими*. Несмотря на то, что место действия повести — другая планета, действуют на ней привычные законы физики, время и пространство разворачиваются линейно, что сближает пространственно-временную организацию с линейной моделью, по классификации А.И. Николаева. Согласно этой модели, «*пространство представляется бесконечно распахантым во все стороны, а время ассоциируется с направленной стрелой — от прошлого к будущему*» [3]. Эта модель доминирует в бытовом сознании современного человека и отчетливо просматривается в огромном числе художественных текстов последних веков. В этой модели каждое событие признается уникальным, оно может произойти

только раз, а человек понимается как существо постоянно меняющееся.

Важно понимать, что в литературном тексте эти модели существуют не изолированно, они могут взаимодействовать, порождая самые причудливые сочетания, отражая разные системы координат, существуя параллельно, или перетекая одна в другую, как в повести Стругацких.

*Линейная модель* предполагает психологизм, то есть способность к изменению, динамику характеров персонажей, чего не может быть в модели нулевого времени-пространства. Однако небольшой объем произведения не позволяет полноценно развивать характеры персонажей. По сути, в повести ощутимо меняется лишь Малыш. Остальные герои повести: Попов, Майя, Вандерхузе раскрываются перед читателями, взаимодействуя друг с другом, контактируя с Малышом, сталкиваясь с возможностью контакта с иной цивилизацией. Мы узнаем их взгляды на те или иные проблемы, но не наблюдаем полноценной динамики характеров.

Выбор авторами в качестве места действия планеты Ковчег определяет принадлежность повести к произведению фантастическому. В повести «Малыш», как и в «Улитке на склоне», пространство обладает особым статусом. Пространственная категория доминирует в тексте, подчиняя себе время, и выполняя жанрообразующие и сюжетообразующие функции. Достаточно вспомнить, как пространство влияло на участников экспедиции. Особенно сильно этот «жестокий», «насквозь промерзший, стылый мир» воздействовал на Малыша: «Планета старательно жевала и грызла человеческого детеныша, но, видимо, привела-таки его в соответствие с собой» [2, с.189]. Во внешнем облике мальчика осталось мало человеческого: «жуткое, неприятное лицо... мертвенного, синевато-зеленого оттенка», «рыжеватые свалявшиеся волосы» и только «живые, большие, темные» глаза у него остались человеческими.

Малыш, невероятным образом уцелевший в этом ледяном и пустынном мире, – *дитя двух цивилизаций*, в каком-то смысле, обречен на одиночество и невозможность социализироваться. В своем произведении авторы рассуждают об одиночестве — абсолютном, безмерном, космическом. Об одиночестве и невозможности взаимопонимания. Перенесение знакомого многим сюжета о Маугли, воспитанного негуманоидными существами и оторванного от человеческой цивилизации в фантастический антураж, обогатило историю в идейном и смысловом планах.

#### Список литературы

- 1 Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975. — 122 с.
- 2 Стругацкие А. и Б. Собрание сочинений в 11 томах. — М.: Сталкер, 2003. - 288 с.
- 3 Николаев А.И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей [Электронный ресурс] – Иваново, 2011. Режим доступа: URL: <http://www.listos.biz>
- 4 Савельева В.В. Художественный текст и художественный мир: проблемы организации. – Алматы, 1996. – 192 с.

#### Түйін

Мақала Аркадий және Борис Стругацкийлердің «Малыш» повесіндегі уақыт пен кеңістікті зерттеуге арналған. Талдау барысында автор шығармадағы хронотоп түрлері мен олардың атқаратын қызметін, уақыт пен кеңістіктің ролі мен маңыздылығын қарастырған.

#### Resume

The article is devoted to the study of spatio-temporal organization of the novel by Arkady and Boris Strugatsky "The Kid". Having analyzed a literary text, the author has studied the functions and varieties of the chronotope in the novel, the role and importance of spatial patterns and the category of time.

**СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ И ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В  
РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «СОБАКА»**

**Н.Т. БОЗТЕКЕЕВА**

магистр педагогических наук,  
Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилева

**Аннотация**

В статье рассмотрены способы соотнесенности рационального и фантастического в рассказе И. Тургенева «Собака». Использование психоанализа дает автору возможность выявить связь фантастического с бессознательным, а также особенности персоналогии И. Тургенева.

*Ключевые слова:* фантастическое, сверхъестественное, видение, галлюцинации, экстраверт, страх, смерть.

В рассказе «Собака» «органически сочетается повседневное и загадочное, реальное и фантастическое» [1, с.207].

Композиционно произведение построено как рассказ в рассказе, в котором повествование идет от первого лица. Это позволяет читателю глубоко проникнуться в происходящие фантастические необъяснимые события, для которого рассказ интересен тем, что сверхъестественное может случиться не только с человеком высокоинтеллигентным, образованным и в некотором роде необычным, а с самым простым человеком.

Центр тяжести перенесен в ней с самого эпизода – «видение» собаки – на личность рассказчика-помещика, который дан как некий социально-психологический тип, несущий в себе черты народного мировоззрения и мироощущения, народных суеверий. Другое, собственно «таинственное» лицо в рассказе – народный «провидец» Прохорыч, который и дает совет помещику Порфирию Капитонычу купить собаку.

Как и в других фантастических произведениях, в «Собаке» тоже проникновение мистического происходит в ночное время суток. А днем не наблюдаются сверхъестественные события.

Герой слышит присутствие невидимой собаки только ночью, как только тушит свет – «Как только я свечку задул, опять скребет, ушами хлопает» [2, с.234]. Затем неоднократное нападение сильного зверя тоже происходит ночью. Неотъемлемой частью таинственности ночи

является луна. Ее герой видел перед страшным происшествием, она была так близка и пристально смотрела на него, будто бы хотела предостеречь его: «И еще я вам скажу, что мне спать мешало – вы не поверите: месяц! <...> Отвернусь я от него – а он мне в ухо лезет, затылок мне озаряет, так вот и обдаёт, словно дождём...» [2, с.243].

То, что происходит с ним, Порфирий Капитоныч называет «видением».

В.В. Савельева в монографии «Художественная гипнология и онейропозитика русских писателей» пишет: «Видение, грёза, бред относятся к онейрическим состояниям. В чистом проявлении для них не характерно состояние сна, но характерна гипертрофия воображения и фантазии. Их рождению способствуют моменты религиозного экстаза, физическое истощение, болезнь, опьянение, действие наркотических препаратов. Видение как самостоятельный жанр был распространен в эпоху средневековья и сохранился в новой литературе. «Видения, несомненно, принадлежат к дидактическим жанрам, ибо цель их – открыть читателю истины, недоступные непосредственному человеческому познанию. Формальным признаком, устанавливающим (вместе с означенной целью) природу жанра, является образ ясновидца, т.е. лица, при посредстве коего содержание видения становится известным читателю» [3, с.83, с.21]. Для этого жанра характерно «прилежное» созерцание чудесных и часто потусторонних явлений с целью «не только внешне описать видение», «но и раскрыть перед читателем сам процесс его появления» [3, с.73-74].

В.Н. Топоров обращает внимание на отражение в творчестве И.Тургенева собственных видений: «Нередко, особенно в конце жизни, сновидения и прежде всего видения и галлюцинации вызывались болезненным состоянием и/или употреблением сильных лекарств. Но эти привходящие обстоятельства только стимулировали ту сновидческую деятельность, которая в менее сильных формах была свойственна Тургеневу и в обычном состоянии» [4, с.128].

И. Тургеневу важно передать слуховые галлюцинации, а потом и зрительные впечатления.

Герой в малейших подробностях описывает свои слуховые галлюцинации. Например, в первую ночь появления собаки: «Только что я задул свечку, завозилось у меня под кроватью! Думаю – крыса? Нет, не крыса: скребет, возится, чешется... Наконец ушами захлопало!» [2, с.233], а во вторую ночь видение только усиливается «И как есть собака: так вот и слышно, как она дышит, как зубами по шерсти перебирает, блох ищет...» [2, с.234]. Далее герой ищет источник звука, для него важно отыскать собаку, которая издает

ночные звуки – «Но откуда собаке взяться? Сам я не держу; разве, думаю, забежала какая-нибудь *«заболтущая»*? Я кликнул своего слугу; Филькой он у меня прозывается. Вошел слуга со свечкой. «Что это, – я говорю, – братец Филька, какие у тебя беспорядки! Ко мне собака под кровать затесалась». – «Какая, говорит, собака?» – «А я почем знаю? – говорю я, – это твое дело – барина до беспокойства не допускать». Нагнулся мой Филька, стал свечкой под кроватью водить. «Да тут, говорит, никакой собаки нету». Нагнулся и я: точно, нет собаки» [2, с.234]. И все эти события происходят в темноте.

Несомненно, перед нами экстраверт. Отнесенность Порфирия Капитоныча к экстравертному ощущающему типу определяется тем, что он ищет источник звука («Данный тип выискивает те объекты, - и людей, и ситуации, – которые возбуждают самые сильные ощущения. Результатом оказывается мощная сенсорная связь с внешним миром» [5, с.48]). Также он – визуал, который представляет как собака *«дышит, как зубами по шерсти перебирает, блох ищет...»*.

Видение пробуждает в героях страх смерти. Обнаружив, что только в темноте появляется собака, а как только зажечь свечку она исчезает, герои становятся *«белые, как глина»* [2, с.234].

История продолжается в течение шести недель, и под конец герой уже «привык и свечку гасить стал» [2, с.234]. Герой не сошел с ума, страх перед неизвестностью источника галлюцинации не переходит в его привычное состояние, а остается лишь аффектом. Ночные галлюцинации для него стали привычным состоянием, он каждую ночь мог спокойно ложиться спать, слушая их: «Пусть, мол, возится! Ведь зла она мне не делает» [2, с.234]. Это еще раз подтверждает экстравертность Порфирия Капитоныча.

При изучении зрительных впечатлений героя важно отметить, что приковывают внимание Капитоныча злобные глаза старика, у которого он остановился в городе. Затем более сильные эмоции испытывает герой (у него «душа в пятки уходит»), как он сам заметил) когда смотрит на него Сергей Прохорович своими «проницательными глазами», каких он «отроду не видывал» [2, с.239]. При описании пса, напавшего на Порфирия Капитоныча, автор использует эпитет «злые глаза», который передает напряженное эмоциональное состояние героя, заметившего злость и силу во взгляде зверя. Так же Нимфодору Семеновну приводят в ужас глаза самого Порфирия Капитоныча, что она воскликнула «Ах, какие глаза! ах, какие у него глаза!» [2, с.242], когда случился конфликт между ними.

В рассказе «Собака» все символы и знаки реалистической поэтики служат для выражения внутренних переживаний Порфирия

Капитоныча. Поэтому его определяем как экстраверта сенсорного типа, который в первую очередь ориентируется не на интенсивность ощущений, а на объекты, вызывающие эти ощущения. Так же, по К.Юнгу, этот тип отрицательно воспринимается социумом. В рассказе трудно найти оценку других на действия героя. Но мы видим, что он не привлекателен для них. Для примера стоит только вспомнить Нимфодору Семеновну, для которой оказались непонятными его действия в одном из напряженных частей произведения.

Страх другого (Василия Васильевича) подтолкнул его, что он решил хоть что-то предпринять. Оставшись на ночь у Порфирия Капитоныча, он тоже стал зрителем ночных видений. Как только погасили свечку «уже завозилась моя голубушка. Да мало что завозилась: из-под кровати вылезла, через комнату пошла, когтями по полу стучит, ушами мотает, да вдруг как толкнет самый стул, что возле Василия Васильевичевой кровати!» [2, с.234]. Так у Порфирия Капитоныча появилась реальная собака – Трезор и ночные видения исчезли.

Рассказ «Собака» интересен и тем, что здесь носителем сверхъестественного выступает животное. В рассказе две собаки: одна символизирует доброе начало, защищает хозяина, не отходит от него. Имя собаки Трезор в переводе с французского означает «сокровище».

Среди стихотворений в прозе писателя есть написанное в 1978 году произведение «Собака». В нем Тургенев размышляет о жизни и смерти, о смысле человеческого существования, об общности человека со всем живым.

«Нас двое в комнате: собака моя и я. На дворе воеет страшная, неистовая буря.

Собака сидит передо мною – и смотрит мне прямо в глаза.

И я тоже гляжу ей в глаза.

Она словно хочет сказать мне что-то. Она немая, она без слов, она сама себя не понимает – но я ее понимаю.

Я понимаю, что в это мгновение и в ней, и во мне живет одно и то же чувство, что между нами нет никакой разницы. Мы тождественны; в каждом из нас горит и светится тот же трепетный огонек.

Смерть налетит, махнет на него своим холодным широким крылом...

И конец!

Кто потом разберет, какой именно в каждом из нас горел огонек?

Нет! это не животное и не человек меняются взглядами...

Это две пары одинаковых глаз устремлены друг на друга.



И в каждой из этих пар, в животном и в человеке – одна и та же жизнь жметя пугливо к другой» [6, с.129].

Стихотворение наполнено символами. Разыгравшаяся за окном буря символизирует бурю самой жизни, ее стихийность, непредсказуемость, а может и смерть. Смотрят друг на друга человек и собака, и в глазах у них светится один и тот же трепетный огонек, мысль о том, что *«смерть налетит, махнет... своим холодным широким крылом... И конец!»*.

Преданная собака в рассказе 1866 года тоже символизирует силу, которая способна помочь человеку противостоять страху смерти. Страх перед смертью постоянно существует в бессознательном, потому что смерть является для человека самым сильным и таинственным из всех переживаний.

Если одна собака позволяет противостоять страху смерти, то другая «бешеная собака» в рассказе воплощает эту смерть. Необычно и даже фантастично в рассказе то, что Трезор дважды спасает своего хозяина. Но и тот не предал своего пса, покусанного бешеной собакой.

В кульминации встречаются две собаки. Трезор спасает хозяина от злой собаки, которая производит ужасающее впечатление: *«Господи боже мой! прямо на меня несется огромный рыжий зверь, которого я с первого взгляда и за собаку-то не признал: раскрытая пасть, кровавые глаза, шерсть дыбом... Не успел я дыхание перевести, как уж это чудовище вскочило на крыльцо, поднялось на задние лапы и прямо ко мне на грудь – каково положение? Я замер от ужаса и руки не могу поднять, одурел вовсе... вижу только страшные белые клыки перед самым носом, красный язык, весь в пене»* [2, с.241].

Не зря Порфирий Капитоныч вторую собаку называет зверем, ведь оно существо адское. В рассказе затем выясняется, что нападавшая собака была бешеной: *«Бешеная собака! – отвечают мне, – графская; со вчерашнего дня здесь мотается»* [2, с.241].

Появление второй собаки передается читателю как сверхъестественное. Он как чудовище и дьявол в одном лице. А как известно, обычно дьявола рисуют с головой собаки.

В мифологии собака имеет двойную символику: она связана с миром людей, но и связана с миром мертвых. «Собака, наиболее близкое человеку животное, олицетворяет такие добрые качества как верность, бдительность, привязанность, искренность и послушание. В некоторых традициях она выполняет функции культурного героя, мифического первопредка, принесшего людям огонь. Кроме того, собака, посвященная богам войны, может быть образом храброго и решительного воина, символизировать силу, мужество и активное

внимание. Будучи помощником человека, собака ведет его по дороге к цели. Собака сопровождает человека в течение дня жизни и является его проводником через ночь смерти. Великие проводники душ, такие как Анубис, Геката и Гермес изображаются с головой собаки или имеют собаку в качестве своего атрибута» [7]. «Раздвоенность образа собаки, его «нечистота» проявляется в тех легендах и сказаниях, где речь идет о способности ведьм и упырей превращаться в собак». «Чудовищный трехголовый пес Кербер охраняет вход в мир мертвых» [7]. Известно, что дьявол может являться в образе черного пса. Битва двух собак – становится кульминацией рассказа «Собака» и символически представляет победу жизни над страхом смерти.

И в рассказе тоже собака как символика имеет двойной смысл, принадлежит совершенно разным мирам. В кульминации она предстает перед нами как чудовище и как спаситель. Как спаситель она связана с миром живых, а как демон и источник страха – с миром мертвых.

Вторая история случается в темноте, собака еще раз нападает на героя: «Точно зверь, большой, головастый... Мчится он вихрем, пулей... Батюшки! что это? Он разом остановился, словно почувал что... Да это... это сегодняшняя бешеная собака! Она... она! Господи! А я-то пошевелиться не могу, крикнуть не могу... Она подскочила к воротам, сверкнула глазами, взвыла – и по сену прямо на меня!» и тут же герой видит свою собаку: «А из сена-то, как лев, мой Трезор – и вот он! Пасть с пастью так и вцепились оба – да клубом оземь!» [2, с.244]. Собака-чудовище появляется дважды, чтобы забрать его. И дважды Трезору удается спасти своего хозяина.

Но за что Порфирию Капитонычу дано такое избавление, за что Трезор дважды спасает его? В рассказе ни автор, ни персонажи не дают оценку главному герою. У читателя есть возможность додумать. Может ему это дано за душевную простоту. Перед читателями незлобивый, а благодарный человек своему собаке-другу: «И тут я, господа, взвыл как теленок и, не стыдясь, скажу: припал я к моему двукратному, так сказать, избавителю и долго лобзал его в голову» [2, с.244].

Изучение фантастического в рассказе «Собака» И. Тургенева позволило выявить разные способы соотнесенности рационального и фантастического. Фантастическое в произведении представлено с точки зрения фантастического реализма как один их моментов необъяснимого, таинственного или мистического. Использование психоанализа убеждает связь фантастического с областью коллективного и индивидуального бессознательного. Использование

теории архетипов К.Г. Юнга позволило с этой точки рассмотреть особенности персонологии И.Тургенева.

#### Список литературы

- 1 Бялый Г.А. Тургенев и русский реализм. – М.; Л., 1962. – 306 с.
- 2 Тургенев И.С. Полное собрание сочинений в 30 томах. Т. 3. Записки охотника. 1847-1874. – М., 1979. – 526 с.
- 3 Савельева В.В. Художественная гипнология и онейропоэтика русских писателей: Монография. – Алматы, 2013. – 520 с.
- 4 Топоров В.Н. Странный Тургенев (Четыре главы), – М., 1998. – 192 с.
- 5 Шарп Д. Типы личностей. Юнгианская типологическая модель. Пер.с англ. В.В.Зелинского. – Воронеж, 1994. – 127 с.
- 6 Тургенев И.С. Полное собрание сочинений в 30 томах. Т. 10. Повести и рассказы. 1881-1883. Стихотворения в прозе 1878-1883. Произведения разных годов. – М., 1982. – 607 с.
- 7 Собака [Электронный ресурс] – URL:<http://www.newacropol.ru/alexandria/symbols/dog//> (дата обращения 17.05.2017).

#### Түйін

Мақалада И. Тургеневтің «Собака» әңгімесіндегі фантастикалық пен рациональдылықтың үйлесу жолдары қарастырылған. Психоанализді пайдалану арқылы автор шығармадағы фантастиканың бейсанамен байланысын және И. Тургенев кейіпкерлерінің ерекшелігін анықтаған.

#### Resume

The article describes the ways of correlation between rational and fantastic in the story by Ivan Turgenev "the Dog". The use of psychoanalysis gives the author the opportunity to reveal relationship of fantasy and unconsciousness, and also the features of personology of I. Turgenev.

УДК 378.635.5:355.23:002.6

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

**Г.Б. ЖАНДАРБЕКОВА**

начальник Института повышения квалификации и  
переподготовки, кандидат педагогических наук,  
Костанайская академия МВД РК

### **Аннотация**

Для формирования профессиональной компетентности будущего сотрудника правоохранительных органов одним из условий успешной подготовки высокообразованных специалистов является информатизация образовательного процесса с разработкой методики применения в учебном процессе телекоммуникационных и информационных технологий.

*Ключевые слова:* информационные технологии обучения, профессиональная компетентность, специальные программные средства, информационная безопасность

Важным характерным процессом, происходящим в обществе, является его глобальная информатизация. В своем Послании народу Казахстана глава нашего государства Н.А. Назарбаев отметил «... важно понимать информационные и телекоммуникационные технологии, добиваться их полной интеграции в наше общество» [1]. Под влиянием всеобщего процесса информатизации появилась новая общественная структура – информационное общество, способное пользоваться современными знаниями во всех общественно значимых областях человеческой деятельности, в том числе и профессиональной. Главная задача процесса информатизации состоит в обеспечении через сферу образования, освоения теории и практики использования современных информационных технологий, способствующих развитию альтернативного мышления, формированию умений, разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и

практических задач, прогнозировать и анализировать результаты принятых решений на основе моделирования информационных процессов, явлений, взаимосвязей между ними.

Возрастающие требования к качеству знаний выпускников ведомственных учебных заведений являются неизбежным следствием научно-технического прогресса, в условиях которого не может оставаться неизменным образовательный процесс. Особую актуальность приобретает задача подготовки кадров новой формации для правоохранительных органов. Достичь высокого профессионализма, умения самостоятельно принимать обоснованные и эффективные решения в настоящее время невозможно без овладения методами новых информационных технологий. Как показывает практика, большинство сотрудников правоохранительных органов уже не представляет себе, как бы они выполняли свою работу без помощи компьютера. В настоящее время все большее и большее распространение находит компьютерная техника, все шире и шире становится перечень охватываемых ею задач. Постоянно растет объем и сложность обрабатываемой информации, требуются все новые и новые виды ее представления. Без использования современных технологий противостоять совершенствующейся преступности все сложнее. В настоящее время внедрение таких программных продуктов как электронный документооборот, интегрированный банк данных, аппаратно-программные комплексы значительно облегчило работу правоохранительных органов. Для формирования профессиональной компетентности будущего сотрудника правоохранительных органов одним из условий успешной подготовки высокообразованных специалистов является усиление информатизации образовательного процесса, разработка методики применения в учебном процессе телекоммуникационных и информационных технологий.

В ведомственных учебных заведениях проводится большая работа по внедрению компьютерной технологии в учебный процесс. Исходя из имеющихся возможностей, с целью повышения профессионального уровня выпускаемых специалистов осуществляется углубленное и расширенное изучение специальных программных средств и техники, применяемых в деятельности правоохранительных органов. У курсантов вырабатываются навыки и умения решения профессиональных задач с использованием компьютерной и другой специализированной техники, изучаются системы автоматизации различных учетов, осуществляемых в правоохранительной деятельности.

Главными показателями работы в данном направлении являются:

1. Наличие достаточного количественного и качественного состава самой компьютерной техники.

2. Обеспеченность данной техники различными качественными программными средствами.

3. Эффективное использование в учебном процессе.

Все эти показатели тесно взаимосвязаны между собой, и успешное продвижение в одном из них напрямую влияет на общий успех совершенствования ведомственного образования.

Кардинальные изменения происходят в деятельности органов. При этом придается особое значение информационно-технической обеспеченности, что напрямую позволяет осуществлять эффективное и оперативное управление правоохранительными органами, более успешно решает стоящие перед ними задачи. Создаются и совершенствуются автоматизированные информационно-поисковые системы для правоохранительных органов районного, областного и республиканского уровня, внедряется республиканская единая корпоративная информационная сеть. Министерствами, курирующими деятельность правоохранительных органов, разработаны и утверждены различные Программы и приказы по компьютеризации, определяющие стратегию развития информационного обеспечения.

В учебных заведениях принимаются всевозможные меры для усиления практической направленности обучения курсантов. В учебном процессе применяются различные активные формы занятий, проводятся комплексные учения. Принимаются меры для максимального сближения подготовки курсантов к профессиональным требованиям специалиста правоохранительных органов с высшим образованием. Работа по внедрению определяется различными направлениями:

1. Создание необходимой технической базы – компьютерные классы и специализированные кабинеты кафедр с хорошим парком компьютерной техники и программного обеспечения. Активное использование компьютеров для проведения машинного контроля знаний.

2. Широкое использование ЭВМ для проведения практических занятий со стандартным программным обеспечением, предназначенным для обыкновенного пользователя, с использованием автоматизированных обучающих систем и тестов, связанных с вычислительной техникой.

3. Осуществление обучения с учетом специализации, т.е. проведение занятий с использованием программного обеспечения задач, решаемых в практических органах, что напрямую способствует

усилению практической направленности обучения в ведомственных учебных заведениях.

На сегодняшний день все эти направления реализованы и внедрены в учебный процесс. Независимо от всех принимаемых мер, обучение курсантов по компьютерным и информационным технологиям отстает от темпов развития данных технологий. Это обусловливается следующими обстоятельствами:

- ограниченными финансовыми возможностями учебных заведений для систематизированного внедрения информационных технологий, для постоянного пополнения и полного обновления технических и программных средств;

- необходимостью частого повышения квалификации преподавательского состава в силу быстрого появления в мире новых модификаций компьютеров и программных средств, что может позволить себе не каждое учебное заведение;

- необходимостью быстрой разработки и внедрения в учебный процесс методики обучения и применения вновь появившихся компьютерных технологий и программных средств.

Ко всему этому присоединяется работа по совершенствованию информационного обеспечения правоохранительных органов, которая постоянно проводится в подразделениях на местах. Все эти новые системы и изменения требуют подробного изучения и определения методики внедрения в учебный процесс.

Для подготовки профессионально грамотных специалистов, знающих современную компьютерную, оперативно-криминалистическую технику и умеющих эффективно применять в служебной деятельности, необходимо в процессе обучения формировать у курсантов основы практических навыков работы с современной техникой. А этого можно добиться в том случае, если в учебных заведениях будут использоваться все новые системы и техника, которые внедряются в деятельность правоохранительных органов. Изучение автоматизированных систем, используемых в практической деятельности, дает курсантам возможность для частичного решения вышеназванных проблем [2].

Специалисты, подготовленные в ведомственном учебном заведении, обладают в достаточной степени знаниями и навыками работы на компьютерной технике как общие пользователи. Всего этого для полного выполнения своих служебных обязанностей и всестороннего расследования преступления недостаточно.

С целью выяснения информационной подготовки и использования ее в дальнейшей служебной деятельности в Академии было проведено анкетирование курсантов 4 курса (80 человек).

Результаты анкетирования показали следующее:

- уровень компетенции в области компьютерных технологий является невысоким (37%);

- наибольшее количество умений курсантов пришлось на блок создание документов различной степени сложности (79% опрошенных владеют 100% умений этого раздела);

- использование квалифицированного поиска профессиональной информации в Интернет и использования информационной виртуальной среды для обучения (32%).

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что уровень подготовки курсантов в области информационно-коммуникационных технологий, как правило, ограничен навыками и знаниями первого уровня, даже у курсантов имеющих свой компьютер дома. Компьютер и возможности глобальной сети используются в основном для проведения досуга, а не для организации личной информационной среды обучения и самообразования.

Одним из важных вопросов является выбор основных направлений подготовки специалистов в области информационных технологий для правоохранительных органов. На сегодняшний день можно обозначить некоторые направления:

1. Подготовка специалистов, обладающих основами работы на компьютере и умеющих автоматизировать свое служебное делопроизводство.

2. Подготовка специалистов, обладающих основами работы на компьютере и умеющих использовать данные из различных автоматизированных информационно-поисковых систем.

3. Подготовка специалистов, обладающих основами работы на компьютере и умеющих создавать различные автоматизированные информационно-поисковые системы.

4. Подготовка специалистов, обладающих основами работы на компьютере и специальными знаниями, позволяющими вести работу по выявлению и расследованию компьютерных преступлений [3].

Первые два направления уже сегодня используются в учебном процессе, в учебных заведениях созданы условия для подготовки специалистов по этим направлениям.

Вопрос подготовки по остальным – третьему и четвертому направлениям нуждается во всестороннем обсуждении и последующем внедрении. Здесь основными критериями необходимости подготовки



специалистов является спрос на высококвалифицированные кадры в области информационных технологий в правоохранительных органах. Очевидно одно, что подготовка таких специалистов сегодня в нашей республике ведется слабо.

В настоящее время активно рассматривается вопрос подготовки специалистов в области информационных технологий для правоохранительных органов в ведомственных учебных заведениях. Нужно отметить, что подготовка таких специалистов должна вестись на стыке двух специальностей – это юриспруденция и информационные технологии. Такие специалисты должны знать особенности деятельности сотрудников правоохранительных органов и должны обладать хорошими знаниями в области компьютерной и информационной технологии. Основными задачами подготовки таких специалистов являются:

1. Изучение автоматизированных информационных систем.
2. Овладение методами создания и эксплуатации различных баз данных.
3. Изучение систем защиты информации.
4. Изучение правовых и организационных аспектов защиты информации.
5. Изучение существующих средств и овладение методами защиты различных видов информации.
6. Овладение методами несанкционированного снятия информации.
7. Овладение методами защиты от несанкционированного снятия информации, модификации и уничтожения информации, применяемые в правоохранительных органах.
8. Овладение методами выявления потенциальных угроз информационной безопасности.
9. Знание систем защиты информации, применяемых в правоохранительных органах.

Решение вышеназванных задач позволит совершенствовать обучение курсантов ведомственных учебных заведений и подготовить высококвалифицированных специалистов для правоохранительных органов.

#### Список литературы

1 Назарбаев Н.А. Послание Президента народу Казахстана: Казахстан – 2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев // Казахстанская правда - 1997 г. -11 окт.

2 Номоконов В.А. Информационная безопасность и применение информационных технологий в борьбе с преступностью// Программа для образовательных учреждений МВД РФ – 2005 г.

3 Олейников А.А. Значение компьютерно-информационной подготовки в формировании потребности профессионального самосовершенствования у слушателей учебных заведений МВД РК // Материал Международной научно-теоретической конференции «Перспективы государственно-правового и социального развития Республики Казахстан». – Костанай, 2001 г. – С. 296.

#### Түйін

Мақалада құқық қорғау органдарының болашақ қызметкерлерінің ақпараттық мәдениетін қалыптастыру сұрақтары қарастырылады.

#### Resume

In the given article issues of forming information culture of future Law Enforcement Bodies' officials are considered.

## ВОПРОСЫ РЕЦЕПЦИИ РИМСКОГО ПРАВА

**А.Ш. АККУЛЕВ**

кандидат юридических наук, доцент кафедры  
государственно-правовых дисциплин,  
Евразийский гуманитарный институт

**Е.А.МАЗОВ**

заместитель директора  
Центра современного права

### **Аннотация**

Статья посвящена исследованию вопросов рецепции римского права. На основе анализа научной литературы, точек зрения различных ученых правоведов, авторы рассматривают отдельные вопросы рецепции римского права, в том числе и в части, касающейся средневековой Европы, России современного Казахстана.

*Ключевые слова:* римское право, рецепция римского права, уголовное право, гражданское право, Римская империя.

Как пишет классик — «три раза Рим диктовал миру законы, три раза приводил народы к единству: в первый раз, когда римский народ был еще в полной своей силе — к единству государства; во второй раз после того, как этот народ уже исчез — к единству церкви; в третий раз — вследствие усвоения римского права в средние века — к единству права; в первый раз внешним принуждением — силою оружия, два другие раза — силою духа», [1, с.1].

Появившись в древнем Риме, «Римское право» в дальнейшем уже никогда не утрачивало своей ведущей роли в формировании и развитии многих правовых систем мира. Крылов Н., рассуждая об историческом значении римского права, отмечал — «В самом деле, в Юридических Памятниках Римской письменности видишь один *чистый разум*, отрешенный от всех, местных особенностей, забываем Римлян, и их идеи сознаем, как идеи всего человечества» [2, с.63]. Как пишет Кипп Т. — «Римское право – это то право, которое римляне создали для себя, опираясь на признанные ими самими формы правообразования» [3, с.5].

При этом, по всей видимости, римское право – понятие собирательное, сформированное под влиянием канонического права и ему не свойственны некоторые институты, приписываемые ему

сегодня. Римское право, как понятие собирательное, впитало все лучшее античного права своих предшественников и фактически стало базой правового прогресса в Европе. Это правовая система стала основой теории современного гражданского права, позволив ей подняться над всевозможными национальными и случайными нагромождениями.

«Явление, именуемое в юридической литературе «рецепцией римского права», можно без всякого сомнения отнести к числу ключевых явлений истории средневекового западноевропейского общества. Все основные социально-экономические, политические и идеологические процессы, происходившие в нем, были так или иначе связаны с использованием элементов правовой культуры Древнего Рима [1-4]. По словам английского правоведа Х.Д. Хазелтайна — «описать средневековую историю римского права во всей ее полноте значило бы описать историю средневековой цивилизации — жизнь Европы в ее развитии и изменениях в течение столетий» [5].

Как известно, рецепция (лат. *receptio*) это заимствование, воспроизведение или восприятие какой-либо национальной правовой системой принципов, институтов, основных черт другой правовой системы [6].

Следует отметить, что тема «рецепции римского права» принадлежит к числу наиболее популярных тем европейской историко-правовой науки. Историография её насчитывает уже тысячи книг и статей, и с каждым годом число последних увеличивается. Правда, самым фундаментальным во всей огромной массе научных работ о судьбе римского права в средневековой Европе и по сей день остается семитомный труд знаменитого немецкого правоведа Ф.К. Савиньи «История римского права в Средние века», созданный еще в начале прошлого столетия» [7, с. 3]. К сожалению, эта работа не издавалась на русском языке в полном объеме.

В конце XI в., когда в Италии возрождается интерес к античной культуре, тексты кодификации Юстиниана привлекают к себе внимание специалистов. Авторитет имперской идеи, унаследованной от Рима и поддерживаемой католической церковью, делал возможным использование римского права в качестве основы и критерия права в политически раздробленной Европе. Потребность в точном юридическом инструменте особенно остро начинает ощущаться с развитием товарно-денежных отношений, расширением торгового оборота, ростом новых экономических отношений. В этих условиях происходило восприятие и освоение римского права в качестве действующего, получившего название «рецепции римского права».

В XI-XIII веках Глоссаторы (позднелатинское glossator) — итальянские юристы Болонского университета толковали и комментировали нормы римского права, делая заметки на полях текстов римских актов, которые они считали «писанным разумом». Глоссаторы считали римское право абсолютной истиной и видели свою задачу в том, чтобы выявить точный смысл античных норм, ничего не меняя в их содержании. Их работы легли в основу дальнейшей рецепции римского права в Европе [1, с. 214].

«Не будет преувеличением сказать, что римское право сделалось известным Западной Европе, благодаря деятельности глоссаторов, и этим был облегчен процесс осуществления рецепции римского права» [8, с. 76].

То есть можно говорить, что в северной Италии, в Болонье, в этот период складывается объединение лиц, усердно изучающих римское право. Вскоре они оформили свой союз, дав ему название латинской автономной корпорации — UNIVERSITAS.

Постепенно университетское образование и юридическое знание распространилось на всю Европу. Болонская школа направила свои усилия на чтение и понимание текстов Дигест и других элементов кодекса Юстиниана. Они составляли краткие пояснения к текстам — глосс, почему и получили наименование глоссаторов. Итогом их двухвековой деятельности явилась многотомная работа «Большая глосса»(GLOSSAMAGNA), которая стала основой для понимания римских юридических текстов. Постепенно римское право превращается в универсальную правовую систему, действующую наряду с законами монархов и местными обычаями. Новое значение римское правовое наследие получило в период буржуазных революций XVII-XVIII в.в. Одним из результатов Французской буржуазной революции стало принятие Гражданского кодекса 1804 г. — Кодекса Наполеона, в котором римские правовые формы получили новое содержание. Утверждение кодекса Наполеона в Европейских странах, а затем в их колониях вызвало освоение римского права на новом уровне. Дальнейшее развитие римские правовые институты получили в Гражданском кодексе Германской империи — Германском гражданском уложении 1900 г.

По сути, все правовые системы западноевропейских государств оказались под влиянием римского права (Италия, Испания, Южная Франция). В частности, в Италии уже в XI веке школой лангобардского права в Павии было провозглашено, что римское право есть *lex generalis omnium* и что оно во всех случаях может являться источником для восполнения местного права. Точно также в Испании положения римского права проводились здесь на том основании, что *aequitas* есть

общий субсидиарный источник права, а положения римского права вытекают, по мнению испанских юристов, из самой *aequitas*, в Германию оно проникло между 1450 и 1550 гг.» [9, с.37].

Что касается Германии, то помимо общих причин, вызывавших распространения римского права всеобщего, в Германии рецепции его способствовало еще и то обстоятельство, что так называемая Священная Римская Империя считалась продолжением прежней Римской Империи, а императоры первой непосредственными преемниками императоров последней. Вследствие этого Юстиниановский свод склонны были считать как бы отечественным кодексом, а с другой стороны, законы императоров Священной Римской Империи прибавляли к Юстиниановскому кодексу, как его непосредственное продолжение. Фикция эта значительно облегчала дорогу римскому праву в Германии; если везде королевская власть в своей борьбе с феодализмом старалась опереться на римское право, то германские императоры оказывали ему особое покровительство. В значительной степени в этом тяготении к римскому праву играла роль и идея единого общеимперского права, идея национального объединения Германии, осуществившаяся лишь в XIX столетии [10, с.21]. «Рецепция принесла в Германию римское право не в чистом виде, а в том виде, в каком она его приняла из рук итальянско-канонической схоластики» [9, с.37-38].

В «правовой» компаративистике используются «два понятия: «материнская» правовая система и «дочерняя» правовая система. За этими определениями скрывается факт состоявшейся в прошлом рецепции (полной или частичной) правопорядка одного государства на территории другого.» [11, с.12].

Относительно Казахстана «материнской» правовой системой служит правовая система дореволюционной России и СССР.

В свою очередь, рецепция римского права на правовую систему России осуществлялась с двух сторон. С одной стороны, через религиозные каноны Византии и с другой стороны, через правовую науку Западной Европы, с большим акцентом на немецкую правовую школу. Так, «Римское право оказало на Россию не меньшее влияние, чем на западную Европу» [12, с.9]. Современные исследователи пишут — «начиная с XVIII в. можно говорить и о рецепции в России римского права в западно-европейском понимании этого слова. Это связано со стремлением Петра I и последующих императоров построить российские законы на принципах европейских гражданских институтов. Особое внимание уделяется пандектному праву, преимущественно в его немецком варианте. Первоначально русская профессура находилась под сильным влиянием немецкой школы. Использование богатого опыта

европейских исследователей несомненно содействовало быстрому развитию русской юридической школы. Большинство исследований конца XIX в. как по частному, так и по публичному праву носили историко-юридический характер» [12, с.10-11].

Как отмечал крупнейший дореволюционный цивилист и романист И.А. Покровский, «рецепция римского права была и исторической необходимостью, и фактором прогресса», ибо позволила удовлетворить мировую потребность в универсальном, общем праве, основанном на частно-правовых началах и позволяющим оформлять имущественные взаимосвязи различных лиц независимо от их национальной и государственной принадлежности [13, с.57].

Как известно, до советского периода на территории Казахстана действовала достаточно сложная система правового регулирования общественных отношений – это и обычное право казахов, и мусульманское право, и колониальное законодательство Российской империи. Начало процесса влияния было заложено в ходе формирования советской правовой системы с последующим формированием законодательства Казахской ССР.

Взяв за основу результаты рецепции римского права, советские правоведы отказались от исторической преемственности и сформировали новое советское право. Право, сформированное на идеологической базе. В.И. Ленин в своей работе «Успехи и трудности Советской власти» писал: «Нужно взять культуру, которую капитализм оставил, и из нее построить социализм. Нужно взять всю науку, технику, все знания, искусство. Без того мы жизнь коммунистического общества построить не можем» [14, с. 55]. Другими словами «положение кардинально изменилось после революции 1917 г. Большевики вместе с буржуазным правом отказались и от его основы — рецепции римского права.» [12, с.10-11].

Казахстан, создавая и развивая частно-правовые отношения в экономике, прежде всего основывается на положениях, выработанных в римском праве, при этом учитывает историческую преемственность и современный мировой опыт.

Эта позиция нашла свое отражение в нормах Гражданского кодекса Республики Казахстан. И с этой точки, как мы полагаем, можно говорить о рецепции римского права и в нашей стране.

#### Список литературы

1 Иеринг Р. Дух Римского права на различных ступенях его развития. Часть первая. Перевод с третьего, исправленного немецкого издания. С.-Петербург. В типографии В. Безобразова и комп. (Вас. Остр., 8 линия, №45). 1875 – 316с.

- 2 Крылов Н. Об историческом значении римского права в области наук юридических. Речь, произнесенная в торжественном собрании императорского Московского Университета. М.: В Университетской типографии. 1838. - 67 с.
- 3 Кипп Т. История источников римского права.1908.pdf
- 4 Из курса лекций по римскому праву. Юридические лица. Условия. Д. И. Азаревич. стр.1-84 // Временник Демидовского лицея. Книга 28. Ярославль. В типографиях: Губернского Правления, Земской Управы и Г. Фальк в Ярославле. 1882. – 490 с.
- 5 Hazeltine H.D. Roman Law and Canon Law in the Middle Ages // The Cambridge Medieval History. Vol.5. P. 703.,
- 6 Большой юридический словарь / Под ред. А.Я. Сухарева, В.Д. Зорькина, В.Е. Крутских. М.: Инфра-М, 1997. 790 с.
- 7 Томсинов В. А. О сущности явления, называемого «рецепцией римского права» // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. М.: Изд-во Моск. ун-та 1998. № 4. С. 3–17.
- 8 Перетерский И.С. Дигесты Юстиниана., - М.,1956.
- 9 Рабрух Г. Введение в науку права. Со вступительной статьей Б.Кистяковского.М.: Труд. 1915 - 49 с.
- 10 Водкин М.Ю. Проблемы рецепции римского права собственности в европейских кодификациях XIX-XX вв. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.ю.н. Казань. 2007. – 33 с.
- 11 Есаков Г. А., Крылова Н. Е., Серебренникова А. В. Уголовное право зарубежных стран. — М.: Проспект, 2009. – 336 с.
- 12 Суханов Е.А., Кофанов Л.Л. О роли изучения и преподавания римского права в России // [Древнее право. Ivs antiquvm. № 1](#). Спарк. 1996 г. Москва. Стр. 9-14
- 13 Покровский И.А. Основные проблемы гражданского права. М., Статут (в серии «Классика российской цивилистики»), 1998. – 353 с.
14. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 38. Издание пятое. М.: Издательство политической литературы. 1969. – 580 с.

#### Түйін

Мақала рим құқығының рецепциясы мәселелерін зерттеуге арналған. Авторлар ғылыми әдебиетке талдау жасап, түрлі құқықтанушы ғалымдардың тұжырымдары негізінде рим құқығы, соның ішінде, орта ғасырлық Еуропаға, Ресейге, қазіргі Қазақстанға қатысты рецепцияның жекелеген мәселелерін қарастырады.

#### Resume

The article is devoted to the study of the reception of Roman law. On the basis of the analysis of the scientific literature, the points of view of various legal scholars the authors consider certain issues of the reception of Roman law, including those concerning medieval Europe, Russia, modern Kazakhstan.





***АМАНГЕЛДІ***  
***ҚҰСАЙЫНҰЛЫ ҚҰСАЙЫНОВ***

Еуразия гуманитарлық  
институтының ректоры, академик,  
тарих ғылымдарының  
докторы, профессор

### **ӨНЕГЕЛІ ӨМІР ЖОЛЫ**

Академик Құсайынов Амангелді Құсайынұлы – ұзақ жылдар бойы Қазақстанның білім беру саласын дамытуға зор үлес қосып келе жатқан ардақты азамат. Ол іскер басшы, шебер ұйымдастырушы, бастамашыл ғалым-ұстаз ретінде елімізге аса қажет мамандар дайындау ісіне белсенді араласып, әсіресе егемен еліміздегі жоғары білім беру саласын әлемнің білім мен ғылым кеңістігіне алып шығып, ең тиімді әрі озық технологиялардың республикамызға келуіне жол ашқан көрнекті әрі санаулы ғана зиялылардың бірі. Өзінің еңбек жолында білім беру саласының барлық сатыларында жоғары кәсіби шеберлігімен, еңбекқорлығымен, жауапкершілігімен танылған Амангелді Құсайынұлының атқарған ғылыми, ғылыми-педагогикалық және әкімшілік қызметі республикаға белгілі.

Академик А.Қ. Құсайынов жауапты жоғары лауазымды қызметтерді атқара жүріп, көптеген дарынды шәкірттер, жас ғалымдарды тәрбиеледі. 1992 жылдан бастап С.Сейфуллин атындағы Ақмола университетінің ректоры лауазымына тағайындалып, жоғары оқу орнының басшысы ретінде өзіне сеніп тапсырылған міндеттерді

мүлтіксіз атқарып, аса тәжірибелі әрі білгір ұйымдастырушы екенін көрсетті.

Академик А.Қ. Құсайынов Елбасының арнайы тапсырмасымен 1996 жылы құрылған Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия университетінің тұңғыш ректоры болды. Оның ректорлық қызметі Қазақстан астанасының Алматы қаласынан Ақмола қаласына көшу, жаңа елордамыз Астана қаласының қалыптасуына байланысты аса маңызды әрі ауыр кезеңмен тұспа-тұс келді. Дәл осы кезеңде ректор А.Қ. Құсайыновтың қайраткерлік қыры жарқырай көрінді. Қысқа мерзім ішінде облыстық екі ЖОО-ның базасында университеті құрып, онда таңдаулы профессорлардың жұмыс істеуіне, үздік мектеп түлектерінің оқуына көп күш жұмсады: алғашқы аспирантура мен магистратура, диссертациялық кеңестер ашылды, республикалық және халықаралық конференциялар өтетін болды.

А.Қ. Құсайынов жас университетте сол кездің өзінде-ақ ресми жаңа Астананың жоғары мәртебелі қонақтарын: ТМД және шетел мемлекеттерінің басшыларын, басқа да жоғары лауазымды тұлғаларды лайықты қарсы алды. Сондай-ақ Астананың тұсаукесері сияқты көптеген саяси-мәдени маңыздағы көпшілік шараларды ұйымдастыруға, жалпы жаңа елорданың заманауи ұлттық-мәдени келбетін қалыптастыруға қала әкімдігімен бірлесе отырып көп еңбек сіңірді.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев аталған университеттің он жылдық мерейтойына орай сөйлеген сөзінде: «Осы жылдар ішінде жаңа университет өзінің тарихын өнегелі бастамалармен, өміршең істермен жасай білді. Сөйтіп қазір ол іргелі ғылым ордасына, білімнің шын мәніндегі киелі шаңырағына айналып отыр», -деген болатын. Елбасы осылай жоғары бағалаған университеттің құрылуы мен қалыптасуына білікті басшы, академик, тарих ғылымдарының докторы, профессор Амангелді Құсайынұлының сіңірген еңбегі айрықша.

2000 жылдан бастап А.Қ. Құсайынов ҚР-дың Жоғары аттестаттау комитетіне басшылық жасады, мұнда да ол осы бақылаушы органның мәртебесін көтеріп қана қоймай, ғылым саласын бақылау жүйесін құрып, қазақстандық ғылымның дамуына айтарлықтай үлес қосты. 2004 жылдан бастап тарих ғылымдарының докторы, профессор, академик А.Қ.Құсайынов Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ Білім академиясының президенті болды. Ол қазақстан қоғамын жаңғырту жағдайында білім беруді жетілдіру бойынша, әлемдік тәжірибе негізінде және ұлттық дәстүр мен құндылықтарды ескере отырып, ғылыми ізденістерін жалғастырды.

А.Құсайынов 2007 жылдан бастап, Еуразия гуманитарлық институтының басшысы. Институт - Астанадағы тұңғыш мемлекеттік емес жоғары оқу орны. Әрине, жоғары оқу орнын құру, оны қалыптастырып, аяғынан тік тұрғызу оңай шаруа емес. Білім саласының белді ұйымдастырушысы А.Құсайынов жұмыстың жүйесін таба білетін білікті маман кадрларымен бірге бар қиындықты артта қалдырып, бұл күнде институтты беделді жоғары оқу орнына айналдырып отыр. Білім саласында жарты ғасырдан астам еңбек етіп келе жатқан ректордың ұстанымы қоғам сұранысын қанағаттандыратын құзыретті мамандар даярлау. Институт саясаты – сапалы білім беру, дайындаған мамандардың бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету.

«Тәуелсіздік заманның басты қағидасы ынтымақтастықта» деп білетін басшы шетелдік және отандық жоғары оқу орындармен, ғылыми орталықтармен іскерлік ынтымақтастық орнатып, халықаралық оқу және академиялық ұтқырлық негізінде студенттермен алмасып, машықтанулар өткізуде. Жалпы, жоғары оқу орындарымен тығыз байланыста болып, тәжірибе алмасудың маңыздылығы зор. Қазіргі жаһандану заманында оқытудың заманауи әдістері, инновациялық технологияларды қолданысқа енгізіп, білім деңгейін халықаралық деңгейге жеткізу басты міндеттердің бірі саналады.

«Қолыңнан келсе, кісіге жақсылық жаса, қиянаттан аулақ жүр» деген ана өсиетін бойына дарытқан Амангелді Құсайынұлы студенттердің жан-жақты дамуына, тіпті әлеуметтік жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалардың оқу ақысын жеңілдетіп, алаңсыз оқуларына жағдайлар жасауда. Түрлі мәселелермен алдына кірген студент болсын, институт қызметкері болсын, шаруасын шешіп, жақсылық жасаудан таңған емес. Ең бастысы, айналасына жайлы атмосфера қалыптастырып, алаңсыз оқуға, алаңсыз жұмыс істеуге мүмкіндік бар. Бұл күнде ЕАГИ студенттерінің халықаралық, республикалық түрлі олимпиада, жоба, конференция, спорттық жарыстардан сырт қалмай, жоғары көрсеткіштер көрсетуі, мемлекеттік емес жоғары оқу орнының да бәсекеге қабілетті, тиянақты, сапалы білім бере алатынын байқатады. Бүгінгі күні А.Құсайынұлының қарым-қабілетінің арқасында 20 жылдан астам тарихы бар аталған оқу орны гуманитарлық сала бойынша кәсіби мамандар дайындап, білім кеңістігінде лайықты орынды иеленген.

Күні кеше ғана Астананың рухани өркендеуіне ат салысып, Отанымыздың мәртебесін көтеріп жүрген Амангелді Құсайынұлы бүгін де 75 - тің белесіне көтеріліп отыр.

Қазақ білім академиясының академигі, ЖМ ХҒА академигі А.Қ. Құсайынов өзінің өмірдегі дара жолын білім мен ғылымға арнап келеді. Оның жетекшілігімен «Отан тарихы» мамандығы бойынша 4 докторлық, 16 кандидаттық диссертация қорғалды 4 монографиясы, 150-ден астам ғылыми еңбектері жарық көрді.

Еліміздің білімі мен ғылымының дамуына қосқан ерен еңбегі еленіп, Амангелді Құсайынұлы «Еңбек Қызыл Ту», «Құрмет», «А.Байтұрсынов» ордендерімен және бірнеше медальдармен марапатталған.

«Ақиқат – ақыл атасы» деп білетін А. Құсайынов осынау мерейлі жасқа абыроймен, үлкен беделмен, жемісті педагогтік, ғалымдық еңбегімен көтеріліп отыр. Ендеше, Амангелді Құсайынұлының отбасына амандық, деніне саулық тілеп, мәртебесі қашан да биік болып, ел игілігіне қызмет ете берсін демекпіз.

**Қ. Ахметов**  
**тарих ғылымдарының**  
**докторы, профессор**