

# ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ 4/2015

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

*ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ.  
ЭТНОПЕДАГОГИКА*

*ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ЭТНОПЕДАГОГИКА*

Сарсекеев Б.С.	К проблеме отбора содержания.....	6
Байдрахманов Д.Х.	Шетел тілін оқыту барысындағы танымдық белсенділіктің студенттердің білім деңгейін көтеруіне әсері.....	10
Жусупова Ж.А.	Жеке тұлғаның танымдық қызығушылығын білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында қалыптастыру мәселелері....	15
Исмаилова Г.К. Фоминых К.И.	Современные лексикографические источники неологизмов английского языка.....	20
Аллагулов А.М. Аллагулова И.Н.	Семья и образовательные организации: региональный опыт взаимодействия.....	26
Саипов А. Пошаев Д.Қ. Абуов Ә.Е.	Адами капитал - интеллектуалдық секіріс кепілі.....	31
Тлегенова К.А. Айкенова Р.А. Досанова А.Ж.	«Жобалау тәсілі», «жобалау оқу әрекеті», «жобалау технологиясы» түсініктерінің арақатынасы.....	36
Болотова М.И. Кузьменко Р.В.	Культуротворческая компетентность обучающегося: актуальность и пути решения.....	42
Досанова А.Ж. Тлегенова К.А.	«Көпмағыналы сөздер» тақырыбын өзге ұлттарға жобалау әдісі арқылы оқыту.....	48
Pyassova A.U.	Units of phraseology and classification principles of phraseological units.....	53
Бурганова Р.И. Ярышева Я.А.	Повышение жизнестойкости подростков как профилактика суицида.....	59
Мурзина С.А. Нәби Л.	Бастауыш сынып оқушыларының дарындылығын дамыту мәселелері.....	63

Ещанова Ә.Қ.		
Кабдушева А.Б. Исыпова Н.В.	Критерии оценивания продуктивной творческой речи студентов при обучении иностранному языку как основному курсу специальности.....	66
Берлібай А.Б.	Использование интерактивных технологий при формировании устойчивой мотивации к изучению английского языка и интереса к профессии учителя у студентов языковых специальностей.....	71
Михалева Е.С.	Развитие потенциала одаренных детей в контексте персонифицированного подхода.....	77
Кусаинова Ж.Д. Аязбаева А.Т.	Теоретико – методологические основы формирования профессиональной компетентности у будущих студентов педагогических специальностей.....	81
Джексембаева Г.С.	Компетентностный подход как совокупность общих принципов отбора содержания образования.....	86

---

**ТАРИХ**  
**ИСТОРИЯ**

Кенжебаев Н.Т. Бектемисова В.А.	Роль национальной интеллигенции в политической жизни казахского общества в начале XX века.....	93
------------------------------------	--	----

---

**ПСИХОЛОГИЯ**

Шерьязданова Х.Т. Аралбаева Р.К.	Реалии и перспективы подготовки специалистов для социальной сферы в Республике Казахстан.....	100
-------------------------------------	---	-----

---

**ФИЛОЛОГИЯ**

Боранбаев С.Р.	Ортағасырлық түркі дүниесіне қатысты кавказсырты жеріндегі жазбалар.....	107
Машкова С.Н.	Тема дома в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» как основополагающий архетип человеческой культуры.....	112
Әбдіғалиева Т.Ә. Шаяндина А.О.	Жер бедері атауларындағы танымдық метафоралардың көрінісі .....	118
Мәмбетов Ж.О. Райнбекова Г.С.	Ақын Светқали Нұржан лирикасының көркемдік ерекшелігі.....	122

Шормақова А.Б. Абденова К.К. Шадқам З. Сәлімхан А.	Бастауыш сыныпта халық ауыз әдебиеті үлгілерін оқытудың әдіс-тәсілдері.....	129
	Қазақ және түрік тілдеріндегі салмақ пен көлем өлшем атауларының қолданылу ерекшеліктері.....	132
Шақаман Ы. Б.	Тілдік гештальт.....	136
Абылова Г. Е.	Қазақ тілінде фразеологизмдердің сөйлемді мазмұндық жағынан кеңейту ерекшеліктері.....	142
Жұмағұлов С.Б. Жұмағұлов А.Б. Алимбаев А.Е.	Рахманқұл Бердібай - әдебиетші ғалым.....	146
Кеменгер Қ.	Қазақ түркітану ғылымының тарихындағы алаш кезеңі.....	152
Шаймарданова С. К. Машрапова Г. К.	Молодежный сленг и проблема чистоты языка.....	158

### **ЭКОНОМИКА**

Тажигулова А.Ж. Исаева Б.К.	Азық-түлік қауіпсіздігін қамтамасыз етуді талдау және бағалау.....	163
--------------------------------	--	-----

### **ҚҰҚЫҚТАНУ**

#### **ЮРИСПРУДЕНЦИЯ**

Возняк О.А. Умаров А.С.	Посягательства на половую свободу и половую неприкосновенность несовершеннолетних, сексуальные девиации.....	168
Сактаганова И.С. Аябекова М.Н.	ҚР әлеуметтік қамсыздандырудың құқықтық реттелуінің кейбір мәселелері.....	176
Сұлейменова А.Ы.	Отдельные вопросы предмета уголовного правонарушения.....	182

### **ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫС**

#### **СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**

Абзалова Р.А. Турсынбекова Ж. Д.	Внедрение клиенториентированной модели профессиональных компетенций социального работника при оказании социальных услуг в сфере здравоохранения на примере социальной службы центра семейного здоровья «Демеу» г. Астаны.....	188
-------------------------------------	---	-----

### **ҒАЛЫМ СӨЗІ**

#### **СЛОВО УЧЕНОГО**

Мазилев В.А.	Фундаментальная наука о психике: 500 лет под именем психология.....	194
--------------	---	-----

УДК 371.671.1

## **К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ**

**Б.С. САРСЕКЕЕВ**

доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой педагогики,  
Евразийский гуманитарный институт

### **Аннотация**

В статье рассматриваются проблемы отбора содержания в школьный учебник истории.

*Ключевые слова:* учебник истории, программа обучения, знания, умения, отбор содержания, знаниецентрический подход, компетентностный подход.

История как предмет имеет стратегическое значение, так как формирует мировоззрение подрастающего поколения. В этом смысле школьный учебник истории играет важную роль в формировании исторического сознания будущих граждан страны.

Создание учебника – дело творческое и никакие теории не в состоянии решить конкретные вопросы, возникающие при его написании. В подготовке учебника в зависимости от задач существуют два подхода, которые на выходе дадут два разных учебника. Одна задача – *учить последовательно представлять исторические события*, другая – *учить понимать современные события через призму прошедших исторических событий*. При первом, назовем его знаниецентрическим, подходе акцент ставится на раскрытие содержания учебного материала, реализуется функция передачи знаний. Второй подход – *учить понимать современные события через призму прошедших исторических событий*. Это компетентностный подход.

Однако на содержание учебников влияют ГОСО, базисный учебный план и программы. Например, в программе 5 класса зафиксировано следующее: «каменный век на территории Казахстана, палеолит - древнекаменный век, древнейшие орудия труда, человеческое стадо, природа, климат, оледенение, мезолит - среднекаменный век, потепление, отступление ледника, изобретение лука и стрел, бумеранга для охоты на мелких быстроногих животных, индивидуальная охота, появление новых орудий труда, неолит - новокаменный век, микролитическая культура, становление скотоводства и земледелия» и т.д. [1]. Такое обозначение базового содержания учебного материала обусловило подробное изложение в учебнике темы каменного века, делением его на верхний и нижний палеолит, мезолит, неолит, энеолит [2]. Слишком подробно для пропедевтического курса изучается и бронзовый век, так, деления эпохи бронзы на ранний, средний, поздний периоды [2, с. 21] нет даже в учебнике 6 класса, где подробно изучается этот период.

Следует подчеркнуть, что данный материал предлагается в курсе пропедевтики, смысл которого состоит в том, чтобы на раннем этапе перед систематическим изучением истории закрепить в ребенке не критическое восприятие представления о том, что Родина является высшим идеалом человека. Акцент на информацию проявляется в перечислении дат, географических наименований, названий городов, имен исторических личностей, статистических и других формализованных знаний. Предметно-научное описание идет в ущерб воспитательным, этическим аспектам истории. Например, в §8 «Древние тюрки на территории Казахстана» для запоминания выделено 15 новых терминов; в §10 перечислено 14 городов; в §24 «Установление Советской власти в Казахстане» 13 новых слов и понятий, некоторые из которых даны без объяснения, например, «революция». Только в §12 и §18 мы насчитали **131 слово**, выделенное курсивом для запоминания [2]. Уместно отметить, что исследователи рекомендуют рассматривать на одном уроке не более 3-4 новых понятий.

Низкое качество информации, ее перегруженность может привести к потере ценностных ориентаций и подмене предмета изучения, как это произошло с учебником «Истории древнего Казахстана», где в первом же параграфе выделено 13 новых терминов: *палеолит, мезолит, неолит, древнекаменный век, олдувай, ашель, мустье, австралопитек, «человек умелый», питекантроп, синантроп, неандерталец, Тешикташ* и 20 дат, которые надо запомнить [3]. Учебник представляет собой собрание многочисленных археологических сведений о прошлом, иногда противоречивых данных. Приведем несколько примеров. В начале учебника говорится: «Человекоподобные существа обитали 2,5 миллионов назад» (повидимому пропущено слово «лет») с указанием места Олдувай, а в конце учебника приводится информация по Олдувай: «найлены останки скелета «человека умелого», жившего 1 млн. 750 тысяч лет до н.э.» [3, с.9, 204].

На стр. 18 открытие огня относится к мустьерскому периоду (а это 140-40 тысяч лет до н.э. как указано на стр. 9), а на стр. 205 указано, что «в период раннего и среднего палеолита древние люди научились разжигать огонь», что возраст стоянки, где разжигали огонь 1 млн. 500 тысяч лет [3, с.18, 205].

В путанице с датами трудно будет разобраться без дополнительных источников: на стр.45 бронза появилась «в 3000-1800-х годах до н.э.», на стр. 59 выделено цветом в рамке «Эпоха бронзы на территории Казахстана охватывает 2-1 тысячелетие до н.э.», на следующей странице «в середине 2-го тысячелетия до н.э. древние племена Казахстана освоили производство бронзовых изделий», а на стр. 61 даны 3 периода эпохи бронзы с ХУШ по УШ век до н.э. [3].

На стр. 125 говорится: «На территории Казахстана в III веке до н.э. – V веке н.э. сформировались государственные объединения сарматов, гуннов, уйсун, кангюев». Здесь же на полях в рамке выделено: «Эпоха сарматов охватывает период с УШ в. до н.э. – V в. н.э.», а через страницу читаем: «Могущество сарматов в Причерноморье было сокрушено в IV в. н.э. пришедшими с востока гуннами» [3, с.125, 127].

Авторы сами запутались в датах: на стр. 125 говорится: «Памятники уйсунской культуры в основном сосредоточены в Жетысу (Семиречье). Хронологически они относятся к периоду 3 века до н.э. – 4 века н.э., т.е. просуществовали около 800 лет», а на стр. 149 отмечается, что «Название усунь (уйсун) встречается в китайских исторических летописях, начиная со II в. до н.э.», здесь же в цветной рамке дается другая информация: «История уйсун охватывает период с III в. до н.э. по V в. н.э.» [3].

Из-за обилия данных авторы сбились со счета: на стр. 133 написано «Сарматский вождь считается вторым «Золотым человеком», найденным на территории Казахстана», но перед ним уже описаны два золотых человека: чуть ранее на стр. 121: «Этот замечательный памятник известен в науке как «Шиликтинский золотой человек» и на стр.105 «Золотой человек» из Иссыкского кургана [3].

Знаниецентрический подход с перечислением десятков дат, событий, фактов, названий разных вещей и предметов ничего не дает для души, перегружая память ребенка в основном цифровыми данными и археологическими терминами. Основная проблема рассматриваемого учебника – отсутствие людей. Так в описаниях сарматов, уйсунгов, кангюев нет ни одного имени. Получается история без человека, без того, кто собственно и делает историю. Так вымывается духовная сущность истории, ее воспитательный потенциал. Отсутствие людей компенсируется интерпретациями авторов: «Древо жизни, по представлениям уйсунгов, растет на вершине высокой горы и соединяет четыре стороны мира и три части света: место обитания богов и птиц – небесный мир, средний мир – землю – место обитания людей и подземный мир – загробный мир» [3, с. 159]; «мир состоял из трех элементов – небесный мир, подземный мир и земной мир» [3, с. 185].

Следует подчеркнуть, что обучение истории нельзя рассматривать только как передачу информации вне контекста обучения анализу, сравнению, обобщению, умению делать самостоятельные выводы, воспитанию толерантности, формированию и развитию исторического мышления. В основе достижения содержательной адекватности исторического образования мы ставим понятие **«историческая компетентность»**. Под данным понятием представляется индивидуально-личностный результат образования ученика, заключающийся в сформированности опыта решения проблем на основе собственных результатов образования.

Компетентностный подход предполагает наряду с общей исторической грамотностью выпускника развитие способностей решать нестандартные задачи и проблемы, используя приобретенные знания. *Знания* служат фундаментом для усвоения содержания, способствуя формированию *умений*, в которых воплощается деятельность ученика по воспроизведению культуры. На первый план выходят такие качества ученика, как способность разрабатывать гипотезы, проверять их, умение работать над проектами, проявлять инициативу и т.д.

Авторам школьных учебников необходимо переориентироваться с изложения информации на формирования ключевых компетенций, определить основные знания в каждой теме и определить ту часть, которую учащиеся могут усвоить сами. Важную роль здесь играет способ изложения, вопросы и задания. Организация процесса общения, составление разного типа вопросов и заданий важно, так как учащиеся усваивают в первую очередь не объект обучения, а применяемый к нему *способ деятельности*. Для *творческой* деятельности характерно видение проблемы, перенос знаний в новую ситуацию, анализ, построение оригинального решения проблем.

Знания, умения, опыт творческой деятельности тесно связаны с *ценностными ориентациями*, которые необходимо сформировать у школьников. Поэтому содержание текста должно затрагивать не только научную, но и эмоциональную сферу ребенка. Факты без эмоции, без эмоционального сопереживания, отношения к героям, мотивам их поступков снижают воспитательный потенциал истории.

Учебник истории не может быть абсолютно объективным, потому что каждый автор имеет какие-то политические, идеологические, религиозные, национальные и др. взгляды. Поэтому основной целью изучения истории должно быть *овладение*

учащимися инструментариями анализа и интерпретации прошлого. Перед авторами стоит задача не только передать информацию, но, главным образом, указывать подходы к овладению материалом, наметить пути работы учащихся, чтобы дать возможность для организации учебного процесса. Важно представлять разные позиции ученых, политиков, деятелей культуры на изучаемые события, включать исторические, культурные коллизии. Это дает возможность самостоятельно выстраивать аргументацию в поддержку той или иной позиции.

Таким образом, в современных условиях в результате открытости и доступности знаний благодаря инновационным технологиям и Интернету роль учебника будет меняться. Основная ее функцией станет не передача знаний, а формирование компетенции учащихся направленные на обучения критически осмысливать информацию. Отсюда вытекает требование рассмотрения содержания образования в единстве с *системно-деятельностным способом его рассмотрения*.

Системное структурирование историко-педагогического содержания может быть реализовано за счет выделения *ведущих содержательных линий*, способствующих формированию методологических знаний и умений, необходимых для овладения учебными навыками. Такой ведущей линией может быть линия *проблемных текстов*, способная влиять на развитие учебно-познавательной компетенции.

Включения в учебник разных подходов, точек зрения на одни и те же события, явления, факты способствуют пониманию важности существования разных подходов. Включения «инструментальных текстов» формирующих специальные умения, разработка четкой системы разнотипных заданий для усвоения содержания образования позволит обеспечить цели общего образования.

#### Список литературы

1 Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115. Приложение 40 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан «Типовая учебная программа по предмету «История Казахстана» для 5-9 классов уровня основного среднего образования».

2 Абдыгулова Б.К. и др. Рассказы по истории Казахстана: Учебник для учащихся 5 класса 11-летней общеобразовательной школы / Б.К. Абдыгулова, А.Т. Капаева, Г.К. Кенжебаев. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2015. - 156 с.

3 Толеубаев А.Т. и др. История древнего Казахстана: Учебник для 6 кл. общеобразоват. шк./ А.Т. Толеубаев, Г.Д. Иргебаев. 3-е изд., перераб. – Алматы: Атамұра, 2015. – 224 с.

#### Түйін

Мақалада тарихтан мектеп оқулығының мазмұнын таңдап алу мәселесі қарастырылады.

#### Resume

The author of the article considers the problem of selection of the content in the school history textbook.

## ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚИТУ БАРЫСЫНДАҒЫ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІКТІҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ БІЛІМ ДЕҢГЕЙІН КӨТЕРУІНЕ ӘСЕРІ

*Д.Х. БАЙДРАХМАНОВ*

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
шетел тілдерінің теориясы мен тәжірибесі кафедрасының меңгерушісі,  
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

### **Аннотация**

Мақалада ағылшын тілін оқыту барысында кездесетін қиындықтар және оларды шешу жолдары қарастырылған. Ағылшын тілін оқыту барысындағы кейбір ерекшеліктер сараланған. Танымдық белсенділікті қалыптасыру арқылы білім жетістігіне жетуге болады деген тұжырым жасалған.

*Түйін сөздер:* жеке тұлға, педагогикалық технология, таным, белсенділік, білім жетістігі, педагогикалық шарттар

Студенттердің артта қалуының алдын алу, қиыншылықтарға тап болғандардың бәріне көрсетілетін әртүрлі көмек-оқу үдерісінің нәтижелілігін қалыптастырудың айқын бағыты. Қазіргі нашар оқитын студенттерге көмектесуде жеке-жеке шараларды қолданудан гөрі барлық студенттердің оқудағы танымдық белсенділігінің шарты ретіндегі жетістіктерін қамтамасыз ететін тұтастай бір жүйе қалыптастыру керек. Сондықтан студенттердің білім деңгейін көтеру мақсатында бірнеше нұсқаны қарастырамыз.

«Жасырын үлгермеушілікті» жеңу. Танымдық белсенділік тек сабақта артта қалған студенттерде ғана төмендемейді. Ол дарынды студенттерде де төмендеуі мүмкін, егер оқытушының сабақ беру деңгейі олардың қабілеттілігі мен қажеттіліктерінен төмен болса. Мұндай жағдайда «жасырын үлгермеушілік» феномені, яғни қабілетті студенттің оқу нәтижелерінің оның мүмкіндіктерімен сәйкес келмеуі пайда болады. Көптеген зерттеулер дарындылық ұғымын кеңейтеді, оның «ақыл-ой күші», «ой өрісінің жоғары көрсеткіші» сияқты бірбеткей түсіндірмесінен әлдеқайда алшақтатып жібереді. Дарындылық ынта-ықыластың тұрақтылығы, мақсаттылық, өз күшіне деген сенім сияқты даралықтың, жеке тұлғалықтың көптеген сипаттамаларынан тұрады. Соңғы жылдары әртүрлі әдістердің көмегімен дарынды студенттерді іздеу өрісі едәуір кеңейді. Жекеменшік және мемлекеттік жоғары оқу орындарында дарынды студенттерді табу мен оқытудың жүйесі қарқынды қалыптасып келе жатыр [1, 19 б.].

Білім берудің қазіргі заманға сай әдістемесін талдайтын болсақ, олардың бәрін, қазіргі қоғамның аса маңызды қажеттіліктеріне жауап беретін, өсіп келе жатқан адамның дамуы мен тәрбие идеясы біріктіріп тұрғанын анықтау қиын емес. Олардың бәрі студентті танымдық іс-әрекеттің және өзіндік дамуының субъектісі ретінде қалыптастыра алады. Өзінің себеп-сылтауларымен, ынтасымен, қажеттіліктерімен, мақсат-мүдделерімен, жан-жақты негізді білімдарлыққа деген талпынысы мен мүмкіндіктерімен қалыптасып келе жатқан жеке тұлға қазіргі дидактиканың орталығына айналады. Оқу мақсаты – адамның білім қазынасын көбейту ғана емес, тіпті адам өзінің аман-есен өмір сүруі үшін сол білімдерді пайдалана алуы да емес. Студентті өз заманына сай, айтарлықтай шығармашылық әлеуеті бар жеке тұлғаны қалыптастыру үшін оқыту керек, ондай жеке тұлға үшін ғылым, білім, эрудиция



қоғамдық құндылықтарды жасау арқылы қоршаған болмысты түрлендіріп, өмір мен басқа органы жақсартудың құралы болып табылады. Ақиқат пен жақсылыққа деген ынтасын ояту, студентті – біздің шәкірттерімізді ақиқатқа жету тәсілдерімен, құнды біліктермен қаруландыру, іс-әрекеті мен көзқарастары арқылы дүние мен адамдарға деген өзінің өнегелік қатынасын білдіре алу – студентке білім беру, дамыту және тәрбиелеу бір арнаға бағыттталып жатқан қазіргі заманғы оқыту үдерісінің мәні, міне, осында. Ең бастысы, қазіргі заманға өз пікіріне берік, жаңа қоғамдық қатынасты дамытушы керек. Идеялық-өнегелілік қоғамдық бағыттылық оның ниетін, ынтасын, өмірлік жоспарын белгілеуі керек. Оқытудың әлеуметтік мақсаттары ағартушылық, дамытушылық және тәрбие іс-әрекеті арқылы жүзеге асады [2, 114 б.].

Жоғарыда аталып өткендердің бәрі ТМД-ның жаңашыл педагогтерінің, шебер оқытушылардың тәжірибесінде көрініс тапқан (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, К. Нургалиев, Р.Б. Нуртазина, А. Искаков). Олардың жаңашыл ізденістері Кеңес үкіметі кезінде-ақ басталған. Әрбір жаңашыл педагогтің тәжірибесі бірегей болса да, олардың ортақ идеялары да бар, олар:

- студенттерге деген адамгершілік қатынас, әрбір студентті жеке тұлға деп санау;

- студенттің ішкі жан дүниесін, оның мақсат-мүддесін, ынтасын, қабілеттілігін, отбасы жағдайларын тани білу;

- студенттермен қарым-қатынасты дұрыс құра білу, оларды оқу-тәрбиелеу үдерісінің әріптесі қылу, студенттің тілегі мен ынта-ықыласын есепке ала отырып танымдық іс-әрекетке араластыру;

- студенттерге қиынырақ мақсаттар қоя білу және студенттердің сол мақсаттарға жете алу сенімін нығайту;

- студенттер ұжымына сүйену: сабақ-ұжымдық еңбек, оқытушы мен студенттердің ұжымдық шығармашылығы;

- студенттерге мүмкін болған кезде, тапсырмаларды еркін таңдау құқығын бере алу;

- бағдарламалық материалдарды ірі блоктарға біріктіру және тірек сүйеніштерді пайдалану (тірек ишаралар, сызбалар, кестелер және тағы басқалар);

- студенттерге ұжымдық және даралық өзін-өзі тани білу;

- студенттерді ұжымдық, қоғамдық шығармашылыққа үйрету.

Жаңашыл педагогтердің осы идеяларын ынтымақтастық педагогикасында біріктіруге болады. Алайда, ынтымақтастық идеясы жай сөз ретінде қалмас үшін оған әдісті қосу керек.

Жаңашыл педагогтер мен шебер оқытушылар тәжірибесінде оқытудың негізгі формасы – сабаққа ерекше көңіл бөлінеді. Ол айтарлықтай өзгерген және жоғары оқу орындары студенттерінің дербестігін, шығармашылық белсенділігін дамытуға деген бағыттылығына негізделген жаңа формалармен толықтырылған. Сабақтың орнын сақтай отырып, қазіргі жоғары оқу орыны оған жаңа бағыт береді, оны басқа формалармен толықтырады, ол формаларда студент білімінің өз бетінше, дербес «табыскері» ретіндет көрінеді [3, 120 б.].

Студенттердің танымдық белсенділігін қалыптастырудың жаңа формаларын орынды пайдалана отырып, жаңашыл оқытушы жағдайдың белсендендіру әсерін жүзеге асырады. Олар: студенттердің өз пікірінде тұра алуы; пікірталастарға қатысуы; өз жолдастары мен оқытушысына сұрақ қоя алуы; жолдастарының жауаптарын түзетуі; жолдастарының жауаптары мен жазба жұмыстарын бағалай білуі; артта қалған студенттерді оқытуы; үлгерімі нашар студенттерге түсініксіз жерлерді түсіндіруі; өз бетінше шамасы келетін тапсырмаларды таңдауы; танымдық міндетті (мәселені) шешудің бірнеше түрін табуы; өзін өзі тексеру үшін, өзіндік

танымдық және тәжірибелік әрекеттерін талдау үшін жағдайлар ойластыруы; танымдық міндеттерді шешімнің өзіне белгілі тәсілдерін жинақтап қолдануы.

Жаңашыл педагогтер мен шебер оқытушылар тәжірибесінде оқыту әдістері өзгеріп отырады. Ұзақ уақыт бойында жоғары оқу орындары әдістердің алуан түрлілігін жинақтаған, олар оқыту үдерісінің елеулі бөлігі болып табылады. Алайда олардың ара қатынасы, артықшылығы, нақты толысуы жоғары оқу орнының мақсаттық бағыттарына қарай өзгеріп отырады. Студенттердің танымдық және шығармашылық белсенділігін дамытудың міндеттерін бірінші орынға қою дәстүрлі әдістерге елеулі өзгерістер енгізіп, жаңаларының пайда болуына жағдай жасайды [4, 56 б.].

Ауызша әдістер жоғары оқу орындарында, бұрыннан-ақ, басты орын алып келеді. Оқытушы сөзі, оқулықтар – оқыту үдерісінің бұрыннан келе жатқан құралдары. Алайда, соңғы он жылда олар мәселелік сипатқа ие болып келеді. Мәселелік сипат ақырындап оқулықтар мазмұнын өзгертіп отыр. Фактілерді эпикалық түрде баян етудің орнына оқу материалы көкейкесті ғылыми және әлеуметтік мәселелер төңірегінде топтастырылады, оларды шешудің әртүрлі теориялық әдістері ұсынылып, студенттер үшін мәселелік міндеттер мен сұрақтар тұжырымдалады. Оқулықтар құрылымындағы, оқытушының оқу материалын түсіндіруіндегі жүйелі мәселе қою әдісі оқыту үдерісінде басты орынға ие болып келеді.

Мәселелік әдіс дәстүрлі көрнекілік және техникалық құралдарда да қолданылады. Теле және бейнежазулар, кино және диафильмдер, мультимедиалық кабинеттер жағдайлар мен құбылыстардың жай ғана бейнеленуі емес. Фильмдердегі мәтіндер, мәселелік және пікірталас сұрақтары студенттердің көңілін қарама-қайшылыққа, қоғамдық және табиғи феномендерді ғалымдардың әртүрлі талқылауларына аударады. 40-шы дүниежүзілік конференция 1980 жылдары-ақ өзінің ұсыныстарында «студенттердің ғылыми зерттеулер мен технологиялық даму үдерістеріне қатысу белсенділігін қалыптастыратын лабораториялық, эксперименталды және тәжірибелік сабақтарды кеңінен өткізудің» қажеттілігін атап өткен. Көптеген батыс елдердің жоғары оқу орындарында лабораториялық сабақтарға арналған уақыт екі есе көбейтілген, лабораториялық тапсырмалардың мазмұны эвристикалық сипатқа ие болуда. Қатал ережеге негізделген тапсырмалар, көбінесе, студенттен шығармашылық әдіс пен өзіндік ойлауды керек ететін ізденіс міндеттерімен алмастырылады.

Студенттердің өздік жұмысының, оқыту тәсілі ретінде, студенттердің өздігінен білім алуға, жұмысты жоспарлаудың маңызды дағдыларын қалыптастыруға, оны ұйымдастыру мен өзін-өзі бақылауға, ақпаратты талдау мен сараптауға, жалпы қорытынды жасауға, жұмысқа тиісті түзетулер енгізуге дайындығы үшін маңызы өте зор. Өздік жұмыстың дәстүрлі түрі – үй жұмысы, оны студент оқытушының көмегінен жасайды. Кейде тапсырма ерекше материал жинастырумен, сұрақ-жауап, бақылау жүргізумен байланысты болып келеді. Мұндай өздік жұмысты проект – жоба дейді. Студенттер тобы немесе жеке студент жобаның тақырыбы мен міндеттерін анықтайды. Жоба әдісі студентті оқу субъектісі етіп қана қоймай, оның қазіргі ақпараттар заманындағы өте маңызды әртүрлі арнадан келіп түскен ақпаратты жинастыру мен талдау дағдыларын қалыптастырады [5, 14 б.].

Танымдық және шығармашылық белсенділікті қалыптастыру міндеті дидактикалық рөлдік ойындардың пайда болуына себеп болды. Эмоционалдық өріске бағытталған олар студенттердің танымдық ынта-ықыласына, қиялына дем беріп, оқу үдерісінде аз қамтылатын жеке тұлғалық компоненттердің қызметін арттырады. Бүгінде батыс елдердің коммерциялық фирмалары әр жастағы студенттерге арналған көптеген дидактикалық ойындар шығарады. Рөлдік ойындар мен драматизация ынта-

ықыласты оятатын мықты педагогикалық тәсіл ретінде қарастырылады. Ол оқытушы студенттерге мәселені шешу, қарама-қайшылықтан шығу жолын табу міндетін қойған кезде ерекше нәтижелі аяқталады.

Соңғы жылдары жоғары оқу орындарында жаңа техникалық құралдар кеңінен енгізілуде. Микроэлектроникаға негізделген бірбеткей жаңа ақпарат тасушылардың пайда болуымен байланысты ақпарат төңкерісі соңғы он жыл ішінде жоғары оқу орындарының дәстүрін айтарлықтай өзгертті. Болашақ білім беру көбінесе теледидар, аудио және бейне аппаратура, микрокомпьютер, мультимедиалық кабинеттер, электрондық тақта сияқты қазіргі заманғы ақпарат құралдарын ары қарай пайдаланумен байланысты.

Алайда қандай да керемет техника болмасын, жоғары оқу орнындағы оқытушы орнын баса алмайды, бұл жағдай ең басты, ең маңызды болып қала береді. Студенттердің танымдық белсенділігі, ең бірінші, аудиториядағы оқытушы орнына, оның әрбір студенттің жақсы оқу қабілеттілігіне деген сеніміне, студенттердің жетістіктерін әрдайым демеп отыруына байланысты. Нағыз оқытушыға мына қасиеттер тән: студентке деген сый мен сүйіспеншілік, оның мүмкіндігіне сенім, студенттің өрлеу, жетістік, өз күшіне сену сияқты сезімдері пайда болатын жағдайлар жасау. Микроэлектрлік техникамен органикалық байланыстағы адамгершілігі мол оқытушы оқу үдерісі мен жоғары оқу орнының бүкіл кейпін түбегейлі өзгерте алады. Мұндай жағдайдағы оқу студент үшін қиын емес, жаңаны тану, зерттелмегенді өз бетінше ашу, танымдық іс-әрекетінің жетістіктеріне жету қуанышына айналады. Осылайша, жинақтау әдісі ғана студенттердің танымдық іс-әрекетін қалыптастыруының практикалық шешімі туралы айтуға мүмкіндік береді.

Педагогикалық технологияларға негізгі сипаттамалар. Қазіргі кезеңдегі психологиялық педагогикалық әдебиеттер ғылыми-технологиялық үдерістің жетістіктері мен білім беру саласына «жаңа компьютерлік технологияларды» енгізуімен бірге келген «технология» деген ұғым жиі кездеседі. Ғылымда арнаулы технологиялық бағыт пайда болды. Бұл бағыт ХХ ғасырдың 60-шы жылдарында АҚШ және Англияда пайда болды және қазіргі уақытта тәжірибе жүзінде барлық дүниежүзі елдеріне тарайды. Барлық жасалған және қазіргі күнде адамның қолданып жүрген технологияларды екі түрге бөлуге болады: өндірістік және әлеуметтік, өндірістік технологияларға үлгі ретінде табиғат шикізатын қайта өңдеу технологиясы болады. Бұл жағдайда технология деп бастапқы материалды өнім «шығуында» белгілі бір алдын ала берілген қажеттерді бөліп алу мақсатымен қайта өңдеу үдерісі аталады.

Әлеуметтік технология деп, онда бастапқыда соңғы нәтиже болатын адам болады, ал негізгі оның көрсеткіші өзгеріп тұратын бір немесе бірнеше оның қасиеттері болады. Әлеуметтік технологияда классикалық үлгі ретінде жұмысшыларды өз мамандықтарына оқыту қызмет етуі мүмкін. Әлеуметтік технология ол өндірісте қолданатын технологиядан принципіалды түрде өзгешілігі бар. Әлеуметтік технологиялар ұйымдастыру мен жүзеге асыру жағынан өте күрделі және оралымды. Әлеуметтік технология бұл өте жоғары деңгейдегі ұйымдастырылған технологиялар деуге болады, себебі адам әлеуметтік технологияның объектісі, ал ол өте тым көп жақтылы жүйе. Оған күші мен бағыты әртүрлі болатын соны көп сыртқы әсерлер ықпал етеді, кейде олар қарама-қайшы болады, осыған орай көбінесе әсерлер қандай қаншалықты тиімді болатындығын алдын ала айту қиын. Сондықтан әлеуметтік технологияны өндірістік технологияның анықтамасында мүмкін болатындай белгілі бір дәл таңдап алынған үдерістердің жиынтығы деп айтуға болмайды. Өндірістік технологияны дамыту арқылы тым жоғары нәтижелерге жетуге деген ұмтылушылық білім беру саласында маңызды

болып отыр. Педагогикалық іс-әрекет саласына «технология» деген сөздікті енгізу «индустриялық» технология (Ф.Б. Гильбретт, Ф.У. Тейлор және тағы басқалар) деген идеяға негізделген және ол оқытуда техникалық жабдықтарды қолданумен байланысты. Бұл бағытты бірқатар бұрынғы кеңестік үкіметтің кезіндегі ғалымдар (В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистый және тағы басқалар) қолдайды. Білім беру саласындағы педагогикалық технологияның басқа бағыттары оқу материалын талдау техникасын, оқытушы мен студенттердің оқу іс-әрекетін (Т.А. Ильина) ұйымдастыруды іздестіруде. Осымен қатар, педагогикалық технология оқытушылар мен студенттердің аз ғана күш жұмсап, ең жақсы нәтижелерге жетудің тиімді принциптері мен әдістерін анықтауға бағытталған.

Бірақ, егер материалдық өндіріс саласында еңбек затын бірте-бірте терең меңгеру негізінде еңбек өнімінің өсуіне әкелінетін жаңа технологиялар жасалса, ол білім беру саласында басқаша технологиялар оқытушы іс-әрекетінің жеке жақтарына сай жасанды, қолдан істелген конструкциялар ретінде жасалынады. Ғылыми әдебиеттердегі бар терминдер технологияны жасаушылардың дара жеке мәселелерге (проблемаларға) білім меңгеруге бағытталған оқу моделі жағына өлшем жасалған.

Төмендегідей технологиялар түрлерін көрсетуге болады: (оқыту технологиясы, ойын технологиясы, тест жасау технологиясы, информативтік-оқыту технологиясы, қашықтықтан оқыту технологиясы, рейтингтік оқыту технологиясы және тағы басқалар) (Г.К. Селевко).

Шындығында педагогикалық технологияны жасаушылардың назары (терминдік түсініктемелеріне қарағанда) педагогикалық еңбектің жеке құбылыстар саласына бағытталған. Білім беру технологияларының басым көпшілігі негізінен студенттердің белгілі бір білім жиынтығын меңгеруге бағытталған. Концепция жасаушылардың «оқытушылар-студенттер» жүйесінің ерекшеліктерімен оқытушы еңбегінің технологиясының өзгешіліктері арасындағы өзара байланыстардың түрленген түрлерін көрсетудің басылмауы олардың ең осал жері. Егер кәсіби іс-әрекетке жеке өзгерістер енгізілсе еңбек саласында түбегейлі өзгерістерге жету және оның нәтижелеріне аса ықпал жасау мүмкін емес. Бұл тағы да «технология» ұғымының мазмұны туралы айтуға мәжбүр етеді [6, 12 б.].

Бар және жасалынатын жаңа педагогикалық технологияны бағалаудың негізі концептуальдық болады. Ұстаздық қатысы бар заттық саласының мазмұнын түсінуде ұстаздың қатысы бар; ұстаз іс-әрекетінің соңғы парадигмасының нақтылығы; жалпы технология және оның ішінде жеке және педагогикалық технологияның қайда жасалынатынымен және қолданылу саласының ұғымына сипаттама болып отыр.

Педагогикалық технологиялар білім беру аймағына қатынасы болады, егер білім берудің мақсаты білім жүйелерін меңгеру ретінде анықталса, онда технологиялар да білім беру сияқты білімнің сапасы мен көлемін меңгерумен бағаланады. Бірақ әдеттегі білім беру моделінің дағдарысы педагогикалық негізгі категорияларының бірқатар мазмұнын қайта қарауға әкеледі. XV ЮНЕСКО-ның басты конференциясында білім беру дегеніміз – әлеуметтік көлеміне келген және дербес жетілген тұлғаның қабілеттері мен мінез-құлықтарын жетілдірудің нәтижесі мен үдерісі деп қабылданды. Бұл анықтамаға басқа білім беру тұлға мен қоғамның мүддесіне байланысты жүргізілетін педагогикалық ұйымдастырылған әлеуметтендіру үдерісі деген анықтамада қайшы келмейді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы // Білім әлемі газеті. – 2004, қараша-30.

2 Ashman A. F., Conway R.N. Introduction to cognitive education: Theory and Applications. - London: Routledge, 1997. - P. 283.

3 Estes W.K. Classification and cognition. - Oxford: Oxford University Press, 1994. - P.295.

4 Lawler R.W. Computer experience and cognitive development: a child's learning in a computer culture. - Chichester: Ellis Horwood, 1985. - P. 275.

5 Гаипов Д.Ә. Қазақ-түрік лицейлерінде ағылшын тілін оқытудың үлгісін жасау арқылы көптілді білім берудің ұтымдылығын арттыру: пед. ғыл. канд. ... автореф. - Астана, 2007. - 28б.

6 Тусупбекова М.Ж. Индивидуально-дифференцированный подход обучения английскому языку неязыковых специальностей: автореф. ... канд. пед. наук. - Астана, 2009. – 26 с.

#### Резюме

В статье рассматриваются трудности в изучении английского языка и способы их решения. Исследуются некоторые особенности преподавания английского языка. Выдвигаются предложения для совершенствования качества образования обучающихся.

#### Resume

Difficulties in studying of English are considered in the article. Some features of teaching English ways of solution are investigated. Proposals for improvement of the quality of education of the learners are made.

УДК 371.31

## ЖЕКЕ ТҮЛҒАНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢА ПАРАДИГМАСЫ ЖАҒДАЙЫНДА ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

**Ж.А. ЖУСУПОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,

Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті  
жалпы педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі

#### Аннотация

Мақалада білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында оқушылардың оқу әрекетін ұйымдастырудың жолдары мен ерекшеліктері қарастырылған.

*Түйін сөздер:* оқу әрекеті, білім беру мазмұны, оқу тапсырмалары, оқулық

Қазіргі таңда еліміздегі білім берудің жаңа жүйесі жасақталып, әлемдік білім беру кеңістігіне еруге бағыт алуда. Бұл педагогика ғылымы мен оқу-тәрбие үдерісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр: білім беру парадигмасы өзгерді, білім берудің мазмұны жаңарды, жаңаша талаптар пайда болды. Мемлекеттік білім стандарты деңгейінде оқыту үдерісіне инновациялық талаптар мен белсенді әдіс-тәсілдерді ендіруді міндеттейді.

Білім беру мазмұнының жаңаша бағыттарының басты қырлары – оқытудың нәтижесін алдын ала болжау, оқушылардың танымдық қызығушылықтары мен танымдық ізденімпаздығы негізінде білім, іскерліктерін жетілдіру, шығармашылық әлеуетін үнемі дамыту және рухани құндылықтарын молайтуға деген ұмтылыстарын үнемі қолдап отыру.

Білім беру саласындағы реформалар, бір жағынан, әлемдік білім беру кеңістігіне сай өркендеуге ұмтылса, екінші жағынан, ұлттық болмысты

қалыптастыру мақсатында мәдени-тарихи құндылықтарға сай өзіндік бет бейнесін сақтауды көздейді.

Қазіргі кездегі білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында жеке тұлғаның жан-жақтылығын, ізденімпаздық бағыттылығын қалыптастыру мәселесіне ерекше көңіл бөлінуі осы міндеттерді шешудің бағдары іспеттес. Сондықтан да табысты оқу қамтамасыздығы үшін неге оқыту қажет, білім мазмұны қандай болуы керектігін анықтап алу міндетті шарт.

Білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында жеке тұлғаның танымдық қызығушылығын қалыптастыру - оқушының оқу-танымдық іс-әрекеттегі танымдық белсенділігіне, танымдық ізденімпаздығына тікелей байланысты болып отыр.

Бүгінгі таңдағы білім беру жүйесіндегі оқудың мәні оқушыларға дайын білімдерді ұсыну, қиыншылықтарды өз бетінше жеңу және өзіндік жаңалықтар ашуымен шектелмейді. Яғни оқушылардың ынтасы, дербестігі және белсенділігі мен саналы әрекеті мен қатынастарына негізделуде. Олай болса, оқу бағдарламалары мен оқулықтар жеке тұлғаға бағдарланған оқу бағытына сәйкес жасакталуы қажет. Себебі, білімдік оқу материалының нақты мазмұны оқулықтарда ашылады.

Оқулық мектептік білім ақпаратының көзі, әрі оқу жабдығы, білім беру мақсаттары мен мазмұнын айқындайды.

Оқулық - бағдарлама жән дидактикалық ғылымның талаптарымен белгіленген оқыту мақсаттарына сәйкес, белгілі бір оқу пәні бойынша ғылыми білімнің негіздері баяндалатын, кітап түріндегі оқытудың негізгі құралы.

Оқулықтың ұтымды құрылымын негіздеудің әр түрлі жолдарын, мазмұндық компоненттер тұрғысынан (И.Я. Лернер), оқулық оқу-тәрбиелік процестің кешенді ақпараттық моделі (В.П. Беспалько) тұрғысынан қарастырған.

Оқулықтың атқаратын функциялары:

- ақпараттық және өзгертушілік (қолжетімдік принципті есепке алып, әлеуметтік тәжірибенің негіздерін беру);

- жүйелеушілік (оқу материалын баяндаудың логикалық және дидактикалық жүйелілігін қамсыздандыру);

- бекіту мен өзін-өзі бақылау;

- өзбетімен білім алу;

- бірігушілік (әртүрлі дереккөздердің үзік ақпараттарын біріктіру);

- тәрбиелеушілік және дамытушылық функциялары;

- үйлестірушілік (барлық басқа оқу құралдарын оқулық айналасына біріктіру, олардың өзара әрекеттестігі );

- оқытуды даралау мен жіктеу [1].

Оқулық оқу процесінің талаптарына және нақты пәннің бекітілген бағдарламасының мазмұнына жауап беру керек. Соған орай, білім беру сапасы оқушылардың түрлі құзыреттер саласындағы проблемаларды өз бетінше шешу мүмкіндігін қамтамасыз ететін қалыптасқан негізгі құзыреттілігі түріндегі білім беру нәтижелерінің жетістіктерімен түсіндіріледі.

Білім беру мазмұнының негізгі мақсаты – оның жан-жақты әрі тұтас тұлғаны тәрбиелеудің құралы ретінде оқушылардың оқытудың әр түрлі саласында өз мүмкіндіктерін тануға, іс-әрекет субъектісі ретінде мақсатты, тұрақты және дәйекті дамуына жағдай жасау.

Жеке тұлғаның жан-жақты дамуы білім берудің жаһандық мақсаты болып табылады. Ал, бастауыш мектептерде қалыптасқан білім беру ісі оқушының бойына дайын білім мазмұнын беруді көздейді, бұл жаһандық мақсатқа кереғар.

«Оқу бағдарламалары, оқулықтар мен әдістемелердің көпшілігі оқушылардың бүгінгі ғылымның әдістері арқылы нақты шындықтағыны меңгеруіне емес, әлі де

болса бұрынғысынша пән бойынша дайын ақпарат алуына сүйенеді» деген ғалым А.Е.Әбілқасымованың пікірін қолдауға болады. Шынымен де, оқулықтардағы оқу тапсырмалары «көшіріп жаз», «қарамен жазылған сөздердің астын сыз», «көп нүктенің орына тиісті әріпті қой» секілді дайын ақпараттардан тұруда.

Жүргізілген ғылыми зерттеулер барысында, жалпы білім беретін бастауыш мектептің және жалпы білім беретін 12 жылдық мектептің 3-сыныпқа арналған қазақ тілі, математика оқулықтары талданды [2]. Талдау нәтижесінде, жалпы білім беретін мектептің 3-сыныпқа арналған қазақ тілі оқулығы 500 жаттығуды және математика оқулығы 1294 есепті қамтиды. Ал, жалпы білім беретін 12 жылдық мектептің 3-сыныбына арналған қазақ тілі оқулығында 562 жаттығу, математика оқулығында 713 есеп бар екендігі анықталды. Оны мына кестеден көруге болады:

Кесте 1- Оқулықтарға салыстырмалы талдау

Оқулық атауы, авторлары	Оқулық атауы, авторлары
3 - сыныптың математика оқулығы	
<i>Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған оқулық</i> Т.К. Оспанов, Ш.Х. Құрманалина, Ж.Т. Қайыңбаев, Б.М. Қосанов, Қ.Ә.Ерешова. Математика	<i>Жалпы білім беретін 12 жылдық мектептің 3-сыныбына арналған оқулық</i> А.Е. Әбілқасимова, Т.Қ. Оспанов, Ә.С. Кенеш, Ж.Қ. Астамбаева  Математика 3 сынып.
Барлығы - 1294	Барлығы - 713
Тарау (тақырыпша) -7	Тарау (тақырыпша) -26
Қызыл түс – жаңа ұғым және онымен байланысты жаттығу - 205	Қызыл түс –жаңа ұғым және жаңа ұғыммен байланысты жаттығу - 221
Қара түс - қайталауға арналған жаттығу - 601	Қара түс - қайталауға арналған жаттығу -258
Көк түс – оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытуға арналған жаттығу-261	Көк түс – оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытуға арналған жаттығу-150
Жасыл түсті қоршау – орындалуы міндетті болып саналмайтын, оқушылардың логикалық ойлау қабілетін дамытуға бағытталған стандартты емес жаттығу -127	Жасыл түсті қоршау – оқушылардың логикалық ойлау қабілетін дамытуға бағытталған мұғалімнің басшылығымен сабақта ауызша орындалатын жаттығу -84
<i>3-сыныптың қазақ тілі оқулығы</i>	
Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған оқулық қазақ тілі Г.И.Уәйісова, Р.С.Әміров, Ә.Е.Жұмабаева	Жалпы білім беретін 12 жылдық мектептің 3-сыныбына арналған қазақ тілі оқулығы Г.И. Уәйісова, Ә.Е. Жұмабаева, М.Қ. Әлиева
Барлығы 500 жаттығу	Барлығы 562 жаттығу
Тарау саны – 11 Тақырыптар саны – 27	Тарау (тақырыпша) -9 Тақырыптар саны –40
===== - ережелер саны –20	Анықтама -36

мағлұматтар саны – 6	Мағлұмат - 9
✳ шығармашылықтапсырмалар саны – 40 V –күрделірек тапсырмалар саны – 75	Шығармашылық тапсырма -54
	Үй тапсырмасы -105

1-кестеден көріп отырғандай, оқулықтардағы жаттығу сұрақтарына немесе талаптарына талдау жасағанда ойлау операцияларын толық қамтитын, жаттығудың мақсатын анықтауға, пікір айтуға, жаттығу құрастыруға бағытталған сұрақтардың жоқтығын көруге болады. Жаттығу талаптарының көпшілігі мәтінді оқы, көшіріп жаз, мәнерлеп оқы, астын сыз, көп нүктенің орнына тиісті сөздерді қойып жаз бағытында болып отыр. Бұл талаптар оқу тапсырмаларын орындауға оқушыларды қызықтыра алмайды деп қорытынды жасауға болады.

Сондай-ақ жалпы білім беретін мектептің 3 – сыныпқа арналған қазақ тілі оқулығына (авторлары Г.И. Уәйсова, М.Б. Балақбаев, Ә.Е. Жұмабаева) талдау жасалынды. Талдау нәтижесінде жалпы білім беретін мектептің 3 - сыныбына арналған қазақ тілі оқулығында 1 - 4 тоқсандар бойынша барлығы 1543 сұрақтар берілгендігі анықталды. Сұрақтарды мазмұнына қарай топтастырғанда 714 сұрақ болды. Сонда 829 сұрақ қайталанып келіп тұр.

Сонда оқулықтардағы оқу тапсырмалары жоғарыда аталған міндеттерді шешуді жүзеге асыра алмай отырғандығын байқатады. Оқу тапсырмаларын орындаудың мектептердегі дәстүрлі жолдары қандай?

Оқытудың нәтижесін көруді, оқушыларды дербестілікке, өзбетінділікке үйретуді мақсат етсек, бүгінгі біз ұсынып отырған оқу тапсырмаларын орындаудың қазіргі таңдағы жолдары қандай?

Оқушылардың оқу тапсырмалары тіл сабақтарында жаттығу, математика пәнінде есеп, басқа пәндерде тапсырма түрінде беріледі.

#### Кесте 2 – Оқу тапсырмаларының түрлері

Жаттығу	Есеп	Тапсырма
Төмендегі берілген сөздердің мәндес сынарларын тауып, тұсына жазу. Дос - ... батыр - ... Бет - ... ақырын -	Қосу таңбасын пайдаланып, өрнек құр. 5 және 7    4 және 9 8 және 2    49 және 1	Ермексизды пайдаланып, үй жануарларын үлгі бойынша мүсінде
Құрамы	Құрамы	Құрамы
Сөздері (белгілі): 1)сөздер Сұрағы (белгісіз): 1)мәндес сөзін табу,тұсын ажазу	Шарты (белгілі): 1) сандар Сұрағы (белгісіз) 1) «+» таңбасын пайдалану өрнек құру	Белгілі: 1) ермексіз 2) үлгі Белгісіз: 1) үй жануарларын мүсіндеу

2-кестеден, барлық оқу тапсырмаларының ортақ құрамы белгілі мен белгісіз, немесе сұрақ пен шарттан тұратындығын көруге болады. Оқу әрекетінің мазмұны оқу тапсырмалары түрінде құрылатындықтан оның ерекшеліктерін білуіміз қажет, оның үлкен мәні бар. Олар:

- жаттығу, есеп, тапсырмаларының үздіксіз орындалуы;
- оқу тапсырмаларының енді игерілетін және өткен материалды қамтуы;
- тапсырманы саралап және жеке беруге мүмкіндігі;
- басшылыққа алынатын төрт жетекші ұстанымдардың (ізгіліктендіру, демократияландыру, саралап және даралап оқыту) жүзеге асыруына мүмкіндіктің болуы;
- уақытты үнемдеуге болатындығы;

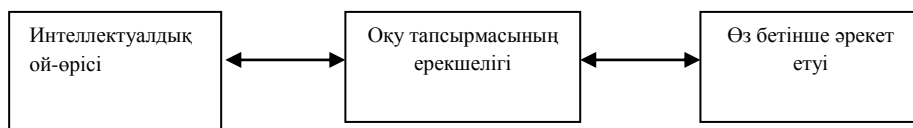


- тапсырманы саналы игеруге жағдайдың тууы;
- жеке, топтық, ұжымдық жұмысты ұйымдастыруы;
- оқу тапсырмаларын құрастыруға мүмкіндіктің барлығы;
- оқу тапсырмасын саналы орындау.

Оқушы оқу үдерісінде әр түрлі оқу тапсырмаларын өздігінен шешіп, орындаудың ортақ тәсілдерін, әрекетін бақылап-бағалауды, нәтижесін эталонмен салыстыруды меңгереді.

Оқу әрекетінің мазмұны оқу тапсырмалары түрінде құрылады десек, оқу әрекетінің басқа әрекет түрлерінен қандай айырмашылығы бар?

Оқу әрекетінің басқа әрекет түрлерінен аса бір ерекшелігі бар. Онда оқушы мұғалімнің басшылығымен ғылыми түсініктерді ұғынып, меңгереді. Бірақ бұл әрекеті арқылы ол ғылымға ешқандай өзгеріс әкелмейді. Сол түсініктерді меңгеруі арқылы оқушының ойы, түсінігі қалыптасып, санасы дамиды. Ол ғылыми ұғымдармен жұмыс істеудің тәсілдерін үйренеді. Сондай-ақ, тағы бір негізгі ерекшелігі оқушылардың интеллектуалдық ой-өрісі және өз бетінше әрекет етуін талап етеді. Оқушылар өздерінің оқу әрекеттерін ұйымдастыру дағдыларына ие болады, өз мүмкіндіктерін дұрыс қолдануға және қойылған мақсатқа жетудің жолдарын табуға үйренеді.



Сурет 1 – Оқу тапсырмаларының ерекшеліктері

Бірінші суреттен оқу тапсырмаларын орындау барысында оқушының жетілуі, сондай-ақ, тұлғаның өсу әрекетіне әсерін тигізетіндігін, соның нәтижесінде оқушы бойында ерекше өзгерістер пайда болатындығын көруге болады. Міне, бұл оқу әрекетінің негізгі белгісі. Оқушылардың әрекетінің нәтижелері оның қоғамдық пайдасы түрінде емес, сол оқушыдағы өзгерістердің, дамуын көрсеткіші ретінде көрінеді.

Қорыта келгенде, білім беру тұлғаға бағытталған кезде ғана әр оқушының оқу әрекеттері кезінде қол жеткізген табыстары оның бойында мендік «Мен» тұжырымдамасының қалыптасуына әсер етеді деген қорытындыға келеміз.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Білім және ғылым. Энциклопедиялық сөздік. – Алматы, 2009. -Б. 214
- 2 Қаңтарбай С.Е. Жусупова Ж.А. Оқу әрекетіне танымдық қызығушылықты қалыптастыру (теориясы мен әдістемесі). – Ақтөбе, 2008. – Б. 28

#### Резюме

В статье указаны особенности и пути организации учебной деятельности школьников в условиях новой образовательной парадигмы.

#### Resume

In the article there were pointed out the peculiarities and ways of organizing the educational activities of schoolchildren in the conditions of a new educational paradigm.

## СОВРЕМЕННЫЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ НЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Г.К. ИСМАИЛОВА**

кандидат филологических наук, доцент, профессор РАЕ,  
заведующая кафедрой «Иностранная филология»,  
Государственный университет имени Шакарима

**К.И. ФОМИНЫХ**

магистр филологии,  
Государственный университет имени Шакарима

### **Аннотация**

В статье анализируются актуальные тенденции и принципы построения современных лексикографических источников английского языка, включая evidence-based lexicography, принципы иллюстративности и энциклопедичности. Рассматривается понятие «когнитивное значение», которое является приоритетным в построении современных словарных статей и основано на описании слова в связи с его реальным употреблением в языке.

*Ключевые слова:* evidence-based lexicography, неологизм, когнитивное значение, иллюстративный подход, энциклопедический подход.

Лексикографическое описание английского языка, как и многих других европейских языков, восходит к периоду средневековья, однако системностью и большим охватом отличаются словари, созданные на несколько столетий позднее. Первым крупным словарем английского языка является «Oxford English Dictionary», выдержавший несколько переизданий, так же известный как «Murray's Dictionary» в честь фамилии первого редактора. На официальном сайте словаря сообщается, что новое переиздание словаря запланировано на 2017 год – данное издание будет выпущено в электронном формате, так как издатели словаря наряду с другими крупными издательствами решили отказаться от выпуска печатных версий словарей [1]. Данная тенденция продолжает активно развиваться, что позволяет сделать предположение о полном исчезновении бумажных версий словарей через десятилетие. Причины такого подхода являются комплексными: они кроются в технологическом прогрессе, в активном использовании мобильных устройств, позволяющих хранить большие объемы информации; возможности отслеживать последние изменения и новшества – при покупке в электронном формате крупные словари, как правило, снабжаются программным обеспечением и подпиской на все изменения и дополнения, вносимые в словарь. В результате словарь постоянно меняется, дополняется, пользователи получают доступ ко всем новинкам без необходимости покупки очередного бумажного переиздания. Тенденция включения в словарь новых слов и поиск неологизмов берет начало еще в 60-х годах 20 века, когда начинается новый этап в развитии лексикографии, однако и в более ранний период появляются словари неологизмов. Классическим примером служит словарь Г.У. Фаулера «A Dictionary of Modern English Usage», выпущенный в 1926 году. Последнее переиздание данного словаря выпущено в 2009 году с комментариями Д. Кристалла [2].

Наиболее авторитетными изданиями второй половины 20 века являются словарь неологизмов «Dictionary of New Words» Р.К. Барнхарта, выдержавший несколько переизданий [3]; «The Oxford Dictionary of New Words» Е. Кноулз и Дж. Эллиот (1998) [4]; словарь неологизмов С. Туллох [5]. Словарь Дж. Эйто «The Longman Register of New Words» описывает неологизмы, вошедшие в английский язык в 80-х годах 20 века – всего около 1200 лексических единиц с иллюстративным материалом на основе англоязычной прессы [6]. Словарь Дж. Грина «Dictionary of New Words» описывает около 2.700 лексических единиц, вошедших в английский язык, начиная с 1960 года [7].

На современном этапе наиболее серьезные исследовательские программы в области лексики принадлежат «Oxford University Press». Одним из крупнейших современных словарей, сосредоточенных на реальном употреблении лексических единиц и выявлении неологизмов, является «The Oxford Dictionary of English». Его название созвучно с «Oxford English Dictionary» - другим крупным словарем английского языка - однако данные словари являются совершенно разными. Первое издание «The Oxford Dictionary of English» было выпущено в 1998 году. С этого же момента начинается изучение и фиксирование новых лексических единиц: с 2000 года результаты данной работы публикуются на сайте [www.oed.com](http://www.oed.com). В разделе «What's new» можно ознакомиться со списками новых слов, которые были включены в словарь или являются кандидатами на добавление. Данные обновления публикуются с частотой четыре раза в год [8].

Оксфордский словарь английского языка публикуется издательством «Oxford University Press», которое проводит один из самых масштабных мониторингов языка за счет двух ключевых ресурсов - программы «The Oxford Reading Programme» и базы данных «The Oxford English Corpus», которая состоит в основном из материалов сети Интернет и насчитывает свыше 2,5 миллиардов слов из различных стилей английского языка – от литературного до разговорного. В Оксфордский корпус включаются примеры из всех частей англоязычного мира: Великобритании, США, Ирландии, Австралии, Новой Зеландии, Канады, Индии, Сингапура, Южной Африки, стран Карибского бассейна. Применяемые технологии позволяют создавать максимально точную картину состояния лексики английского языка на современном этапе и отслеживать любые изменения [9].

«The Oxford Reading Programme» включает в себя около 100 миллионов лексических единиц; представляет собой электронную базу данных, состоящую из примеров употребления слов: предложений, отрывков текстов, использованных в широком наборе источников – от текстов песен и книг до публикаций в СМИ. На основе мониторинга за данными источниками отслеживается появление и функционирование новых лексических единиц в английском языке. Высокая частота использования нового слова служит критерием для того, чтобы рассмотреть вопрос о включении неологизма в один из Оксфордских словарей английского языка. Проводится выборка новых слов, которые публикуются на официальном сайте, однако они могут не войти в основной словарь, если не обладают достаточно большой частотой употребления в различных источниках. Таким образом, редакторы Оксфордских словарей английского языка используют лексикографический принцип, который обозначен как evidence-based lexicography - он основан на критериях реального употребления языковых единиц в различных источниках [10]. Цель такого подхода - показать, как используются слова в действительности и какими значениями наделяют лексические единицы носители языка. Помимо вышеназванных двух основных программ важную роль при составлении и обновлении Оксфордских словарей играют отдельные исследовательские группы: как сообщается в

предисловии «The New Oxford Dictionary of English», Graeme Diamond и его группа занимаются отбором новых слов, Philip Durkin и Katrin Their внесли существенный вклад в работу над этимологией, Bill Trumble и Jeremy Marshall выступили в качестве консультантов по научным аспектам [10].

Словарь «The New Oxford Dictionary of English», изданный в 2010 году, сосредоточен на изменениях значений и новых словах, появляющихся в английском языке: в словарь было включено свыше двух тысяч новых слов, выражений и оттенков значений. Составители выделяют следующие ключевые области, служащие источниками неологизмов: компьютерные и коммуникационные технологии, масс-медиа, финансовая сфера. Одной из причин влияния компьютерных технологий на язык являются изменения в образе жизни людей: Интернет не только служит для работы и поиска информации, но превратился в мощное средство процесса социализации и общения. Результаты данного влияния прямым образом отображены в современном английском языке, как за счет неологизмов, так и через изменения значений слов.

«The New Oxford Dictionary of English» отличается от предыдущих изданий Оксфордских словарей за счет использования при его составлении иных лексикографических принципов. Основной принцип, обозначенный редакторами словаря как evidence-based lexicography, был раскрыт ранее. В его основе лежит использование данных The Oxford English Corpus и The Oxford Reading Programme. Второй принцип напрямую связан с пониманием термина «значение», который ранее трактовался в англоязычной науке как совокупность всех возможных способов употребления слова. Составители «The New Oxford Dictionary of English» указывают, что такой подход приводит к неточности, так как основное значение слова становится неотчетливым из-за множества вторичных значений. В данном словаре для каждого слова указано меньшее количество значений, чем в традиционных словарях, однако они более ёмкие и точные. Третий принцип – это иллюстративность: каждое слово сопровождается большим количеством примеров, взятых из корпуса, а не составленных редакторами. Четвертый принцип – энциклопедичность: включение в словарные статьи экстралингвистических данных.

В 2014 году было выпущено одиннадцатое издание «Merriam-Webster's Collegiate Dictionary». Данный словарь значительно меньше по масштабу в сравнении с Оксфордским словарем. В него включено 225.000 дефиниций и свыше 42.000 примеров, в том числе ряд неологизмов из различных областей: технологии, наука, сфера развлечений, здоровье, общественная жизнь. Специальное приложение включает разделы, посвященные вопросам стилистики, заимствованиям из других языков, биографическим и географическим справкам [11].

«Merriam-Webster's Collegiate Dictionary», как и «The New Oxford Dictionary of English», не является в чистом виде словарем неологизмов; это словари, включающие в себя лексические новшества наряду с обычными словами. В последнее издание «Merriam-Webster's Collegiate Dictionary» было включено свыше 150 новых слов и выражений, однако этимология некоторых из данных слов показывает, что редакторы и составители словаря по-своему понимают термин «new word» – неологизм – без учета временного фактора. Например, в категорию новых слов были добавлены существительные «Yooper», первое использование которого относится к 1977 году; «bigdata» - 1980 год; «turducken» - 1982 год. Крупное издательство английских словарей «The Cambridge University Press» отдельно не публикует словари неологизмов, но регулярно обновляет выпускаемые издания новыми словами: четвертое издание «Cambridge Advanced Learner's Dictionary» содержит почти 1.500 новых слов и выражений из сферы масс-медиа, технологий,

общественной жизни. Однако, наиболее актуальные лексические новшества публикуются на сайте [www.cambridge.org](http://www.cambridge.org) в разделе «About words. A blog from Cambridge Dictionaries Online». Блог содержит дефиниции и примеры употребления новых слов, комментарии пользователей, однако не представляет собой словарные статьи, носит неформальный характер; в целом предназначен для изучающих английский язык на уровне advanced [12].

В настоящее время многие издательства публикуют информацию о наиболее актуальных лексических новшествах на официальных веб-сайтах или в блогах, поскольку печатные издания словарей не могут обновляться с равной скоростью и включают далеко не все неологизмы, употребляющиеся в масс-медиа. Крупный словарь английского языка «Macmillan English Dictionary» с 2014 года полностью перешел на онлайн-версию, в продаже остаются только издания предыдущих лет. Функционирование онлайн-версии словаря позволяет своевременно вносить любые необходимые изменения, поэтому на данном этапе наибольшей популярностью пользуются именно такие проекты. На сайте [www.macmillandictionary.com](http://www.macmillandictionary.com) действует проект «Buzzwords» сходный с [www.dictionary.cambridge.org](http://www.dictionary.cambridge.org): публикуются короткие заметки о новых словах, употребляющихся в сети Интернет, блогах, масс-медиа. Они состоят из краткого пояснения значения слова и примеров его употребления [13].

В основе подобных публикаций лежат данные корпуса английского языка, который позволяет отследить увеличение частоты использования лексической единицы. Однако описываемые в заметках лексические единицы в большинстве не являются неологизмами, поскольку термины «neologism» и «buzzword» относятся к разным лексическим явлениям. «Buzzword» - это модное слово, часто употребляющееся в языке масс-медиа, в печатных изданиях. Оно не обязательно является неологизмом, может функционировать в языке десятилетиями, но в определенный момент стать более актуальным и часто используемым. Представляется важным провести четкую границу между данными понятиями, поскольку в некоторых зарубежных публикациях они приравниваются друг к другу. Например, в статье авторов Yair Neuman и Ophir Nave, опубликованной в журнале «Complexity», «buzzwords» определяются как новые слова, неологизмы [14, с. 60].

В целом лексикографические источники английского языка представлены одними из самых многочисленных и авторитетных изданий в мире, которые следуют новой важной тенденции – описание слова в связи с его реальным употреблением в языке. Современные исследовательские программы позволяют создавать полномасштабные словари максимально объективного характера относительно значений и примеров употребления лексических единиц, минуя фактор субъективного мнения составителей и редакторов словарей. Если в словарные статьи включаются примеры, они отбираются из корпуса английского языка, а не составляются авторами словарей. Примеры представляют собой реальные случаи употребления лексических единиц носителями языка, что позволяет отобразить то понимание слов, которое вкладывают в лексические единицы люди. Таким образом, описываемые значения слов приближены к тому, что находится в сознании большинства носителей языка. В лингвистической литературе часто поднимается вопрос о чрезмерной научности словарных дефиниций, именно поэтому лексикографы стремятся приблизить семантические толкования к реальным категориям. Дефиниции слов, основанные на обычном сознании носителей языка, выражают когнитивное или контекстное значение.

Вторая важная тенденция – включение в словари экстралингвистических данных, что позволяет говорить об описании не только сугубо языковых аспектов, но и элементов концептуальной информации, лежащей за словесной оболочкой.

Словари составляются системно в соответствии с дескриптивным подходом. Современные лексикографические тенденции являются прямым следствием влияния когнитивной лингвистики. Третья тенденция – приоритет Интернет-источников при изучении неологизмов: наиболее актуальная информация о неологизмах публикуется в блогах на официальных сайтах крупных издательств. Она отличается краткостью, однако отражает самые последние языковые новшества, поскольку редакторы веб-сайтов в любой момент могут обновлять информацию. Подобные публикации основаны на данных корпуса английского языка, появляются только на официальных сайтах и редактируются опытными лингвистами, поэтому не вызывают сомнений в достоверности. В отношении печатных изданий такая мобильность не наблюдается: во-первых, обновленные издания словарей выпускаются с частотой в два-три года или ещё реже, тогда как по оценке редакторов авторитетного словаря Merriam-Webster, каждый год в английском языке появляется до 800 новых слов и выражений. Часть из этих слов исчезает, однако другая прочно входит в лексикон.

Во-вторых, в словари неологизмы попадают только после наличия данных из корпуса и других программ о высокой степени их употребления. Однако авторы не уточняют, какое количество примеров употребления неологизма должно быть зафиксировано, чтобы слово попало в словарь. Даже при наличии популярности и частом употреблении в масс-медиа новое слово может не попасть в словари. Проблема отбора слов для лексикографических источников по-прежнему остаётся актуальной.

В-третьих, период между появлением неологизма в языке и его включением в словарь может составить свыше десяти лет: например, слово «selfie» появилось в 2002 году, однако было включено в словарь «Merriam-Webster» как «new word» только в 2014. Это связано с тем, что неологизм должен пройти через ряд этапов, закрепиться в языке и в обществе, то есть пройти через лексикализацию и социализацию.

Среди слов, включенных в «Merriam-Webster Collegiate Dictionary» 2014 года, наиболее новыми являются лексические единицы, чье появление относится к 2010 году; слова, появившиеся позже, в словаре не представлены, однако описываются в Интернет-источниках других словарей. Следовательно, данные единицы не закрепились в достаточной мере в языке, для того чтобы быть включенными в печатный словарь, однако их использование в корпусе английского языка достаточно велико, иначе информация о них не была бы опубликована на официальных сайтах. Представляется важным отметить факт, что печатные издания словарей не могут в полной мере и своевременно отобразить все лексические новшества языка, поэтому при изучении неологизмов необходимо опираться на разнообразные источники, следуя комплексному подходу в получении данных. Анализ современных словарей английского языка и включаемых в них новых слов подчеркивает неоднозначность понимания термина «неологизм» при кажущейся простоте его внутренней формы – «новое слово». Семантика слова «новый» предполагает относительность во времени, сравнение с более ранними периодами функционирования языка. Относительность в свою очередь приводит к субъективности: например, стилистическая теория и психолингвистический подход к неологизмам основаны на субъективном восприятии индивидом лексических единиц, однако представляется важным следовать объективным подходам, рассматривать неологизм как новшество именно в языковой системе, а не как новшество в сознании части носителей языка или в конкретном словаре. Несмотря на качество и разнообразие лексикографических источников, спорные вопросы относительно

включения неологизмов в словари сохраняются, что во многом вызвано высокой активностью процессов словообразования в английском языке.

#### Список литературы

- 1 Официальный сайт Oxford English Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.oed.com/>
- 2 Words in English: Structure, History and Use, taught by Suzanne Kemmer at Rice University, 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://info.owlnet.rice.edu>
- 3 Barnhart C.L., Steinmetz S., Barnhart R.K. The Second Barnhart Dictionary of New English. New York, 1990. – 520 p.
- 4 Knowles E., Elliot J. The Oxford Dictionary of New Words. Oxford: Oxford University Press, 1998. – 435 p.
- 5 Tulloch Sara. The Oxford Dictionary of New Words: A Popular Guide to Words in the News. Oxford: Oxford University Press, 1991. – 742 p.
- 6 Эйто Дж. Словарь новых слов английского языка. М.: Русский язык, 1990. – 434 с.
- 7 Green J. Bloomsbury Dictionary of New Words. М.: Вече, Персей, 1996. – 352 с.
- 8 The New Oxford Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.oxforddictionaries.com/>.
- 9 Soanes C., Stevenson A. Oxford Dictionary of English, Revised 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford: Oxford University Press, 2005. – 2110 p.
- 10 The New Oxford Dictionary of English, 3<sup>rd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press, 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.oxforddictionaries.com/>.
- 11 Официальный сайт словаря Merriam-Webster Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.merriam-webster.com/new-words/2014-update.htm/>
- 12 Официальный сайт словаря Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.cambridge.org/>
- 13 Официальный сайт словаря Macmillan Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.macmillandictionary.com/>
- 14 Yair Neuman, Ophir Nave, Eran Dolev. Buzzwords on their way to a tipping-point: a view from the blogosphere // Complexity, 2011. - 16 (4). - P. 58-68.

#### Түйін

Мақалада ағылшын тілінің заманауи лексикографиялық қайнар көздерінің өзекті үрдістері мен құрылу ұстанымдары, evidence-based lexicography қоса қамтылған энциклопедиялық және иллюстрациялық қағидалары талданған. Тілдегі сөздің нақты қолданылуына негізделгені және заманауи сөздік мақаланы құрастырудағы когнитивтік мағына ұғымының басымдыққа ие болатындығы қарастырылған.

#### Resume

The article is devoted to the analysis of the up-to-date tendencies and formation of the principles of contemporary English lexicographical sources, including evidence-based lexicography, the illustrative and encyclopaedic principles. The notion of «cognitive meaning» is examined, which is of high priority at the formation of the contemporary dictionary entries.

## СЕМЬЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**А.М. АЛЛАГУЛОВ**

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики ФГБОУ,  
ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

**И.Н. АЛЛАГУЛОВА**

кандидат педагогических наук, преподаватель математики ФГКОУ,  
Оренбургское Президентское кадетское училище, Россия

### **Аннотация**

Статья посвящена актуальной проблеме взаимодействия семьи и образовательной организации в деле воспитания и обучения детей и молодежи. Представлены основные механизмы взаимодействия, выявлены основные проблемы и на этой основе предложены пути их решения. На основе данных социологических исследований выявлено, что родители (законные представители) заинтересованы в сотрудничестве с образовательными организациями.

*Ключевые слова:* государственная политика в сфере образования, образовательная организация, родительская общественность, семья.

Стратегическим ориентиром современной государственной политики в сфере образования остаётся повышение его эффективности и качества. Одно из актуальных направлений исследований, проводимыми различными учеными и научными организациями, связано с поиском путей оптимального и эффективного взаимодействия образовательных организаций и родительской общественности, обеспечивающего высокое качество образования на различных уровнях. «В этой связи необходимо вести речь о создании инновационных основ управления качественно ориентированной системой образования» [1, с. 68].

Отметим, что статья 89 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ гласит, что управление системой образования носит государственно-общественный характер. Однако, как тут не вспомнить слова Л.Н. Толстого, говорившего «Гладко было на бумаге, да забыли про овраги. А по ним ходить!».

Статья 26 вышеназванного закона гласит, что «также могут формироваться попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие коллегиальные органы управления, предусмотренные уставом соответствующей образовательной организации» [8]. Таким образом, создание данных коллегиальных органов отнесено на усмотрение самой образовательной организации.

24 августа 2015 года Департамент государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России подготовил для использования в работе методические рекомендации по развитию государственно-общественного управления образованием, в том числе и для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, представителей коллегиальных органов управления образованием. В соответствии с данными рекомендациями предлагается дальнейшее развитие коллегиальных органов управления. Думается, что решение правильное и конструктивное, требующее сегодня дальнейшего развития и стимулирования.



Как отмечает И.В. Власюк, «в России в последнее время особую актуальность приобретает вопрос о коренном переосмыслении отношения к семье, ее социализации в условиях перемен, происходящих в современном обществе» [2, с. 38].

В данной связи актуализация в Оренбургской области с 2015 года вопросов взаимодействия органов государственной власти и местного самоуправления, образовательных организаций, семьи и общественности в сфере воспитания детей и молодежи является продуктивным и будет иметь хорошие результаты в будущем.

Однако, на наш взгляд, сегодня следует обратить особое внимание на участие в образовательном процессе потребителей услуг и их ответственность. Приходится констатировать, что родители (законные представители) и педагогические работники продолжают оставаться антагонистами. Несмотря на введение в образовательных организациях общественных и попечительских советов, родительских комитетов, ответственного диалога так и нет.

Как показывает многолетняя практика, в сфере образования проблема состоит в первую очередь в отсутствии у родителей (законных представителей) времени для участия в подобных организационных структурах. Значительную помощь в решении этой проблемы оказывает актив родительской общественности.

Вторая часть проблемы связана с отсутствием у родителей (законных представителей) элементарных представлений об основах и принципах педагогики, психологии, управления и нормативно-правовых основ в сфере образования. Поэтому очень часто в образовательных организациях в составе таких советов родители-педагоги, а остальные, за редким исключением, числятся формально [5]. Родители (законные представители) должны явно, а не просто на словах соглашаться выполнять требования образовательной организации. Это напрямую связано с выполнением требований Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

В данной связи представляет интерес проведенное психолого-социологическое исследование проблемы участия родителей (законных представителей) в решении вопросов воспитания и обучения школьников учеными МГПУ [6, 7].

В соответствии с полученными данными большинство родителей (законных представителей) (51,6%) высказались за необходимость реального участия родителей (законных представителей) в управлении образовательной организацией, а не только за контроль за действиями администрации и обсуждение уже принятых управленческих решений. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что родители (законные представители) заинтересованы в создании школьных советов и большинство родителей считают, что они имеют право участвовать в управлении образовательным процессом.

Определяя стратегические задачи родительской общественности выявлены два основных направления – обеспечение здоровья и безопасности обучающихся и профориентация учащихся, то есть для родителей (законных представителей) важнее всего будущее их детей, которое невозможно без здоровья и карьеры, причем карьера связана с поступлением в вуз. Таким образом, главная задача школы – создание условий для безопасности обучающихся и подготовка их к успешной сдаче ЕГЭ.

В выявлении основных проблем, которые могут помешать представителям общественности в работе органов родительской общественности, мы видим следующее распределение – неразвитое чувство ответственности за свои слова и поступки (17,3 %); склонность к критике, негативизм (13,7 %); нежелание напряженно и быстро работать (13,1%); неуверенность в своих силах и возможностях (12,5 %) и другие. При этом стоит обратить внимание, что по данным «Левада-центра» 95 % взрослого населения полагают, что они не оказывают никакого влияния на то, что происходит в российском обществе. 80 % россиян ощущают малую

ответственность за происходящее или не чувствуют ее вовсе. В данной связи проблема безответственности стоит для общества очень остро.

Среди факторов, повышающих эффективность совместной деятельности родителей (законных представителей) и педагогов, отмечены:

1. Использование разных вариантов участия граждан в решении учебных проблем – 25,6 %.

2. Финансово-материальная поддержка деятельности школьных советов со стороны государства – 23,5%.

3. Получение большей информации о политике властей в сфере образования, текущем законодательстве и путях решения проблем современной образовательной организации – 18,5%.

4. Совершенствование законодательства в области управления образованием с участием общественности – 17,8 %.

5. Установление тесного сотрудничества между советами разных образовательных организаций – 10,6 %.

6. Установление сотрудничества советов с местными и региональными СМИ – 3,5%.

7. Другое, под которым подразумевается более тесное сотрудничество между педагогами и школьным советом – 0,5 %.

Отметим, что в реализации государственной политики в сфере образования большое значение отводится воспитанию подрастающего поколения. 29 мая 2015 года утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, в которой четко определены приоритеты государства в данной области. Большая роль отводится установлению конструктивного взаимодействия между семьей и школой, а также обеспечению условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей.

Коллективом научных сотрудников Института семьи и воспитания РАО в ряде областных центров европейской части России и Москвы проведено исследование на выяснение отношения российских семей и образовательных организаций к их сотрудничеству с целью воспитания детей. «88% родителей глубоко заинтересованы в осуществлении воспитательной работы, но как показывает практика, именно эта категория родителей нуждается в педагогическом просвещении» [3, с. 40].

При этом педагогические работники считают, что большинство родителей стремятся переложить воспитание детей на образовательную организацию, как следствие это приводит к конфликтам между ними и образовательной организацией. При этом они выделяют следующие причины конфликтогенной ситуации: сверхзанятые родители (21%), ведущие асоциальный образ жизни (16%), малообеспеченные (7%), прародители (6%), представители неполных семей (6%), мигранты (5%).

Анализ сложившейся ситуации позволяет констатировать, что семья и образовательная организация имеют как тенденции к сближению, так отмечается и некоторое противостояние. При этом мое глубокое убеждение – педагогическое сообщество должно оказать помощь родителям. Именно педагогическое сообщество как профессионалы должны первыми протянуть руку родительской общественности. Одним из механизмов реализации этого направления мы видим в создании Центра по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в системе общего образования, который может быть организован на базе Оренбургского государственного педагогического университета, обладающего необходимыми научно-педагогическими и организационными ресурсами.

Подводя итог, отметим, что всем участникам взаимодействия нужно разяснять, что стоящие проблемы перед образовательной организацией можно

решить лишь совместными усилиями и что без заинтересованности родителей в результатах процесса воспитания и обучения ни один педагогический работник не сумеет добиться высоких результатов всех без исключения учеников.

Поскольку большинство родителей считают сотрудничество полезным, то следует продолжать работу над созданием управляющих советов (и других коллегиальных органов) с участием обеих сторон.

В данной связи, хотелось бы напомнить слова министра народного просвещения в 1915-1916 годы графа Павла Николаевича Игнатьева о значимости родительских организаций: «На них приходилось смотреть как на организованное, моральное и необходимое общение педагогической среды с родителями обучающихся в образовательной организации детей. Но, кроме того, их значение и в том, что этим путем педагогические начала постепенно проникают в родительскую среду, что так важно для нормального функционирования школы, для здоровых взаимоотношений между школой и семьей... Когда педагогическая семья проникается своими новыми педагогическими заданиями, а представители местных самоуправлений станут в непосредственный контакт со школой, значение родительских организаций само собой войдет в свои нормальные рамки, не являясь более какой-то силой, проникнутой антагонизмом к педагогу – руководителю руководителя их детей» [4, с. 31].

Мониторинг общественного мнения в Оренбургской области позволил установить, что родительская общественность испытывает потребность в их психолого-педагогическом сопровождении, обеспечивающим эффективное взаимодействие между семьей и образовательной организацией. В соответствии с этим возникает острая потребность организовать курсы для родителей (законных представителей) несовершеннолетних детей «Школы ответственного родителя в Оренбургской области».

Организация данных курсов позволит выполнить п. 7 перечня поручений Президента Российской Федерации В.В. Путина по итогам встречи с участниками форума ОНФ «Качественное образование во имя страны» № 2876-п от 12 декабря 2014 года - органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, а также методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации по организации курсов для родителей, разработанные Общероссийской общественной организацией «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей» от 24 августа 2015 года № 07-2643.

Реализация этой важной задачи позволит рассматривать образовательную организацию, как социокультурный центр, включающий в себя: развитие социальной и культурной жизни района, микрорайона, сельского поселения Оренбургской области, влияющий на культурно-образовательный уровень внешней среды через работу образовательных, досуговых, культурных, проектных, спортивных центров образовательной организации; содружество педагогов, обучающихся, родителей, общественности, партнёров; развития, адаптации и социализации учащихся и воспитанников через реализацию деятельностного и аксиологического подходов к воспитанию и обучению детей и молодежи.

#### Список литературы

1 Аллагулов А.М. Образовательная политика в России на современном этапе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2011. – № 1. – С. 68-72.

2 Власюк И.В. Концептуальные основы подготовки учителя к реализации региональной семейной политики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5 (69). – С. 38-41.

3 Дементьева И.Ф. Семья и школа: партнерство или противостояние? // Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 40-48.

4 Игнатъев П.В. Очерк о русской школе / Хрестоматия по истории школы и педагогики России в первой трети XX века: П.Н. Игнатъев, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, Д. Дьюи: Учебное пособие / Ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2009. – 180 с.

5 Опыт реализации государственно-общественного подхода к управлению образованием в гимназии: сборник документов и статей / сост. О.А. Сычѳва.– Чита: Забайкальская краевая гимназия-интернат, 2012. – 89 с.

6 Романова Е.С., Абушкин Б.М., Ткаченко А.В. Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики // Системная психология и социология. – 2014. – № 2. – С.127-135;

7 Романова Е.С., Абушкин Б.М., Ткаченко А.В. Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики // Системная психология и социология. – 2014. – № 3. – С.133-141.

8 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся URL: <http://base.garant.ru/70291362/4/#friends#ixzz3qrtZoFgr>.

#### Түйін

Мақала Орынбор облысындағы білім мекемелері мен ата-аналар қоғамдастығының өзара әрекетін ұйымдастыру тәжірибесіне талдау жасалған. Ата-аналардың білім мекемелерімен өзара әрекетке мүдделі екені, бірақ ол үшін оларды ағартуды ұйымдастыру керектігі дәлелденген.

#### Resume

The article analyzes the experience of the organization of interaction of educational institutions and parent community in the Orenburg region. It is proved that parents are interested in close cooperation with educational institutions, but this requires the organization of their education.

## АДАМИ КАПИТАЛ - ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫҚ СЕКІРІС КЕПІЛІ

**А. САИПОВ**

М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан  
мемлекеттік университетінің профессоры

**Д.Қ. ПОШАЕВ**

М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік  
педагогикалық институтының профессоры

**Ә.Е. АБУОВ**

Қазақ ұлттық өнер университетінің профессоры

### **Аннотация**

Мақалада білім беру саласы қызметкерлері мен білімгерлердің интеллектуалды әлеуеті мазмұнын дамыту мәселелері сөз болады. Әрбір оқу орнының стратегиялық даму жоспары оқытушы-профессорлар құрамының интеллектуалдық әрекеттерін кеңейтуге, оқытудағы инновациялық оқыту технологиясын жасауға және оларды іске асыру мақсатында «Инновациялық технологиялар Орталығын» құруға бет бұру қажет.

*Түйін сөздер:* адами капитал, интеграция, функционалдық іс-әрекет, әдіснама, әдіснамалық мәдениет, ұтқырлық, тұлғаға-бағдарланған оқыту.

Бәсекеге қабілеттілік жөнінде сөз қозғағанда, елдің білім деңгейін ескермеуге болмайды. Бұл, адам әлеуетінің даму индексінің бірі болып табылады. Өйткені бәсекелесу білім беру деңгейі, адами капиталдың дамуы, білім экономикасына өту, жеке тұлғаны дамыту, үздіксіз білім беру, ғылымды дамыту, осы заманғы ақпараттық технологиялар мен білім беру үдерістерін ендіру, оқытушыларды қайта даярлау мен біліктілігін арттыру мәселелері арқылы өз шешімін таппақ. Сондықтан да адами капиталдың сапасына талапты күшейту – дағдарыс алдындағы әлем дамуының бірден-бір негізгі тренді болып табылады [1].

Бұл болашақ жастарды білімділікке, интеллектіге ие болуға міндеттейді. Қазіргі білім беру бағытын ұстансақ, онда әрбір адамның интеллектуалдық қуатын және жауапкершілігін қалыптастыру қолға алынууда. Сонымен қатар білім беру саласындағы өзгерістер оларды ұйымдастыруда ғана емес оқыту мен тәрбие үдерісінде де қарастырылууда. Бүгінгі ғылымның интеграциялануына байланысты жұмыскерлердің жалпы, кәсіби білімдері саласына жаңа талаптар қояды [2, 5]. Солардың бірі таным және іс-әрекет логикасын интеграциялау, яғни өндірістік міндеттерден басқа жаңа функционалдық іс-әрекетін өз бетінше жобалай білу, шешім қабылдай, жұмысты шығармашылықпен орындай білу болып отыр [3].

Адам әлеуетінің даму индексінің екінші маңызды көрсеткіші ғылым болып табылады.

Қазіргі уақыттағы ғалымның әдіснамалық мәдениеті - оның интеллектуалдық мәдениетінің бір бөлігі болуы тиіс. Әдіснамалық мәдениетті қалыптастырудың қайнар көздерінің бірі - іс-әрекет тәсілдерін, үлгілерін меңгеру және іс-әрекет құралдарын қалыптастыратын, ғылымның жалпы әдіснамасын білу. Ал әдіснамалық іс-әрекет құралдарына - ғылым туралы жалпы түсінік, оны қалыптастыру және дамыту заңдылықтарын білуі, жаңа білімнің пайда болу механизмі туралы, жаңа ғылыми идеяларды ұсыну жайындағы түсініктер жатады.

Әдіснамамен тек жекелеген көрнекті ғылым қайраткерлері ғана айналысады деген кең тараған ұғым ескірді. Қазір жаңа міндеттерді шешіп жатқан әр ғалымға әдіснамалық қажыр-қайрат, әдіснамалық іс-әрекет керек.

Бұл іс-әрекет тәжірибесі іс жүзінде тіркелмеуде, ғалымдардың өздері оны актуальды міндет ретінде ескермеуде. Шамасы, ғалымды әдіснамалық іс-әрекетке үйретуге болмайтын сияқты. Ал, әдіснамалық іс-әрекеттің алғы шарты ретінде, оның әдіснамалық мәдениетінің қалыптасуына көмектесуге болады [4, 18 б.]. Бұл үшін әрбір оқу орнының стратегиялық даму жоспарына сәйкес, ОПҚ (оқытушы-профессорлар құрамы) интеллектуалдық әрекеттерін кеңейтуге, сонымен қатар оқытудағы инновациялық оқыту технологиясын жасау және оларды іске асыру мақсатында «Инновациялық технологиялар Орталығын» (әрі қарай – Орталық) құру қажет.

«Орталық» әрекетінің негізгі мақсаты – оқу орнының жалпы оқу - тәрбие үдерісін ұйымдастырушы құрылымдарының алдыңғы қатарлы инновациялық әрекеттерімен қоса, ОПҚ интеллектуалдық әлеуеті тиімділігін арттыру.

«Орталық» - инновациялық ізденістермен, оларды басқару арқылы жаңа идеяларды генерациялау және қалыптасу рудың бірден - бір негізгі құрылымы болып табылады және оның басты басымдығы, басқа білімдермен, оқыту технологияларымен алмасу арқылы оқу орнының студенттері мен оқытушыларының белсенді әрекеттеріне:

- білім беруді индивидуализация и дифференциацияға негіздеу, тиімді оқыту технологиясын таңдау және іске асыру, әлеуметтік ортаның өзгерістеріне бейімделген икемді және динамикалық оқу бағдарламаларын жасауға;

- жаһандану және ақпараттану үдерісін сезіну және оған икемді жауап қайтаратын инновациялық оқыту технологияларын жасауға;

- жаһандану және ақпараттану үдерісі кезеңінде өз бетінше ақпараттарды талдай, өңдей және оларды қажетінше орынды пайдалана алатын мамандардың жаңа типтерінің қалыптасуларына ;

- кредиттік оқыту жүйесі жағдайында студенттердің жалпы және базалық білім көлемін үйлестіру, оқытуды индивидуализациялауға мүмкіндіктерді қарастыру, өз бетінше жұмыстардың рөлі мен тиімділігін күшейтуге ;

- білім беру, ғылыми және практикалық әрекеттердің интеграциялануына;

- өз бетінше білім алу және өзбетінше оқуды ұйымдастыруға;

- білім беру әрекеттерін белсендіру әдістерін ұйымдастыруға ықпал ету.

Сондай-ақ «Орталық» әрекеті ОПҚ идеялары мен ұсыныстарын оқыту үдерісін жетілдіруге пайдаланумен қатар, оқулықтар, оқу құралдары, монографиялық жұмыстар және ОПҚ, студенттерді ғылыми жобаларға бейімдеу мәселелерін де қарастырады.

«Орталық» өз жұмысын ұйымдастыруда оқу орнының және оның бөлімдерінің негізгі көрсеткіштерін анықтаудан бастау алады. Олар:

І. Оқыту жұмыстарын ұйымдастыру деңгейі:

1. білім беру бағдарламалары мазмұны: («Жұмысшы-оқу бағдарламалары» мазмұнында пәнаралық байланыс дәрежесін сипаттайтын көрсеткіш: тұлғаға - бағдарлылығы; кәсіби - бағдарлылығы; берілетін білімнің тәрбиелік бағыттылығы және т.с.с.);

2. оқытушы - профессорлар құрамы (ОПҚ интеллектуалдық әлеуетін сипаттайтын көрсеткіш);

3. студенттердің пәндік олимпиадалардағы, шығармашылық конкурстардағы және т.б., жетістіктері (студенттер мен ОПҚ ғылыми жұмыстарды ұйымдастыру әлеуетін сипаттайтын көрсеткіш);

4. студенттердің ғылыми зерттеу жұмыстары (бөлімшелер деңгейінде, институт деңгейінде, ҚР БҒМ деңгейіндегі жетістіктерін сипаттайтын көрсеткіш).

II. Ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру деңгейі:

Ғылыми жұмыстар, олардың бағыты, орындалуы мен нәтижелері.

(Ғылыми зерттеу жұмыстарын жүргізушілік әлеуетін сипаттайтын көрсеткіш).

1. ОПҚ ғылыми жетістіктері: (басқа оқу орындарымен ғылыми байланысы және т.с.с., сипаттайтын көрсеткіш);

2. ғылыми зерттеу бағытында алған марапаттары (зерттеу жұмыстарын басқалардың мойындауын сипаттайтын көрсеткіш);

3. ОПҚ кәсіби күзіреттілігі (мамандығы, ғылыми дәрежесі әдіснамалық, әдістемелік т.с.с., әлеуеттерін сипаттайтын көрсеткіш - 1 және 2 пункттерде көрсетсе де болады);

4. гранттар, ғылыми жобалар, шығармашылық бағытындағы жұмыстар.

III. ОПҚ жарияланымдары деңгейі:

1. жарияланған мақалалар, оқулықтар, оқу құралдары, монография және т.с.с. (ОПҚ интеллектуалдық деңгейлерін сипаттайтын көрсеткіш);

2. ОПҚ ғылыми дәрежелері, ғылыми атақтары (мамандардың ғылыми, басқа мекемелердің мойындаулары деңгейін сипаттайтын көрсеткіш);

3. жарияланымдардың орташа индексі (бір оқытушыға шаққанда) (ОПҚ халықаралық деңгейде мойындауын сипаттайтын көрсеткіш).

IV. Бітірушілердің әлеуметтік-маңызды әрекет деңгейі:

1. бітірушілердің қоғамдық танымалдылығы (бітірушілердің қоғамдық бағалауын сипаттайтын көрсеткіш);

2. шетелдік студенттер (басқа ел азаматтарының осы мамандықты қажетсінуін сипаттайтын көрсеткіш);

3. студенттер мен ОПҚ ұтқырлығы (тілдерді меңгеру деңгейлеріне байланысты ұтқырлықты қажетсінуді сипаттайтын көрсеткіш).

Жоғарыдағы мәселелер оқу- тәрбие үдерісінің жобасын жасауға және оның сапасын бағалауға арналған критерийлерді анықтауға септігін тигізеді.

Оқу-тәрбие үдерісін жоспарлау кезеңдерін анықтау критерийлері . төмендегі сұрақтарды қамтиды:

1. Оқыту мақсаты бойынша:

1.1 Оқыту мақсаты (студенттер тарапынан, бітіргенде қажет деп табылатын, білім, іскерлік және дағдылар) танымдық және болашақ кәсіби әрекеттер түрлері арқылы көрініс тапқан ба?

1.2 Мақсаттарға бағытталған әрекеттерді орындау сапасына нақтылы талаптар қойылған ба, яғни мақсатқа сапалы сипаттама берілген бе?

1.3 Пәннің, курстың келесі тақырыптарына қатысты оқыту мақсаты ашылған ба, яғни мақсаттың ынталандыру сипаты берілген бе?

1.4 Оқыту мақсаты келесі тақыптарға, курстарға, басқа пәндерге «қажеттіліктерімен» байланысқан ба, сонымен қатар, маманның болашақ кәсіби әрекеттері (кәсіби-бағдарлылық) «қажеттіліктерімен» байланысқан ба, яғни оқыту үдерісінде педагогикалық интеграция заңының талаптары ескерілген бе?

2. Оқыту мазмұны бойынша:

2.1 Оқыту материалдары мазмұнына қатысты:

2.1.1 Оқыту мақсатына сәйкес мазмұнға талдаулар және материалдарды таңдап алу қарастырылған ба?

2.1.2 Оқу материалдарының тәрбиелік мақсаттары студенттердің ұлттық дүниетанымына, танымдық және кәсіби қызығушылықтарына бағытталынған ба?

2.1.3 Оқу материалдарының мазмұны жүйеленген бе:

- негізгі ұғымдар (принциптер, заңдылықтар) олардың салдарлары анықталынған ба;

- оқыту мазмұнына пәннің ғылыми негіздерін ашатын әдіснамалық білімдері ендірілген бе?

2.1.4 Оқыту материалдарының құрылымы, логикалық схемасы орын алған ба?

2.1.5 Оқу материалдарын меңгерудің оптимальді сабақтастығы анықталған ба?

2.2 Оқу материалдары мазмұнын меңгерту үдерісін басқару және оны ұйымдастырудың негізгі құралдары .

2.2.1 Студенттер әрекеттерінің бағдарлық схемасы (әрі қарай - ӘБС).

ӘБС-нің негізгі компоненттері:

- әрекет мақсаты және аралық әрекеттер және оларға сипаттама;

- барлық әрекеттердің мәніне сипаттама;

- әрекет құрамы және орындалу тәртібі (алгоритмі);

- әрекет құралдары (теориялық және практикалық);

- өзін-өзі бақылау және өзін-өзі түзету тәсілдері мен құралдары;

- ӘБС үлгісі жасалынған ба?

2.2.2 Оқу тапсырмалары.

Оқыту мазмұнын меңгеруді ұйымдастыру мен басқаруға арналған, қалай орындалатыны туралы үлгі (эталондық) тапсырмалар:

- пәнге қызуғушылық тудыратын теориялық мәселелік-тапсырмалар;

- кәсіби қызығушылықтарын тудыратын практикалық мәселелік-тапсырмалар;

- өзбетінше білім алуларына бағытталған зерттеушілік тапсырмалар;

- нақтылы кәсіби мәселелерді шешуге арналған (тапсырма-модель, ситуациялық-тапсырма, тренажер-тапсырма және т.с.с.) тапсырмалар;

- ұжымдық шешімдерге және талқылауға арналған тапсырмалар жасалынған ба?

Тәрбиелік, дидактикалық және кәсіби мақсаттағы әрекеттер сапасына арналған тапсырмалар:

- әртүрлі типтегі тапсырмалар: толық мәліметті, толық емес мәліметті, қарама-қайшылықты мәліметтерге ие тапсырмалар, сонымен қатар, олардың аралас түрлеріндегі – *кәсіби ойлауға бағыттайтын*;

- ұғымдарға түсінік беретін тапсырмалар – *теориялық ойлауын дамытатын*;

- жазбаша және ауызша жауаптарға арналған тапсырмалар – *саналы әрекеттер жасауға арналған*;

- «тығырықтан шығаратын» тапсырмалар – *орнықты әрекеттер жасауға бағытталған*;

- «іскерлік ойындар» - кәсіби қарым-қатынастық тапсырмалар – *болашақ мамандарға қажетті тәрбиелік, ұйымдастырушылық, ұлттық құндылықтарымызды дәріптеушілік сапаларды қалыптастыруға бағытталған жүйесі жасалынған ба?*

Ескеретін жайт: бір тапсырмада аталған әрекеттердің бірнешеуін қамтитын тапсырмалар орын алулары да мүмкін [5].

3. Студенттердің бастапқы білім-іскерлік деңгейлерін дайындау.

Студенттерге төмендегілер:

3.1 өтілетін сабақтың жазылып қойылған мақсаты мен жоспары;

3.2 өзбетінше даярлық мақсаты - мәселелерді шешуге арналған ӘБС;

3.3 ӘБС немесе өз беттерінше әрекеттерді ұйымдастыруға арналған сұрақтар мен әдебиеттер тізімі;

3.4 пән және оның әдістері туралы әдебиеттермен жұмыс жасауға арналған әдіснамалық білімдер;



3.5 өзін-өзі тексеру және түзетуге арналған тапсырмалар;  
3.6 ӘБС меңгеруге арналған «тапсырма – модель»;  
3.7 өзін-өзі тексеруге арналған эталондық шешімі көрсетілген тапсырма;  
3.8 жоғарыдағы элементтерді қамтитын, студенттердің өзбетінше даярлықтарына арналған арнайы оқу құралы – өзбетінше даярлықты басқарудың дидактикалық құралы - қарастырылған ба?

4. Студенттердің бастапқы білім-іскерлік деңгейлерін тексеру және түзету.

4.1 бастапқы білім-іскерлік деңгейлерін тексеру және түзету мақсаттары;

4.2 бастапқы білім-іскерлік деңгейлерін тексеру және түзетуге арналған бақылау-диагностикалық тапсырмалар және олардың шешімі бар эталондары;

4.3 әрекеттерде жиі кездесетін қателіктерді түсінуге арналған тапсырмалар;

4.4 бастапқы білім-іскерлік деңгейлерін тексеру және түзетуге үйрететін тапсырмалар түзілген бе?

5. Студенттердің сабақтағы өзбетінше орындайтын жұмыстарын ұйымдастыру.

- сабақ барысында оқытушы мен студент, сонымен қатар, олардың өзара әрекеттерінің схемасы;

- оқу материалдарын меңгеру және өзін-өзі басқару схемасы;

- ұжымдық мәселелерді шешуге арналған әрекеттер схемасы;

- студенттердің өзбетінше орындайтын жұмыстарына арналған оқу құралы жасалынған ба?

Көрсетілген критерийлерді пайдалану кафедраларда ұйымдастырылып отырған оқу - тәрбие үдерісін жетілдіру, солардың негізінде оқу- әдістемелік құжаттарды оқытудың нәтижеге бағытталған мақсатына байланысты кәсіби - бағдарлығы, тұлғаға-бағдарланған оқыту үдерісін жобалауға, сонымен қатар, оқыту сапасына талдаулар жасауға, жалпы оқу-тәрбие үдерісіне қатысушылардың интеллектуалдық мүмкіндіктерін арттырады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан дағдарыстан кейінгі дүниеде: болашаққа интеллектуалдық секіріс». Егемен Қазақстан, 14 қазан 2009 ж.

2 Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан жаңа жаһандық нақты ахуалда: өсім, реформалар, даму» // Уақыт, 04.12.2015 ж.

3 Пошаев, Д.Қ. Білім беруді интеграциялауда студенттердің танымдық әрекеттерін модельдеудің рөлі //Жаңашыл педагогтардың «Ғаламдық бәсекелестік ортадағы заманауи білім беру» Республикалық форумының еңбектері: Шымкент, 2013. – Б. 131-133

4 Пошаев Д.Қ. Ғылыми-педагогикалық зерттеу негіздері. Оқу құралы, Шымкент, Нұрлыбейне, 2011. -184 б.

5 Marasulov A., Saipov A., Poshayev D., et al. Modern Principles of Educational Process at the Secondary Vocational and Professional Training. MCSER Publishing, Rome-Italy. Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol. 6, No. 1, February 2015. Supplement 2. Page 72-77. Impact Factor 6.44

6 Санпов А., и др. Содержание подготовки педагогических кадров в области профессионального обучения в ЮКГУ //Доклады Казахской академии образования. 2015.- №3.- С. 17-23.

#### Резюме

В статье рассматриваются вопросы развития содержания интеллектуального потенциала работников сферы образования и обучающихся.

#### Resume

This article is focused on the development of the content of the intellectual potential of educators and students.

## «ЖОБАЛАУ ТӘСІЛІ», «ЖОБАЛАУ ОҚУ ӘРЕКЕТІ», «ЖОБАЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ» ТҮСІНІКТЕРІНІҢ АРАҚАТЫНАСЫ

**К.А. ТЛЕГЕНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,

Қазақ экономика, қаржы, және халықаралық сауда университетінің доценті

**Р.А. АЙКЕНОВА**

педагогика ғылымдарының докторы,

«Тұран-Астана» университетінің профессоры

**А.Ж. ДОСАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,

«Тұран-Астана» университетінің доценті

### **Аннотация**

Мақалада педагогикалық жобалау мәселесін талдай отырып, «жобалау тәсілі», «жобалау оқу әрекеті», «жобалау технологиясы» түсініктерінің арақатынасы жан-жақты талданып қарастырады.

*Түйін сөздер:* педагогикалық жобалау, жобалау әдісі, жобалау тәсілі, жобалау оқу әрекеті, жобалау технологиясы, рефлексия, зерттеушілік әдіс, практикалық әрекеттер.

Педагогикалық жобалауды жобалау тәсіліне жатқызғанды бір жағынан дұрыс деп санауға болады, екінші жағынан, жобалау тәсілі көбінесе оқушылардың өзіндік жекелік жұптық, топтық, бір белгілі мерзімде орындайтын жұмысына бағдарланған.

Жобалау тәсілі бір мәселені шешуді көздеп, жан-жақты қарастыру үшін, бір жағынан, әртүрлі тәсілдерді қолдануды жорамалдайды. Екінші жағынан, білімдерді шоғырлап, біріктіріп, әртүрлі ептіліктерді қолдануды жоспарлау қажет. Жобалаудың көрнекті нәтижесі болу керек. Егер теориялық мәселені шешу көзделсе, онда сол мәселенің шешімі ұсынылады, ал егер практикалық бір әрекетті жобалау көзделсе, онда өнімнің, тәжірибенің нақты өндіру жолдары ұсынылады [1, 238-239 бб.].

Жобалауды В. Килпатрик «тәсіл» деп қарастырады, себебі тәсілді ол дидактикалық категория деп сипаттайды. Жобалау тәсілі де бір дидактикалық мақсатқа жетуді көздеп, сол мақсатқа қол жеткізу үшін әртүрлі міндеттерді шешеді. Жобалау тәсілінің мақсаты неде? Жобалау тәсілі бір проблеманы келелі мәселені шешуге бағдарланған. Шешілетін мәселе күрделі және оның толық шешімі болмау керек. Оқушылар оны шешу үшін қиын жағдайға тап болады, қиындықты тудыратын жағдаят пайда болады. Сол қиын жағдаяттан шығу үшін оқушылар өз күшімен келелі мәселенің шешімін табу керек. Демек, жобалау тәсілінің негізінде келелі мәселе жатыр. Жобалаудың мақсаты – сол келелі мәселенің шешімін табу.

Жобалау тәсілі – прагматикалық тәсіл, себебі ол тек қана мәселені жан-жақты қарастырумен және зерттеумен шектелмейді, ол сол мәселенің шешімінің нәтижесін күнделікті тәжірибеде қолдануға ыңғайлап, пайдалану жолдарын белгілеп алу керек. Мәселені шешу барысында жүзеге асырылған танымдық – ойлау әрекетінің нәтижесі бір өнім, нәтиже ретінде көрініс береді.

Мәселені шешу барысында оқушы арнайы әдебиетті оқып, осы мәселе бойынша жинақталған әр түрлі көзқарастарды зерделейді, жетпеген білімдерін толықтырады. Оқушы білімдерін қалай қолданатынын ойластырып, өзінің шешімін

пайымдау үшін дәйектемелерді келтіру керек. Сонымен қоса жобалау барысында оқушы қосымша бақылау, экспериментті өткізу тәсілдерін де пайдаланады. Бұл жағдайды ол жаңа білімді өзiмдi түрде тауып, өзiнiң бiлiмi ретiнде қолданады.

Джон Дьюидiң еңбектерiнде жобалау тәсiлiнiң негiзi қаланып, оның «тәжiрибе» ұғымы арқылы таратылғаны белгiлi. Бұл ұғымның мәнiсi күрделi болғандықтан философиялық категорияға жатады және оған дәл анықтама беру де оңай емес. Қарапайым түсiнiкпен айтқанда, «тәжiрибе» дегенiмiз – бұл белгiлi бiр әрекет немесе құбылыс, оның нәтижесi одан әрi болатын iс-әрекеттер мен оқиғаларды дамытудың шарты болып табылады. Мысалы, кез келген адамның басында болатын жағдайлар iзсiз кетпейдi, белгiлi бiр әсерiн тигiзедi, ал кейбiрi адамның бiр нәрсеге үйренуi, сезiнуi сияқты эмоциялық iздер қалдырады. Сонда ғана ол адамның өз тәжiрибесiне айналады, (мысалы, адам сүрiнiп кеттi, сол жерде киналып, одан кейiн жолдың басқа тегiстеу жағымен әрi қарай кеттi).

Джон Дьюидiң түсiндiрмесi бойынша, адамның «тәжiрибесi» барлық iс-әрекетiнiң әсерi деуге болмайды, сондай-ақ, ол адамның бiр нәрсемен танысуы, тоқталуы, талдау барысында қалыптасады. Бұл жердегi маңыздысы – тоқталу, назарын бөлу, жағдайды талдау әрекеттерi [2, 127 б.].

Карл Фрей жобалау тәсiлдiк 17 айырмаландыратын белгiлердi көрсеткен. Олардың iшiндегi маңыздылары келесiлер:

- жобаны орындаушылар жобалылық ынтаны бiреудiң өмiрiнен, шығармашылығынан қағып алады;
- жобаны орындаушылар бiр-бiрiмен оқу формасы туралы келiсiмге келедi;
- жобаны орындаушылар жобалылық ынтаны өңдеп, жан-жақты дамытып, барлық қатысушылар жеткiзедi;
- жобаны орындаушылар өздерiн жобаны тиянақты аяқтауға бағдарлап, зерттеу жұмыстарын жоғары деңгейде ұйымдастыруға тырысады;
- жобаны орындаушылар зерттеу барысында өздерiнде бар мәлiметтермен, ақпараттармен алмасып отырады;
- жобаны орындаушылар келелi мәселенi шешу барысында дискуссияға кiредi, пiкiрталасты ұйымдастырады [1].

Жобалау тәсiлi – жобалау оқытудың негiзi. Ғалымдардың айтуынша, жобалау оқу әрекетiн «дамытатын, сабақтастықта орындалатын» кешендi оқу жобаларына негiзделген оқу үрдiсi, - деп пайымдайды [3,55 б.].

Жобалау әрекетi оқушылардың практикалық жұмыстары сияқты өзiндiк тәжiрибе алуына негiз болады. Жоба өзiнен-өзi тәжiрибеге айналмайды. Жобалау тәжiрибе алуға кепiлдiк бермейдi, өйткенi, ол рефлексия бола ма жоқ па, жобаға қатысушылар жобалық iс-әрекеттердiң мән-маңызын жете түсiнiп те қамтамасыз ететiнi белгiсiз. Тәжiрибе ретiнде қалыптаспаған жоба өмiрде болған оқиғаға ғана айналады.

Тәжiрибе алу үшiн, рефлексия деп аталатын тоқталу, қайта қарау, оқиғаны, құбылысты түсiну әрекеттерiнiң жүйесi қажет. Рефлексия – тек ойлану әрекетiне қарағанда күрделiрек. Рефлексия психологияда адамның өзiн-өзi танытын тетiгi ретiнде қарастырылады [4, 86 б.].

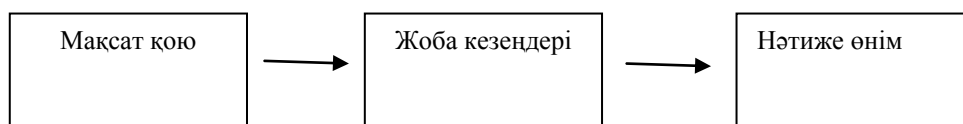
Сондықтан, жобалау әрекеттерiне қосымша ретiнде арнайы ұйымдастырылатын рефлексиялық сессия – жоба алдындағы, жоба барысындағы толқулар, т.б. жұмыстарды қажет етедi.

«Рефлексия» ұғымы педагогикалық әрекеттерде соңғы жылдары қолданыла бастады. Бiрақ олардың көбiнде ойлану, еске түсiру ұғымдары ретiнде түсiнiдiрiледi. Рефлексия – әрекеттердiң, оқиғаның болған ретiн еске түсiру ғана емес, олай болу себебi мен мағынасын анықтау әрекетi [5, 95 б.].

Ал, мағынаны түсіндірудің өзі түрліше болғандықтан, рефлексия да түрліше болады. Бұл жерде болып жатқан оқиғаға рефлексиялық көзқарасты қалыптастыру да маңызды.

Жобалау әрекетіндегі рефлексиялық көзқарас сол жобаның негізгі мағынасын тани білуді қажет етеді. Жобаның негізгі мағынасын құрайтын элементтер – жобалау идеясы мен іске асыруының байланыстылығы немесе мақсат пен нәтиженің бірлігі. Бұл байланыстар іс-әрекет туралы шешім қабылдау, оны орындау құралдарын таңдау, жобалау кезеңдерін құру, топ ішінде міндеттерді бөлісу жұмыстарынан тұрады. Осылардың барлығы да рефлексияның пәні ретінде қарастырылады.

Эмоциялық тұрғыдан алғанда рефлексияны «тас-талқан» қылып талдау, «шашып тастау» деген сөз тіркестерін білдірсе, рационалистік тұрғыда – жоба идеясын дамытудың маңызды бөліктерін анықтау деуге келеді. Төмендегі №1 суретте көрсетілгендей, әрбір бөліктің өзінде бірнеше нұсқалар жатыр, ал, таңдап алған нұсқа нәтижеге қаншалықты тиімді әсер етті, басқаша болса нәтижеге қалай әсер етеді, одан нәтиже өзгере ме, мерзімі қысқара ма, өнім барлық талапқа сай ма? Міне, осы сұрақтар арқылы рефлексиялық көзқарас анықталады.



1-сурет. Жоба идеясын дамытудың маңызды бөліктері.

Рефлексияның мәні – жобаны қорыту емес. Ол, біріншіден, жобалау барысын түгел талдайды; екіншіден, жобаның тәжірибеге айналуына ықпал етеді, жобаны бағалауға негіз болады.

Рефлексия бақылау арқылы жасалады. Жобаның бақылау барысында негізге алынатын дайын үлгісі болмайтындықтан рефлексияның іске кірісетін жері – мәселенің пайда болуы. Бұл педагогтың жұмысы, өйткені, оқушылар мәселені байқамайды. Не қиынсынып басқа оңай іске ауысып кетуі мүмкін. Педагог осы жағдайларды қадағалай отырып, рефлексия пайда болатын жерлерді белгілейді.

Тәжірибеге айналған, аяқталған жоба, болашақ жобаларға негіз болады, ондағы мәселелер алдағы жобаларда ескеріледі.

Жобалау тәсілін пайдалану барысында келесі талаптарға назар аударған жөн:

1) зерттеушілік немесе шығармашылық жоспарда келелі мәселенің болуы, оны шешу үшін ізденуді, кешенді білімді, оны толықтыру стратегияларының жоспарлануы;

2) болжаланған нәтижелердің практикалық құндылығы, теориялық және танымдық маңыздылығы;

3) оқушылардың өзіндік жекелілік, жұптық, топтық іс-әрекеті;

4) жобаның мазмұнды жағының құрылымын көрсетіп, орындау деңгейлерін белгілеу; зерттеушілік әдістерді пайдалану: келелі мәселені белгілеу, сол мәселені шешу үшін орындайтын міндеттерді айқындау; мәселені шешудің ғылыми болжамын ұсыну; пайдаланатын тәсілдерді талдау; нәтижелерді талқылау; қорытынды жасау. Зерттеу барысында «тұтқиыл ойлау шабуылы» әдісі қолдану, дөңгелек үстелді ұйымдастыру, статикалық әдісті пайдалану, шығармашылық есепті беру, оны тыңдау, талқылау. Оқу жобасын дайындау барысында оқытушы мен оқушы әртүрлі іс-әрекеттерді орындайды. Оларды жүйелі түрде көрсетуге болады.

Деңгейлер	Оқытушының іс-әрекеті	Оқушының іс-әрекеті
1	2	3
1. Жобалық тапсырманы өңдеу		
1.1. Жобаның тақырыбын таңдау	Оқытушы жобаның тақырыбын таңдап, оқушыларға ұсынады.	Оқушылар тақырыппен танысып, талдайды, жалпы шешімге келеді.
	Оқытушы оқушыларға жобаның тақырыбын бірге таңдауға ұсыныс жасайды.	Оқушылардың бір тобы оқытушымен тақырыпты таңдап алып, классқа талдау үшін ұсынады.
	Оқытушы оқушылар таңдап алған тақырыпты талқылауға қатысады.	Оқушылар тақырыпты өздері де таңдап алып, сыныпқа талқылауға ұсынады.
1.2. Жобаның қосымша тақырыптарын жіктеп алу	Оқытушы негізгі тақырыпты қосымша тақырыптарға бөліп, оқушылар оларды таңдасын деп ұсынады.	Әрбір оқушы қосымша тақырыпты таңдап алады.
	Оқытушы негізгі тақырыппен байланысты қосымша тақырыпты талқылайды.	Оқушылар қосымша тақырыпты жан-жақты қарастырып, талқылайды.
1.3. Шығармашылық топтарды құру	Оқытушы оқушыларды шығармашылық топтарға оларды таңдап алған қосымша тақырыптар, орындалатын зерттеу-әрекеттердің ұқсастығын ескеріп ұйымдастырады.	Оқушылар өз рөлдерін белгілеп, шағын команда түрінде ұйымдастырылады.
1.4. Зерттеу жұмысын өткізу үшін қажетті материалдарды дайындау сұрақтарды белгілеу, командаларға тапсырманы беру, арнайы әдебиеттерді жүйелеу	Егер де жоба көлемді болса, оқытушы проблемалық тапсырмаларды, ізденушілік іс-әрекетін жандандыратын проблемалық сұрақтарды, әдебиеттерді өзі алдын-ала дайындайды.	Оқушылардың кейбіреуді проблемалық тапсырмаларды дайындауға қатысады.
1.5 Жобалау іс-әрекетінің нәтижесін белгілеу	Оқытушы жобаның өнімін, нәтижесін белгілеуге, талқылауға қатысады.	Оқушылар жобаның нәтижесін қай түрде (қай өнім) ретінде шығаруды (видеофильм, альбом т.б.) белгілейді.

Жобалау технологиясының мақсаты – оқушыларға тиімді жағдайларды жасау. Соның арқасында өзіндік түрде жаңа білімді меңгеруге ынталанады;

- оқушылар әртүрлі дереккөздерден жинақталған білімдерін танымдық мәселелерді шешуде пайдаланады.

- оқушылар әр түрлі зерттеу топтарда ғылыми жұмысты орындау нәтижесінде коммуникативтік ептіліктерді меңгереді.

- оқушылар жобаны орындау барысында зерттеулік дағдыларды, ептіліктерді (келелі мәселені айқындауды білу, ақпараттарды жинау, бақылау әдісін пайдалану, экспериментте өткізу, талдауды жасау, гипотезаны құру, жалпылау әдісін қолдану) пайдалануға үйренеді.

Жобалау технологиясы оқушылардың жүйелілік ойлау әрекетін дамытуға септігін тигізеді.

Жобалау оқытудың бастапқы теориялық ұстанымдары:

- жобалау оқыту; жобалау технологияларда оқушыға назар аударылады, оның шығармашылық қабілеттіктерін дамытуға көңіл бөлінеді;

- оқу үрдісіне оқу пәнінің логикасы есепке алынбайды, бұл жағдайда оқушы үшін өзіндік мәні бар іс-әрекеттің логикасы ескеріледі.

Бұл жағдай оқушылардың оқуға ынтасын күшейтеді:

- жобалау іс-әрекетінде пайдаланатын жекелілік жобалау тәсілі әр оқушының өзіндік даму деңгейіне шығуын қамтиды;

- жобалау оқу әрекетін кешенді түрде ұйымдастыру нәтижесінде оқушылардың негізгі физиологиялық және психикалық қызметтері «дамиды»;

- мәселені шешу үшін оқушылар үнемі жаңа білімдерді іздестіріп, толықтырады.

Сөйтіп, жобалау оқыту барысында оқушы оқу жобаны орындауда нақты құбылыстардың, нысандардың мәнін ашып, табиғатын түсінеді. Ол бір жағдаяттағы келелі мәселені шешу негізінде үрдістердің, құбылыстардың заңдылықтарын білуге тырысады, сол білімдердің негізінде жаңа объектілерді құруға ынталанады.

1. Жобаның келелі мәселесін белгілеу	Оқытушы келелі мәселені табуға көмек береді, бағытын белгілейді	Оқушылар өмірлік жағдаяттарда БАҚта келелі мәселелерді қарастырады
2. Жобаны орындау	Оқытушы жобаға бағдар береді, оқушыларды ынталандырады, кеңес беріп отырады	Оқушылар ізденіс жұмысын атқарады
3. Нәтижелерді рәсімдеу	Оқытушы кеңес беріп, оқушылардың зерттеулік іс-әрекетін түзеп отырады	Оқушылар алдымен өз тобымен, сонан кейін басқа топтармен бірге жобаның нәтижесін рәсімдеуге қатысады
4. Презентациялау	Оқытушы сараптама жұмыстарын ұйымдастырады(сараптамашы ретінде басқа классты, ата-аналарды шақырады)	Оқушылар жоба бойынша істелген жұмыстардың нәтижесін көпшілікке жеткізеді
5. Рефлексия	Оқытушы өзінің іс-әрекетін педагогикалық тімділік деңгейі және педагогикалық мәдениеттің деңгейлері бойынша бағалайды	Оқытушылар жобалау үрдісінің рефлексиясын бағалап, өзінің қатысымына да баға береді.

Жобалаудың ғылыми зерттеуден айырмашылығы бар. Ғылыми зерттеуде түсініктің кеңістігі сол ғылымның теориясы болып табылады да, зерттеу нәтижесінде алынған жаңа ұғымдар теориялық кеңістікке өзгеріс енгізіледі.

Ал жобалауда – практикалық әрекеттер жүзеге асырылып, тәжірибе өзгеріп отырады. В.В. Давыдовтың айтуынша, оқу әрекеті квазизерттеу ретінде орындалады, сондықтан, оқу әрекеті барысында қалыптасқан ғылыми теория, түсініктік кеңістік өзгермейді, яғни оқушылар теорияны дамытуға араласпайды. Солай бола тұра, субъектілік түсініктік кеңістік өзгереді, оқушыларда жаңа түсініктер пайда болады және олардың қоршаған ортаны тану амалдары мен жолдары өзгереді, яғни оқушының өз теориялары, өз көзқарастары пайда болады, дамиды [6, 123 б.]. Ғылыми зерттеу жобаға немесе оның құрамдас бөлігіне айнала алады. Бұл адамның жаңа білімі оның өзін ғана емес, оның өз ортасын, әлеуметтік ортасын да өзгерте алатын жағдайда пайда болады. Сондай-ақ, жаңа білім тәжірибеде жүзеге асырылғанда ғана жобаға айнала алады. Жаңа білім құралға, практикалық әрекеттің құралына айналуы арқылы жобаның бөлігі болып қызмет етеді.

Ғылыми зерттеулер мен жобалардың көптеген ортақ жерлері бар, бір-біріне айнала алатын тұстары да бар. Зерттеулер жобаның бөлігіне айналып, оған еніп те кетуі мүмкін. Іргелі ғылыми зерттеулер жобаның бірнеше сериясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді, өйткені, зерттеу нәтижелері белгілі болмай кейбір жобаларды орындау мүмкін емес. Керісінше, кейбір жобаларда өз алдына құндылықтары бар зерттеулер пайда болады.

Пайдаланған әдебиеттер

1 Бөрібекова Ф.Б., Жанатбекова Н.Ж., Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар. – Алматы, 2014. – 360 б.

2 Дьюи Д. Демократия и образование // Педагогика: классические труды. - М.: Педагогика, 2000. – 143 с.

3 Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. - №2-3. – С.24.

4 Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия. 2008. -368 с.

5 Бахишева С.М. Педагогикалык жобалау: теориясы мен технологиясы. – Алматы: Дәуір, 2011. – 336 б.

6 Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. – М., 1996. – 216 с.

#### Резюме

В данной статье рассматриваются соотношение между понятиями как «приемы проектирования», «технология проектирования», «проектирование учебного процесса».

#### Resume

This article is devoted discusses the relationship among the concepts: «design techniques», «technology design», «design of the educational process».

## КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

**М.И. БОЛОТОВА**

доктор педагогических наук, профессор кафедры истории Отечества,  
ГБОУ ВПО Оренбургская государственная  
медицинская академия, России

**Р.В. КУЗЬМЕНКО**

зам. начальника училища  
по инновационным образовательным технологиям  
ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», Россия

### **Аннотация**

В статье обоснована актуальность культуротворческого воспитания; определены его результативно-целевые ориентиры в президентском кадетском училище; раскрыто программно-технологическое обеспечение процесса формирования культуротворческой компетентности обучающегося.

*Ключевые слова:* культурологический подход, культуротворческое воспитание, культуротворческая компетентность обучающегося.

В современных условиях развития государства и общества возросла социальная необходимость развития культуротворческой личности, способной принимать самостоятельные решения в ситуациях самоопределения. Необходимо появление людей новой формации, способных взять на себя ответственность за будущее страны, ее успешное продвижение по пути прогресса и процветания. Другими словами, надо создать и воспитать новую государственную элиту общества, наделенную высоконравственными качествами, патриотов, интеллектуально развитых, физически подготовленных, духовно и культурно богатых личностей.

Существует ясно сформулированный социальный заказ на личность, обладающую культуротворческой компетентностью, что зафиксировано в Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях. Следует констатировать, что уровень общекультурной компетентности обучающихся не является важным показателем качества образования и зачастую вообще не диагностируется.

Как утверждает В.Т. Кудрявцев, такая проблема возникает из-за того, что «современное массовое образование не обладает культуротворческой направленностью» [1], в содержании общего среднего образования культура представлена, по мнению Л.А. Сундеевой, «фрагментарно и ограничена в основном своей цивилизационной компонентой, обосновываемой социальным заказом, уровнем развития науки, достижениями в области техники и технологии и т. д.» [2, с. 341].

Анализ научного фонда по проблеме культуротворчества личности позволил резюмировать, что в педагогике накоплена определенная теоретическая база для решения проблемы формирования культуротворческой компетентности обучающихся:

- концептуальные положения *культурологического подхода*, которые определяют концепцию личностно ориентированного образования культурологического типа (Е. В. Бондаревская), его культурную парадигму (Н.Б. Крылова), моделирование культуротворческого образования (А.П. Валицкая),



ценностные основания творчества (В.А. Сластенин), приоритет смысла в выборе ценностей при значимости в этом процессе норм деятельности (А.Н. Леонтьев), методологию самоопределения старшеклассника (В.Н. Кормакова), концепции культурных практик (В.В. Игнатова, И.А. Колесникова, Т.В. Фуряева), интеграцию методологических подходов (Л.Б. Соколова);

- концептуальные положения *компетентностного подхода* как современного коррелята традиционных подходов (В.А. Болотов, В.В. Краевский, В.И. Слободчиков); основанные на четырехступенчатой модели развития личности как основа формирования компетентности (И.А. Зимняя); технологиях проектирования ключевых и предметных компетенций (А.В. Хуторской), способствующих преодолению традиционных когнитивных ориентаций образования с целью самоопределения, самоактуализации и развития индивидуальности (А.П. Тряпицына).

Президентское кадетское училище является своеобразным социальным институтом общеобразовательного развития и включает в себя положительные кадетские традиции (честность, доброе имя и дух товарищества; традиции дружбы, уважения и подчинения во взаимоотношениях равных, старших и младших), кадетские ценности (воинский долг, личная ответственность и сознательная дисциплина; чувство чести и собственного достоинства), этику служения Отечеству (чувство верноподданнического долга, сознательного повиновения власти и закону). Носителями и создателями этих культурных традиций выступают все субъекты педагогического процесса.

Следовательно, на современном этапе возрастает роль культуротворческой функции кадетского воспитания за счет расширения потенциала культурологического подхода в решении педагогических проблем. Культурологический подход обладает свойством интегративности и его интегративность выражается в том, что он не заменяет другие методологические подходы, широко используемые в настоящее время в образовательной деятельности, а интегрирует их. Основными научно-педагогическими подходами, интегративно сочетающимися с культурологическим в образовательной деятельности, являются аксиологический, деятельностный и личностно-ориентированный [3, 4, 5].

Сочетание компетентностного подхода как ведущего при реализации ФГОС второго поколения с культурологическим становится основой для многих инновационных идей обновления кадетского воспитания с целью выполнения социального заказа общества — воспитание гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и творческой самореализации в различных видах деятельности, готовой к преобразованию усвоенных алгоритмов поведения в соответствии с изменяющимися условиями, т.е. к творчеству.

В.С. Семенов выделяет три основные формы проявления человеческих сил в культуре: во-первых, освоение культурной реальности, овладение накопленным человечеством культурным богатством; во-вторых, культуросоздающую, культуротворящую деятельность; в-третьих, личностное проявление культуры в непосредственном культурном бытии, т.е. реализацию человеком во всей своей повседневной деятельности, в отношениях, в поведении, в образе жизни, в быту освоенных им культурных достижений, знаний, умений, навыков [6, с. 16]. В педагогической деятельности проявляются все три названные В.С. Семеновым формы культурной деятельности человека. Миссия образования в процессе культуротворчества — перевод социальной ситуации развития ребенка в специально организованную педагогическую (культуротворческую) ситуацию.

Анализ литературы по проблеме компетентного подхода в образовании показал, что среди всех предложенных классификаций ключевых компетентностей нет упоминания о такой компетентности, которая бы отражала способность человека ориентироваться в пространстве культуры с точки зрения ее освоения и созидания культурной среды, новых форм деятельного отношения к миру, творческой активности, творческой самостоятельности и творческой самореализации.

В педагогической науке до настоящего времени не определены точные параметры, показатели и критерии, в соответствии с которыми можно было бы точно и однозначно оценить культуротворческую компетентность кадета. Это отчасти связано с тем, что ключевые компетенции, включающие культуротворческую компетентность, — не отдельная часть учебно-воспитательного плана, они интегрированы в его содержание. Трудность такого определения обусловлена также ценностным характером культуры и процесса ее присвоения личностью. Перевод культуры на язык компетенций в образовательном процессе не устраняет этой трудности [7].

Культуротворчество, которое по своей сути и природе направлено на формирование новых ценностей, определяется структурой ценностных ориентаций личности, являющихся основой поведенческих, мотивационных, содержательных, ценностных аспектов культуротворчества. Результатом культуротворчества становится и определенное мотивационно-ценностное и деятельное отношение подростка-кадета к культуре. При этом фактором поступательного развития культуротворчества выступает культуротворческая деятельность с ее основными элементами — культуросозидание и культуросозидание. Культуросозидание определяется учеными (Е.В. Богданова, И.Ф. Исаев, Л.С. Колмогорова, В.Т. Кудрявцев, и др.) как приобщение личности к общечеловеческой и национальной культуре и приобретение навыков выполнения свойственных ей социальных ролей; культуросозидание — как непосредственно действия по созданию нового культурного продукта.

Имеющиеся в научной литературе положения компетентного подхода и указания на ключевые компетенции, содержащиеся в нормативных документах, признание учеными «человеческого измерения» культуротворческой компетентности позволили нам определить данное понятие как процесс и результат культуротворческой деятельности кадета через процессы культуросозидание и культуросозидание с целью формирования личностных качеств кадета, способствующих его ценностному самоопределению в культуре и участию в культурогенезе. Это углубляет современные научные представления об изучаемом явлении с учетом подготовки обучающегося, владеющего системой историко-культурных знаний (когнитивный критерий), опытом ценностного отношения к себе как субъекту культуротворческой деятельности, другому как значимому субъекту культуры и к культурно-историческим ценностям как артефактам культуры (ценностный критерий), опытом культуротворческой деятельности, презентации личных результатов и достижений, рефлексивно-оценочными умениями (рефлексивно-творческий критерий).

В ходе теоретического анализа выделены трехкомпонентная *структура* культуротворческой компетентности (культуросозидание, культуросозидание, культуросозидание) и *этапность* процесса. На ознакомительном этапе формируется система историко-культурных знаний посредством культуросозидания как способа изучения и понимания продуктов культуры. На потребностном этапе происходит распрямление знаний с позиций культурных и личностных смыслов посредством культуросозидания как способа формирования ценностного

отношения к себе как субъекту культуротворческой деятельности, другому как значимому субъекту культуры и к культурно-историческим ценностям как произведениям. На преобразующем этапе формируется опыт культуротворческой деятельности, опыт презентации личных результатов и достижений, рефлексивно-оценочные умения посредством культуровоплощения как способа присвоения культуры, создание творческого продукта.

Для целенаправленного формирования культуротворческой компетентности кадета были разработаны и реализованы технологии культуротворческой направленности, культуротворческие проекты, программы дополнительного образования, программы культурных летних практик училища, основанные на инициативе, интересах и мотивации кадетов к познанию и творчеству.

*Технологическое обеспечение*, способствующее поэтапному формированию компонентов культуротворческой компетентности включает:

- технологии изучения, сохранения и использования культурного наследия (культуротворческий проект, метод погружения в эпоху, культуротворческая ситуация, досуговое чтение);

- технологии создания и развития культурных ценностей (метод театрализации, творческо-ролевая игра, самопрезентация, коллективно-творческое дело);

- технологии развития индивидуальных творческих способностей (прикладные технологии: музейной педагогики, создания (виртуального) музея, театральной педагогики, художественного творчества, технического творчества, поисково-собирательной деятельности).

Системообразующим выступил культуротворческий проект *«От Руси к России»*, в котором освоение культуры происходило в движении подрастающего поколения от «ближней» культуры – семьи, города, региона – к культуре «дальней» – народа, нации, человечества. Проект «От Руси к России» реализовывался четыре года по разным историческим темам: «Становление государства Российского – Древняя Русь IX–XII веков» (2011 г.); «Период раздробленности, монголо-татарского ига и время собирания русских земель вокруг Москвы» (2012 г.); «Русь XVI–XVII веков» (2013 г.); «Становление Российской империи: от Петра I до Екатерины II» (2014 г.).

На первом этапе проекта: инициативная группа определила ключевые события, факты и особенности изучаемой эпохи, которые затем были распределены между предметно-методическими кафедрами, учебными курсами, объединениями дополнительного образования, отделом воспитательной работы и научным обществом кадет. Затем в хронологической последовательности проводились мероприятия всего проекта.

Проект реализовывался в течение нескольких тематических дней. Цель первого дня «Погружение в эпоху-1» — проведение входной диагностики по выявлению уровня знаний по истории Руси, повышение интереса обучающихся к познанию. Цель второго дня «Погружение в эпоху-2» — овладеть навыками стратегического развития государства (задание «Построй свою крепость»), восстановления древней карты (задание «Реставраторы карты»), оформления текста былины с использованием стилистики того времени (задание «Древняя письменность»). Цель третьего дня «Откуда есть пошла земля Русская» — осознание кадетами необходимости объединения, создания сильного единого государства у восточных славян на основе представлений об эпохе средствами художественно-прикладного творчества. Совместно с педагогами изобразительного искусства кадеты отразили в своих работах архитектуру, иконы, символику и фрагменты былин и сказок того времени на выставке «Русь изначальная». В ходе проведения

лингвистической игры «В поисках грамот князя Владимира» (четвертый день) расшифровывали письма, «черты» и «резы» христианских заповедей, что помогло кадетам познакомиться с особенностями письма на Руси в X веке. Базируясь на знаниях английского языка, на котором были изложены маршруты их движения, кадеты осуществляли поиск похищенных грамот.

Методы театральной педагогики способствовали «оживлению» истории и стали основными на пятый день по теме «Борьба с внешними врагами»: исполнялась музыкально-поэтическая композиция по мотивам «Слова о полку Игореве». Рассказать о прикладных науках того времени через яркий и шумный образ ярмарки, где бойко торговали и восхваляли свой товар и ремесло, — это главная задача предметно-методической кафедры учителей естественных наук и математики на шестой день по теме «Город мастеров». На седьмой день научное общество кадет представило научно-познавательную презентацию «Каждо да прославит дело свое», предметом которой явилось древнерусское искусство.

Анализ качественных и количественных результатов реализации культуротворческого проекта «От Руси к России» показал, что данная форма формирования культуротворческой компетентности является результативной.

*Участие в проекте «Путь к успеху»* обеспечило комплексную поддержку обучающихся, мотивированных на успех. Для реализации идей этой программы использовались следующие формы взаимодействия педагогического и ученического коллектива: научное общество кадет «Эрудит»; ежегодная открытая Всероссийская научно-практическая конференция МО РФ «Мир науки: интеллект, творчество, культура». Выполнялась проектная и исследовательская деятельность в кружках, студиях, секциях по интересам, на предметных тематических неделях; реализовывались совместные проекты – журнал Оренбургского ПКУ «Паруса», газета «Президентский кадет», сотрудничество с довузовскими общеобразовательными учреждениями Министерства обороны РФ, сотрудничество с ведущими вузами страны и региона, встречи и мастер-классы с интересными людьми региона и страны.

Возрождению лучших отечественных традиций альтруизма, благотворительности, воспитание доброты, чуткости, сострадания способствовал проект волонтерского движения «*Дари добро!*», результативность которого выражалась в творческих продуктах: выставки-ярмарки, благотворительный концерт и акция «Дари добро!» в центральном парке отдыха «Тополя» г. Оренбурга; постановка благотворительного мюзикла «Ромео и Джульетта» для ребят из детских домов, школ-интернатов, онкобольных; трудовые десанты. По итогам были собраны средства на адресную помощь, например, для замены обычных больничных коек на многофункциональные специализированные кровати для областной детской клинической больницы.

Проект альтернативной ответственности «Где бы мы ни были – с нами Россия!» способствовал конструированию совместного бытия (события) взрослых и детей в экзистенциальном плане, в логике гуманной педагогики, саморазвития, самоопределения и самореализации ребёнка; а также способствовала формированию у кадетов таких качеств, как активность жизненной позиции, готовность и умение соблюдать принятые нормы морали, воинская честь, коллективизм, товарищество, честность и правдивость, чуткость и внимательность, заботливость и тактичность, устойчивых норм поведения, основанных на традициях воинского братства и служения Родине.

В ПКУ конструировались особые культурные практики как явление комплексное, включающее виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта,

основанные на текущих и перспективных интересах кадета. Расширение круга социальных партнеров училища способствовало вариативности и разнообразию содержания программ летних практик в 2013–2015 годах: г. Москва (Пресс-служба Президента РФ (тележурналисты), Российский университет дружбы народов (гуманитарная направленность), Военный университет (лингвистика, экономика), Военно-технический университет (пограничники, юристы, строители, информатика); г. Санкт-Петербург (Военно-медицинская академия им. Кирова (медицина), Военно-космическая академия им. Можайского (информатика), Военный институт физической культуры (спорт); г. Новосибирск (Новосибирское высшее общевойсковое командное училище (история, обществознание) и др. Вариативность программ культурной летней практики обеспечила пропедевтику профильной подготовки обучающихся.

В итоге можно утверждать, что в целом культуротворческая ориентация воспитания позволяет включать в культурно-образовательную среду кадетского училища новые пласты культуры и искусства, различные стили художественного мышления, многообразие творческой деятельности и общения в контексте развития индивидуальных жизненных сил ребенка и его духовно-нравственного и деятельно-волевого отношения к окружающему миру.

#### Список литературы

- 1 Кудрявцев В.Т. Проблема историзма в генетической психологии: контуры нового видения [Электронный ресурс] — URL: <http://www.tovievich.ru/book/print/147.htm>. Дата обращения 18.12.13.
- 2 Сундеева Л.А. Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем // Вектор науки ТГУ / Л.А. Сундеева, 2010. – № 3(13). – С. 341-343.
- 3 Видт И.Е. Культурологические основы образования: Монография / И.Е. Видт. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – 164 с.
- 4 Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.И. Гайсина. – М., 2002. – 51 с.
- 5 Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике: сборник ««Личность в социокультурном измерении: история и современность» / Н.Б. Крылова. – М.: «Индрик», 2007.
- 6 Семенов В.С. Культура и развитие человека / В.С. Семенов // Вопр. философии, 1982. – № 4. – С. 15–29.
- 7 Сунгатуллина Г.И. Развитие культуротворческих компетенций учащихся в условиях создания учебного музея: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.И. Сунгатуллина. – Казань, 2006. – 206 с.

#### Түйін

Мақалада жеке тұлғаның мәдени шығармашылық құзыретінің мазмұны мен құрылымын анықтау міндеті қойылады. Автор теориялық талдау негізінде менгеруге және мәдениетті жасауға деген дайындығын білдіретін тұлғаның интегралды сапасы деп ой түйеді. Білім алушының мәдени шығармашылық құзыретінің компоненттері, олардың қалыптасу кезеңдері көрсетіледі. Зерттеліп отырған үдерісті бағдарламалық технологиялық қамтамасыз ету (мәдени шығармашылық жобалар, жазғы практикалар, мәдени шығармашылық бағыттылық технологиялары) сипатталады.

#### Resume

The topic of the research is the formation of cultural creative competence; the aim is to prove pedagogical circumstances and potential of the educational environment of the presidential cadet school in forming the cadet's cultural creative competence. The results of the theoretical analysis showed that the author treats this phenomenon as an integral personal quality which reflects his readiness to culture- adoption and culture creation. There were presented the components of cultural creative competence, the stages of its formation. There were described education programs and

technology provider of the investigated process (cultural projects, summer internship and technology of cultural orientation).

**ӘОЖ: 8.81.81-13**

## **«КӨПМАҒЫНАЛЫ СӨЗДЕР» ТАҚЫРЫБЫН ӨЗГЕ ҰЛТТАРҒА ЖОБАЛАУ ӘДІСІ АРҚЫЛЫ ОҚЫТУ**

**А.Ж. ДОСАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
«Тұран-Астана» университетінің доценті

**К.А. ТЛЕГЕНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
Қазақ экономика, қаржы, және халықаралық сауда университетінің доценті

### **Аннотация**

Мақалада көпмағыналы сөздерді өзге ұлт студенттеріне дидактикалық мазмұны жағынан шынайы өмірде тиімді әрекет етуге мүмкіндік беретін, олардың бойында құзыреттіліктерді қалыптастыруда тиімді болатын жобалау әдісі арқылы оқыту жолдарын қарастырады.

*Түйін сөздер:* жобалау әдісі, сөздің тура мағынасы, сөздің ауыспалы мағынасы, көпмағыналы сөздер, ізденуші саты, аналитикалық саты, тұтқиылдан шабуыл жасау, метонимия, метафора.

Дидактикалық мазмұны жағынан шынайы өмірде тиімді әрекет етуге мүмкіндік беретін әдістерге жобалау әдісі жатады. Оқушылардың бойында құзыреттіліктерді қалыптастыру орталығын құру үшін де жобалау әдісі тиімді болмақ. Бұл әдіс айланысу диапазоны бойынша – сыныпшілік, мектепшілік, аймақтық және халықаралық болып бірнеше топтарға бөлінеді.

Ал ұзақтығына қарай:

- минижоба – бір сабаққа немесе сабақтың бір бөлігіне есептелген;
- қысқа мерзімді 4-6 сабаққа арналған;
- апталық, 30-40 сабаққа арналған;
- ұзақ мерзімді (жылдық) жеке және топтық жобалар сабақтан тыс уақытта орындалады.

Жобаны қорғау ғылыми баяндама, іскерлік ойындар, видеофильмдер, театрланған көріністер, пресс-конференция түрінде болады. Бұл оқушының белсенділігінің артуына ықпал етеді. Бұл ретте оқушыға қиындық тудыратын жағдайлар мыналар болып табылады:

- ағымдық және жетекші мақсат пен міндеттерді анықтау;
- оларды шешудің жолдарын іздестіру;
- өз бетінше әрекет ету;
- алынған нәтижені талаппен салыстыру;
- әрекетке өзгерістер енгізу;
- жобаның нәтижесін шынайы бағалау.

Осындай қиындықтарды жеңе білу – жобалаудың дидактикалық мақсаттарының бірі.

Жобамен жұмыс істеуді 5 сатыға бөлуге болады:

*Ізденуші саты.* Жобалау әрекетінің басталуы мәселені анықтаудан тұрады. Мәселелден қарама-қайшылық туады. Оқушы өзіне сенімді емес мәселеге тоқталуға құлықты болмайды. Мәселе оқушыға таныс өмірден алынуы керек, мәселен қазақ, орыс тіліндегі көпмағыналық сөздер тақырыбы бойынша келесі қарама-қайшылықты тудырады. Егер де олардың бәрі тура мағынада түр-түсті ғана білдіреді? – деген сұрақ болуы мүмкін.

*Аналитикалық саты.* Бұл сатыда оқушы жобаның мақсаты мен міндеттерін анықтайды, мақсатқа жетудің жолдарын ойластырып, ақпаратпен жұмыс жасайды. Оқушы жобаны жасауда барлық негізгі қадамдарын жасайды. Мәселе жобаның негізгі мақсатын айқындайды. Мақсат «Не өзгеруі мүмкін?» деген сұраққа жауап беруі тиіс. Мақсат анықталған соң, міндеттерге сәйкес жұмысын ұйымдастырады. Ол «Не пайда болуы тиіс?» сұрағына жауап береді.

Мақсатқа жету үшін қойылған міндеттер орындалады. Бірінші міндет бойынша әр тілдегі «ақ» сөзінің компоненттерінің, яғни құрамаларын анықтау қажет. Бұл жағдайда компоненттік тәсілді қолдану жөн. Бұл тәсіл көп мағыналы сөздердің мағыналарын анықтау үшін қолданылады. Т.С. Зевахинаның айтуы бойынша, компоненттік талдауда бар назар бір объектінің құрама құрылымдарын көрсетуге аударылған [1, 45 б.]. А.М. Кузнецовтің пікірінше, компоненттік талдау барысында сөздің дифференциалдық немесе (айыратын) интегралдық, яғни біріктіретін белгілерін табуға болады [2, 15 б.].

Әр тілдегі «ақ», «белый», «white» сөздерінің құрылымдарын қарасак, оларда дифференциалдық және интегралдық компоненттер де бар.

ақ	белый	white
Қазақ тілінде «ақ» сөзінің 46 мағынасы бар, солардың ішінде: 1) тазалық; таза ниет; 2) ақиқаттық, шындық (ақ сөйле); 3) адалдық (ақ бол); 4) күйеуге шықпанын белгісі (ақ жаулық); 5) кәрі адам (ақсақал); 6) ақ (тамақ, сүт); 7) молшылық (ақ мол болсын, ақ бардың, тоғы бар); 8) батырлық (ақ табан аты астында, дулығасы басында); 9) ниеті жақсы (ақ ниет); 10) ақкөңілділік (ақ жейде, ақ көйлек); 11) жастардың шаңырағы (ақ отау); 12) түр-түс: ақ қар; 13) ақсарыбас қой (киелі мағына); 14) ақтар (жау); 15) ақсүйек	Орыс тілінде «белый» сөзінің 17 мағынасы бар, соның ішінде: 1) түр-түс: белые ноги, белый снег; 2) сословие (белая кость); 3) сорт (белое мясо); 4) размер (белые стихи); 5) невоеннообязанный (белый билет); 6) член движения белых (жау); 7) ауру (белая горячка); 8) қолын көтеру, жауға қарсы шықпау (белый флаг); 9) белые моды (аристократтар)	Ағылшын тілінде «white» сөзінің төрт мағынасы бар: 1) түр-түсті білдіреді: white frost; 2) тазалық, пәктік - whiteness; 3) адалдық - fair man; 4) жоғарғы сұрып - white edible (); blue blood – ақсүйек.

Қазақ «ақ» сөзінің 4 компонентін ғана алып, «белый», «white» сөздерінің компоненттерімен салыстырсақ, онда интегралдық (ұқсас) белгілерге келесілерді жатқызамыз:

- 1) Түр-түсті білдіру. Үш тілде де бар;
  - 2) Жау (ақ банды, белый офицер) орыс пен қазақ тілінде ғана бар;
  - 3) Сословие, каста (ақсүйек, белые моды, blue blood – ақсүйек);
  - 4) Адалдық (ақ бол, fair man), қазақ және ағылшын тілде ғана.
- Дифференциалдық, яғни айырмашылықты көрсететін белгілер (мағыналар):
- Тек қана қазақ тілінде келесі мағыналар бар:
- 1) Күйеуге шықпанның белгісі (ақ жаулық);
  - 2) Кәрі адам (ақ сақал);
  - 3) Ақ (тамақ, сүт);
  - 4) Молшылық (ақ мол болсын, ақ бардың, тоғы бар);
  - 5) Ниеті жақсы (ақ ниет);
  - 6) Ақкөңілділік (ақ көйлек);
  - 7) Жастардың шаңырағы (ақ отау);
  - 8) Батырлық (ақ табан аты астында, дулығасы басында);

- 9) Шындық (ақ сөйле);
- 10) Ақсарыбас қой (құрбанға шалу, киелі мағынасы бар);

Тек қана орыс тілінде бар мағыналар:

- 1) сорт (белое мясо);
- 2) размер (белые стихи);
- 3) әскерге бармайтынын растайтын құжат (белый билет);
- 4) ауру (белая горячка);
- 5) қолын көтеру, жауға қарсы шықпау (белый флаг);

Тек қана ағылшын, қазақ тілінде ғана бар:

- 1) тазалық, пәктік (whiteness) ақ үрпек балапан;

Жобалау технологиясының негізінде оқушылардың өзіндік іс-әрекеті, зерттеушілік әрекеті бар. Оқушылар бірігіп, көпмағыналы сөздердің мағынасын әр түрлі сөздіктерден қарап, өздеріне карточкалар жазып алады, сонан кейін «ақ», «белый», «white» мағыналарын салыстырады. Ұқсас, айырмашылықтарын табады. Осылардың бәрін де іздену жұмыстарына жатқызамыз, себебі іздену, салыстыру, айырмашылығы мен ұқсастығын табу – бұның бәрі де ғылыми-ізденіс тәсілдеріне жатады.

*Тұтқиылдан шабуыл жасау.* Оқушылар негізгі келелі мәселені шешу барысында бірнеше шағын келелі мәселелерді шешеді. Сол мәселелер сабақтас мәселелік жағдаяттарда қарастырылады.

Негізгі келелі мәселе: егерде «ақ», «белый», «white» сөздері әр тілде түр-түсті білдірсе, неге олар қосымша мағыналары ұқсамайды, қарама-қайшы болады?

Осы негізгі мәселені шешу үшін оқушылар тізбектегі бірсыпыра келелі жағдаятта пайда болатын шағын мәселелік жағдаяттарды қарастыру керек:

№1 Проблемалық жағдаят. Бұл жағдаяттағы қиындықтың түрі «ақ», «белый», «white» сөздерінің ұқсау, ұқсамау белгілерімен байланысты. Егер де осы сөздер әр тілде түр-түсті білдірсе, онда олардың семантикалық құрылымы неге ұқсамайды? Неге олар әр түрлі болады?

Бұл сұраққа жауап беру үшін оқушылар қосымша білімді жинақтау керек. Олар оқулықтан «көп мағыналы сөздер» тақырыбын оқып, көпмағыналы сөздер, олардың тура, ауыспалы мағыналары туралы білімдерін жетілдіреді. Сонымен қоса білімді жинақтау барысында оқушылар танымдық операцияларды орындайды: 1) оқулықпен жұмыс істеу; 2) интернет дәліздерден осы тақырып бойынша қосымша материалдарды табу; 3) рефераттар табу; 4) сөздердің тура және ауыспалы мағыналарын салыстыру.

Тұрақты және ауыспалы мағыналар туралы мәліметті іздестіру, мәселен Ш.Бектұров, С.Серғалиевтің «Қазақ тілі» оқулығынан келесі мәліметті оқу: сөз атаулы белгілі бір ұғымды білдіреді: жер, су, темір, шөп. Бұл сөздердің мағынасы сөйлем ішінде айқындалады. Сөз мағынасының қыры-сыры мол. Мысалы: «қара» сөздің бірнеше мағынасы бар: 1) қара – белгілі бір түстің атауы; 2) мал ұғымын білдіреді; 3) алыстан көрінген бір зат; 4) қара – суық, қара жел, т.б.

Сөйтіп, сөз алдымен, тура мағынаны білдіреді. Мұны сөздің тура, яғни тұрақты мағынасы деп атаймыз. Сөздің тура, яғни, тұрақты мағынасы болуымен қатар, ауыспалы мағынасы да болуы мүмкін. Сөздің ауыспалы мағынасы, заттың ұқсастығын білдіруден, олардың өзара тығыз байланысынан келіп туады. Өйткені зат деген нәрсе күрделі нәрсе. Сондықтан оның белгілері өте көп. Осы белгілердің бірі екінші бір затқа ұқсас болып келуі мүмкін. Сол ұқсастық белгінің бірі екінші затқа – ауыс мағына береді [3, 15 б.].

№2 Проблемалық жағдаят: *Егерде «ақ», «белый», «white» көп мағыналы сөздер болса, онда олардың ауыспалы мағыналар қалай пайда болады?* Оқушылар осы кезде



қиын жағдайда болады, себебі ауыспалы мағыналар қалай пайда болатынын білмейді. Тағы да қосымша білімдерді іздестіруге тура келеді.

*Ауыспалы мағыналарды қалыптастыратын тәсілдер қандай?* Бұл қиындықты шешу үшін тағы да білімді толықтыру керек.

Метафора (ауысу) – зат пен құбылыстың ұқсас белгілеріне қарай (түрі, түсі, қызметі, т.б. қасиеттеріндегі) сөздің ауыс мағынада қолданылуы [4, 213 б.]. Мысалы:

О, үйім – менің Отаным,

Қойныңда күт бар – мол бақыт!

Өмірдің алтын оттарын

Лаулатам сенде әр уақыт.

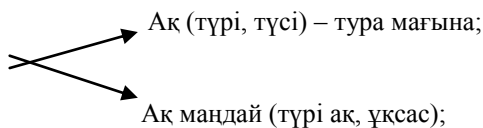
Метонимия – шектес ұғымдардың бір-біріне ауысуы. Егерде метафора тәсілін пайдалануда бір заттың оты басқа затқа ұқсас белгілері не ұқсас қызметтері бойынша ауысса, метонимияда бір атаудың басқаға ауысуы белгілі модельдер негізіне іске асады: бүтін-бөлігі (ақсақал), адам – сақалы. Сыйымдылық кеңістігі – сол кеңістікке сиятын зат; жалқы есім – жалпы есім, (маузер-маузер), материалды бұйым (хрусталь/материал/ - хрусталь, ыдысы - бұйым); орын – сол орында болған жағдай.

Д.Лакофф және М.Джонсонның айтуынша, когнитивтік метафоралардың бірнеше модельдері бар. Когнитивтік ұғым адамның дүниетанымдық әрекетімен байланысты. Осындай когнитивтік метафоралардың негізгі модельдері: 1) персонификация (кейіптеу) немесе антропоморфтік модель, өмір мені алдады; 2) онтологиялық метафора – бұл метафоралар адамның тәжірибесімен, бағалауымен байланысты, мысалы: *He did it out anger – ол оны ыза болғаннан істеді; her ego is very fragile - оның жаны өте нәзік (нәзік жан);* 3) Ориентациялық, яғни кеңістіктегі бағыт-бағдарды білдіретін метафора, мысалы: *Things are looking up – Істің тасы жоғарыға өрледі* (жұмыстың сапасы көтерілді) [5,125 б.].

№3 Проблемалық жағдаят: Келелі сұрақ: «ақ», «белый», «white» сөздерінің ауыспалы мағыналары қай тәсіл арқылы пайда болады? Ойланыңыздар! Ол үшін не істеу керек? Мына сұлбадағы талдаудың үлгісін зерделеп, басқа сөздерді екі топқа: 1) метафоралық тәсіл арқылы жасалынған; 2) метонимиялық тәсіл арқылы жасалынған, жіктеңіз:

Үлгі №1:

Ақ маңдай



Ұқсастық белгісі негізінде *ақ маңдай* тұрақты тіркесі пайда болды. Бұл тәсіл – метафора.

Үлгі №2:

Ақ көйлек

Ақ жаулық

Ауыспалы мағына шектес ұғымдардың бір-біріне ауысуы арқасында қалыптасады.

Модель: адамның киім-кешегі – адам – бүтін (адам), бөлігі – киім-кешек: ақ жаулық, ақ көйлек. Сонымен қоса ақ көйлек тұрақты тіркесінде метафоралық тәсілдің белгілері де бар: ақ көйлек – ақ ниет – адамның ниетінің тазалығы. Аңқылдақ, аузын ашса кеңірдегі көрінетін адамдардың құлығы болмайды, олар жексұрын сұмспай емес, үнемі адамдарға көмектесіп қолдағы барын бергісі келеді.

№4. Проблемалық жағдаят: Тек қана қазақ тілінде «ақ» сөзі киелі ұғымдарды білдіреді? Неге басқа тілде ондай мағына жоқ? Ол немен байланысты? Тағы да карама-қайшылық туындайды. Қиын жағдаяттан, доғал бұрыштық ситуациядан қалай шығу керек? Ол үшін оқушылар қосымша мәліметтер жинақтап, білім деңгейлерін толықтырады. Бір-бірімен пікірлерімен алмасады, пікір-сайыс та болуы мүмкін, себебі оқушылар әр түрлі гипотеза (болжамдарын) ұсынады. Дискуссия кезінде оқушылар ғалымдардың пікірлеріне сүйеніп, өз жауаптарын дәлелдеуге тырысады. Дұрыс дәйектерді келтіру үшін оқушылар А. Исламның, М.К. Каракузова, М.Ш. Хасановтың кітаптарын оқуға мәжбүр болады. Осы еңбектерден мәліметтерді келтіреді:

«Ақ» және «қара» түс – бұл дүние мен о дүниенің символдары. «Ақ» - жарық дүние, қара (қараңғы) дүние – басқа дүние. Өмір мен өлім, мейірімдік пен қастандық бір-біріне ақ пен қара тәрізді қарсы қойылған [6, 35 б.].

Ақ түс – хаос, қараңғылықтың күңгірт дүниесін жарып шыққан күн тәрізді. Қара түс – төменгі өмірдің символы. Ақ түс – жоғарғы үйлестікпен байланысты. Бір ақ түссіз қара түс болмайды, күн (ақ), қара (түн) алмастырылып отырады [6, 40 б.]. дүниенің түсі, Құдайдың түсіне іспеттес. Ақ түс гармониямен, яғни, «ақ», «қара» түстердің карама-қайшылығы қазақтардың космос (ғарышпен) байланысты наным-сенімдерінен туындайды.

III. Қорытындылау. Білімдер толықтырылып, мәселелерді шешуге жеткілікті болғандықтан оқушылар келелі мәселелерді шешуге кіріседі. Мәселе тұтқиыл шабуылдан шешілгеннен кейін тұжырымдамалар жасалынады:

- 1) «ақ», «белый», «white» - көп мағыналы сөздер;
- 2) олардың тура және ауыспалы мағыналары бар;
- 3) ауыспалы мағыналары бойынша бұл сөздер бір жағынан ұқсас болады, екінші жағынан ара-жігін ашады, сөздерде бөлек, өзгешеленген мағыналар болғандықтан сөздер кей реңктері бойынша карама-қайшы болуы мүмкін;
- 4) «ақ» сөзінің киелі мағынасы қазақтардың Құдайға сиынуына, Ғарышқа табынуына байланысты.

IV. Презентациялауға дайындалу.

Оқушылар оқытушымен бірге жобаны қорғауға, көпшілікке мәлім етуге дайындалады. Зерттеу жұмыстың нәтижесін қай түрде көрсету керек. Оқушылар жұмыстың нәтижесін қалай презентациялауға болатынын, альбом, слайд, не видеофильм жасау керек пе немесе баяндама оқу дұрыс па деген мәселені талқылайды:

1. Презентациялау.

Жобаны көпшілікке мәлім етудің алдында сараптаушыларға береді. Оқытушы сараптамашы ретінде басқа мұғалімдерді, жоғарғы сынып оқушыларын, мамандарды – лексикология саласында еңбектері бар, жобалау технологиясын жете білетін адамдарды шақырып, жобамен таныстырады.

2. Жобаны қорғау.

Жоба сараптамадан өткеннен кейін, екінші рет топтың алдындағы сараптамадан өтеді. Әрбір топтан бір-бір сараптамашылар сайланады. Олар бірігіп, сараптамалық топты құрайды. Сараптамашылар тақырып бойынша сұрақтарды қойып, жобаны дайындаған топтың әрбір мүшесіне сұрақ қоюы мүмкін. Осыдан кейін жоба бойынша өз ортасынан баяндамашыны шығарады. Баяндамашы жобаның мақсатымен, орындалған міндеттермен қысқаша таныстырып, мәселені шешу тәсілдерін дәлелдеу үшін мысалдар келтіреді, құжаттарды көрсетеді. Сонан кейін жоба бойынша оппонент шығып, өз пікірін, жобаны қандай деңгейде бағалауын, жобаның ғылыми маңыздылығын, практикалық құндылығын көрсетеді.

#### Пайдаланған әдебиеттер

- 1 Зевахина Т.С. К типологии методик компонентного анализа // Прикладные аспекты лингвистики. – М., 1989. – 132 с.
- 2 Кузнецов А.М. Проблемы компонентного анализа в лексике. – М., 1980. – 72 с.
- 3 Бектұров Ш., Серғалиев М. Қазақ тілі. – Алматы: Білім, 1994. – Б.23
- 4 Қалиев Ғ. Тіл білімі терминдерінің сөздігі. – Алматы: Сөздік-словарь, 2005. – Б.162
- 5 Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры которыми мы живем. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 98 с.
- 6 Ислам А. Концепт «белое» и «черное» в разнокультурных контекстах // Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. – Алматы, 2006. – 91 с.

#### Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы обучения многозначных слов со студентами других национальностей через метод проектирования

#### Resume

This article is devoted to the problems of studying ambiguous words with students of other nationalities through a method of designing

УДК 801.3

## UNITS OF PHRASEOLOGY AND CLASSIFICATION PRINCIPLES OF PHRASEOLOGICAL UNITS

*A.U. ILYASSOVA*

the Eurasian Humanities Institute,  
Master of Pedagogy, Docent

#### **Annotation**

The article presents various approaches to the classification of phraseological units. Classification principles of different scholars are considered and illustrated by examples. The author examines the origin of phraseological units.

*Key words:* phraseology, phraseological unit, idiom, component, motivated, non-motivated, phraseological fusions, phraseological unities, phraseological combinations, classification, origin.

In linguistics, **phraseology** is the study of set or fixed expressions, such as idioms, phrasal verbs, and other types of multi-word lexical units (often collectively referred to as *phrasemes*), in which the component parts of the expression take on a meaning more specific than or otherwise not predictable from the sum of their meanings when used independently [1]. For example, ‘Dutch auction’ is composed of the words *Dutch* ‘of or pertaining to the Netherlands’ and *auction* ‘a public sale in which goods are sold to the highest bidder’, but its meaning is not ‘a sale in the Netherlands where goods are sold to the highest bidder’. Instead, the phrase has a conventionalized meaning referring to any auction where, instead of rising, the prices fall.

Phraseology (from Greek φράσις *phrasis*, «way of speaking» and -λογία *-logia*, «study of») is a scholarly approach to language which developed in the twentieth century. It took its start when Charles Bally's notion of *locutions phraseologiques* entered the Russian lexicology and lexicography in the 1930s and 1940s and was subsequently developed in the former Soviet Union and other Eastern European countries [2, p. 225].

Phraseology is a branch of lexicology studying phraseological units. Phraseology is one of the sources of vocabulary enlargement and enrichment. It is the most colorful part of the vocabulary system, and it describes the peculiar vision of the world by this speaking community. It reflects the history of the nation, the customs and traditions of the people speaking the language. Phraseology forms a special subsystem in the vocabulary system. The units of the subsystem are called differently: phraseological units, set expressions, idioms. Phraseological units are not modeled according to regular linguistic patterns, they are reproduced ready-made, e.g., *once in a blue moon, to fall into a rage*. Each phraseological unit represents a word group with a unique combination of components, which make up a single specific meaning. The integral meaning of the phraseological units is not just a combination of literal meanings of the components. The meaning is not distributed between the components and is not reduced to the mere sum of their meanings. Phraseological units are defined as stable word groups with a specialized meaning of the whole. The meaning can be partially or completely transferred.

An idiom is a word or phrase which means something different from its literal meaning. Idioms are common phrases or terms whose meaning is not real, but can be understood by their popular use. Idioms are not the same thing as slang. Idioms are made of normal words that have a special meaning known by almost everyone. Slang is usually special words that are known only by a particular group of people. In order to understand an idiom, one sometimes needs to know the culture the idiom comes from. A better understanding of an idiom is that it is a phrase whose meaning cannot be understood from the dictionary definitions of each word taken separately. For example, «Spill the beans», «A chip on your shoulder» - means you are holding a grudge, «Rub someone the wrong way» - meaning to annoy or bother, «Out of the blue» means something happens that was unexpected, «Break a leg» means good luck [3, p. 99].

There are some other terms denoting more or less the same linguistic phenomenon: set-expressions, set-phrases, word equivalents, fixed word groups, collocations.

The term «set expression» is more definite and self-explanatory, because the first element points out the most important characteristic of these units, namely, their stability, their fixed and ready-made nature.

The term «set-phrase» implies that the basic criterion of differentiation is stability of the lexical components and grammatical structure of word groups.

The term «word-equivalent» stresses not only semantic but also functional inseparability of certain word-groups, their aptness to function in speech as single words [4, p. 74].

The confusion in the terminology reflects insufficiency of positive or wholly reliable criteria by which phraseological units can be distinguished from «free» word-groups.

It should be pointed out at once that the «freedom» of free word-groups is relative and arbitrary. Nothing is entirely «free» in speech as its linear relationships are governed, restricted and regulated, on the one hand, by requirements of logic and common sense and, on the other, by the rules of grammar and combinability.

**Free word-groups** are so called not because of any absolute freedom in using them but simply because they are each time built up anew in the speech whereas idioms are used as ready-made units with fixed and constant structures.

**Phraseological units**, or **idioms**, as they are called by most western scholars, represent what can probably be described as the most picturesque, colourful and expressive part of the language's vocabulary.

**Phraseological units** differ from **free word-groups** semantically and structurally:

1) they convey a single concept and their meaning is idiomatic, i.e., it is not a mere total of the meanings of their components;

2) they are characterized by structural invariability (no word can be substituted for any component of a phraseological unit without destroying its sense (*To come to one's sense (not to go or to turn)*);

3) they are not created in speech but used as ready-made units. Unlike a word, a phraseological unit can be divided into separately structured elements and transformed syntactically.

There are three classification principles of phraseological units. The most popular is the synchronic (semantic) classification of phraseological units by V.V. Vinogradov. He developed some points first advanced by the Swiss linguist Charles Bally and gave a strong impetus to a purely lexicological treatment of the material. It means that phraseological units were defined as lexical complexes with specific semantic features and classified accordingly. His classification is based upon the motivation of the unit that is the relationship between the meaning of the whole and the meanings of its component parts. The degree of motivation is correlated with the rigidity, indivisibility and semantic unity of the expression that is with the possibility of changing the form or the order of components and of substituting the whole by a single word though not in all the cases.

In the classification proposed by academician V.V. Vinogradov phraseological units are classified according to the semantic principle, and namely to the degree of motivation of meaning, i. e., the relationship between the meaning of the whole unit and the meaning of its components. Three groups are distinguished: phraseological fusions, phraseological unities, phraseological combinations [2, p. 245].

1. **Phraseological fusions** are non-motivated. The meaning of the whole is not deduced from the meanings of the components: *to cry for the moon (требовать невозможного)*, *to set one's cap (умышленно пытаться привлечь к себе внимание)*, *under the rose (тайком, по-тихом)* [3, p. 774];

2. **Phraseological unities** are motivated through the image expressed in the whole construction, the metaphors on which they are based are transparent: *to sit on the fence (занимать выжидательную позицию)*; *to lock the stable door after the horse is stolen (принимать меры предосторожности слишком поздно, или задним умом крепок)* [3, p. 261];

3. **Phraseological combinations** are motivated; one of their components is used in its direct meaning while the other can be used figuratively: *to be at one's wits' end* – не знать что делать, потерять голову; *to be a good hand at something* – быть искусным мастером в чем-либо [3, p. 283].

Professor A.I.Smirnitsky classifies phraseological units according to the functional principle. Two groups are distinguished: phraseological units and idioms [5, p. 211].

Phraseological units are neutral, non-metaphorical when compared to idioms: *to art up (украшать)*, *to drop out (бросить учебу)*.

Idioms are metaphoric, stylistically coloured: *red tape* (бюрократические препоны); официальные формы и процедуры, особенно сложные и требующие много времени, *blind alley* (тупик; в переносном значении безвыходное положение).

Structurally prof. A.I.Smirnitsky distinguishes **one-summit** (one-member) and **many-summit** (two-member, three-member, etc.) phraseological units, depending on the number of notional words: *a month of Sunday* (целая вечность), *on the doorstep* (на пороге, близко); *a peg to hang a thing on* (зацепка, предлог).

Professor N.N. Amosova classifies phraseological units according to the type of context. Phraseological units are marked by fixed (permanent) context, which can't be changed [6, p. 20]: *to break the news* (сообщать новости). Two groups are singled out: phrasemes and idioms.

1. Phrasemes consist of two components one of which is phraseologically bound, the second serves as the determining context: *small talk* (болтовня, пустой разговор), *the small hours (of the night / morning)* (рассвет, время перед рассветом, время после полуночи), *small change* (мелкие деньги, мелочь).

2. Idioms are characterized by idiomaticity: their meaning is created by the whole group and is not a mere combination of the meanings of its components: *to toe the line* – встать на стартовую черту, *to play with fire* – играть с огнем, рисковать.

Professor A.V. Koonin's classification is based on the function of the phraseological unit in communication. Phraseological units are classified into: nominative, nominative-communicative, interjectional, communicative [7, p. 137]:

1. Nominative phraseological units are units denoting objects, phenomena, actions, states, qualities. They can be:

a) substantive - *a bull in a china shop* (слон в посудной лавке); *cat-and-dog life* (живут, как кот с собакой).

b) adjectival - *safe and sound* (жив, здоров; цел и невредим);

c) adverbial - *high and low* (люди высокого звания); *by hook or by crook* (всеми правдами и неправдами); *in cool blood* (хладнокровно);

d) prepositional - *from head to foot* (с головы до пят).

2. Nominative-communicative units contain a verb: *to pull somebody's leg* – шутить над кем-либо, дразнить; *to put one's foot in the mouth* – влипнуть, опростоволоситься; *to hand smb. a lemon* – обмануть, обмануть кого-либо;

3. Interjectional phraseological units express the speaker's emotions and attitude to things: *Bless me! Draw it mild!* (не преувеличивай!).

4. Communicative phraseological units are represented by proverbs: *First catch your hare* - сперва поймай зайца (Не дели шкуру неубитого медведя. Не убив медведя, шкуры не продавай) and sayings. Sayings, unlike proverbs, are not evaluative and didactic: *a dime a dozen* (грощ цена).

Some linguists (N.N. Amosova) don't include proverbs and sayings into their classifications. Others (I.V. Arnold, A.V. Koonin, V.V. Vinogradov) do, on the grounds that:

1) like in phraseological units their components are never changed;

2) phraseological units are often formed on the basis of proverbs and sayings «*You can't make a silk purse out of a sow's ear*» by means of clipping the middle of it the phraseological unit «*to make a sow's ear*» was formed with the meaning “ошибаться”.

In dictionaries of idioms the traditional and oldest principle for classifying phraseological units - the thematic principle - is used.

The etymological classification of phraseological units.

The consideration of the origin of phraseological units contributes to a better understanding of phraseological meaning. According to their origin all phraseological units may be divided into two big groups: native and borrowed.

The main sources of native phraseological units are [7, p. 212]:

1) terminological and professional lexics, e.g. physics: center of gravity (центр тяжести), specific weight (удельный вес); navigation: cut the painter (обрубить канат) — 'to become independent', lower one's colours (спустить свой флаг) — 'to yield, to give in'; military sphere;

2) British literature, e.g. the green-eyed monster — «jealousy» (W. Shakespeare); like Hamlet without the prince — 'the most important person at event is absent' (W.Shakespeare); fall on evil days— 'live in poverty after having enjoyed better times' (J.Milton); a sight for sore eyes — 'a person or thing that one is extremely pleased or relieved to see' (J.Swift); «The course of true love has never run smooth» Shakespeare «The 12th night»;

3) British traditions and customs, e.g. baker's dozen — 'a group of thirteen'. In the past British merchants of bread received from bakers thirteen loaves instead of twelve and the thirteenth loaf was merchants' profit.

4) superstitions and legends, e.g. a black sheep — 'a less successful or more immoral person in a family or a group'. People believed that a black sheep was marked by the devil;

5) historical facts and events, personalities, e.g. as well be hanged {or hung) for a sheep as a lamb — 'something that you say when you are going to be punished for something so you decide to do something worse because your punishment will not be any more severe'. According to an old law a person who stole a sheep was sentenced to death by hanging, so it was worth stealing something more because there was no worse punishment; to do a Thatcher — 'to stay in power as prime minister for three consecutive terms (from the former Conservative prime minister Margaret Thatcher)'; Labours of Hercules; To bell the cat;

6) phenomena and facts of everyday life, e.g. carry coals to Newcastle — 'to take something to a place where there is plenty of it available'. Newcastle is a town in Northern England where a lot of coal was produced; to get out of wood — 'to be saved from danger or difficulty'; to be born with a silver spoon in one's mouth; a leopard can('t) change its spots.

The main sources of borrowed phraseological units are [7, p. 227]:

1) the Holy Script, e. g. the left hand does not know what the right hand is doing — 'communication in an organization is bad so that one part does not know what is happening in another part';

2) ancient legends and myths belonging to different religious or cultural traditions, e.g. to cut the Gordian knot — 'to deal with a difficult problem in a strong, simple and effective way' (from the legend saying that Gordius, king of Gordium, tied an intricate knot and prophesied that whoever untied it would become the ruler of Asia. It was cut through with a sword by Alexander the Great);

3) facts and events of the world history, e.g. to meet one's Waterloo — 'be faced with, esp. after previous success, a final defeat, a difficulty or obstacle one cannot overcome (from the defeat of Napoleon at Waterloo 1815)'; 4) variants of the English language, e.g. a hole card — 'a secret advantage that is ready to use when you need it' a green light, bark up the wrong tree, to look like a million dollars, time is money (American); (B. Franklin "Advice to a Young Tradesman"). be home and hosed — 'to have completed something successfully' (Australian); 5) other languages (classical and modern), e.g. the fair sex — 'women' (from French: le beau sex); to lose face (Chinese); let the cat out of the bag — 'reveal a secret carelessly or by mistake' (from German: die Katze aus dem Sack lassen); every dog is a lion at home — 'to feel significant in the familiar surrounding' (from Italian: ogni cane e leone a casa sua).

Thus, phraseological units reflect the wealth of a language displaying cultural paradigms of the speakers of a particular language. They reflect cultural archetypes of an ethno-linguistic community and help to make explicit the peculiarities of its world perception. Phraseological units as the particular units of language came into the focus of linguists' attention at the beginning of the 20th century. In the second half of the 20th century these word-combinations became the object of scientific investigation.

Phraseological units are interesting because they are colourful and lively and because they are linguistic curiosities. At the same time, they are difficult because they have unpredictable meanings and grammar, and often have special connotations. So, a phraseological unit, if used with care, ornaments enriches the language.

#### Literature

- 1 <https://ru.wikipedia.org/w/index.php?search=phraseology&title>
- 2 Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка .Учеб. пособие для студентов. - М.: Дрофа, 1999. На англ.яз.
- 3 Кунин А.В. Англо русский фразеологический словарь / Лит. Ред. М.Д. Литвинова. - 4-е изд., перераб. и доп. - М. Рус. яз., 1984. - 944с.
- 4 Лексикология английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. /Р.З. Гинзбург, С. С. Хидекель, Г. Ю. Князева и А. А. Санкин. - 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. школа, 1979. - 269 с
- 5 Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., Филологический факультет МГУ, Изд-во «Омен», 1998. - 260с.
- 6 Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. — Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1963. - 208 с.
- 7 Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.,1986. - 336 с.

#### Түйін

Мақалада автор фразеологиялық бірліктерді классификациялаудың әр түрлі заманауи тәсілдерін қарастырады.

#### Резюме

В данной статье рассматриваются современные подходы к классификации фразеологизмов.



## ПОВЫШЕНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДА

**Р.И. БУРГАНОВА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа»,  
Казахский университет экономики, финансов и международной торговли

**Я.А. ЯРЫШЕВА**

магистрант специальности «Социальная работа»,  
Казахский университет экономики, финансов и международной торговли

### **Аннотация**

Статья посвящена вопросу повышения жизнестойкости подростков как одному из способов профилактики суицида. В статье представлены статистические данные по суицидам подростков по Казахстану. Рассматриваются понятие «жизнестойкость» и его компоненты. Рассматривается важность формирования жизнестойкости у детей, начиная с младшего школьного возраста и необходимость развития его в подростковом возрасте.

*Ключевые слова:* Суицид, стресс, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, программы формирования жизнестойкости.

Статистика суицида среди несовершеннолетних в последние годы подтверждает актуальность данной проблемы. По данным ИС ЕРДР за период с января по 18 мая 2015 года в Казахстане отмечено 1126 фактов суицида, 73 из них были совершены несовершеннолетними. Согласно данным, приводимым независимыми международными организациями и независимыми специалистами, Казахстан занимает одну из «лидирующих» позиций в мире по количеству самоубийств. Возраст молодых людей, совершающих суицид, в среднем составляет от 14 до 17 лет [1].

Согласно определению ВОЗ (1982), «суицид — акт самоубийства с фатальным исходом; покушение на самоубийство — аналогичный акт, не имеющий фатального исхода». Э. Дюркгейм считал суицидом «каждый смертный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершённого самим пострадавшим, если этот последний знал об ожидавших его результатах». Более конкретное определение представил современный суицидолог М. Фарбер: «самоубийство — это сознательное, намеренное и быстрое лишение себя жизни (M.L. Farber «Theory of Suicide» New York, 1968).

Самоубийства, как правило, совершаются от отчаяния, в знак протеста, чтобы сохранить чувство собственного достоинства, в результате помрачения рассудка, чтобы избежать боли или отомстить.

Не существует одной конкретной причины суицида, они сложны и многочисленны. Например, употребление алкоголя и наркотиков подростками. Исследования, проведенные в различных странах, показало, что до 66% жертв суицидов имели в крови алкоголь (Cakes FOR., Harford T.J. Studies on Alcohol). Алкоголь и наркотики снижают способность контролировать импульсивное поведение, осознавать последствия своих действий. Так же одной из причин суицида является стресс. Конфликты в семье, проблемы в школе, потеря друга, любая из этих

ситуаций может быть стрессовой. Одним из способов преодоления стрессовых ситуаций является повышение жизнестойкости.

Жизнестойкость – это совокупность навыков и установок, которые помогают изменять поведение при преодолении стрессовой ситуации. Люди с высоким уровнем жизнестойкости стремятся найти помощь и поддержку у близких людей, а также сами готовы оказать такую поддержку, так как понимают, что оставаться вовлеченным в ситуацию и в контакте с близкими гораздо эффективнее и верят, что перемены и стрессы естественны, они-возможность для развития более глубокого понимания жизни [2]. Жизнестойкость рассматривается как убеждения человека, позволяющие ему оставаться активным и препятствующие негативным последствиям стресса. Жизнестойкие убеждения должны соответствовать реальности, однако зачастую жизнестойкость может не совпадать с реальностью. Человек может быть уверен в том, что контролирует свою жизнь, хотя события происходят помимо его воли.

Феномен жизнестойкости включает в себя компоненты: вовлеченность, контроль, принятие риска (рисунок 1) [3, с. 4].

Данные компоненты развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте, но их можно развивать и позднее, и зависит их развитие в основном от отношений родителей и ребенка. Например, для развития компонента вовлеченности очень важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей. Для развития второго компонента – контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами все возрастающей сложности на грани своих возможностей. А для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды. Сальваторе Мадди, введший понятие «жизнестойкость», отмечает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях [4].

Жизнестойкие убеждения, с одной стороны, влияют на *оценку ситуации* (готовность человека к активным действиям и уверенность в возможности влиять на нее), а с другой жизнестойкость способствует *активному преодолению трудностей*.

Нет точных признаков суицидального риска подростков, но ученые, занимающиеся данной проблемой, выделяют наиболее общие:

- признаки замышляемого суицида;
- наличие косвенного опыта самоубийства в прошлом;
- наличие сложной жизненной ситуации;
- снижение жизненных ресурсов, позволяющих противостоять трудностям.

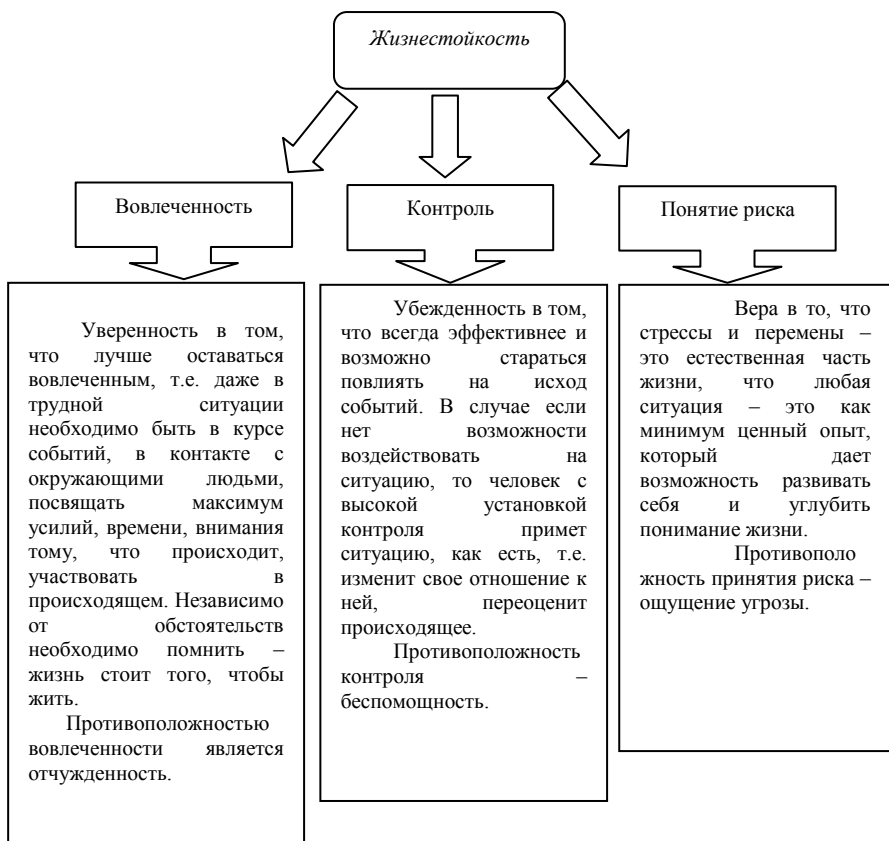


Рисунок 1. Компоненты феномена жизнестойкости

Со многими из этих признаков подросток сможет справиться, если у него будет высокий уровень жизнестойкости. Так, например, при повышении уровня жизнестойкости подростков формируются такие качества как адекватная самооценка; взвешенная оценка окружающего мира; осознанная рефлексия; рост адаптивной уверенности; уверенность в себе; независимость, самостоятельность суждений; стремление к достижениям; ограниченность контактов, самодостаточность. То есть те качества, которые позволяют подростку преодолевать трудности и искать жизнеутверждающий выход из любой сложной жизненной ситуации.

Как уже говорилось ранее, развитие компонентов жизнестойкости происходит в детстве и зависит от отношений родителей и детей, но также в этот процесс вовлечено и общество (школа, учреждения дополнительного образования). Поэтому, одним из важных направлений системы образования должно стать формирование у школьников жизнестойкости, развивая у них навыки совладения с трудными жизненными ситуациями.

Формирование жизнестойкости несовершеннолетних стоит начать уже с младшего школьного возраста. Для детей этого возраста типичны следующие трудные жизненные ситуации: неспособность справиться с учебной нагрузкой, невозможность соответствовать ожиданиям семьи, враждебное отношение со

стороны родителей, учителей или сверстников, смена школьного коллектива и т.д. На этом этапе необходимо развивать такие навыки как:

✓ **Социально-психологические навыки** (усвоение социальных навыков, оптимальных моделей поведения, выработка эффективных стилей мышления, способов саморегуляции и оптимального индивидуального стиля деятельности);

✓ **Навыки интеллектуальной деятельности** (развитием позитивного анализа трудных ситуаций жизни);

✓ **Навыки общения** (способность обратиться за помощью к учителю, сверстникам, взаимодействовать в разнообразных ситуациях общения) [5];

✓ **Навыки саморегуляции** (использование разных типов стратегий совладения с трудными жизненными ситуациями. Задача взрослых – помочь ребёнку приобрести полезные навыки, привычки в игровых, учебных, трудовых ситуациях).

В подростковом возрасте также возможно развивать жизнестойкость, например, по средствам внедрения программ формирования жизнестойкости обучающихся. Целью таких программ является повышение уровня жизнестойкости подростков, профилактика суицидального поведения.

Внедрение таких программ подразумевает оказание психолого-педагогической поддержки и помощи подросткам в трудной жизненной ситуации; формирование навыков конструктивного взаимодействия (работа в команде, поведение в конфликтной ситуации); формирование у подростков позитивного осознания собственной личности и личности других людей; организация и вовлечение подростков в ценностно-значимую для них деятельность; создание условий для развития самосознания, становления активной жизненной позиции, формирования потребности к самосовершенствованию и саморазвитию.

Только сотрудничество педагогического коллектива с учащимися и их родителями, делая главные акценты на положительных сторонах жизни всех субъектов образовательного процесса и окружающего их социума, позволит повысить уровень жизнестойкости несовершеннолетних и предупредить многие проблемные моменты, а также уменьшить уровень суицидального поведения.

#### Список литературы

1 Headline[Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://news.headline.kz/society/s\\_nachala\\_02000105\\_goda\\_kazahstane\\_0703\\_podrostka\\_sovershili\\_suitsid.html](http://news.headline.kz/society/s_nachala_02000105_goda_kazahstane_0703_podrostka_sovershili_suitsid.html), свободный.

2 Жизнестойкость в психологии [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. - Режим доступа: <http://kstera.ru/texts/hardiness/#child>, свободный.

3 Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. -225с.

4 Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Смысл. - 2005. - №6. - С. 17-21.

5 Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–8.

#### Түйін

Мақалада өмірге төзімділіктің деңгейін арттыру жасөспірімдерді өз-өзіне қол жұмсаудан сақтандыру шараларының бірі болып табылатыны талқыланады. Өмірге төзімділік ұғымы және оның компоненттері туралы түсінік ашыла қарастырылып және де өмірге төзімділікті мектепке дейінгі жастан бастап қалыптастыру қажеттілігі айқындалады.

## Resume

The article discusses the increase of vitality level as one of the methods of preventing suicide amongst adolescents. There have been unfolded conception and components of vitality, as well as the necessity of forming it, starting with preschool age.

ӘОЖ 371.3 (5К)

### **БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДАРЫНДЫЛЫҒЫН ДАМУҒА МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**С.А. МУРЗИНА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,  
педагогика, психология және әлеуметтік жұмыс кафедрасының меңгерушісі  
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

**Л. НӘБИ**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
педагогика, психология және әлеуметтік жұмыс кафедрасының доценті  
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

**Ә.Қ. ЕЩАНОВА**

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау  
мемлекеттік университетінің 2 - курс магистранты

#### **Аннотация**

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының дарындылығын анықтау, дамыту мәселелері жайлы жазылған.

*Түйін сөздер:* білім беру, дарындылық, қабілет, таным белсенділігі.

Бүгінгі таңдағы мектептің білім беру үдерісін гуманизациялау және бала тұлғасының жан-жақты дамуына бағдарлануы оқу іс-әрекеті мен оқушылардың жеке дара қабілеттерінің, танымдық белсенділігінің дамуымен байланысты шығармашылық іс-әрекеттің үйлесімділігінің қажеттілігін көрсетіп отыр. Дәстүрлі оқыту үдерісіне оқушы іс-әрекетінің жеке тұлғалық-мотивациялық және аналитикалық-синтетикалық жақтарын дамытуға бағытталған сабақтарды белсенді түрде енгізу педагогикалық ұжымның ең маңызды міндеттерінің бірі болып табылады.

Оқу іс-әрекетінің қажетті дағдылары мен біліктерін қалыптастыру, теоретикалық ойлаудың элементтерін меңгеру, қабілеттіліктерді анықтау және олардың дамуын қамтамасыз ету, шынайылықты түрлендіруге қабілетті дербес тұлғаны тәрбиелеу – бастауыш білім берудің ең басты мақсаты болып табылады.

Мұндай көзқарас Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңының жеке ережелерінің талаптарына негізделеді. Онда дербес шығармашыл тұлғаны қалыптастыру және тәрбиелеу қажеттілігі, ерекше дарынды балаларды анықтау және олармен арнайы жұмыс жүргізу қажеттілігі көрсетілген. Бұл бағыттағы нақты міндеттер бірқатар үкіметтік құжаттарда бекітілген: «Дарынды балаларға арналған

мектептерді мемлекеттік қолдау және дамыту туралы» Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә.Назарбаевтың 1996 жылдың 24 мамырындағы № 3002 Жарлығы тәуелсіз мемлекеттің дамуындағы жаңа деңгейді айғақтайтын ең алғашқы әрекет болды [1]. Осы кезден бастап дарынды балалар қоғам мен мемлекеттің негізгі интеллектуалдық потенциалы ретінде қарастырылып, бағалана бастады. Дарынды балалар мен жастарды оқыту және тәрбиелеу саласындағы мемлекеттік саясатты орындау бойынша ұйымдастырушылық-экономикалық, құқықтық-құрылымдық және мазмұнды іс-шараларды қамтамасыз етуге бағытталған Қазақстан Республикасының «Дарын» жас таланттарды қолдаудың Мемлекеттік бағдарламасы құрылды.

Осылайша, бастауыш сынып оқушыларының дарындылығын зерттеу, оның дамуының жолдары мен жағдайларын анықтау бастауыш мектептің алдында тұрған өзекті мәселе болып табылады.

Дарынды балаларды дамыту мәселесінің өзектілігі бүгінгі таңдағы жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдайда дарынды балалармен жүргізілетін жұмыстың әрекет етуші жүйесін жетілдіруді талап етуіне байланысты артуда.

Балалар оқыту процесінде әрқашан да өз бойындағы потенциалды қабілеттіліктерін толығымен қолдана алмайды, өйткені мектепте бастауыш сынып оқушыларының дарындылығын анықтайтын және дамытуға болатын әдіс – тәсілдер, оқыту жоспары әлі күнге дейін толығымен жасалмаған.

Мұғалім оқушының талантты немесе дарынды екенін қалай анықтайды? Бұл ұғымның мазмұндық жағы әртүрлі болуы мүмкін. Балалар бір ғана пәннен емес бірнеше академиялық пәндерден олардан күткеннен жоғары деңгей көрсетуі мүмкін: мәселен, әртістік, спорттық, музыкалық және басқа таланттарының танылуы ықтимал. Соңғы жылдары мұғалімдерді деңгейлік курстар арқылы біліктілігін арттыру қолға алынып, мектепте талантты және дарынды балаларды оқыту, білім беруді жаңа инновациялық технологиялар арқылы ұйымдастыра бастауы өз жемісін бере бастады. Тәжірибеге жасалған талдау оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруда мектеп бүкіл оқушылар үшін мектеп стандартын күрделендіре отырып, бастауыш буын деңгейінде «жалпымектептік саясатты» және орта буын деңгейінде «кеңейтілген» мектеп тәсілін құрған жағдайда анағұрлым жоғары нәтижелерге қол жеткізе алатынын көрсетті. Талантты немесе қабілетті үнемі айқындай отырып бастауыш мектептердің мұғалімдері өздерін «дарынды бақылаушылар» ретінде көрсетуге тиіс [2].

Осыдан объективті түрде мынандай қарама-қайшылық туындайды. Мектептегі дәстүрлі оқыту үдерісі оқушылардың білімді, біліктілік пен дағдыны фронтальды түрде меңгеруіне бағытталған, ал бұл үдерісті игеру әрбір балада жеке дара қабілеттеріне байланысты әр түрлі өтеді: оқушылардың зияткерлігі мен ойлауының, басқа да психикалық қасиеттерінің даму деңгейі және оқыту үдерісі жүзеге асырылатын жағдайлар әрқашан ескеріле бермейді. Бұл өз кезегінде бастауыш сынып оқушыларының дарындылығының даму ерекшеліктерін ескеру қажеттілігімен оларды мектептің педагогикалық үдерісі жағдайында ерте диагностикалау және дамытуға арналған қажетті құрал-жабдықтардың болмауы арасындағы үйлеспеушіліктің туындауына әкеліп соғады.

Осыдан әрбір баланың қабілеттіліктерінің даму деңгейін ескеріп отыратын бастауыш сынып оқушыларының дарындылығын дамыту және диагностикалаудың кешенді әдістемесін құрастыру, оларды мектептің педагогикалық үдерісінде жүзеге асыру үшін тиімді жағдайлар құру қажеттілігіне байланысты мәселелер пайда болады.

Дарындылық мәселесіне атақты педагог, ағартушы Ж.Аймауытов өз еңбектерінде ерекше назар аударған. Оның ойынша «адам дүниеге келген күннен

бастап белгілі бір шығармашылыққа, қолөнерге бейім болады. Яғни әрбір адамның белгілі бір нәрсеге қабілеті, таланты көрініс береді: біреулер – ғылымға, екіншісі - басқаруға, сол сияқты мал өсіруге, қолөнермен айналысуға, өлең жазуға, емдеуге, сауда жасауға, шешендікке және т.с.с.» [3]. Осылайша, өмір сүру барысында анықтап, дамытуға мүмкін болатын дарындылықтың болуы атап көрсетіледі. Сондықтан да бұл бағыттағы маңызды рольді мектеп атқарады.

Мектеп әрбір баланың бойында өнерге деген ұмтылыс пен қызығушылықты оятып, олардың шығармашылық қабілеттіліктерін дамытып отыруы тиіс. Ол дербес шығармашылық іс-әрекеттің негізін қалайды, табиғи қабілеттіліктер мен дарындылықтың көрініс беруіне үлкен мүмкіндіктер тудырады. Осы жерде мұғалім әрбір оқушының қабілеттіліктері мен бейімділіктерін анықтауы тиіс. Егер ол өз оқушыларын жақсы білетін болса, олардың іс-әрекетін сабақта және бос уақытта бағыттап отыру оған қиынға соқпайды.

Ж.Аймауытовтың пікірінше, адам өмірге өзіндік қасиеттерімен және қабілеттерімен келеді. Ал баланың бойындағы туа біткен қасиеттерді дамытатын оқыту мен тәрбие.

Жеке тұлғаны қалыптастырудағы тәрбие мен оқытудың шешуші рөлі туралы мәселені өз шығармаларында Ш. Уәлиханов қарастырды. Оның ойынша, ақыл-ой қабілеті мен деңгейі адам мәдениетінде негізінен тәрбиеге жүктелген. Қазақтардың ақыл-ой қабілеті туралы, ең жоғары пікірде болды, «қазақтар табиғатынан қабілетті, дарынды және ғажайып сезімтал келеді...» [3, 384 б.].

Абай Құнанбаев «адамдарды қоршаған ортадағы объективті шынайылықтың табиғи бөлігі дей отырып, балаға туғаннан білімге ұмтылу дарыны беріледі, бірақ өсе келе, ол біртіндеп бұл дарынды жоғалтады» [4, 164-165 бб.]. Ақынның тұжырымы бойынша, сана мен ақыл-еңбек іс-әрекеті, еңбек процесінде қалыптасады. Осылай, қазақ ағартушылары қабілеттің туа біткенімен келісе отырып, жеке - тұлғаның қалыптасуында тәрбиенің күші, еңбек іс-әрекеті және қоршаған орта арқылы дамитынын дәлелдеген.

Дарынды оқушыларды анықтайтын нақты өлшемдерін Монтгомери мен Фриман көрсеткен, олар:

- есте сақтау және білім: олардың есте сақтау қабілеттері өте жоғары; олар ақпаратты біліп қана қоймай, оны пайдалана алады;
- өз білімін жетілдіру: олар білім беру үрдісінің қалай жүретінін басқалардан гөрі жақсы біліп, өздерінің оқуларын реттей алады;
- ойлау қабілеттерінің жылдамдығы: олар жоспарлауға көп уақыт жұмсауы мүмкін, бірақ жоспардың жүзеге асуына тез жетеді;
- мәселені шешу: олар ақпаратты толықтырып, олардың қайшылықтарын анықтап, мәніне тезірек жетеді;
- икемділік: басқаларға қарағанда олардың ойлау қабілеттері жақсы ұйымдастырылған, оқуда және проблемаларды шешуде балама шешімдерді көріп қабылдай алады;
- күрделілікке деген сүйіспеншілік: қызығушылығын арттыру үшін олар күрделі ойын мен тапсырмаларға ұмтылады;
- шоғырлану: ерте жасынан бастап ерекше қабілеттерін ұзақ уақытқа шоғырулау қабілеттері бар;
- ерте дамыған белсенділік: олар ерте жасынан сөйлей, оқи және жаза бастайды [5].

Еліміздің көркеюі үшін оқушылардың таланты мен қабілетін ашып, оларды оқыту барысында дамыту өте маңызды. Қазіргі уақытта білім беру саласында жоғары жетістіктерді анықтайтын және ынталандыратын бірқатар өңірлік, ұлттық,

халықаралық сайыстар мен бағдарламалар жүргізіледі. Алайда мұндай сайыстық құрылымдар талант пен қабілетті өрістетудің, барлық балалар әлеуетін дамытудың жалғыз тәсілі болып табылмайтыны қақ. Сондықтан да дарынды балаларды оқытуды дамыту үшін инклюзивті тәсіл пайдаланылуда.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей»: Постановление правительства РК от 16 сентября 1996г. // Собрание актов Президента и правительства РК. –А., 1996. - №38.-С.55.
- 2 Eyre D, Lowe H. (2002). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the secondary school. David Fulton.
- 3 Әбиев Ж., Бабаев С., Құдиярова А. Педагогика.-Алматы, 2004.-437б.
- 4 Бержанов Қ., Мусин С. Педагогика тарихы. -Алматы, 1984.- 255б.
- 5 Студентке арналған нұсқаулық. Педагогикалық шеберлік орталығы. -Астана, Б.68-69.

Резюме

В статье рассматривается проблема важности определения и развития одаренности у учеников начальных классов. Представлен обзор разных подходов и мнений среди ученых и педагогов, изучавших вопрос одаренности.

Resume

The article deals with the problem of the importance of identifying and developing giftedness of primary school pupils. And also there are written different points of view of pedagogs who worked with the problems of giftedness.

УДК 81 271.12

## **КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОДУКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВНОМУ КУРСУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

***А.Б. КАБДУШЕВА***

старший преподаватель кафедры иностранной филологии,  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

***Н.В. ИСЫПОВА***

старший преподаватель кафедры иностранной филологии,  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

### **Аннотация**

Статья посвящена системе критериального оценивания творческой речи студентов. Практика обучения иностранному языку показывает необходимость усиления творческой учебной деятельности студентов и применения четких критериев ее оценивания. Достижение высокого уровня овладения иностранным языком предполагает системное планирование разных видов творческих работ на всех этапах обучения.

*Ключевые слова:* язык, речевая деятельность, креативное мышление, критериальное оценивание, учебная творческая деятельность



В условиях активного процесса развития трехязычия казахстанской учащейся молодежи [1, 7-е направление] остро стоит вопрос формирования креативного мышления будущих специалистов иностранных языков. Для решения поставленных задач в системе высшего образования необходимо продолжение работы по совершенствованию функциональной грамотности студентов, которая сегодня системно формируется у школьников согласно мерам, утвержденным МОН РК [2, с.1-14]. Актуальность пересмотра процесса оценивания определяется современными стратегическими задачами образования, необходимостью повышения уровня образования с учетом международных стандартов и современных требований к качеству образования, необходимостью разработки требований к оценке учебных достижений студентов в целях обеспечения объективности результатов обучения и конкурентоспособности выпускников казахстанской высшей школы за пределами страны.

Таким образом, система оценивания должна учитывать все компоненты содержания образования, она должна быть многофункциональной: оценивание должно быть поощряющим, развивающим, способствующим самоконтролю обучающихся. Концепция компетентного подхода уже два десятка лет дала возможность отказаться от оценивания промежуточного этапа – умений языкового разбора – как конечного при выпуске из школы и вуза. В настоящее время конечными компетенциями при обучении языкам считаются речевая и коммуникативная компетенции. Это предопределило современные тенденции в развитии системы оценивания и вызвало необходимость появления технологии критериального оценивания, которая заключается в сравнении индивидуальных достижений обучающихся с определенными критериями оценивания уровня сформированности необходимых компетенций.

В связи с внедрением компетентного образования результаты обучения рассматриваются не в виде отдельных знаний, умений, навыков, а как реально усвоенная студентами совокупность компетенций, содержательная и количественная характеристика которых зависит от контекста деятельности субъекта и определяется как новый термин «учебные достижения». Таким образом, необходимость оценивать способность обучающихся вступать в общение на иностранном языке на главную линию выводит речевую и коммуникативную компетенцию, которые находят свою реализацию в монологических высказываниях и диалогах.

Практика обучения немецкому языку как специальному курсу подготовки специалистов показывает необходимость усиления творческой учебной деятельности студентов и применения четких критериев ее оценивания. Последние призваны обеспечить не только контроль со стороны преподавателя, но и самоконтроль обучаемых. При четкости разработанных критериев оценивания студент сможет целенаправленно (предметно) совершенствовать те или иные аспекты своей творческой работы, зная требования к ее ожидаемому образцу.

При этом под творчеством студентов по иностранному языку следует понимать любое речевое произведение, представляющее собой самостоятельную связную речь (расширяем значение этого понятия в методических целях).

Основываясь на научно-методические положения о преемственности уровня содержания языкового образования в Казахстане и соответствующей ему системе критериального оценивания, описанные К.Н. Булатбаевой [3, с.22-27], приведем таблицу 1, в которой мы пытаемся описать основные типы творческих работ и соответствующие им дескрипторы

Таблица 1 - Типы творческих работ и критерии оценивания

№	Тип творческой работы	Критерии оценивания	Количество баллов за работу (мах – 100 баллов) и их внутреннее распределение
1	Мини-монолог описательного типа на определенную тему в свободном стиле (устный или письменный), обращенный конкретному адресату	<p>1) связность и цельность (подчиненность всех высказываний одной микротеме, их смысловая и лексико-грамматическая связь);</p> <p>2) логичность (композиция, соответствующая логике описания: позиция, с которой описывается предмет; описание деталей; заключение);</p> <p>3) адекватная и разнообразная лексика;</p> <p>4) разнообразие синтаксических конструкций: использование различных синонимических конструкций, передающих характеристики кого-/чего-либо;</p> <p>5) наличие контактоустанавливающих средств;</p> <p>6) выраженность авторской позиции (позиции говорящего).</p>	<p>20 баллов</p> <p>20 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p>
2	Мини-монолог повествовательного типа на определенную тему в свободном стиле (устный или письменный), обращенный конкретному адресату	<p>1) связность и цельность (подчиненность всех высказываний одной микротеме, их смысловая и лексико-грамматическая связь);</p> <p>2) логичность (композиция, соответствующая логике повествования: завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка);</p> <p>3) адекватная и разнообразная лексика (наличие лексем со значением места и времени);</p> <p>4) разнообразие грамматических средств: правильное использование разных форм глаголов-сказуемых, использование различных синонимических конструкций, передающих последовательные действия субъекта (-ов);</p> <p>5) наличие контактоустанавливающих средств;</p> <p>6) выраженность авторской позиции (позиции говорящего).</p>	<p>20 баллов</p> <p>20 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p>
3	Мини-монолог типа рассуждения на определенную тему в свободном стиле (устный или письменный), обращенный конкретному адресату	<p>1) связность и цельность (подчиненность всех высказываний одной микротеме, их смысловая и лексико-грамматическая связь);</p> <p>2) логичность (композиция, соответствующая логике рассуждения: тезис, доказательства, вывод);</p> <p>3) адекватная и разнообразная лексика (наличие модальных слов, передающих порядок мыслей, наличие союзов, передающих обусловленные отношения между суждениями);</p> <p>4) разнообразие грамматических средств: наличие модальных слов,</p>	<p>20 баллов</p> <p>20 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p>

		<p>передающих порядок мыслей, наличие союзов, передающих обусловленные отношения между суждениями; выражение одного типового смысла различными синонимическими конструкциями);</p> <p>5) наличие контактоустанавливающих средств;</p> <p>6) выраженность авторской позиции (позиции говорящего).</p>	<p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p>
4	Диалог на определенную тему по описанной ситуации, состоящий из заданного количества реплик	<p>1) содержательность (информативность) диалога;</p> <p>2) соответствие реплик (тактических шагов) стратегии общения;</p> <p>3) соответствие языковых средств обстановке общения (официальной/неофициальной ситуации; возрастному или социальному статусу собеседника; типу взаимоотношений собеседников);</p> <p>4) наличие заданного количества реплик;</p> <p>5) наличие разных типов диалогических единств;</p> <p>6) наличие свободных реплик (вне диалогического единства), придающих диалогу естественность;</p> <p>7) наличие контактоустанавливающих средств и соблюдение правил речевого этикета;</p> <p>8) языковая правильность речи</p>	<p>20 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>10 баллов</p> <p>10 баллов</p> <p>10 баллов</p> <p>10 баллов</p>
5	Монолог с разными функционально-смысловыми типами на определенную тему в свободном стиле (устный или письменный), обращенный конкретному адресату (жанры: письмо, эссе, обращение, поздравительная речь, выступление на собрании и др.)	<p>1) связность и цельность (подчиненность всех сложных синтаксических целых (ССЦ) одной теме, их смысловая и лексико-грамматическая связь);</p> <p>2) логичность (композиция, соответствующая стратегии порождения текста);</p> <p>3) адекватная и разнообразная лексика;</p> <p>4) разнообразие синтаксических конструкций;</p> <p>5) наличие контактоустанавливающих средств;</p> <p>6) выраженность авторской позиции (позиции говорящего).</p>	<p>20 баллов</p> <p>20 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p>
6	Реферативное изложение текста (передача изученной темы своими словами) перед аудиторией	<p>1) раскрытие темы;</p> <p>2) доступность и логичность текста;</p> <p>3) цельность и связность;</p> <p>4) объем текста;</p> <p>5) лексическая и грамматическая точность и правильность речи;</p> <p>6) обращенность текста.</p>	<p>20 баллов</p> <p>20 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p> <p>15 баллов</p>
7	Доклад (выступление на конференции)	<p>1) наличие авторской идеи;</p> <p>2) приведение имеющихся научных точек зрения на рассматриваемый вопрос и выражение отношения к ним;</p> <p>3) сопровождение доклада слайдами с минимальным количеством слов и максимальным отражением мысли в несловесных знаках и символах;</p>	<p>20 баллов</p> <p>20 баллов</p> <p>20 баллов</p>

	4) доступность изложения и правильность речи	20 баллов
	5) обращенность к слушателям	20 баллов

В рамках данной статьи мы не имеем возможности описать все критерии оценивания языковых умений, являющихся промежуточным этапом и также на отдельных занятиях выполняющими роль доминантных. Мы приведем наиболее значимые виды творческих работ, которые вырабатывают у студентов умение строить связное высказывание в виде монолога или диалога; умение корректировать свои речевые действия и приводить в соответствие с содержанием высокой оценки; искать и находить более оптимальные способы выражения; умение осознанно переходить на знаковые символы и схемы (при подготовке слайдов); умение самостоятельно применять наиболее эффективные приемы оформления мысли и т.д.

Таким образом, говоря о способностях и возможностях самопроверки надо учитывать уровень подготовленности и индивидуальные особенности студентов. Спецификой содержания курса «Иностранный язык» и отсутствием естественной речевой среды объясняется использование ролевых игр, когда обучающийся «имеет перед собой образ адресата (человека или группу людей с определенным статусом). Это оживляет учебную деятельность, повышает интерес и воспитывает веру в свои силы и возможности. Предлагаемые приемы позволят преподавателю так организовать занятие, чтобы студенты практически тренировались контролировать не только друг друга, но и формировали навык самоконтроля. При этом возможны следующие виды работ: сверка с написанным образцом; проверка по словесной инструкции; взаимопроверка; сверка с готовым ответом или выполненным заданием; коллективное выполнение задания и коллективная проверка; сочетание коллективной и индивидуальной работы; самостоятельное придумывание заданий; выполнение задания по алгоритму; выполнение задания по наводящим вопросам; выполнение задания по образцу; проверка с помощью сигнальных карточек; подбор нескольких способов выполнения задания и выбор рационального из них; внутреннее проговаривание объяснения выбора.

Эти приемы будут способствовать формированию ответственности за свои действия, а в конечном счете сформируется привычка самоконтроля.

Монологические высказывания, которые оцениваются по определенным критериям, находят свое выражение в разных жанрах текста, в разных стилях. Когда преподаватель ставит цель научить стилистической организации монологической речи, то соответственно пересматривается приведенная нами совокупность критериев, по которым выставляется общая оценка. Данная статья призвана привлечь внимание преподавателей иностранных языков к разработке критериев текущего и итогового контроля, которые могут быть типизированы в зависимости от целей и задач конкретных занятий иностранного языка.

#### Список литературы

1 Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». 27.01.2012 г. - [www.seismology.kz/index.php?option=com\\_content&view](http://www.seismology.kz/index.php?option=com_content&view).

2 План мероприятий Министерства образования и науки Республики Казахстан по исполнению Общенационального плана мероприятий по реализации Послания Главы государства народу Казахстана от 27 января 2012 года «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». - 14 с.

3 Bulatbayeva K. Level content of linguistic disciplines in the system of Kazakhstani education: methodic conditions of realization// Materials of the international scientific-practical conference «Science and Education: no language Barriers». – Pavlodar, 2015. - P. 22-27

4 Булатбаева К.Н. Единые критерии оценивания языковой, речевой и коммуникативной компетенций при обучении языкам в школе и вузе К. Н.К. Н. // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы международной научно–практической конференции – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С.27-31.

Түйін

Мақала студенттердің шығармашылық қабілетін критериялды бағалау жүйесіне арналады. Шетел тілін оқыту тәжірибесі студенттердің шығармашылық әрекетін дамыту қажеттігін және оны нақты бағалау критерийлерін қолданудың жолдарын анықтайды. Барлық оқыту кезеңдерінде шығармашылық жұмыс түрлерін жүйелі түрде жоспарлау шетел тілін жоғары деңгейде меңгерудің тиімді жолдарының бірі болып табылады.

Resume

The article is devoted to the system of criteria-based assessment of the creative speech of students. The practice of foreign language teaching shows the need to strengthen the creative learning activities of students and the application of clear criteria for its evaluation. Achieving a high level of mastery of a foreign language involves the systematic planning of different types of creative works in all stages of education.

УДК 81.25 (082)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

***А.Б. БЕРЛІБАЙ***

магистр педагогических наук,  
старший преподаватель,  
Евразийский гуманитарный институт

### **Аннотация**

Статья посвящена формированию устойчивой мотивации к изучению английского языка и интереса к профессии учителя у студентов языковых специальностей. Представлены элементы авторской методики преподавания на языковых специальностях Евразийского гуманитарного института. Приводятся примеры рационального комбинирования традиционных и нетрадиционных форм и методов интерактивных технологий в обучении английскому языку.

*Ключевые слова:* мотивация; профессия учителя; английский язык; студенты языковой специальности; интерактивные технологии; коммуникативный принцип; лингвострановедческий принцип; социокультурный принцип; профессиональный принцип; мотивационная карта студента.

В Республике Казахстан последние десятилетия владение иностранными языками рассматривается как важнейший фактор социально-экономического,

научно-технического и культурного прогресса и успешной интеграции с мировыми тенденциями развития. Иностранные языки изучаются не только в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей, но, прежде всего, как главного инструмента профессионального роста и продвижения по карьерной лестнице в любой сфере деятельности. В настоящее время современные психологи и педагоги сходятся во мнении, что качество выполнения деятельности и её результаты зависят, главным образом, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, которая в свою очередь определяет выбор средств и приёмов, их упорядочение для достижения целей, то есть мотивация обозначает систему факторов, определяющих поведение человека [1, с. 220].

И здесь понятие мотивации выходит на первый план. Конечно, проблема мотивированности в обучении возникает по каждому предмету, но особенно остро она проявляется в изучении иностранного языка студентами языковых специальностей. Все дело в особой специфике предмета, требующей от студента наличия определенной базы и коммуникативных способностей. А для студентов языковых специальностей изучение иностранного языка на протяжении четырех лет в вузе может вызвать наряду с определенными сложностями и проблему потери интереса к изучению языка, а главное – отчуждения и неприятия профессии учителя.

Следуя вышесказанному, мы считаем необходимым формирование и поддержание мотивированности студентов не только к изучению английского языка, но и к профессии учителя.

В целях повышения не только мотивации, но и формирования профессиональных навыков будущих учителей английского языка у своих студентов языковой специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» автором была внедрена экспериментальная система обучения, включающая аудиторные и внеаудиторные занятия в рамках рабочих учебных программ по дисциплинам «Базовый иностранный язык» и «Практическая грамматика английского языка в аспекте межкультурной коммуникации».

В рамках экспериментальной работы автором была разработана турнирная таблица достижений студентов - «Мотивационная карта студента», состоящая из четырех основных принципов контекстного обучения, включающих в себя не только компоненты для развития всех речевых навыков, но и для развития профессиональных навыков будущих учителей английского языка.

**Коммуникативный принцип** включает коммуникативные упражнения на усвоение лексики и грамматики в пределах темы. Каждый студент формирует собственное портфолио по грамматике и лексике. После каждого пройденного занятия оно пополняется новыми материалами.

**Социокультурный принцип** формирует и развивает навыки слушания, говорения и письма.

**Лингвострановедческий принцип** включает развитие фонетических навыков, а также страноведческих знаний для развития коммуникативной и культурологической компетенций.

**Профессиональный принцип** способствует раннему формированию профессиональных навыков учителя английского языка путем самостоятельного проведения занятий (от 20 мин. - до 50 мин.)

Уровень заданий в соответствии с указанными принципами и требованиями к их выполнению дифференцированный, поскольку в каждой учебной группе (1-ый и 2-ой курсы) учатся студенты с разным уровнем знаний английского языка: от уровня

A1 – до B2. В силу этого используется индивидуально-групповой подход к работе со студентами, и уровень сложности нагрузки варьируется в зависимости от личностных качеств и внутренней мотивации каждого студента.

Для эффективной реализации вышеуказанных принципов контекстного обучения и выполнения поставленных требований автор считает уместным и необходимым использование в учебном процессе различных форм интерактивных педагогических технологий обучения английскому языку.

Интерактивные педагогические технологии обучения представляют один из вариантов коммуникативных технологий, то есть это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними. Данная технология обучения своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все обучающиеся активно взаимодействуют между собой [2, с. 56].

Использование интерактивных форм и приёмов работы на занятиях способствует успешному интегрированию учебного процесса с активной динамической нагрузкой, а также дает возможность не только поднять интерес студентов к изучаемой дисциплине, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными, самыми необычными источниками знаний. Без сомнения, смена видов активности, включение игровой деятельности, стимулирование творческого отношения к теме занятия, наличие соревновательных моментов повышают умственную работоспособность, познавательную активность, мотивацию к изучению языка. Стимулом привлечения внимания студентов является и новизна структуры занятия. Но, главным образом, интерактивные технологии обучения содержат в себе неограниченные возможности в деле ликвидации перегрузки студентов домашними заданиями путем использования различных способов изучения нового материала на занятии.

Благодаря таким интерактивным формам практических занятий становится возможностью развивать свои творческие способности и личностные качества, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук.

В своей экспериментальной работе со студентами языковых специальностей автор комбинирует традиционные и нетрадиционные методы интерактивных технологий в обучении английскому языку. Эти методы способствуют созданию благоприятной атмосферы, организации коммуникации, обмену мыследеятельностью, смыслотворчеством и организации рефлексивной деятельности [2, с. 98].

*Методы организации обмена деятельностью* предполагают сочетание индивидуальной и групповой совместной работы участников, как студентов, так и преподавателя. Основным признаком этих методов является объединение студентов в творческие группы для совместной деятельности как доминирующего условия их развития. К примеру, проведение «Круглого стола» в формате дискуссии, которая может быть тематической (обсуждаемые вопросы связаны с темой занятия), биографическая (ориентирована на индивидуальный прошлый опыт участника), интеракционная (обсуждаются структура и содержание отношений, складывающихся «здесь» и «теперь»).

*Методы организации смыслотворчества* подразумевает создание студентами и педагогом нового содержания педагогического процесса, своего индивидуального смысла изучаемых явлений и предметов, обмен этими смыслами, обогащение своего индивидуального смысла. Примером может служить креативный метод «Шесть шляп мышления», способствующий улучшению коммуникации и способности принятия

решений внутри группы. Он помогает структурировать мышление и делает его более эффективным. Предложения, суждения, критика, информация и эмоции смешиваются вместе. Каждая «Шляпа мышления» имеет отличный от других стиль мышления.

*Методы организации мыследеятельности*, с одной стороны, создают благоприятную атмосферу, способствуют мобилизации творческих потенций учащихся, развитию их положительной мотивации к учению, с другой — стимулируют активную мыслительную деятельность, выполнение учащимися различных мыслительных операций. Например, метод «Смена собеседника» в формате диалог - полилог, тренирующая навыки образования всех видов вопросов и ответов на них.

*Методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации* своей целью имеют «коммуникативную атаку», осуществляемую преподавателем в самом начале организуемого учебного процесса на начальном этапе введения в атмосферу иноязычного общения каждого студента. Например, особенно эффективен при организации знакомства группы или при изучении темы «Внешность и характер человека» метод «Аллитерация имени» или «Комплимент».

*Методы организации рефлексивной деятельности* направлены на самоанализ и самооценку участниками педагогического взаимодействия своей деятельности и ее результатов на завершающем этапе занятия. Методы этой группы позволяют участникам зафиксировать состояние своего развития и определить причины этого. Например: «Рефлексивный круг», «Эссе», «Проектная методика», тестирование.

Помимо вышеуказанных методов повышения мотивации студентов к изучению английского языка является *чтение аутентичных текстов* (как художественных, так и энциклопедических, журнальных и газетных статей). Благодаря комплексному подходу студентам предоставляется возможность овладеть различными видами работы с текстом (поисковое, просмотровое, ознакомительное), тренировать умение работать с контекстом для правильного использования лексических единиц, для использования корректного перевода. Кроме того, газетная лексика и тематика статей является прекрасным материалом для подготовки дискуссий и выражения своего собственного мнения, что полезно для развития навыка говорения и, в свою очередь, повышает мотивацию студентов.

Нельзя не отметить в этом плане также важную роль *просмотра и обсуждения аутентичных фильмов, новостных программ целиком, небольших видеофрагментов, рекламных трейлеров к фильмам (тизеров), отрывков из документальных фильмов и телевизионных передач, публичных лекций и вебинаров*. К преимуществам просмотра аутентичных фильмов и вышеуказанных сюжетов можно отнести погружение студентов в языковую среду «бытовой речи», доступность материала благодаря глобальной сети интернет, и, главным образом, развитие социокультурного и лингвострановедческого принципов контекстного обучения в рамках формирования мотивированности для дальнейшей самостоятельной работы студентов.

Другим эффективным методом развития лингвострановедческого принципа в контекстном обучении является *использование скороговорок, пословиц, фразеологизмов, стихотворений и рифмовок* особенно на начальном этапе обучения (от уровня А1 – до В2), так как повышается эффект обучения языковому материалу. Знание культурологических и страноведческих особенностей лингвистических единиц изучаемого языка дает возможность плавного погружения в языковую среду и безобязанного выстраивания общения с носителями языка.

Неплохой эффект в повышении мотивации студентов дает *песенный и музыкальный материалы*. Они могут успешно использоваться не только при



обучении аспектам языка, но и при формировании речевой деятельности, особенно устной речи. На начальном этапе обучения английская монологическая и диалогическая речь студентов очень проста. Речевые клише вводятся и заучиваются студентами целиком, без грамматического или структурного анализа фразы или словосочетания. Принципиальным моментом здесь является использование аутентичного речевого образца, и здесь песни и стихи имеют много преимуществ перед прозаическим материалом. Они легко вводятся, легко запоминаются, петь можно хором, что снимает психологический пресс с неуверенных в себе студентов. В подлинном песенном материале часто встречаются целые фразы и отдельные лексические единицы, характерные именно для разговорной речи.

Весьма интересным и плодотворным приемом организации занятия английского языка является *игра*, которая развивает у студентов способности к иноязычному общению, позволяющих участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации [3, с. 122]. Примером могут служить следующие виды игр: деловая игра, время которой может занимать все занятие или несколько занятий; дидактическая игра; логическая игра, ролевые игры (инсценирование), игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (занятие-соревнование, занятие-конкурс, занятие-путешествие, занятие-КВН), игровая организация учебного процесса с использованием заданий, которые обычно предлагаются на традиционном занятии. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, главным образом, в рамках их педагогической специальности, стимулирует интерес не только к участию в общении на иностранном языке, но и раскрывает особенности и специфику профессии учителя английского языка, и в этом смысле она выполняет две функции: мотивационно — побудительную и профессионально-ориентированную.

Применение *информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)* позволяет значительно повысить эффективность процесса обучения английскому языку. Применение мультимедийных программ при использовании вышеуказанных методов обучения английскому языку является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать занятие интересным и запоминающимся для студентов. Мультимедиа позволяет одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением. Синхронное воздействие на слух и зрение человека повышает объем, и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации. Но ИКТ являются лишь вспомогательным техническим средством обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс занятий.

Рассмотренные интерактивные технологии, включающие в себя различные формы и методы организации учебного процесса, используются автором не только в рамках реализации коммуникативного, социокультурного и лингвострановедческого принципов, но и собственно студентами для развития профессионального принципа при самостоятельном проведении практических занятий (в роли учителя английского языка). В процессе преподавания у студента формируются профессиональные навыки учителя: видение структуры занятия, составление плана проведения занятия, система оценивания, использование различных форм и приемов подачи учебной информации и т.д. А в процессе тщательной подготовки к занятию в роли учителя студент, более углубленно изучая заданную тему, обучается новому сам (метод «обучения через преподавание»).

Формирование устойчивого уровня мотивации к учению обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы для учащегося когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценность, стимулировали бы его мыслительную активность. Так, использование в учебно-воспитательном процессе по английскому языку культурологического материала создает условия, мотивирующие учебный процесс, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности студентов. Кроме того, страноведческий материал позволяет логично и эффективно решать задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и, соответственно, усилению мотивационного аспекта обучения иностранного языка.

Говоря о повышении мотивации, нельзя не упомянуть о необходимости создания благоприятной атмосферы в учебной аудитории. Этому в значительной мере способствует обращение преподавателя к юмору. Благодаря использованию юмористических телепрограмм, сериалов, смешных историй, анекдотичных высказываний известных людей, юмористических вопросов и т.д. снимается излишнее напряжение у студентов, улучшается атмосфера на занятии, между студентами и преподавателем устанавливаются взаимопонимание и эмоциональная связь, что, безусловно, содействуют более эффективному усвоению учебного материала.

Таким образом, благодаря рациональному комбинированию традиционных и нетрадиционных технологий формируется устойчивая мотивация к изучению английского языка на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении и интерес к профессии учителя. Стоит еще раз подчеркнуть, что положительная мотивация возникает не до начала учебно-познавательной деятельности, а в процессе ее осуществления. Это достигается за счет использования на занятиях интересного для обучающихся материала и путем создания на каждом занятии мотивирующей языковой среды.

#### Список литературы:

- 1 Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2002. – 384 с.
- 2 Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. — Мн.: Белорусский верасень, 2005. — 176 с.
- 3 Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. - М.: Русский язык, 1989. – 239 с.

#### Түйін

Мақалада лингвистикалық мамандықтар студенттерінің ұстаздыққа деген қызығушылығы мен ағылшын тілін үйренуге тұрақты мотивациясын қалыптастыру үшін интерактивті технологиялардың нысандары мен әдістерін пайдалану тәжірибесі қарастырылған.

#### Resume

The author of this article considers an experience of using some forms and methods of interactive technologies while forming steady motivation for studying English and forming interest in the teacher's profession of the students of language specialties. The article is written on the basis of scientific literature and written sources.

## РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

**Е.С. МИХАЛЕВА**

аспирант ФГОУ ВПО «Оренбургский  
государственный педагогический университет»,  
Россия

### **Аннотация**

В статье рассмотрены вопросы о развитии потенциала личности одаренных детей в контексте персонифицированного подхода. Раскрывается сущность понятий «одаренный ребенок», «потенциал одаренного ребенка», «персонифицированный подход». В современной системе образования возрастает спрос на развитие потенциала молодежи, следовательно, приоритетным направлением становится развитие потенциала одаренных обучающихся, а изучение их проблемных зон и перспектив развития является важнейшей задачей современного образования. На основе проведенного анализа в статье делаются выводы о возможностях развития потенциала одаренных детей в контексте персонифицированного подхода.

*Ключевые слова:* одаренные дети, развитие потенциала одаренного подростка, персонифицированный подход.

В Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации», ФГОС нового поколения и президентской программы «Одаренные дети» актуальной задачей общеобразовательных организаций является организация условий для развития потенциала детской одаренности. Одним из значимых условий реализации указанных программ является мониторинг возможностей и способностей обучающихся, а также выявление и поддержка одаренных детей и детей с особыми образовательными потребностями.

При полноценном развитии личности одаренных детей в современной системе образования существует необходимость выявления методологических подходов, в совокупности обеспечивающих их саморазвитие и самореализацию, развитие индивидуальных особенностей ребенка, которые являются условиями для достижения успехов в определенных сферах деятельности. В качестве такой совокупности мы определили следующие подходы: системно-деятельностный, рефлексивно-аксиологический, полисубъектный, персонифицированный.

*Системно-деятельностный подход* является методологической основой ФГОС среднего общего образования, так как обеспечивает проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность, формирование готовности одаренных обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию, активную включенность одаренных детей в учебно-познавательную деятельность, с учетом их здоровья, индивидуальных, возрастных, физиологических и психологических особенностей.

В реализации данного подхода наибольшую популярность приобрела организация проектной деятельности, так как данный интерес основан на природной поисковой активности ребенка [7].

*Рефлексивно-аксиологический подход* позволяет одаренным детям познать себя в определенной ситуации, выявить отношения к себе окружающих и выработать представления об изменениях, а также не только принимать ценности через деятельность, инициировать, оценивать и поддерживать ее в социуме, но и выстраивать собственную систему ценностей (Т. Г. Киселева) [3].

*Полисубъектный подход* заключается в создании условий для организации совместной деятельности и общения педагогических работников с одаренными детьми, в процессе которого происходит развитие и ориентация на использование различных форм совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества субъектов (В. С. Запалацкая) [2].

*Персонафицированный подход* предполагает ориентацию образования на конкретную личность, на их потребности и интересы, то есть на развитие потенциала одаренных детей. В рамках данного подхода обучающийся признается субъектом образовательного процесса, который способен к самодетерминируемому, самоконтролируемому, самоуправляемому поведению и действию. Это позволит одаренному ребенку развить свой потенциал по индивидуальному маршруту в соответствии с личностными потребностями, способностями, возможностями и интересами.

Следовательно, работа с одаренными детьми в контексте организации персонафицированного подхода носит субъектно-ориентированный характер, так как способствует учету личностных потребностей, возможностей и интересов, а также создает оптимальные условия для выявления и развития потенциала обучающихся с учетом актуальных и перспективных тенденций их личностного роста на основе реализации необходимых для этого программ.

Концепция реализации персонафицированного подхода в развитии потенциала одаренного ребенка выстраивается на основе выявленных функций, установленных закономерностей, обоснованных принципах и критериях.

- Данный подход в развитии потенциала одаренных детей осуществляется согласно следующим функциям:

- *диагностико-прогностическая* (заключается в выявлении, раскрытии и проектировании стратегий развития потенциала одаренных детей);

- *адаптивно-средовая* (содействие интеграции в незнакомый личностный, социокультурный контекст и предоставление каждому обучающемуся на основе его личного запроса в единстве с общественными интересами осуществить свободу выбора модулей содержания образования);

- *рефлексивная* (актуализация рефлексивной позиции обучающегося; расширение возможностей одаренного ребенка владеть интеллектуальными, творческими, социальными (организаторскими) способами деятельности, приводящими к новаторству, самореализации и саморазвитию);

- *креативно-развивающая* (поступательное обогащение творческого потенциала одаренного ребенка; развитие дивергентного мышления; развитие духовно-нравственных качеств).

- Выделенные функции персонафицированного подхода определяют систему специфических принципов его реализации:

- *принцип потенциальности* (базируется на положении, что каждый одаренный ребенок обладает тенденцией к саморазвитию, раскрытию и развитию его возможностей, способностей и ресурсов);

- *принцип позитивности* (центрирование педагогических работников и одаренных детей на положительном опыте; позитивная установка во взаимоотношениях и эмоциональная комфортность субъектов);

- принцип *доступности* (предоставление выбора обучающимся образовательных программ с учетом личностных потребностей, способностей, возможностей и интересов личности);

- принцип *диалогизации* (приоритет интерактивных технологий обучения; развитие у одаренных детей активности, ответственности, инициативности, рефлексивности).

- При определении закономерностей реализации персонифицированного подхода в работе с одаренными детьми мы придерживаемся точки зрения С. В. Кондратьева и выделяем социально-психологические:

- формирование компонентов ценностно-ориентационной сферы личности и социализированного индивида закономерно связано с созданием условий, которые обеспечивают нравственно ориентированное поведение обучающихся. Позволяет одаренным детям овладеть нормами поведения, приемлемыми в данном обществе (моральное воспитание) и развить духовные ценности как движения личности к альтруизму (нравственное воспитание);

- построение совместной деятельности педагогических работников и обучающихся в зависимости от их психологических типов;

- этапы персонифицированного обучения закономерно связаны с реализацией ведущей формы интеллектуальной активности обучающихся, где специфическим видом данной активности является деятельность. Выделим три основные формы ее проявления: аномия (сам процесс деятельности является целью, а не ее результат), гетерономия (где не только цель, но и план деятельности привносится извне и определяет ее результативность) и автономия (проявляется как творческая деятельность, цель, содержание и т. д., которыми управляет сама личность). Аномная активность проявляется в игре, гетерономная – в учении, автономная – в трудовую деятельность;

- организация общения педагогических работников с обучающимися закономерно связана с развитием компонентов структурной организации субъектности. Данное общение приводит к возникновению личностного успеха, а их взаимодействие обеспечивает состояние психологической защищенности.

- И психолого-педагогические закономерности:

- развитие творческого потенциала, интеллектуальных способностей и нравственных свойств личности обучающегося;

- в персонифицированном подходе интеллектуально-нравственное развитие учащихся закономерно связано с построением содержания образования. В конечном итоге данная закономерность определяется как процесс социализации человека, результатом которого являются целостные представления о себе и об окружающем мире (поливалентное образование);

- организация персонифицированного подхода закономерно связана с последовательностью интеллектуально-нравственного развития обучающихся, то есть реализации технологий данного подхода. Технология персонифицированного подхода – это «системообразующие конструкты построения учебного процесса в зависимости от ведущей формы интеллектуальной активности обучающихся». Итак, латеральные технологии характеризуют учебно-игровой этап обучения, который направлен на развитие креативности, конвергентные технологии определяют этап «учение», способствующие формированию теоретических ЗУН и развитию теоретического мышления, конвергентные технологии направлены на развитие нравственных и моральных ценностей [4].

Критериями результативности реализации персонифицированного подхода в развитии потенциала одаренных детей являются: субъектно-личностный (повышение

уровня конкурентоспособности среди обучающихся; развитие их познавательных возможностей, специальных способностей и повышенной избирательной увлеченностью в определенных видах деятельности; повышение уровня удовлетворенности обучающихся результатами своей деятельности; выявление и развитие творческой активности одаренных детей) и конструктивно-дидактический (развитие форм, технологий персонифицированного образования, модернизация содержания программ образования, улучшение качества восприятия учебного материала за счет его адаптации к психофизиологическому уровню обучаемого; повышение уровня творческой активности обучающихся) [1].

Предполагаем, что персонифицированный подход в развитии потенциала одаренных детей позволит успешно развить их потенциал, способность к овладению интеллектуальных, творческих, социальных способов деятельности, которая в итоге обеспечит высококую результативность достижений.

#### Список литературы

1 Галкина Т.Э., Никитина Н.И. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования / Галкина Т.Э., Никитина Н.И. // Образование и саморазвитие. Электронный научный журнал. – 2011. – №3(25) – URL: <http://kpfu.ru/psychology.ru>.

2 Запалацкая В. С. Работа с одаренными детьми в контексте полисубъектного подхода / Запалацкая В. С. // Педагогика. Электронный научно-теоретический журнал. – 2015. – №8. – URL: <http://www.pedagogika-rao.ru>.

3 Киселева Т.Г. Рефлексивно-аксиологический подход к исследованию социальной одаренности / Киселева Т.Г. // Ярославский педагогический вестник. Том II, Психолого-педагогические науки. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – №2. – С.78-84.

4 Кондратьев С. В. От личностно-ориентированного – к персонифицированному обучению / Кондратьев С. В. // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – Вып. 3 (14). – С. 95-109.

5 Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях: колл. монография / под ред. Зотовой Н. К. — М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2012. — 342 с.

6 Рындак В. Г. Мы родом из детства: педагогические ориентиры воспитания в семье и школе: монография / Рындак В. Г.; рец. Литвак Р. А. и др. — М.;Оренбург: Пед. вестник; Оренб. гос. ин-т менеджмента, 2006.— 203 с.

7 Рындак В. Г.,Дженжер В.О., Денисова Л. В. Концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника / Рындак В. Г., Дженжер В. О., Денисова Л. В. // Образование и наука. –2009. –№ 6 (63). — С. 3-14.

#### Түйін

Мақалада дарынды балалардың тұлғалық әлеуетін қазіргі білім жүйесінде басым бағыт болып табылатын персонифициялау контекстінде дамыту жайлы мәселелер қарастырылған.

#### Resume

In the article, the issues of development of potential of the identity of gifted children in the context of the personified approach, which is the priority direction in a modern education system, are considered.

## ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Ж.Д. КУСАИНОВА**

кандидат исторических наук, профессор АО «Университет КАЗГЮУ»

**А.Т. АЯЗБАЕВА**

ст. преподаватель АО «Университет КАЗГЮУ»

магистр социальных наук, докторант PhD

### **Аннотация**

В данной статье рассматриваются теории авторов к изучению компетенции, профессиональной компетенции, основ формирования профессиональной компетентности, влияния профессиональных компетенций на будущего специалиста.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность, педагогика, методология, умение, навыки.

Сегодня одним из приоритетных направлений модернизации системы высшего профессионального педагогического образования считается переход к компетентностно - ориентированному образованию, который, в первую очередь, определяет требования к педагогическим кадровым ресурсам в соответствии с потребностями и запросами сегодняшнего дня. Изложенное обуславливает поиск новых принципов организации образовательного процесса в вузе, в основе которых лежит интеграция профессионально-предметной, технологической и методической составляющих содержания педагогического образования.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике — нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Изучение и анализ литературных источников по проблеме профессиональной компетентности будущего специалиста, в том числе педагога свидетельствует, что сущность и содержание этого понятия является объектом разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками, так как нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность педагога».

Исходя из этого, считаем необходимым перейти к рассмотрению сущности и содержания данного понятия. Компетентность — это владение, обладание учащихся соответствующей компетенцией, включая личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция (от лат. competentio от competo добиваюсь, соответствую, подхожу) — это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников).

В основе профессиональной компетентности заложена профессиональная пригодность, понимаемая как «совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для осуществления профессиональной деятельности» [1, с. 136-137].

Ученые отмечают, что педагогическая компетентность - системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога [2, с. 118].

Доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность в структуре которой выделяют: мотивацию личности, свойства, индивидуальный стиль и креативность.

В.Ю. Кричевский выделяет 4 вида профессиональной компетентности:

✓ *функциональная* - характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать;

✓ *интеллектуальная* - она выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;

✓ *ситуативная* - позволяющая действовать в соответствии с ситуацией;

✓ *социальная* - предполагает наличие коммуникативных и интерактивных способностей.

Тогда как В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов считают, что профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [3, с. 88].

Н.В. Кузьмина выделяет следующие элементы педагогической компетентности: специальную — в области преподаваемой дисциплины; методическую — в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую — в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую [4].

Поэтому считаем важным принять во внимание выделенные исследователем С.А. Дружиловым компоненты профессиональной компетентности педагога, как: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат. *functio*— исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат. *communico*— связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный (от лат. *reflexio*— обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и



свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Как подчеркивает автор, данный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы. Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога, по мнению С.А. Дружилова носят интегративный, целостный характер, поскольку являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Итак, профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих [5].

И.А. Зимняя в статье «Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования-идеализированная модель» подчеркивает, что компетентность магистра-компетенции социально-личностные, общенаучные, экономические, специальные, организационно- управленческие, со ссылкой на работу В.В. Давыдова и В.П. Зинченко «Принцип развития в психологии», и что ни одна из классификаций не может быть совершенной и предлагает подход к «моделированию всей совокупности так называемых компетентностей» с позиций оснований:

- «их уровневого сопряженного соподчинения» (принцип уровневости/иерархичности, который мы обсуждали выше);
- «выделения целого, единого и парциального»;
- «доминирования процессов развития или формирования для каждой из групп компетентностей»;
- «определения в качестве парциальных (тем более единой целостной) компетентностей только формируемых качеств, а не присущих человеку как представителю Homo-sapiens интеллектуальных и индивиду - альнопсихологических свойств, которые в то же время должны последовательно развиваться, чтобы обеспечить формирование парциальных компетентностей».

Исходя из этих оснований, И.А. Зимняя предложила иерархическую уровневую идеализированную модель социально-профессиональной компетентности:



Исходя из указанной схемы, И.А. Зимняя выделила 4-е блока «компетентностей»:

- базовый – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В него входят такие «мыслительные действия» или «умственные операции», как анализ, сопоставление/сравнение, систематизация, принятие решений с выдвигаемой целью;

- личностный – личностно-обеспечивающий блок, в котором отражается формирование таких свойств (по И.А. Зимней) как «ответственность, организованность, целеустремленность»;

- социальный – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В этот «блок» И.А. Зимняя отнесла 9 требований. Например, такие, как «организовывать свою жизнь в соответствии с социально-значимым представлением о здоровом образе жизни», «руководствоваться в общежитии правами и обязанностями граждан», «руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия» и др.;

- профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. Как видно из этой модели «социально-профессиональная модель компетентности» по И.А. Зимней корреспондирует с «ядровой моделью» системы деятельности личности. «Базовый блок» – это первое, самое глубокое ядро, «Социальный» и «Профессиональный блок» корреспондируют со вторым, третьим «ядрами» и 8-ю родами деятельности личности, образующим периферийное «кольцо» модели [6].

Поскольку в основе интеллектуальных умений лежат мыслительные операции, которые являются исходными для мышления. Поэтому само по себе содержание образования — без специального формирования приемов учебной работы — не может автоматически развивать мышление учащихся. Оно создает благоприятные предпосылки, возможности для формирования мышления, а реализовать их может только преподаватель с помощью специальной методики, в основе которой должны быть последовательность, этапность, системность.

Вместе с тем, необходимо учитывать, что в настоящее время важно развивать у будущего специалиста также умение самостоятельно пополнять знания и ориентироваться в стремительном потоке информации. Не случайно некоторые исследователи считают, что интеллектуальные умения - «это совокупность действий и операций по получению, переработке и применению информации в образовательной деятельности» [7].

Исследование показало, что у студентов еще до поступления в высшие учебные заведения должны быть сформированы такие умения, как: информационные, учебно-интеллектуальные, учебно-коммуникативные, а также умения практического характера по профилю подготовки, на базе которых в ходе вузовской подготовки формируются и развиваются такие умения, как: интеллектуальные, педагогические и специально-предметные, составляющие основу профессиональной компетентности будущего специалиста. Актуальной проблемой современного высшего педагогического образования остаётся проблема вузовской автономии, гармонизации интересов вуза с ожиданиями и требованиями государства и общества. Позитивными изменениями в системе подготовки в вузах становятся значительное повышение роли педагогического и психологического обеспечения образовательного процесса, подготовка компетентных педагогических кадров.

### Список литературы

- 1 Образование и наука. Энциклопедический словарь / Гл. редактор Ж.К.Туймебаев. – Алматы: 2008.-448с. с.136-137
- 2 Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография/ Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1998. с. 118.
- 3 Педагогика. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. 6-е изд. - М.: 2007. - 576 с.
- 4 Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993.
- 5 Дружилов С.А. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность// Педагогика. 2010. №6. С.51–58.
- 6 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Интернет-журнал «Эйдос». - 2006.
- 7 Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. С.-Петербург – Москва 2006

### Түйін

Мақалада авторлардың құзыреттілік ұғымының түсіндіруі, кәсіби құзырет, кәсіби құзыреттіліктің қалыптасуының негіздері, кәсіби құзыреттіліктердің болашақ мамандыққа әсер етуі қарастырылған.

### Resume

This article is devoted to the study of competence, professional competence, bases of forming of professional competence, influence of professional competence on a future specialist.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СОВОКУПНОСТЬ ОБЩИХ ПРИНЦИПОВ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Г.С. ДЖЕКЕМБАЕВА*

докторант Евразийского Национального университета им. Л.Н. Гумилева

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема базовых компетенций: ключевых, универсальных, переносимых компетентностей, которые являются одной из центральных единиц для обновления содержания образования. Прделана аналитическая работа с научной литературой и изучение сущностной характеристики ключевых компетентностей и раскрыты их характерные признаки.

*Ключевые слова:* базовые компетентности, ключевые компетентности, универсальные компетентности, переносимые компетентности, многомерность, содержание образования, отбор содержания образования, обобщенные предметные умения, прикладные предметные умения, жизненные навыки.

Проблема отбора базовых: ключевых, универсальных, переносимых компетентностей является одной из центральных единиц для обновления содержания образования.

Аналитическая работа с научной литературой и изучение сущностной характеристики ключевых компетентностей наводит нас на мысль, что ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки:

1. Многофункциональность. Компетенции относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях.

2. Надпредметность и междисциплинарность, возможность применения в различных ситуациях не только в высшей школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и т.д.

3. Требуют значительного интеллектуального развития – абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

4. Многомерность: компетенции включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Существенно, что все компетентности требуют различных типов автономного и рефлексивного действия, используют различные средства интерактивно [1, с. 37].

Определение ключевых компетентностей заимствовано из опыта стран, где в системе образования ведущим направлением является компетентностный подход. Но данный подход также резонирует с ценностями казахстанской культуры мира, согласия, духовности и социальной позиции.

Анализ эволюции соотношения понятий *компетенция / компетентность* показал, что понятие компетентности имеет более широкое значение, поскольку подчеркивает не только действенную и практическую стороны, но и включает мотивационные, качественные, мотивационно-волевые и иные личностные качества.

Поэтому подход, основанный не на развитии *компетенций*, то есть умений, навыков, применяемых в профессиональной области, а на формировании *компетентности* - целостного комплекса ЗУНов и личностных качеств, соотносим не только с профессионально-практическими, но и с гуманистическими ценностями образования.

В нашей работе будет актуально определение, что компетенция – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность [2, с. 25].

Также не следует противопоставлять компетентность ЗУНам. Понятие «компетентность» намного шире понятий знания, умения и навыка и включает их в себя. Следовательно, понятие компетентности будет объединять не только когнитивную и операционально-технологическую и поведенческую. Компетентность включает результаты обучения: знания и умения, систему ценностных ориентаций привычки и т.д. [3, с. 34].

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, «узлового» понятия. Во-первых, компетентность, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования. Во-вторых, в понятии «компетентность» заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от «результата» к «стандарту на выходе». В-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо вбирает в себя однородные или близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности – информационной, правовой и т.д. [4, с. 57].

Анализ исследований позволил выявить различные взгляды на компетентностный подход. Исследователи в области компетентностного подхода в образовании И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и другие отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе [5, с. 216].

Так, Е.Я. Коган в своей статье «Компетентностный подход и новое качество образования» считает, что компетентностный подход - это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению учащихся; этот подход должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы [6, с. 29]. В статье «Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании» А.Г. Бермус подчеркивает, что компетентностный подход необходимо рассматривать как современный коррелят множества более традиционных - культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного подходов [7]. Компетентностный подход применительно к российской теории и практике образования не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин, в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и других.

Группа авторов Д.А. Иванов К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова отмечают, что компетентностный подход – это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях [8, с. 12].

Компетентностный подход, по мнению О. Е. Лебедева – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования,

организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов, по его установке, относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [9, с. 10].

Компетентностный подход в определении целей и содержания высшего и послевузовского образования является актуальным также и для казахстанской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах вышеперечисленных российских педагогов. Но сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, адаптированный к реалиям Казахстана.

Компетентностный подход не приравнивается к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

На сегодняшний день для казахстанского образования компетентностный подход провозглашен в качестве важнейших концептуальных положений обновления содержания образования.

Анализ многочисленных публикаций показывает, что компетентностный подход – это попытка привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, т.к. компетентностный подход связан с выполнением особого заказа на компетентного специалиста со стороны работодателей.

Соответственно фиксируется компетентностный подход в образовании, как попытка отказаться от книжно-абстрактного знания в пользу индивидуального знания, проверенного в опыте собственной деятельности.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний.

Сторонники компетентностного подхода провозгласили основой содержания образования не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность.

Базовыми принципами компетентностного подхода определены:

а) содержание образовательной программы подразумевает не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых, базовых, специальных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда;

б) непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека;

в) переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему гибкость профессионального образования [10, с. 29].

Компетентностный подход к подготовке кадров - совокупность теоретических положений и организационно-педагогических мер, направленных на обеспечение условий для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Компетентностный подход как образовательная концепция и методологический подход в педагогике высшей школы представляет собой совокупность общих принципов определения целей и задач профессиональной подготовки, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки его результатов. В связи с этим он включает в себя:

- теоретическое обоснование цели профессиональной подготовки;
- теоретическое обоснование необходимости и объема изменений в содержании образования;
- определение образовательной стратегии, включающей соответствующие технологии, формы и методы обучения;
- выработку критериев и диагностического инструментария оценки результатов профессиональной подготовки.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что компетентностный подход предусматривает *системную* трансформацию профессиональной подготовки, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса вуза в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов на конечный результат – становление профессиональной компетентности будущего специалиста.

Компетентности формируются в процессе обучения не только в образовательном учреждении, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от общей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся.

При конструировании и разработке содержания образования высшего профессионального, что является основным лейтмотивом нашего исследования, в рамках образовательной парадигмы, согласно которой основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, основной акцент ставится на модель выпускника вуза. Модель должна содержать виды компетентности, характеризующие его в первую очередь как работника определенной сферы производства, науки или культуры.

Это могут быть, например, такие компетенции:

- компетентность в узкой (специальной) области профессиональной деятельности;
- компетентность в широкой (инвариантной к различным специальностям) области;
- профессиональной деятельности;
- компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой соответствующей профессии;
- компетентность в сфере социальных отношений;
- аутопсихологическая компетентность, готовность к критической самооценке, постоянному повышению квалификации.

При разработке «компетентностных моделей» выпускников целесообразно принять во внимание рекомендацию Еврокомиссии относительно восьми ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец.

К ним относятся:

- компетенция в области родного языка;
- компетенция в сфере иностранных языков;
- математическая, фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;
- компьютерная компетенция;
- учебная компетенция;
- межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция;
- компетенция предпринимательства;
- культурная компетенция [11, с.44].

Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция.

Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и повышению конкурентоспособности на рынке труда.

Например, Т.Э. Кочарян в структуре профессиональной компетенции учителя выделяет четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- с) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- д) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Кроме того, наборы универсальных компетенций и их ранжирование в конкретных компетентностных моделях выпускников могут зависеть от специфики вуза, его позиционирования и статуса вузов с преимущественно исследовательской или образовательно–прикладной ориентацией, с той или иной миссией и т.п.

Можно рассмотреть два типа обобщенных моделей компетентностей специалиста: статической и динамической.

Динамическая природа компетенций обусловлена возможностью:

- ее формированием или изменением носителя компетенции или потери;
- возникновением и исчезновением интереса к решению некоторого набора задач, для которых предназначена компетенция, то есть изменение среды применения;
- созданием и отказом от использования технологии, изменением технологической оснащенности сферы применения.

В данном аспекте гибкость компетентностных моделей должна стать отличительной ее чертой.

В мировой практике механизмы реализации компетентностного подхода, формирование и развитие компетентностей осуществляются через организационную форму - образовательные программы.

В казахстанской системе образования образовательные программы используются в режиме профессионального и послевузовского образования. Стоит отметить, что согласно кредитной системе образования социальный заказ на эти



программы исходит от самих обучающихся. Следовательно, система послевузовского образования в большей мере отвечает тенденциям современного образования и требованиям компетентного подхода, а также позволяет гибко реагировать на изменяющийся образовательный заказ.

И. Фрумин в журнале «Перемена» выделяет четыре основных аспекта реализации компетентного подхода в образовании. Хотя автор говорит, прежде всего, о школьном образовании, но многие направления могут быть напрямую перенесены и на профессиональное образование:

- ключевые компетентности;
- обобщенные предметные умения;
- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки [12, с. 125].

Реализация формируемых компетенций возможна только в условиях продуктивного взаимодействия субъектов, то есть реализация компетентного подхода изменяет коммуникативное пространство субъекта: из жестко иерархичного вертикального оно переходит в горизонтальное [13, с. 7]. В целом, отметим, что в специальной научно-педагогической литературе представлено достаточно большое количество материалов по проблеме реализации компетентного подхода в практике высшей школы, что указывает на актуальность данной проблемы в научном мире.

#### Список литературы

- 1 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С. 34-42.
- 2 Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - 2005. - №4. - С.23-30
- 3 Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: Томский государственный университет, 2007. - 368 с.
- 4 Модернизация российского образования: Документы и материалы / Под ред. Э.Д. Днепров. – М.: ГО ВШЭ, 2002. - 332с.
- 5 Мединцева И. П. Компетентный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. – С.215-218.
- 6 Коган Е.Я. Компетентный подход и новое качество образования Текст. / Е.Я.Коган // Современные подходы к компетентно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В.Великановой. Самара: Изд-во Профи. - 2001. - С. 28-32.
- 7 Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
- 8 Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
- 9 Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12.
- 10 Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности // МНКО. - 2015. - №1 (50). - С.28-30.
- 11 Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
- 12 Фрумин И. Д. За что в ответе? // Перемены: Пед.журн. - 2004. - № 2. - С.117-129.
- 13 Абакумова Н.Н. Педагогические условия разработки реализации технологии дистанционного обучения (на материале обучающей программы): Автореф. Дисс. ... канд.пед.наук. – Томск: ЦНТИ, 2003. – 20с.

### Түйін

Мақалада автор базалық, негізгі, әмбебап құзыреттіліктерді білім мазмұнын жаңартудың басты бірлігі ретінде қарастырады. Ғылыми әдебиеттерді талдай отырып, негізгі құзыреттіліктің мәнін сипаттап, оның өзіндік тән ерекшеліктерін ашады.

### Resume

The author considers the problem of core competencies: key, generic, transferable competencies, which are the one of the central units for the renovation of educational content.

The author has done analytical work with the scientific literature and searching of the essential characteristics of the key competencies, disclosing of their characteristic features.



УДК 94: 329

## РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ КАЗАХСКОГО ОБЩЕСТВА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

**Н.Т. КЕНЖЕБАЕВ**

кандидат исторических наук,  
профессор Казахской Академии труда и социальных отношений

**В.А. БЕКТЕМИСОВА**

кандидат исторических наук,  
профессор Казахской Академии труда и социальных отношений

### **Аннотация**

Статья посвящена исследованию роли национальной интеллигенции в политической жизни казахского общества в начале XX века. На основании анализа исторических источников авторы показывают видную роль духовно-интеллектуальной элиты в национально-освободительном движении казахского общества.

*Ключевые слова:* колонизаторская политика, этнос, национально-освободительное движение, Российская империя, партия «Алаш».

XX век – особый период в истории казахского народа. Многочисленные испытания, выпавшие на его долю, с особой остротой поставили вопрос о его выживании и сохранении как этноса. Окончательная ликвидация национальной государственности повлекла за собой превращение Казахстана в одну из провинций Российской империи. Потеря земли, массовое переселение российского крестьянства, хищническая эксплуатация природных ресурсов, разрушение традиционного способа хозяйствования, насильственная христианизация и русификация поставили перед казахами проблему самосохранения. Именно поэтому доведенный до отчаяния народ предпринимал безрезультатные попытки сопротивления колонизаторской политике России, кульминацией которых стала национально-освободительная революция 1916 года.

Национально-освободительное движение в казахском обществе в начале XX века было неоднородным. Это объяснялось тем, что наряду с сохранением родоплеменных отношений и остатков кочевой демократии в обществе начинают складываться новые социально-экономические условия, связанные с проникновением элементов капитализма в степь. Вполне естественно, что можно говорить лишь о зарождении национальной буржуазии, которая, в силу ряда известных причин, не могла играть значительной роли в политической жизни общества. В свою очередь,

казахские рабочие, насчитывавшие в своем составе к началу века несколько десятков тысяч человек и распыленные по мелким предприятиям, не имели никакой политической организации и, конечно, не могли возглавить национально-освободительную борьбу. В подобной ситуации руководство освободительным движением взяла на себя казахская духовно-интеллектуальная элита, выдвинувшая идею национальной консолидации. Ее представители, будучи выходцами из различных слоев общества, в первую очередь из традиционной степной аристократии, наиболее ярко и последовательно выражали идею национальной независимости, как признанные лидеры казахского общества, носители идеи национальной государственности.

Руководителями национально-освободительного движения стали А. Букейханов, А. Байтурсынов, М. Дулатов, М. Тынышпаев, М. Чокаев, Д. Досмухамедов, Б. Каратаев, Д. Сейдалин и другие, в большинстве своем выпускники высших учебных заведений и училищ Петербурга, Москвы, Казани, Омска и Оренбурга. Необходимо подчеркнуть, что по своему численному составу казахская интеллигенция не занимала значительного места в социальной структуре общества. Элитная национальная интеллигенция, состоявшая в основном из выходцев из рядов степной аристократии и байства и имевшая высшее и незаконченное высшее образование, насчитывала около ста человек. К ним следует добавить около семисот выпускников гимназий, прогимназий, медицинских и высших начальных училищ, учительских семинарий [1]. Однако, несмотря на свою относительную малочисленность, казахская интеллигенция играла видную роль в политической жизни общества и оказывала существенное влияние на умы людей. Трудно переоценить популярность и авторитет среди различных слоев казахского общества, которыми пользовались признанные лидеры интеллигенции: Ахмет Байтурсынов, Алихан Букейханов и другие видные деятели движения, а позже – партии «Алаш». Этому способствовали не только их личные качества, но и то обстоятельство, что в казахской среде образование всегда ставило человека в особое положение и означало высокий социальный статус. В иерархии духовных ценностей народа знание и его носители традиционно занимали высокое место, что и обуславливало их общественную функцию духовных наставников и учителей, а также глубокое чувство ответственности за судьбу народа. Именно поэтому свою главную задачу в этот драматический период представители национальной элиты видели в ограждении народа от социальных катаклизмов, сотрясавших метрополию в начале века, и сохранении его этнической ценности. Не случайно, А. Байтурсынов в 1913 г. с горечью писал: «...Сама проблема существования киргизского народа принимает обостренный характер» [2].

Подвергаясь более массивному воздействию со стороны метрополии, чем их южные соседи, казахи в лице духовно-интеллектуальной элиты видели свою задачу, прежде всего, в самовывживаемости как народа. Видные представители казахской интеллигенции, приняв русскую модель вхождения в мировое сообщество, считали ее осуществимой лишь на основе сохранения национальной тождественности. Именно интеллигенция становится основным носителем национальной тождественности и первая начинает проявлять беспокойство по поводу того, что в соревновании с европейскими стандартами их нация остается далеко позади. Со страниц газеты «Казах» прозвучали поистине пророческие слова А. Байтурсынова: «История учит нас тому, что когда пришлые народы в культурном плане оказываются сильнее коренного населения, происходит поглощение последнего» [2].

Задачи сохранения этнической целостности народа от опасности, возникающей ассимиляции, сильно осложнялась колониальной политикой царизма, ослабившей традиционные властные структуры в казахском обществе. Одновременно потерпели крах попытки русских властей создать местный правящий класс, стандартизировать или же ассимилировать национальную элиту. Всегда находилась прослойка мыслящих людей, которая по своему мироощущению, всегда была готова направить свою энергию на защиту национального тождества своего народа и не только в оборонительных формах. Позиция казахской национальной элиты на рубеже XIX-XX вв. была в известной степени двусмысленна. Некоторые ее представители, являясь сотрудниками колониальной администрации, участвовали в проведении политики русского правительства в регионе, успех которой оказывал реальное влияние на их карьере. Одновременно им приходилось постоянно ощущать себя второсортными людьми, поскольку они не принадлежали к титульной нации. Вполне вероятно, что данный комплекс неполноценности, в немалой степени, служил побудительным мотивом проявления недовольства в сфере межнациональных отношений.

Рубежный интервал XIX-XX вв. стал наиболее ярким периодом консолидации казахской нации накануне установления большевистского режима. В российской государственности все в большей степени стал проявлять себя политический кризис, вызванный неспособностью управленческих структур, в том числе и колониальных, адекватно реагировать на меняющуюся действительность. Находясь под угрозой со стороны динамичного, быстро развивающегося русского общества, уже вступившего в эру капиталистического развития, народы центральноазиатского региона принесли в национально-освободительную борьбу против метрополии новое чувство сплоченности этносоциальных групп по признакам крови и высокого интеллектуального потенциала возродившейся национальной интеллигенции. На основе пробуждения национального самосознания происходила идейно-политическая консолидация тюркских народов. В 1905-1907 гг. созывались 1-3 съезды мусульман России, образовалось «Общество мусульманской партии», а в составе Государственной Думы - мусульманская парламентская фракция.

Неоднократно с парламентской трибуны члены мусульманской фракции Думы высказывались в защиту положения о том, что земли, занимаемые коренным населением, не могут быть признаны государственной собственностью, а являются собственностью казахских и киргизских родов.

Аграрный вопрос и колонизаторская политика царского правительства в Казахстане занимали важнейшее место среди публикаций газеты «Казах». Именно на страницах «Казаха» и развернулась ожесточенная полемика с журналом «Айкап» о путях развития кочевого скотоводства и об оседании казахов. Материалы были разнообразны - от информационных заметок и корреспонденций до аналитических статей. Так, стремясь довести до сведения своих читателей свою точку зрения на кочевое скотоводство, как основное занятие казахов, лидеры «Алаш» опубликовали редакционную статью «Об изменении хозяйства», в которой дано теоретическое обоснование сохранения кочевого хозяйства - «...изменение хозяйства никогда не происходит быстро... Для перехода от одной ступени хозяйства к другой требовались многие века... Мир изменяется не скачкообразно, а путем эволюции, постоянных изменений» [4]. Если нынешнее хозяйство казахов, по их мнению, соответствует природным условиям, то менять способ хозяйствования нельзя, пока не изменятся природные условия.

В то же время представители духовно-интеллектуальной элиты предлагали казахам-номадам сменить свой образ жизни по миграционным циклам на более

рациональный и экономически выгодный. Однако не теми волюнтаристскими методами, какими пользовалась колониальная администрация. С их точки зрения, казахи должны были отчетливо различать как экономическую, так и символическую роль номадизма. Кочевой образ жизни был частью культурного и символического наследия казахского народа и усиливал его своеобразие. Однако, с учетом изменившихся условий жизни, казахи уже не могли оставаться кочевниками и должны были найти пути ведения более рационального способа хозяйствования, чтобы интегрироваться в экономику Российского государства. Тем не менее, защищая свое право на сложившийся веками кочевой образ жизни и земли, ранее принадлежавшие им, казахи сформировали основу национально-освободительного движения, лидерство в котором принадлежало национальной интеллигенции.

Чувству единения народа в немалой степени способствовала колониальная аннексия земель, поскольку от нее в равной степени страдали практически все социальные группы казахского общества. Аграрная политика царизма со своей наглядностью подтверждала точку зрения А. Букейханова, что русская политика была выражением национального антагонизма, направленного против казахского народа, поскольку она отрицала право казахов на издревле принадлежавшие им земли и исходила из того, что все земли принадлежали империи. Конечно, целью политики Российской империи, по мнению А. Букейханова, являлось не только насильственное оседание кочевников, но и разрушение оригинальной казахской культуры. Он считал, что казахи должны начать политическое наступление не только для защиты своих прав на землю, но и ради права оставаться самостоятельным народом. При этом казахи должны преодолеть внутренние противоречия и осознать общенациональные интересы и цели, добиваться которых следует сообща [5].

В начале XX века в связи с проникновением в Казахстан буржуазных отношений процессами формирования национальной буржуазии и интеллигенции, пробуждением самосознания народа с особой остротой на повестку дня встает идея национальной государственности. Понимание целесообразности государственной власти, ее самостоятельности и независимости при вхождении в мировое сообщество является закономерностью, присущей всем народам на этапе формирования и развития суверенитета.

Идеи государственности, зарождавшиеся среди национальной элиты в столь важный и определяющий период истории, наиболее ярко и последовательно выражались в трудах А. Букейханова, депутата Государственной Думы, члена ЦК кадетской партии, основателя партии «Алаш».

Первоосновой национального государства А. Букейханов считал самостоятельное национальное развитие. В одной из статей, посвященных Г.Н. Потанину – известному исследователю Центральной Азии и Сибири, он писал: «На политической тропе самым приемлемым и единственно верным является один факт: человек, не знающий быта, языка, характера страны, не может возглавить ее народ. Поэтому то, что одни русские хотят править многонациональным народом России, не имеет смысла. Россия должна предоставить автономию народам, имеющим свой язык, быт, иную кровь» [5].

По мнению А. Букейханова, в случае замены монархического режима в России федеративной республикой Казахстан должен войти в ее состав подлинно автономным. «Суть федерации составляет единство равных государств. В федеративной республике каждое государство составляет отдельную страну, но в сути это одно единое. Каждый выбирает себе приемлемый курс развития. Во главе государства должен быть президент, избранный на определенный срок по согласию учредительного собрания и Государственной Думы» [7]. Одним словом, автономия,

за которую так горячо ратовал А.Букейханов, является демократической республикой. Одновременно заметим, эта была автономия, многонациональная по своему составу. «В будущем, - подчеркивал А. Букейханов, - если казахи будут одной автономией, то русские, живущие среди нас, думается, останутся в ней. Автономия казахов не будет автономией, основанной на быте и родстве; автономия будет связана с землей. Русские, остающиеся с нами, видимо это одобряют».

Следовательно, многонациональность не является фактором, препятствующим для экономического, политического и культурного развития. По мнению А. Букейханова, препятствием для развития национальной государственности становится прежде всего культурная и политическая неграмотность. Только, освободившись от нее, можно построить политически развитое государство.

Необходимо отметить, что идея национального равноправия в будущей казахской автономии, выдвинутая лидерами «Алаш» накануне октябрьских событий 1917 г., получила свое логическое развитие в решениях декабрьского общеказахского съезда в Оренбурге, принявшего резолюцию о создании казахской автономии. Особый интерес представляют пятый и шестой пункты резолюции, гласящие, что всем, «кто живет среди киргиз-казахов, гарантируются права меньшинства. Во всех учреждениях автономии Алаш представители всех наций должны быть представлены пропорционально... В целях спасения области Алаш от общего развала и анархии организовать Временный Народный Совет «Алаш-Орда», состоящий из 25 членов, 10 мест из которых предоставить русским и другим народам, живущим среди казах-киргиз» [8].

Являясь непримиримыми борцами с колонизаторской политикой царизма, лидеры казахской элиты, тем не менее, никогда не отождествляли монархию с русским народом, с Россией. Это наглядно проявилось в годы первой мировой войны, особенно в июне-июле 1916г., в период объявления царского указа о мобилизации казахского и других «инородческих» народов империи на тыловые работы. Они вполне убежденно считали, что нависшая над Российским государством опасность в полной мере касается и казахов, которые, являясь подданными этой страны, не вправе стоять в стороне от борьбы с германскими войсками. Более чем красноречиво эту мысль высказали в своем обращении «К гражданам «Алаш» А. Букейханов, А. Байтурсинов, М. Дулатов, опубликованном 2 июля 1916 г. в газете «Казах». Они писали: «Отечественники - русский народ, единоверцы мусульмане, татарский народ, а также другие соседние народы горят в пламени пожара. Нельзя нам оставаться в стороне...отказаться от приказа власти, подданными которой мы являемся, и сидеть дома, защищая себя, не вступая в защиту государства, это будет на пользу врагу» [9]. Осуществляя тактику разумного компромисса с колониальной империей, выдвигая на первый план идею выживания народа и сохранения его этнической целостности, представители казахской элиты предложили отложить призыв казахов на тыловые работы, осуществить его после соответствующей подготовительной работы. При этом они надеялись в случае победоносного окончания войны на облегчение участия своего народа и создание национальной автономии.

Мощным побудительным импульсом возрождения идеи национальной государственности стала Февральская революция, весть о которой была с восторгом встречена лидерами национальной интеллигенции. «Для народов России, - телеграфировал руководитель Киргизского отдела при штабе фронта в Минске А. Букейханов,-взошло солнце Равенства, Братства и Свободы. Чтобы поддержать новое правительство казахам надо объединиться. Для укрепления нового порядка необходимо усилить братские узы с другими народами. Надо готовиться к выборам в

Учредительное собрание. Боритесь за единство и справедливость». 25-28 марта 1917г. в качестве делегата он принял участие в работе VII съезда партии кадетов, потребовав в своем выступлении возвращения казахам незаконно отнятых у них земель.

Тезис «казахам надо объединиться...» вскоре нашел свое отражение в создании сети областных и уездных казахских комитетов, как третьей силы наравне с органами Временного правительства и местными Советами, а в дальнейшем перерос в идею организации национальной автономии в составе Российской демократической, федеративной, парламентской республики. Тезис «немедленного возвращения казахам незаконно отнятых (царизмом) у них земель» трансформировался в идею собирания всех исконно казахских земель в составе единого национального государства.

Создание национальной государственности стало главной целью казахской духовно-интеллектуальной элиты. Именно по этой причине один из ее лидеров - А. Букейханов вышел из партии кадетов. Следующим шагом на этом пути стало основание партии «Алаш». Если события 1905-1907гг. и последующий период не создали благоприятствующих условий для реализации вышеуказанной стратегической задачи, то февраль 1917г. породил вполне реальные возможности для ее успешного решения.

Говоря в целом о позиции лидеров казахской элиты, ставивших перед собой задачу вхождения Казахстана в мировое сообщество, следует отметить, что она занимала доминирующее положение в казахском обществе. В выборе своего пути для казахского народа данное направление общественной мысли осознавало не только необходимость адаптации к современным техносферным преобразованиям, но и ослабления власти колониальной администрации. Однако, отсутствие у лидеров национального движения политического опыта, плохо организованное руководство и даже некоторая политическая наивность позволили империи с помощью «революции сверху» и смены господствующей идеологии уничтожить слой национальной элиты в национальных регионах бывшей Российской империи. С ее ликвидацией был нарушен и естественный ход формирования и трансформации национальной тождественности.

На наш взгляд, одной из причин, не позволивших лидерам национальной интеллигенции осуществить избранную ими модель вхождения Казахстана в мировое сообщество, стало стремление связать воедино несовместимую в тот период времени триаду: европейскую модель развития, исламское мироощущение и ценности кочевой цивилизации. Тем не менее, именно они, практически поголовно уничтоженные в годы Советской власти, оставили наиболее яркий и заметный след в политической и культурной жизни казахского народа как просвещенное, профессиональное и, главное, альтруистическое поколение выразителей и защитников национальных интересов.

#### Список литературы

- 1 О чем не говорили.// Алма-Ата. 1990. - С. 47-49.
- 2 Казах.1913.№1.
- 3 Казах.1914.№68.
- 4 Олкотт М.Б. Казахи. // Стенфорд. Калифорния. 1987. - С.72.
- 5 Казах.1917.№ 251
- 6 ЦГА РК. Ф.17. оп.1 д. 1 л. 3.
- 7 Национальное движение в условиях колониализма: Казахстан, Средняя Азия, Северный Кавказ. Материалы Всесоюзного «круглого» стола»: 27-28 июля 1990г. Целиноград. 1990г. Целиноград. 1991.- С. 113-114.



### Түйін

Мақала XX ғ. басындағы қазақ қоғамының саяси өміріндегі ұлттық зиялылар рөлін зерттеуге арналған.

### Resume

This article is dedicated to the investigation of the role of national intelligentsia in the political life of Kazakh society at the beginnig of the 20<sup>th</sup> century

УДК – 316.334:378 (574)

**РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ  
В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

**Х.Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА**

доктор психологических наук, профессор,  
зав.кафедрой «Теоретической и практической психологии»,  
Казахский государственный женский педагогический университет

**Р.К. АРАЛБАЕВА**

доктор социологических наук, профессор  
Жетысуского государственного университета им.И. Жансугурова

**Аннотация**

В статье раскрываются проблемы реформирования высшего социального образования. Дается анализ подготовки социальных работников и социальных педагогов в Республике Казахстан, чья профессиональная деятельность связана с человековедением, социальным сопровождением деятельности человека, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Выделены основные условия модернизации социальной работы.

*Ключевые слова:* помогающие профессии, социальный педагог, социальный работник, интегративный подход, синтез.

В Республике Казахстан в настоящее время принимаются практические меры по модернизации и реформированию социальной сферы. В 2008 году принят закон «О специальных социальных услугах» [1, с. 12], в соответствии с которым на гарантированный объем специальных социальных услуг имеет право 10 категорий населения, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации - сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, с нарушением поведения и в конфликте с законом, дети до 3 лет с высоким риском нарушений развития, инвалиды с нарушениями физических и психических функций, престарелые, нуждающиеся в уходе, лица, страдающие социально значимыми болезнями, представляющими опасность для окружающих, жертвы насилия, лица без определенного места жительства, лица, вышедшие из мест заключения.

Следует иметь в виду, что каждая из перечисленных категорий населения имеет свою специфику и разное содержание деятельности по их поддержке. Развитие социальных услуг требует подготовки и повышения квалификации специалистов разного профиля. Более того, Законом установлено, что для оценки потребностей перечисленных групп населения вводятся должности **социальных работников**, обладающих знаниями в области законодательства, профессиональной квалификации

и практических навыков, которые требуют серьезной подготовки и повышения их квалификации.

В 2008 году подписана Конвенция ООН о правах инвалидов, принято законодательство о развитии системы ювенальной юстиции, где социальные службы и работники нового типа введены в систему пеницитарных учреждений. В государственной программе образования на 2011-2020 гг. разработаны государственные направления инклюзивного образования, нацеленные на обеспечение прав детей с ограниченными возможностями и инвалидов на качественные образования. Были приняты изменения в «Правила организации учебного процесса, в технологическое и материально-техническое обеспечение, проведена переподготовка и повышение квалификации педагогов и персонала учебных заведений» [2, с. 15]. Для решения социальных проблем детей в школах введены должности социальных педагогов и социальных работников со знанием законодательства, психологии развития, коррекционной педагогики, конфликтологии, имеющие практические навыки индивидуальной и групповой работы. Правительством Республики Казахстан при утверждении национального плана действий были достигнуты результаты по модернизации и реформированию института профессиональной социальной работы и социальных услуг, что является инструментом реализации прав уязвимых слоев населения и способствует гармонизации отношений и стабильности в обществе.

Таким образом, в области социальной работы **модернизация и реформирование** создало условия по:

- развитию законодательства, технологий, правил организации услуг и методического обеспечения для оказания специальных социальных услуг разным категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;
- подготовке, повышению квалификации и специализации социальных работников, социальных педагогов, психологов и других специалистов, развития их теоретических знаний и практических навыков для обслуживания разных категорий населения в трудной жизненной ситуации;
- структурному развитию социальной сферы, для появления новых типов учреждений, деинституционализации учреждений интернатного типа в системе образования, социальной защиты и здравоохранения;
- созданию новых механизмов обеспечения специальных социальных услуг, которые позволят более эффективно использовать средства государственного бюджета для оказания гарантированного объема помощи, создадут условия для развития рыночных механизмов и конкуренции в области оказания гарантированного объема специальных социальных услуг и включения негосударственного сектора в эту деятельность.

Социальная работа как профессия обрела свой статус в Республике Казахстан сравнительно недавно, 90-е годы XX века. В настоящее время социальная работа переживает период активного становления, анализа и обобщения как зарубежного, так и российского опыта, получает распространение как профессиональная, так и непрофессиональная работа, где функции социальных работников выполняют как педагоги, психологи, работники культуры и спорта.

За рубежом, учитывая высокую социальную значимость, подготовка социальных работников для работы на разных уровнях государственного управления и с разными категориями населения ведется, как правило, по грантам. Подготовка специалистов по социальной работе и социальных работников по уходу за рубежом регулируется Международной Федерацией школ социальной работы и содержит широкий спектр знаний по правовым, гуманитарным, биологическим,

психологическим, коммуникативным направлениям. Последние 20 лет за рубежом социальная работа строится в рамках социальной модели поддержки и направлена не только на личность человека в трудной ситуации, семьи или группы, но в первую очередь на изменение среды жизнедеятельности, устранение причин, проблем. То есть парадигма социальной работы в большей степени направлена на **предупреждение** проблем, на устранение барьеров. Поэтому подготовка направлена на обучение таким навыкам и умениям, используя которые, социальный работник сможет применять законодательство и вносить изменения в среду жизнедеятельности.

Социальный работник должен решать проблемы, опираясь на потенциал личности и сильные стороны человека, вовлекать в решение проблем самого клиента, человеческие и материальные ресурсы сообщества и государства, использовать культурно-исторические традиции и международный опыт. Он должен уметь провести диагностику социальной ситуации, оценить проблемы и потребности, планировать поддержку, помогать человеку, семье, группе или сообществу преодолевать и предупреждать трудные жизненные ситуации, уметь действовать в команде, разрешать кризисные ситуации и конфликты, развивать способность клиента самостоятельно решать проблемы и жить независимо. Он должен быть готов общаться с разными категориями людей, работать с документами, решать межведомственные проблемы и устранять барьеры для участия и интеграции институционального, психологического и физического характера.

Зарубежный опыт свидетельствует, что государство заинтересовано в получении квалифицированных социальных работников с навыками для работы с определенными категориями населения. Поэтому социальные работники изучают социальную ситуацию и проблемы, осуществляют заказ на подготовку социальных работников с определенной специализацией. Признано, что теоретическая и практическая подготовка специалистов по социальной работе - это результат совместной деятельности преподавателей ВУЗов и специалистов социальных учреждений.

В международном сообществе свыше 20 категорий населения являются клиентами социальной работы. В соответствии с этой спецификой и региональными потребностями осуществляется базовая специализация социальных работников. Только половина учебного плана отводится занятиям в аудиториях. Вторая половина осуществляется в социальных службах разного профиля, с которыми университеты заключают договора о создании баз для проведения практических занятий, производственной практики, интернатуры или о размещении подразделений выпускающих кафедр. Опытные специалисты базовых социальных служб привлекаются к процессу практического обучения студентов в качестве преподавателей, наставников (тьюторов), руководителей производственной практики и интернатуры. Университет обеспечивает наставников повышением квалификации, а их работу - финансами. Студенты уже на втором курсе выбирают свою специализацию, с третьего года обучения практические занятия проводятся в социальных службах по профилю выбранной специализации. В соответствии с учебным планом вместе с преподавателями и наставниками они участвуют в обследовании, оценке потребностей, планировании, оказании услуг реальным клиентам и на этом материале готовят эссе, курсовые и дипломные работы.

В Казахстане социальных работников начали готовить с 1994 года, когда была введена специализация «Социальный работник» для среднего звена ряда колледжей, а затем и ВУЗы открыли данную специализацию на кафедрах социологии. Принятый в 2006 г. Государственный общеобразовательный стандарт (ГОСО) по социальной

работе определил требования к практическим навыкам специалиста: быть компетентным во владении аналитическими, прогнозными, диагностическими, посредническими, консультационными, организационными, воспитательными, правовыми, медико-социальными и другими методами и технологиями социальной работы, используемыми в комплексе. Однако, студенты социальных факультетов в большей степени получают хорошие теоретические знания, и в меньшей степени - практические навыки, не все выпускники готовы оказать поддержку лицам в трудной жизненной ситуации, боятся идти в социальные службы.

Это объясняется отсутствием в ВУЗах условий для воплощения государственной социальной политики, слабой учебно-методической базой, отсутствием повышения квалификации по социальной работе преподавателей, недостаточной связью обучения с практикой. Так, ни в одном ВУЗе нет самостоятельной кафедры социальной работы; нет преподавателей, имеющих степень по социальной работе, и, как правило, нет и практического опыта. Поэтому выпуск социальных работников закреплен за кафедрами социологии. На кафедрах практически нет преподавателей с ученой степенью по социальной работе, нет государственного заказа на разработку группой авторов учебников по социальной работе и их издание, экспертов в области социальной работы. Для высшей школы все это непосильная задача по ряду причин. В результате этих факторов за 18 лет высшими учебными заведениями не издано ни одного учебника по социальной работе, разработанные преподавателями в рамках подготовки к защите диссертации пособия по технологиям социальной работы изданы малыми тиражами и не получили распространения по другим ВУзам. Поэтому студенты с русским языком обучения пользуются российскими учебниками, а с казахским языком - нет и этой возможности. Однако, социальная работа основана на местных законах, черпает ресурсы из местных структур, решает местные социальные проблемы в культурно-историческом контексте и традициях.

Подготовка специалистов в ВУЗах на недостаточно проработанной технологической и методической базе, без учебников, при отсутствии помощи подготовленными наставниками или инструкторами-практиками, без учета опыта НПО, реализовавших пилотные проекты по оказанию социальных услуг, привела к неэффективному использованию средств, а в ряде случаев профанации учебного процесса.

Размытость поля деятельности социального работника в классическом понимании привела к тому, что появилось новое направление - **социальная педагогика** - призванная решать проблемы в системе образования. В обоих случаях социальный работник и социальный педагог требуют соблюдения **субъектно-субъектных** ролевых границ, так как специфика запроса и особенности работы направлены на постоянный процесс активного приспособления к социальной среде.

Основной задачей практической социальной педагогики является оказание содействия в социальной адаптации отдельной личности, семей и групп населения в социальной среде. Поэтому в методологии и практике социальной педагогики заложена идея **синтеза** психологического и социального, которая прослеживается в постановке целей и задач помощи, в квалификационных требованиях и должностных обязанностях, в государственных образовательных стандартах подготовки специалистов по социальной педагогике. **Интегративный подход** заложен фактически и в нормативных документах о деятельности социальных служб, и должностных обязанностях социальных педагогов. С психологической стороны, социальный педагог в сфере образования оказывает квалифицированную социальную помощь в виде консультирования; помощь в конфликтных и психотравмирующих

ситуациях; помощь в решении возникающих проблем, в преодолении различного рода трудностей, выхода из кризисных состояний; стимулирования самоуважения и уверенности личности в себе.

Указанные изменения в современном обществе, повлекшие за собой новый подход к пониманию проблемы подготовки специалистов **«помогающих профессий»** (психологов, социальных работников, педагогов и др.) ставит перед казахстанской наукой проблему ее разработки.

Социальная работа также как социальная педагогика относится к **«помогающим профессиям»**.

Новое направление в Республике Казахстан как социальная педагогика приобрело значение как культурно-санкционированный метод адаптации к социальным институтам. Существующие помогающие профессии должны помочь справиться со стрессовыми состояниями и жизненными проблемами, поэтому в настоящее время необходимо различать **социальную работу и социальную педагогика**. В Республике Казахстан социальная работа осуществляется в рамках направления «Гуманитарные науки», поэтому в Государственные стандарты в рамках подготовки специалистов больше включены дисциплины социального направления, нежели чем педагогического профиля. В подготовке специалистов по шифру 5В0190500 – «Социальная работа» предусмотрено изучение дисциплин, направленных на становление и развитие социально-сервисной службы, поэтому в большей степени типовые правила в этом направлении шли по пути разработки практических навыков помощи страдающим людям.

В период XX и начала XXI веков произошли изменения глобального характера, глобализация коснулась всех стран и народов. Поиск и формирование адекватной социальной парадигмы становления и развития в Казахстане системы высшего образования позволил определить пути реформирования в модернизации высшего образования [3].

Сегодня система высшего образования Казахстана претерпевает в значительной степени сложности, вызванные сменой экономических и социокультурных условий существования на основе Болонского процесса, поддержанной большинством участников образовательного процесса в Республике Казахстан.

Специальность «Социальная педагогика» относится к группе направления «Образование». Шифр специальности 5В012300 - Социальная педагогика и самопознание был разработан коллективом педагогов Казахского государственного женского педагогического университета в 2009 году, выпуск специалистов по данному направлению впервые состоялся в 2013 году в ряде высших учебных заведений, а Государственный стандарт образования специальности претерпел изменения в 2013 году. Это было связано с постановкой социальной работы, которая распространена практически во всех странах, а социальная педагогика, как профессиональная деятельность, направлена только на **сферу образования**. Общее для обеих специальностей является нарастание в обществе социального неблагополучия и необходимости введения института социальной защиты и поддержки человека, ибо рост бедности, безработицы, преступности, дестабилизации общественной жизни ставит перед государством задачи социальной поддержки наиболее уязвимых социальных слоев населения.

Мировой опыт социальной работы состоялся в двух направлениях: первый - где основные функции по организации и оказанию профессиональной помощи взяло на себя государство, и второй - где государство передало право социальной поддержки общественным организациям (в нашей стране - НПО). В Республике

Казахстан в принципе проблемы социального неблагополучия решаются и тем и другим путем. Но в условиях проведения рыночных реформ качество жизни большинства граждан страны в значительной степени зависит от системы социальной работы, от уровня подготовки специалистов, работающих в этой сфере. В настоящее время в Республике Казахстан, как специалисты социальной работы, так и социальные педагоги, востребованы на рынке труда. Это связано с изменением приоритетов в государственной политике, динамическим развитием социальной сферы, с реализацией национальных проектов, озвученных в Государственной Программе образования и ежегодных Посланиях Президента страны - Лидера Нации Н.А. Назарбаева [4].

Сфера образования включает в себя все виды и формы обучения, где социальный педагог выполняет роль посредника во взаимодействии личности, семьи, общества, призванный способствовать повышению педагогической культуры родителей, воспитателей, учителей; обеспечивая защиту прав ребенка и семьи. На современном этапе развития в Республике Казахстан происходят глубокие социально-экономические преобразования, которые требуют новых подходов к системе профессионального образования. Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в программе «100 конкретных шагов» по реализации пяти институциональных реформ уделяет внимание развитию науки и образования. Особый акцент при этом сделан именно на повышение конкурентоспособности выпускаемых кадров и рост экспортного образовательного сектора.

В связи с этим одной из приоритетных задач высшей школы является укрепление ресурсной базы, расширение практической составляющей научно-образовательной деятельности, инвестиций в сохранение и развитие человеческого капитала, который является главным приоритетом Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы.

Сложившаяся в Казахстане социально-экономическая обстановка также определяет заказ на специалистов данного профиля, обладающих качествами и навыками деятельности в этой сфере, что требует модернизации подготовки специалистов соответствующих специальностей системы высшего социального образования.

#### Список литературы:

- 1 Законодательные и нормативно-правовые акты по социальной службе в Республике Казахстан//Закон Республики Казахстан от 29.12. 2008 года № 114-IV «О специальных социальных услугах» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.).- Астана,2014. - 38 с.
- 2 Правила организации учебного процесса, технологическое и материально-техническое обеспечение, проведение переподготовки и повышения квалификации педагогов и персонала учебных заведений МОН РК. Сборник нормативных документов МОН РК. – Астана, 2011 г. – 100 с.
- 3 Стратегия «Казахстанский путь – 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее». Послание Президента страны – Лидера Нации Н.А. Назарбаева от 17.01.2014 г.
- 4 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы от 7 декабря 2010 года №1118 МОН РК.

### Түйін

Мақалада әлеуметтік қызметкерлерді даярлау мәселесі қарастырылған. Әлеуметтік қызметкерлерді кәсіби даярлаудың деңгейі айқындалып, оларға жан-жақты талдау жасалған.

### Resume

In the article training of social workers is considered. In vocational training of social workers different levels are allocated.



ӘОЖ 811.512.1.+81· 04

**ОРТАҒАСЫРЛЫҚ ТҮРКІ ДҮНИЕСІНЕ ҚАТЫСТЫ КАВКАЗСЫРТЫ  
ЖЕРІНДЕГІ ЖАЗБАЛАР**

**С.Р. БОРАНБАЕВ**

филология ғылымдарының докторы, доцент,  
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университеттің ректоры

**Аннотация**

Мақалада Арменияның эпиграфиялық ескерткіштері, атап айтқанда, қой мүсініне ұқсас табыттың құлпытастары туралы қарастырылған.

*Түйін сөздер:* ортағасырлық, түркі дүниесі, Армения, эпиграфия, эпиграфиялық ескерткіш

Түркілердің тарихы мен мәдениетінен түрлі жолдармен біздерге мұра болып қалған дүниелері - әлемдік өркениеттің ең бай және ең көне мәдениеті. Осы бай мұра бүгінгі күнге дейін жеткілікті деңгейде зерттелмей отырғандығы белгілі. Дегенмен, XX ғасырдың соңына қарай өз егемендігін алған түркі мемлекеттері өзінің тарихи, мәдени мұраларына деген көзқарасы басқаша қалыптасып, қайта қарастырыла бастады. Өткен тарихымыздан хабардар ететін жазба мәдениетімізге қатысты сондай деректер Кавказсырты жерінде де көптеп сақталған. Олар әртүрлі заттарға ойылып жазылған. Мәселен, Арменияның кітапханалар қорында түркі әлеміне қатысты араб, парсы, шағатай, қыпшақ, осман түріктері тілдерінде жазылып, сақталған көне қолжазбалар өте мол. Сонымен қатар, Республика аумағында түркілерден қалған қойтастар мен сандықтастар, құлпытастар да баршылық.

Армения территориясындағы арабша эпиграфиялық жазбалар негізінен араб тілінде, (себебі, сандық жағынан олардың көпшілігі құлпытастар эпитафия үшін дәстүрлі исламдық формулалар), шағын бөлігі – парсы және түрік тілдерінде орындалған.

Армения аумағындағы VIII–XIII ғасырлардағы сақталған араб жазбаларының мағынасы әртүрлі. Мұндағы дереккөздер бойынша беймәлім көптеген мәліметтер бар. Әсіресе, бұл мұсылман әміршілердің саяси тарихына, хронологиясына, тегіне, лауазымы мен иеліктерінің шекарасына қатысты мәселелер деуге болады.

Армения өте ұзақ уақыт көлемінде мұсылман билеушілердің қол астында болды. Армения VII ғасырдың ортасында араб халифатына тәуелділікке түсті және IX ғасырдың басына дейін Грузия, Арран және Дербент пен халифтің (Армяндық дереккөздері бойынша востикандар ретінде әйгілі) өкілдері басқарған Арминийдің билеушісінің өкілін құрады. IX ғасырдың басында армяндар араб үстемдігін жойып, өз дербестігін қайта құруға мүмкіндік алды. Сөйтіп, 862 жылы Ашот Багратуни Арменияның ханы болып сайланды.

Ары карай XI ғасырдан бастап және 1828 жылға дейінгі кейбір үзілістермен (Ресей империясына бірігуі) Армения әртүрлі мұсылмандық әулеттерге тәуелді болды (көбінесе бір мезгілде бірнешеуінің иелігінде, оның ішіндегі маңыздысы Селжуктер, Шаддадидтер, Ильханидтер, Қара-Қойлы, Ақ-Қойлы және ирандық әулеттер еді).

Арменияны жаулап алу түрлі кезеңдерде арабтардың, күрдтердің, парсылардың, түркітілді халықтардың өкілдерінің жапатармағай енуімен, сонда қоныстанып, жергілікті армян халқын шеттетумен ерекшеленді.

Армения жеріне қоныс тепкен мұсылмандар ғасырлар бойында эпитафиялық және эпиграфиялық жазбалар түрінде өздері туралы мәліметер қалдырып отырған.

Бұл аумақтағы араб тіліндегі ежелгі эпиграфиялық жазбалар Армян шіркеулерінде сақталған әртүрлі заттардан табылууда. Ең ежелгі атақты он екі жолды жазу 154 жылы хиджамен немесе б.э.д. 770-771 жылдары армяндық орта ғасырлық сәулетінің кереметтерінің бірі – Звартноц ғибадатханасының сылағында жазылған.

Сонан соң Багаван монастрының 171/787–788 жылдардағы, Ахпат шіркеуіндегі Х ғасырда тізбектелген құдыретті нышан және Гарнийлік пұтқа табынушылар ғибадатханасының қабырғаларындағы графиттердегі жазбалар.

Бұл жазбалар негізінен мемориалдық сипатта, Жаратқаннан кешірім сұрап жатқан авторлардың аттарын көрсетеді. Олардың ескі араб жазуының бір түрі – жай кұфимен орындалғанын атап өту керек.

Орта ғасырлық Арменияның астанасынан араб жазуымен тасқа қашалған жазбалар табылған, онда арабтық уәкілдердің Арминийге – Двин қаласының бастапқы кезеңінде келу уақыты жазылған. Бұл жазулар IX–X ғасырларға сай келеді.

Келесі бір ірі және маңызды жазбаларының мысалы ретінде Талин қаласына жақын жерде Даштадем ауылындағы камалдың орталығында орналасқан жартылай дөңгелек мұнарадағы жазбаны айтуға болады. Берілген жазба құрылыстық сипатта Шаддадид әулетінен Фақр ад-дин Шаддадтың бұйрығымен орындалған. Жазба 570/1174 жылмен мерзімделген. Ол Төменгі Талинде камалдың құрылысы туралы және Шаддадидтің үстемдігінің Арагацотнаға дейін, Талин қыстағын қосып алғаны туралы мәлімет береді.

Көлемі жағынан ірі мұсылмандық ескерткіштердің бірі болып 816/1413 жылмен көрсетілген Ереванға жақын Аргавант ауылындағы түрік әміршісі Саадлудың (Пир Хусейннің ұлы Саад әміршісі) мазары болып есептеледі. Ол Армения Республикасының аумағынан табылған ең көлемді жазбалардың бірі екендігі дау тудырмайды. Бұл жазба құрылыстық мемориалдық сипатта, он екі қырлы мазар күмбезінің астында фриздің кең шеңберінде ойылып жазылған. Ең қызығы, бұл құрылым жергілікті туф тасынан жасалған және жергілікті шеберлердің қатысуынсыз соғылғаны анық.

Басқа ірі ортағасырлық эпиграфиялық ескерткіш – 704/1305 жылмен мерзімделген әмірші Саад ад-дин Ибн Сайф ад-диннің үлкен қабірі. Жазба бұл сандық түріндегі қабірдің жиектеріне бір жолға дөрекі түрде сызылған. Қабір Норатус немесе Норадуз (Гегаркунистік марз, Севан өзенінің бассейнінде) қыстағынан батысқа қарай орналасқан. Қабірдің ерекшелігі оның моңғол кезеңіндегі маңызды тұлғаға тиесілі екендігінде.

Бұл жерде бір нәрсені ескере кеткен жөн, яғни арабтық, ал одан кейінгі ұзақ кезеңдерде парсы тілін, өздерінің Таяу Шығыс пен Кавказсыртында халықаралық және сауда тілі ретінде армян басқарушыларының өзі де қолданылған. Мысалы, Селим керуенсарайының порталындағы (марз Байоц Дзор) Иван Орбелянның ұлы Липарит князьбен атақты араб – парсы құрылыс жазбасы берілген керуен сарайдың олармен 710/1310 жылы жабдықталғандығын растайды. Осындай мысал ретінде

Анберт қыстағындағы шіркеудің батыс бөлігіндегі туфтан жасалған тақтадағы Иван және Закарий Арцруни (арабша ас-Саруни) спасаларының жазбасын да айтуға болады.

Армения жеріндегі эпиграфиялық жазбалармен берілген дара ескерткіштермен қатар түркі тілді тайпалардың көшпенділігін және қоныстану орнын көрсететін орта ғасырлық мұсылмандық мазараттың қалдықтары да кездеседі. Осындай қорымның бірі - Воротн (немесе түрікше Урут) ауылында. Қыстақ Сисиан қаласына жақын жерде. Қабырлар басына араб және түрік тілдеріндегі эпитафиялық жазбалары бар 30-ға жуық тас белгі қойылған. Көбіне қойтастар мүсіні түріндегі қабірді жауып тұрған тастардың жиектерінде оюмен берілген түркі тіліндегі жазбалар кездеседі.

Түрік түріндегі жазбалар мағынасы:

*«О! қанмен құйылған сүйкімді көздеріңмен және құмар сөзбен көрдім деп айтшы».*

Бұл жазба ондағы эпитафияның арабтық үлгімен XVI ғасырда түсірілгенге ұқсайды.

Осындағы тасқа бедерленген тағы бір жазудың мазмұны мынадай:

*«Бұл мазарат – жасөспірімнің тұрағы. Уақыт оның нәзік денесін сүйекке айналдырды. Имам-Кули ұлы Челеби. 986 ж (1578-1579ж)».*

Мұсылман мазараттары бар жерлер ретінде Базмахбюр (Арагацотн марз) ауылын, Урцадзор (Арагат марз) және т.б. елдімекендерді атауға болады.

Көбінесе сәнді жасалған эпитафиялық ескерткіштер жоғарыда айтылған қойлардың тасты мүсіндері түріндегі қабірлер болып табылады. Бұл ескерткіштердің бірегейлігі болып олардың қабір ретінде армяндармен де, сонымен бірге түркілермен де (мұсылмандармен) қолданылғаны, яғни қойтастарда армян, араб/түркі тілдерінде ойылып жазылған эпитафиялық жазбалар көптеп кездеседі. Армения Республикасының аумағындағы осындай қойтастардың саны біздің есептеуіміз бойынша 70-ке жуық, мүмкін одан да көп болуы.



*Араб эпитафиясымен қойтастағы ойылып жазылған жазу, 993/1585 жыл, Сисиан, Өлкелік мұражай*



*Аштарак ауданының Аруч ауылы. Ол Арагац тауының оңтүстік етегінде орналасқан. Арагац V ғасырда патша әскерінің қыстағы, ал VII ғасырда бұл жерді (Аручты) армян князі Григорий Мамакоян өзінің резиденциясы еткен. Осы жерде армян сәулет құрылысы үшін маңызды ескерткіштердің бірі-әулие Григордың шіркеуі орналасқан. Шіркеудің оңтүстік шығысында князь Г. Мамиконян резиденциясы қирандыларының қалдықтары жатыр. Осы шіркеудің шығыс жағындағы сол жақ бұрышында екі жол араб жазуы.*

Суретте: С.Р. Боранбаев пен Армениялық ғалым Т. Микаелян

Араб тіліндегі және араб жазуымен қалдырылған жазбаларды зертеу жұмысымен М. Броссе, В.В. Бартольт, В.А. Кравчовская, Н. Ханьков, Н. Марр, А. Папазян, А.Тер-Гевондян және басқа да атақты шығыстанушылар айналысқан. Бірақ, олардың еңбектерінде Арменияның эпиграфиялық жазбаларын зерттеу эпизодтық сипат алғанын және жүйелі зерттеу мақсаты болмағандығын айту керек.

Әсіресе, Арменияның исламдық эпиграфиялық мұрасын зерттеуде А.А. Хачатрянның [1] еңбегін ерекше атап өту керек, ол алғашқы рет тарихи Арменияның араб тілді эпиграфиялық ескерткіштерінің елеулі бөлігін бір жерге жинақтады. Оның «Арменияның араб жазулы ескерткіштерінің корпусы» атты еңбегі Арменияның араб жазбаларын зерттеу және баспаға шығару аумағындағы монументалды жұмыс болып табылады. Ғалымның еңбегі бұдан бөлек оның оқылуы өте қиын маңызды жазбалардың сырын ашқандығы және осы саладағы ғалымдардың еңбегіне түзетулер енгізіп толықтырулар жасауы көп нәрсені басқаша ұғынуға мүмкіндік берді. Бірақ, КСРО тарағаннан кейінгі Армениядағы ғылымды қаржыландырудағы дағдарыс (оны осы күнге дейін жалғасып келеді деп айтуға болады), ғалымның мезгілсіз бұрын қаза болуынан бұл маңызды іс тоқтап қалды.

Жалпы Армения жеріндегі түркі дүниесіне қатысты жазуларды ғылыми жұмысының негізгі нысаны ретінде қараған ғалым А.Хачатрян екіге бөліп қарастырады.

1. VIII ғасырдан бастап араб жазуымен, араб тілінде жазылған ескерткіштер.
2. Араб жазулы, түркі іліндегі ескерткіштер. (Мұнда тек қана Түркия жеріндегі жазбаларды алған) [1, 49 б.].

Армения жеріндегі араб жазулы ескерткіштерді зерттеудің ғылым үшін маңыздылығы өте зор. Өйткені араб, армян графикасымен түркі тілінде жазылған жазбалар ерте ортағасырлар мен ортағасырлар кезеңінде сол аймақтардағы түркілік

кабаттарды анықтауға мүмкіндік береді. Мәселен, әзірбайжан мен түрік тілінде түркімендердің ақ қойлы, кара қойлы рулары туралы деректер, сонымен бірге қызылбастардан қалған құнды дүниелер мен жалпы түркі халқына ортақ мәдениет пен тарих іздерін айғақтайтын дәлелдерді көруге көп мүмкіндіктер бар.

Жоғарыда айтылғандардың қорытындысын шығара отырып, Арменияның VIII–XVI ғасырлардағы әртүрлі қалалар мен ауылдардағы құрылыстық және қабірдегі мемориалдық араб жазбалары жергілікті әлеуметтік, саяси, тарихи мәліметтердің маңызды дереккөзі болып табылады және басқа дереккөздерімен толық түрде зерттелмеген және ашылмаған көптеген сұрақтарға жауап береді.

Соңғы жылдарда Т. Микаелян Армения Республикасының аумағындағы араб жазуымен, соның ішінде түркі тіліндегі жазбаларды тауып, зерттеумен шұғылданып жүр. Бірақ Армения Республикасының аумағындағы исламдық кезеңдегі эпиграфиялық және эпитафиялық ескерткіштерді жүйелі зерттеу қаржылық қажеттілік пен ғалымдар тобының ұжымдық жұмысын талап етеді.

2011-2012 жылдардағы Халықаралық Түркі академиясы тарапынан ұйымдастырылған 40 күндік ғылыми іс-сапар барысында Халықаралық Түркі академиясының кітапханасына ортағасырларға тиісті көптеген материал әкелінді. Ол өз зерттеушілерін күтіп жатыр. Қазіргі кезеңдегі маман және қаржы тапшылығына байланысты мұны жүйелі түрде зерттеуге мүмкіндік болмай отыр.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Хачатрян А.А. Корпус арабских надписей Армении, VIII-XVI вв. Выпуск I. - Ереван, 1987.- 355 с.

#### Резюме

В статье рассматриваются эпитафические памятники Армении, а именно надгробные каменные плиты в виде животных – овец. Уникальность данных памятников заключается в том, что их использование в качестве надгробий встречается как у армян, так и у турков (мусульман), а высеченные на них эпитафические надписи на армянском, арабском, тюркском языках отражают историческую связь тюркских народов средневековья.

#### Resume

This article is considered epitaphic monuments of Armenia, namely gravestone plates in the form of animal-sheep. The uniqueness of these monuments is that their using as gravestones occurs as Armenians and also in Turks (muslims), and carved them epitaphic inscriptions in Armenian, Arabic, Turkic languages reflected the historical connection of the Turkic peoples of the Middle Ages.

## ТЕМА ДОМА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ» КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ АРХЕТИП ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**С.Н. МАШКОВА**

доктор PhD, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры журналистики и коммуникационного менеджмента,  
Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова

### **Аннотация**

В статье автор исследует эволюционное развитие темы Дома на примере романа «Белая гвардия» М. Булгакова. Исследование этого феномена позволяет не только актуализировать онтологическую, философско-религиозную и художественно-эстетическую проблематику творчества М.А. Булгакова, но и понять значение и место темы Дома во всем творчестве писателя. Автор пытается доказать регрессивный и прогрессивный характер развития темы Дома в произведении М.А. Булгакова и выстроить последовательность этих изменений.

*Ключевые слова:* образ, дом, самосознание, метафизическая реальность, символ, гармония, духовные ценности, город, архетип.

Михаил Афанасьевич Булгаков принадлежит к числу писателей, творческое наследие которых не было достойно оценено при жизни автора и стало всеобщим достоянием спустя много лет. Интерес к творчеству М.А. Булгакова не снижается на протяжении нескольких десятилетий, и этому свидетельствуют сотни литературоведческих, биографических, монографических работ, посвященных исследованию творческого наследия писателя.

Тема Дома в литературном мире М.А. Булгакова является основополагающим элементом, где образ Дома образует структуру его произведений. Исследование этого феномена позволяет не только актуализировать онтологическую, философско-религиозную и художественно-эстетическую проблематику творчества М.А. Булгакова, но и понять значение и место темы Дома во всем творчестве писателя.

В романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» писатель рисует картину Гражданской войны глазами членов дворянской семьи Турбиных. Уютный, доброжелательный, благородный мир семьи восхищает своей сплоченностью, теплым, чутким и нежным отношением друг к другу родных людей и преданных друзей, живущих под одной крышей в родном уютном доме, с одной стороны дающим кров и уют, с другой – являясь крепостью и защитой всех его обитателей.

Уютный Дом Турбиных становится в романе настоящей крепостью, осаженной со всех сторон воющими силами, но жильцы и гости его не сдаются, а еще крепче сжимают руки круга родной семьи от вторжения в нее внешнего зловещего бытия. Более того, образу Дома придан высоконравственный, почти философский смысл, что ярко рисует нам автор, повествуя убеждения Алексея Турбина, что Дом – это наивысшая ценность бытия, во имя сбережения которой человек воюет.

Идея высшей нравственности, органичная для самосознания и миропонимания М.А. Булгакова, проникает в самую глубь романа «Белая гвардия», тем самым предопределяет не только его основную тему Дома, но и характер центрального конфликта в ней. Офицерская честь требовала защиты собственного Дома, знамени Державы, верности присяге, отечеству и Царю. В обстановке разрухи, предательства

и всеобщей паники, люди готовы на многие испытания и жертвы ради России, готовы защищать Отечество, свой город и родной дом, не жалея собственной жизни.

Важно отметить, что все дома в произведениях М.А. Булгакова не случайны и не вымышлены.

Основное место в творчестве М.А. Булгакова занимает дом № 13, что на Андреевском спуске, прототипом которого послужил родительский дом семьи Булгаковых на Алексеевском спуске, изображенный с чертами семейной гармонии, перечеркнутой военными действиями, дышит и страдает, как живое существо – образ еще «хорошей квартиры». Когда за окнами мороз, беспокойно и страшно, в Доме слышна душевная беседа, от изразцов печи исходит уютное тепло, звучит башенный бой часов в столовой, бречание струн гитары и дорогие сердцу голоса Алексея, Елены, Николки и их веселых гостей. Именно здесь навсегда поселились образы его героев. Этот Дом М.А. Булгаков сохранил в рассказе «№ 13 – Дом Эльпит-Рабкоммуна», в романах «Мастер и Маргарита» и «Белая гвардия». В «Белой гвардии» М.А. Булгаков с максимальной точностью изобразил описание дома № 13, не упустив ни мельчайших деталей: «Как драгоценные камни, сияли электрические шары, высоко подвешенные на закорючках серых длинных столбов» [1, с. 419]. На Андреевском спуске фонарей было небольшое количество, но один был точно за углом дома № 13. Именно этот фонарь М.А. Булгаков запечатлел в романе «Белая гвардия»: «Брызнул из-за угла свет высокого фонаря, и они миновали дощатый забор, ограждавший двор № 13, и стали подниматься вверх по спуску» [1, с. 420].

Город в поэтике М.А. Булгакова скорее метафизическая реальность, место, где деятельность очень символична, где преобладает работа не с самими вещами, а с их воображениями, идеями, образами, символикой, восходящей к универсальным архетипам, эйдосам, логосам. Эти труды писателя целиком определяют мировоззренческие установки автора, его мифологические и религиозные представления жизни и метафизические основания культуры видения.

Центральными картинками Дома являются тепло и свет, особенно свет, противопоставленный мраку, царящему по ту сторону окон квартиры, олицетворяющему разруху, мятеж и хаос.

Уют квартиры Турбиных олицетворяет идиллию этого ограниченного мира, подвергающегося жестоким историческим испытаниям. Дом в романе выступает не просто как место физического обитания людей, но и как своеобразная иерархическая вселенная, отдельный мир, ядром которого служит печь, живой источник тепла – печка, согревающая и растившая Елену и маленьких братьев. Гуткина Н.Д. отмечает: «важно, что печь в квартире служит не только для обогрева тел, но и душ героев. Является уникальной домашней «летописью» с запечатленными на ней моментами семейных событий, которые в финале выйдут за пределы обыденности и приобретут те самые метафизические черты» [2, с. 22–23].

Тема Дома – это поиск автором сохранить оазис покоя, здравого рассудка, исторической культуры и правильности жизни. Возникает образ «Триединства» – дом внутри человека, дом Турбиных и дом – Россия.

Дом служит образом жилья не только одной семье Турбиных, а в более широком понятии – Дом интеллигенции всей России. Здесь уместна мудрая английская пословица: «Мой дом – моя крепость».

Такой крепостью, «спасительным кораблем в страшном море бедствий» становится для Турбиных их Дом, уютный, светлый, теплый, оставленный им в наследство родителями как особый мир души, ковчег, сберегающий непреходящие, вечные ценности.

Хранителем этого идеального, гармоничного Дома – «хорошей квартиры», является



Елена – «Елена Прекрасная», олицетворение грации, доброты, вечной женственности, где духовной опорой этого мира является ее спасительная вера, причём без всяких метафор. Именно Елена горячей молитвой спасает родного брата Алексея от смерти. Турбины согреты милостью и любовью Всевышнего, идущей через Елену. И если семью Турбиных и сам Дом рассматривать как живое существо, то Елена – сердце этого существа, что нашло отражение не только в интерьере дома, уюте, гармонии, а, в большей степени, и в духовной составляющей романа – всех его обитателей.

Уделяя большое внимание описанию жизни Дома Турбиных, писатель пытается защитить вечные ценности человека – честь, доблесть, память, семью, дом, Родину. Мы наблюдаем за событиями через восприятие турбинского дома, олицетворяя его и оживляя. Дом дышит, страдает, служит надежным укрытием, и не только для семьи Турбиных, но и для их друзей: Мышлаевскому, Шервинскому, Лариосику. И даже Василиса, не принимающий законов жизни семьи Турбиных, видит спасение именно за стенами дома Турбиных. И пусть в огромном Городе слышны выстрелы пушек, у Турбиных играет музыка, чувствуется атмосфера душевной близости комфорта и влюбленности. Всех как магнитом притягивает атмосфера хозяев дома, подкупая своим теплом, укрепляя их веру в победу над хаосом жизни.

Нельзя не согласиться с высказыванием Е.С. Заторской: «Турбины вознаграждаются любовью за все страдания, мучения, за умение любить» [3, с. 39]. И что богиня любви Венера, будто покровительствует героям романа, помогает им: братья – находят своих возлюбленных, Алексей – мысленно возвращается к спасшей его Юлии Рейсс, а младший Турбин – встречается с Ириной Най, сближает их воспоминаниями о погибшем брате. Даже Елена, несмотря на трусливый побег мужа Тальберга, не остается она – согрета любовью родных и близких людей за стенами родного дома.

И пусть вокруг разрушается, исчезает жизнь, основополагающей ценностью в этом мире остается Дом, который символизирует традиционный уклад семейной жизни, покой и надежду.

Хозяева дома и их гости являются в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» одной из составляющей мира Дома Турбиных. Эта семья, следуя мысли М.А. Булгакова, – воплощение цвета русской интеллигенции, то поколение молодых людей, которое пытается честно разобраться в происходящем. Это та гвардия, которая сделала свой выбор и осталась со своим народом, нашла свое место в новой России.

Эту же мысль мы наблюдаем в работе Н.А. Поярковой, где она отмечает: «Мир Турбиных переплетен с судьбами всех истинно порядочных, высоконравственных, патриотически-одержимых людей. Это и мужественные офицеры Мышлаевский и Степанов, и глубоко штатский по натуре, но не уклоняющийся от рока судьбы в сложную эпоху перемен, Алексей Турбин, и даже совершенно, казалось бы, нелепый Лариосик, сумевший достаточно точно выразить самую суть образа Дома, противостоящего времени жестокости и насилия. Лариосик оживает душой, и благодаря созданному Еленой уюту, чувствует себя оторванным от внешнего грозного, кровавого и бессмысленного мира» [4, с. 43].

Но город резко изменился, сюда сбежались «...промышленники, купцы, адвокаты, общественные деятели. Бежали журналисты, московские и петербургские, продажные и алчные, трусливые. Кокетки, честные дамы из аристократических фамилий» [1, с. 328] и многие другие. И город зажил «странною, неестественной жизнью...» Неожиданно и зловеще нарушается эволюционный ход истории, и человек оказывается на ее изломе. «Большое и малое пространство жизни



М.А. Булгаков изображает растущим в противопоставлении разрушительного времени войны и вечного времени Мира. Дом Турбиных противостоит внешнему миру с царящим в нем разрушением, ужасом, бесчеловечностью, смертью. Но Дом не может отделиться, уйти из города, он часть его, как город – часть земного пространства, включающегося в просторы Мира» [4, с. 40].

Место рождения человека – это самое дорогое, сакральное для него пространство, включающий в себя все дорогое и ценное человеку. Не случаен интерьер дома Турбиных, возникший в романе М.А. Булгакова на первых же страницах. Интерьер – одна из составляющих Дома, и будет многократно воспроизводиться автором на протяжении всего романа. Благодаря интерьеру, автор концентрирует внимание на составляющую основу символику предметов и образов Дома. Историческое время и великие, близкие по масштабу библейским свершающиеся события, уже продуманы М.А. Булгаковым с первых строк произведения: «Велик был год и страшен по рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй». Нельзя не согласиться с Ахундовым М.Д., который говорит о том, что «трагический тандем эпохи и мировых событий, мастерски вписанный в историю обычной семьи Турбиных, жизнь и быт которой становится центром всех ключевых проблем и характеризующих черт времени, разделяет вехой революционного года жизнь героев на два этапа: до и после» [5, с. 223].

Рассмотрим подробнее первую картину Дома Турбиных. Изображая ее, автор подчеркивает старину традиции, сложившийся издавна уклад жизни и семейных отношений. Атмосфера дома передана автором через воспоминания из детства, бережно хранимые память героев романа и укреплены привычками, как неотъемлемой частью его. Центром дома представлена «пышущая жаром» изразцовая печь, как символ уюта и благополучия, спокойствия и незыблемости семейных традиций. Она же – хранительница истории семьи с надписями, сделанными еще в детском возрасте Турбиными, гостями дома и влюбленными в Елену кавалерами – это домашний «альбом» – хронология жизни, книга, по которой можно «прочитать»: какие страсти кипели в Доме, чем жила и дышала семья долгие счастливые годы.

Турбины пропитаны архаизмом своего Дома: их жизнь подчинена порядку, данному им предками. У каждой комнаты есть свое назначение: столовая, детская, спальня родителей. Все семь комнат, пыльные и набитые вещами, взрастившие Турбиных – это отдельные мини миры, неотъемлемые составляющие макси мира семьи, воссозданные М.А. Булгаковым из воспоминаний собственного детства. Весь интерьер словно оживает перед нами: живыми кажутся и мерцающие изразцы, и огоньки рождественских свечей, и старинные семейные фотографии, сделанные еще тогда, когда женщины носили смешные рукава, и персонажи детской книги «Саардамский Плотник», и даже кровать с блестящими шишечками. Эти вещи живут своей особенной жизнью, доступной только пониманию счастливого ребенка. Проявляются они яркими картинками воспоминаний его обитателей. Восхищает умение автора текстом воспроизвести это сокровенное восприятие мира, отличающее ребенка от взрослого.

Еще одним не менее важным предметом домашнего мира Турбиных являются часы: «черные стенные» с башенным боем – в столовой и «бронзовые, с гавотом» – в спальне матери – один из самых «говорящих» символов в мировом искусстве. У М.А. Булгакова они обретают новые смыслы: если в ранний период они были знаком растущей жизни, движения, бурления её в стенах этого дома, то теперь, после смерти родителей, их стрелки отсчитывают последние минуты прекрасной, но уже уходящей жизни героев романа. Но автор уверен в вечности этого дома – образа «хорошей

квартиры»: «дважды били башенным боем часы» – идущая вечность, бронзовая лампа – материальная ценность, плотные шторы – пограничная защита, совершенно бессмертен и Саардамский Плотник, и голландский изразец – символическая постоянность.

Дом становится главной ценностью, важной приметой этого рушащегося и исчезающего мира в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия», символизирующей традиционный уклад семейной жизни как основу гибнущей гуманистической культуры.

Подчеркнутое вертикальное разграничение дома на «верхних» и «нижних», изначально рисует картину противоположностей. Дом Лисовича, образуя образ «мертвого» дома, на первый взгляд претендует на жизнь, обладая, казалось бы, всеми метафизическими характеристиками Дома, такими как покой: «В этот ночной час в нижней квартире домохозяина, инженера Василия Ивановича Лисовича, была полная тишина», свет: «Стоячая лампа, изображающая египетскую царевну, прикрытую зеленым зонтиком с цветами, красила всю комнату нежно и таинственно...», защищенность от внешнего мира: «Левое окно завесил простыней до половины, а правое пледом при помощи английских булавок. Заботливо оправил, чтобы не было щелей» [1, с. 218]. Дом заполнен красивыми, старинными вещами, роскошь, свойственной такому типу «нехорошей» квартиры, первоначально соблазнительный и не показывающий истинного содержания таких помещений. А в реальности содержанием «нового мира» являются материальные блага, слава и власть. В этой материальной основе дома Лисовича возникает мотив тайника, подземелья, в котором хранятся ценности, которые и определяют, в сущности, материальное благополучие Василиса, в отличие от Турбиных.

Важна еще одна разграничивающая особенность: – в одном и том же материальном доме могут быть различные дома духовные, что является истинным показателем разности квартир Лисовича и Турбиных. В отличие от «хорошей», «светлой» квартиры – Дом Турбиных, «нехорошая» квартира – жилье Лисовичей, прикрытое показной роскошью, поражает своим мраком и холодом.

Лотман Ю.М. пишет: «Дом – знаковый элемент культурного пространства, обнажающий основополагающий принцип культурного мышления человека: реальное пространство становится иконическим символом семиосферы семьи Турбиных – языком, на котором выражаются разнообразные значения за пределами пространства, а семиосфера, в свою очередь, преобразует реальный пространственный мир, окружающий человека, по своему образу и подобию» [6, с. 313].

Рассмотрев все аспекты темы Дома, как основополагающей доминанты в жизни человека, можем сделать вывод, что Дом в произведении М.А. Булгакова «Белая гвардия» является для писателя образцом идеальной семьи, как центра сохранения культурных и духовных ценностей. Дом Турбиных и все его обитатели – это живой образец порядочности, образованности, патриотичности, что в целом для автора является надеждой о сохранении России в том виде, в каком понимает ее М.А. Булгаков и принимает, как единственно возможную для существования. Автор романа «Белая гвардия» еще искренне верит, что Дом, как основу жизни, ячейку цивилизации, ядро интеллигенции, есть возможность сохранить, укрывшись от хаоса жизни за «кремовыми шторами». В оппозицию этой «хорошей» квартиры выставлено жилище Василиса, как образец деградации и ничтожества, который послужит в дальнейшем перевоплощением в «нехорошую» квартиру, где дом утрачивает свою духовную ценность и становится местом материальных накоплений.

- 1 Булгаков, М.А. Собрание сочинений в 5-ти Т. М.: Художественная литература, 1989. 623 с.
- 2 Гуткина, Н.Д. Русская история как «известный порядок вещей: Щедринские традиции в «Белой гвардии» М. Булгакова. М.: Школьная пресса, 1998. № 1. – С. 22-26.
- 3 Заторская, Е.С. Образ дома в художественной концепции романа М. А. Булгакова «Белая гвардия». Запорожье: Вісник Запорізького національного університету. № 1, 2010. – С. 39-42.
- 4 Пояркова, Н. А. Символика образа дома в романе М. А. Булгакова «Белая гвардия». Вестник Российского университета дружбы народов: Литературоведение, журналистика. – № 7/8. – М.: РУДН, 2003. – С. 40-48.
- 5 Ахундов, М.Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспектива. М.: Издательство Наука, 1982. – 223 с.
- 6 Лотман, Ю.М. Дом в «Мастере и Маргарите». Семиосфера. СПб.: Искусство. СПб, 2001. – С. 313-320.

#### Түйін

Мақалада автор М.Булгаковтың «Ақ гвардия» романы негізінде Үй тақырыбының эволюциялық дамуын зерттейді. Бұл тақырыпты зерттеу М.Булгаков шығармашылығының онтологиялық, діни – философиялық және көркем – эстетикалық мәселесін өзектендіріп қана қоймай, жазушы шығармашылығындағы Үй тақырыбының мәні мен алатын орнын түсінуге мүмкіндік береді. Автор М.Булгаков шығармашылығындағы Үй тақырыбының дамуындағы шарықтау шегі мен кейінге кетуін анықтап, өзгерістерді кезеңімен көрсетуге тырысқан.

#### Resume

In this article the author examines the evolution threads of House based on the novel «The White Guard» by Mikhail Bulgakov. The study of this phenomenon is not only ontologically actual, philosophically and religiously and aesthetically perspective of the problem of Bulgakov's creativity, but also to understand the importance and place of the theme "house" around the writer. The author tries to prove regressive and progressive nature of the topic House and build a sequence of these changes.

## ЖЕР БЕДЕРІ АТАУЛАРЫНДАҒЫ ТАНЫМДЫҚ МЕТАФОРЛАРДЫҢ КӨРІНІСІ

**Т.Ә. ӘБДІҒАЛИЕВА**

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

**А.О. ШАЯНДИНА**

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің магистранты

### **Аннотация**

Мақалада жер бедері атауларының тілтанымдық сипаты қарастырылады. Жер бедері атауларының пайда болуына, дамуына тұрақты түрде әсер етуші факторлар – географиялық орта мен қазақ халқының көп ғасырлық өмір салты, шаруашылығы, мәдениеті, танымы. Халық танымының жоғары деңгейінің көрсеткіші – орографиялық метафоралар. Орографиялық метафораларда дүние, адам, рухани және материалды мәдениет жайында сан қырлы орасан мол когнитивтік мәліметтер мен ақпараттар жинақталған.

*Түйін сөздер:* жер бедері, орографиялық метафора, географиялық термин, топонимикалық жүйе, халық танымы.

Әр халықтың қоршаған дүниеге деген көзқарасы, ұлттық дүниені шындық ретіндегі қабылдау ерекшеліктері топонимиялық атаулардан көрінеді. Қазіргі кезде қазақ топонимиясының салалары – географиялық жалқы атаулардың жай ғана жиынтығы емес, ол менталдық ерекшеліктерді көрсететін лексикалық бірліктердің жүйесі. Топонимикалық жүйеде тек табиғат пен географиялық объектілер ғана емес, осы табиғат пен оның объектілерінің этнос тарапынан қабылдануы, көріністенуі қалай деген сұрақ маңыздылыққа ие. Орталық Қазақстан аймақтық топонимиясын зерттеуші А.Е. Жартыбаев: «Төрт түлікті қолға үйрету барысында оны күту, бағу қажеттілігі туындап, өсімдіктер дүниесінің мал азығы ретіндегі рөлін анықтау, өсімдік түрлерін жұғымды, жұғымсыз қасиеттеріне орай сөзбен таңбалау қажеттілігі артты. Бұл адам баласының табиғи өсімдіктер дүниесі мен жан-жануарларды рухани тұрғыдан танып-білуіне жол ашты. Жер бедері мен қоршаған орта құбылыстарын танымдық тұрғыдан бағалау үрдісі топонимдерде өзіндік белгілерімен айшықталды», - дейді [1, 278 б.].

Жер – адам баласы өмір сүріп, тіршілік ететін табиғи орта. Жер адам үшін – өмір тірегі, тіршілік көзі. Әрбір халықтың ерте заманнан бері қалыптасқан өзіне меншікті жері болады. Қазақ халқының жері, көптеген басқа халықтарға қарағанда, өте кең, көлемді әрі аумақты. Ол Алтайдан Атырауға дейін, Сібірден Қарақұмға дейінгі кең алқапты алып жатыр.

Қазақстан жері қаншама кең-байтақ болса, оның табиғи болмысы да соған сай сан алуан. Халық, ру-тайпа санасында байырғы замандардан бері осы жерлердің өзі өзіндік географиялық, табиғи ерекшеліктеріне қарай бір-бірінен айырмашылығы бар аймақтарға, өлкелерге т.б. жер ыңғайына бөлінгендігі байқалады. Олардың көбісі географиялық ұғымға айналып кеткен: Сарыарқа, Үстірт, Бетпақдала, Сыр бойы, Алатау, Көкшетау т.б. өлкелер. Халқымыз жер көлемі жағынан кең-байтақ ел болумен қатар, тек мұхитпен ғана шектеспейтін, екі теңізі, үлкенді-кішілі 730 өзені,

тұнып тұрған көлі, мыңдаған тауы, шөл далалары мен кең жазира жазықтары бар, табиғаты ғаламат ел болып саналады [2, 5 б.].

Қазақстан тек жер көлемінен ғана емес, сонымен қатар сол жер бетінің сан алуан физика-географиялық ерекшеліктерімен де дараланады. Қазақстан жері дүниежүзіндегі мемлекеттердің көбінде кездесетін ландшафтардың барлығы бар елдердің қатарына жатады.

Жер бедері – жер бетіндегі құрлықтардың, мұхиттар мен теңіздер түбінің тілімденген пішіндерінің жиынтығы. Жер бедерінің төмен немесе көтеріңкі келетін оң және теріс пішіндерін айқындайтын термин ороним деп аталады [3, 233 б.].

Жер бедері эндогендік (ішкі) және экзогендік (сыртқы) күштердің ұзақ уақыт бойы әсер етуі нәтижесінде пайда болады. Ғалымдардың айтуынша, қазіргі заманғы жер бедері шамамен бұдан 150 млн. жыл бұрын қалыптасқан. Әрбір аймақтың бедері оның геологиялық құрылысына, ішкі және сыртқы процестердің біреуінің басым болуына байланысты. Жер бедерінің пішіні әр түрлі болуы мүмкін. Сондықтан зерттеуші М.Мәуленов жер бедерін мөлшеріне қарай мынадай түрлерге бөлген:

- ғаламшарлық пішінді (құрлықтар, мұхит табаны);
- мегапішінді (тау жүйелері, аумақты жазық жерлер);
- макропішінді (жоталар, тауаралық аңғарлар);
- мезопішіндер (төбелер, сай-жыралар);
- микропішіндер (шұқанақтар, дала бидайықтары);
- нанопішіндер (түбіршіктер, төбешіктер) [4, 652 б.]

Осыған байланысты жер бедері атаулары да бірнеше түрге бөлінеді. Мәселен, ғалым Ғ.Ермекбаев өзінің «Жер бедері атаулары (семантикалық, морфологиялық талдау, фоносемантикалық сипаттама)» тақырыбы бойынша қорғалған кандидаттық диссертациясында жер бедері атауларының мынадай түрлерін көрсетеді:

1) құрлықтағы пішін бойынша ерекшеленетін белгілі бір табиғи нысан атауы (тау, шұңқыр, сай т.б.);

2) бүтін бір нысанды құраушы жекелеген компоненттер атауы (тау басы, тау сілемі, тау тізбегі т.б.);

3) табиғи нысанның бір компонентінің атауы (беткей, етек, шың т.б.) [5, 8 б.].

Жер бедерінің типтерін белгілейтін аппелятивтер көптеген географиялық терминдердің жасалуына негіз болды.

Бұрынғы заманда қазақтардың көшпелі өмірі жер бедерін, климат ерекшеліктерін, өсімдік жамылғысы, жайылымдардың егжей-тегжейін біліп пайдалануға ықпал жасады. Өйткені көшпелі мал шаруашылығын ұйымдастырудың өзі жер бедерін ажыратып, бір орыннан екінші орынға көшу барысында ерекше жер бедері пішіндерін бағдарлаушы нүктелер ретінде таңдап алуға негіз болды. Осы аталған факторлар әсерінен қазақ оронимиясы немесе жер бедері атаулары дұрыс жіктелген, метафораларға бай, жергілікті ландшафт ерекшеліктерін дәл бейнелейтін атаулардан тұратын жетілген жүйе ретінде қалыптасты [3, 68 б.].

Демек, еліміздегі орографиялық терминдердің пайда болуына, дамуына тұрақты түрде әсер етуші факторлар – географиялық орта мен қазақ халқының көп ғасырлық өмір салты, шаруашылығы, мәдениеті, танымы.

Халық танымының жоғары деңгейінің көрсеткіші – орографиялық метафоралар. Зерттеуші Қ.Сапаров өзінің «Павлодар облысының топонимикалық кеңістігі (қазақтардың кеңістікті игеру тәжірибесінің жер-су атауларындағы көрінісі)» атты еңбегінде орографиялық метафораларды оронимдердегі индикатор-терминдердің бір түрі ретінде көрсетеді [3, 78 б.].

Метафоралы жасалған аталымдардың бейнелілігі олардың ішкі мағыналық құрылымынан көрінеді. Зерттеуші Б.Қасымның пікірінше, қазақ тіліндегі тілдік

метафоралардың түрлері бірліктердің біріншіден, аталымдық қасиетін, екіншіден когнитивтік мақсатын, үшіншіден қолданылымдық сипатын ескере отырып айқындалады. Атаулар осы айтылғанның біреуінің тар шеңберінде ғана қалып қоймайды, бұл қызметтердің өзара байланыста, сабақтастықта болады. Соған сәйкес, ғалым метафоралы аталымдардың үш түрін бөліп көрсетеді: 1) таза ұқсатуға негізделген метафоралы аталымдар атауыштық метафоралар; 2) адамның әлемді тануында нысандардың ассоциациялық байланыстарына негізделіп деректі, дерексіз атаулардың туындауына байланысты когнитивтік-атауыштық метафоралар; 3) қолданыста атаулардың бейнелілігі, бағалауыштығы басымдылық танытатын бейнелі-бағалауыштық метафоралар. Тілдік құбылыс ретінде метафора адам ойының бейнеленуінің барлық сатысында кеңінен пайдаланылады [6, 71 б.].

Метафоралық терминдер қазақтың халықтық географиялық терминологиясын толықтырып, географиялық нысандардың ерекшеліктерін айқындап отыр. Қазақ тіліндегі орографиялық метафоралар көбінесе анатомиялық атаулармен байланысты болып келеді. Көшпелі қазақтар адамдар мен жануарлардың дене мүшелерін белгілейтін сөздерді географиялық термин ретінде ертеден-ақ пайдалана бастаған. Ғалым Ғ.Қоңқашпаев: «Мәдени-тұрмыстық заттар, адам және жануарлар дене мүшелері атауларымен байланысқан метафоралық терминдер жер бедері пішіні, гидрографиялық нысандарды сипаттайды» деп жазады. О.Молчанова Алтай өңірі топонимиясында метафоралық (адам денесі - табиғи нысан) ауысу жиі кездесетін айта келе, 30 шақты анатомиялық терминді анықтайды (бас, төбе, ауыз, тіл, тамақ, тіс, мұрын т.б.). Э.Мурзаев метафоралық терминдерді арқа, көз, ауыз, мұрын, мүйіз, тамақ, бас, жал деген сегіз қатарға жіктеп атап көрсеткен [3, 111 б.]. Аталған лексикалық-семантикалық ерекшеліктер халықтың ұлттық өмірінің шаруашылық, этнографиялық ерекшеліктерінен туындайды. Зерттеуші К.Каймулдинова «Дене мүшелеріне сәйкес келетін «аяқ, бауыр, қойын» сияқты терминдер қыс кезінде малды суық желдерден қорғайтын тау етектеріндегі жайылымдарға қатысты пайдаланылады, ал «қабақ, өзек, төскей» терминдері жергілікті жердегі жер бедерін нақты сипаттайды» деп жазады [7, 27 б.]. Қазақстанда кездесетін метафора арқылы жасалған оронимдерге көптеп мысал келтіруге болады:

1) Айдар – шатқал. Бұл шатқал Солтүстік Қазақстан облысындағы Ш.Уәлиханов ауданында орналасқан. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде *айдар* сөзінің мағынасы «төбеге қойылатын бір шоқ шаш» түрінде белгіленген [8, 39 б.].

Түркі халықтары мұсылман дініне енгенге дейін, төбеден бастап шаш өсіріп, бұрым өретін болғаны тарихтан мәлім. Сол шаш пен бұрым да айдар деп аталады. «Төбеден бастап өрілген шаш» мағыналы айдар сөзі метафоралық жолмен топонимге айналғанда, «тау, шоқы, төбенің басына өскен өсімдікті немесе төбеге шоғырлана біткен бір төбе тасты» білдіреді. Демек, мұнда атауға тұлғалық ұқсастық уәж болған. *Айдар, Айдарлы, Ақайдар* сияқты оронимдер туындаған [8, 53 б.].

2) Арқа - тау. Елімізде Балаарқалық, Итарқа сынды тау атаулары бар. *Арқа* сөзінің географиялық мазмұны – белгілі бір бағытта жота тәрізді созылып жатқан қыраттар. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде арқа сөзінің бірінші мағынасы – адам мен жан-жануардың ту сырты, жотасы, жоны, екінші мағынасы – Қазақстанның орталық және шығыс аймақтарын қамтитын физика-географиялық өлке деп берілген [8, 63 б.].

3) Бет – Павлодар облысы Баянауыл ауданында орналасқан тау. Адам дене мүшелерінің терминдері табиғатқа тікелей көшіріліп, метафоралық атаулар жасалғаны ерте заманда қалыптасты. Себебі табиғатпен етене араласып өмір сүргенде ғана табиғаттың әр қыры мен сырын тану мүмкін болмақ. Адамның бетіне ұқсату үшін таудың бір жағы, кейде екі жағы да біршама тегіс көлбеу болып келуі

кажет. Халқымыз қалың орман өскен, тас үйінділері бар жерді бет деп атамаған. Бет географиялық терминінен *беткей* (таудың шағын, кішілеу беті) аппелятивті қалыптасқан. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде де «бет» сөзінің алтыншы мағынасы «таулы, қыр-қыратты жердің құлама жағы, беткейі» деген мағынаны береді [8, 129 б.].

4) Бел – тау, асу, қырат. Павлодар облысында осы термин арқылы жасалған Ақбел тауы бар. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «бел» сөзінің үшінші мағынасы - таудың қырқасы, аласа асуы, кезең. К.Сапаровтың пікірінше, осы терминнің географиялық мазмұнын екі анықтама арқылы беруге болады: а) Оңтүстік Қазақстан және Орта Азияның тау жоталарындағы кең жалпақ асулар; ә) Орталық, Солтүстік, Шығыс Қазақстан өңірлерінде табаны мен жонының көрінісі айқын емес, аласа келген, созылып жатқан қыраттар [3, 292 б.].

5) Көбе – тау. Баянауыл ауданында орналасқан. Көбе – тырнақтың айналасындағы жиек еті мәніндегі анатомиялық термин [8, 246 б.]. Топонимикада көбе «судың жермен, жазықтың таумен шектесетін жері» мағынасында географиялық термин жасайды. Микротопоним ретінде Көбе, Көбек, Сарыкөбе сынды атаулар кездеседі.

6) Жал – тау. Қазақстанның солтүстік өңірлерінде Айғыржал, Сарыжал, Қаражал сынды тау атаулары кездеседі. Жал терминінің географиялық мазмұны былай түсіндіріледі: а) табаны мен жоны алыстан көрінетін, тік беткейлерімен ерекшеленетін біршама созылып жатқан қыраттар; ә) ат жалына ұқсас дөңес қырлар. Осы атауға да тұлғалық ұқсастық уәж болғанын байқаймыз.

7) Көмей – Ақмола облысындағы төбешік әрі елді мекен атауы. Көмей «ауыз қуысын өңешпен жалғастырып тұратын мүше» анатомиялық терминінің негізгі қызметі – бір нәрсені өткізу. Көмей сөзі географиялық терминге ауысқанда, «өзен, судың тар, қыспақ жерге келіп құйылуы; тау шатқалдарына кіре беріс тұсы» деген мән береді [9, 60 б.].

8) Төс сөзі де бірқатар атаулардың жасалуында кездеседі. Мысалы, Павлодар облысында Төсбұлақ, Төсағаш, Төсшоқы сынды қыраттар мен елді мекендердің атауы бар. Географиялық термин ретінде төс, төскей сөздері аласа, жалпақ келген қыраттар мағынасында жұмсалады. Бұл терминдер төленгіт тілінде *тош* – ой, ойпатты жер мағынасында; қырғыз тілінде *тош* – беткейдің төменгі бөлігі мағынасында кездесетіндігі ғалымдардың (О.Молчанова) еңбектерінде дәлелденген.

Бұл мысалдардан біз метафоралық терминдердің қазақтың географиялық атауларында белсенді түрде қолданылатынын көреміз. Тіліміздегі метафоралық терминдер дәлділігімен, географиялық нысандардың сыртқы әрі ішкі ерекшеліктерін сипаттаудағы әмбебаптылығымен ерекшеленеді.

Қорыта айтқанда, жер бедері пішіні, ерекшеліктері, көшпелілердің өткен өмірі мен шаруашылығының көріністері оронимдік терминдерде орын алатындығын көреміз. Орографиялық метафораларда дүние, адам, рухани және материалды мәдениет жайында сан қырлы орасан мол когнитивтік мәліметтер мен ақпараттар жинақталған. Халықтың танымы ғаламды танып-білуі нәтижесінде жинақталған білім қоры мен тәжірибенің метафоралық тұрғыдан бейнеленуінен көрінеді. Адамның, этностың дүниетанымы, ой-санасы, шаруашылығы, мәдениеті, ғасырлар бойы жинақталған бай тәжірибесі метафоралық орографиялық терминдерде өзінің тілдік көрінісін сақтаған.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Жартыбаев А.Е. Орталық Қазақстан аймақтық топонимиясы. – Қарағанды: Болашақ-Баспа, 2008-278 б.

2 Қайдар Ә.Т. Қазақтар ана тілі әлемінде: этнолингвистикалық сөздік. - Алматы: Сардар, 2013.-5 б.

3 Сапаров Қ.Т. Павлодар облысының топонимикалық кеңістігі (қазақтардың кеңістікті игеру тәжірибесінің жер-су атауларындағы көрінісі). – Павлодар: ЭКО, 2007.-111 б.

4 Мәуленов М. Жер бедері //«Қазақстан». Ұлттық энциклопедия. – Алматы, 2002.-652 б.

5 Еремекбаев Ғ.Ж. Жер бедері атаулары (семантикалық, морфологиялық талдау, фоносемантикалық сипаттама): ф.ғ.к. ... дисс.авторефераты. Алматы, 1999.-58 б.

6 Қасым Б.Қ. Қазіргі қазақ тілінің теориялық және қолданбалы аспектілері. – Алматы, 2003.-71 б.

7 Каймулдинова К.Д. Қазақтардың табиғатты пайдалану және қорғау дәстүрлерінің топонимиялық аспектілері: ф.ғ.к. ... дисс.авторефераты. Алматы, 1998.-27 б.

8 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі/Жалпы редакциясын басқарған Т.Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008.-246 б.

9 Бияров Б. Қазақ топонимдерінің типтік үлгілері. – Астана, 2013. – 60 б.

#### Резюме

В статье рассматривается когнитивный аспект ландшафтных наименований казахского языка. А также орографические метафоры, которые являются показателем высокого уровня познания народа.

#### Resume

The article considers the cognitive aspects of landscape names of the Kazakh language, also orographic metaphors, which are high level of cognition of the nation.

## ӘОЖ 8'82'82-1

### АҚЫН СВЕТҚАЛИ НҰРЖАН ЛИРИКАСЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ЕРЕКШЕЛІГІ

**Ж.О. МӘМБЕТОВ**

филология ғылымдарының кандидаты, доцент,  
М.Әуезов атындағы әдебиет және өнер институтының  
жетекші ғылыми қызметкері

**Г.С. РАЙНБЕКОВА**

педагогика ғылымдарының магистрі,  
Еуразия гуманитарлық институтының аға оқытушысы

#### Аннотация

Мақалада ақын Светқали Нұржан лирикасының көркемдік ерекшелігі туралы ғылыми көзқарастар қарастырылған. Оның лирикасында көңіл-күйді толқытатын ойнақылық та, жыраулық дәстүрге тән озандық та, абыздарша толғап кететін ойлылық та бар.

*Түйін сөздер:* жыр-дастандар, ақындар, жер, дала, өлең

Светқали Нұржан ұлттық рух пен қазақы дәстүрге бай, батырлық аңыздар мен жыраулық өнердің сарқыты сақталған Маңғыстау өлкесінде дүниеге келген. Бала



күнінен-ақ сол аймақтағы ұлы жыраулардың көзін көрген, сол өнерді кейінгі ұрпаққа жеткізуші, көнекөз жыраулар мен ақындардың сөзін естіп, жадына тоқып өскен. Олар жырлаған жыр-дастандар мен ауыз әдебиетінің үлгілері Светқалидың қиялын ұштап қана қоймай, оның ақындық өнерге келуіне ықпал етті десек қателеспейміз. Оның алғашқы балауса өлеңдерінің өзінен-ақ туған жер, ата мекен, дала табиғатының айшықты суреттерін сөзбен салуға деген ұмтылысын байқауға болады. Оның «Төбелер» деген өлеңі сол балалық қиялдан туған алғашқы жырларының бірі деуімізге толық негіз бар.

Қырда мен төбелерден сыр ауладым,  
Келеді жиһанкезден бір аумағым.  
Ер Досан қарсы алдымнан шыға ма деп,  
Алаулап, алабұртып тұр-ау жаным.

Шаршадым әр қыратқа мұнданам деп,  
Жүректі ауыр ойлар шыңдаған көп.  
Танданам кешегі күн бұл төбелер,  
Ақтанның жырларын да тыңдаған деп [1, 3 б.].

Бала ақынның қай төбені жырға қосып отырғанын әрине бізге белгісіз, бірақ қиялмен сол кездің өзінде-ақ кеңестік тарихта көп айтыла бермейтін Маңғыстау өлкесіне аттары мәлім Досан батыр мен Ақтан ақынның атын атап, кішкентай ғана төбемен байланыстыра алған. Мұнан Светқалидың бала күнінен өз аймағындағы белгілі адамдардың өмірі туралы жақсы хабардар болғанын пайымдауға болады.

Светқалидың алғашқы жырларына қарап оның да барлық ақынға тән еліктеу кезеңін басынан өткергенін, өлеңнің мазмұнынан гөрі ұйқасына көбірек мән беретінін байқаймыз.

Көктем келіп, қызыққа дала батты,  
Дүние біткен думан боп бара жатты.  
Жақсылықтың нышаны осы ғой деп,  
Езуімнен күлкім де тарампты.

Қып-қызыл бәйшешектер қырда гүлдеп,  
Шақырады өзіне: «Жырла жүр» - деп.  
Гүлді көріп, менде де көктем туды,

Кеудем көктемгі аспандай шулады кеп, - деген өлең жолдарынан жас ақынның айналадағы табиғатқа деген өз сезімін өлеңмен көркем кестелеп жеткізуге тырысқан талпынысын танимыз [1, 3 б.]. Бірақ ақынның толысқан, қалыптасқан кезіндегі жыр жолдарымен таныс оқырманның бұл шумақтардың Светқалидың кейінгі жылдары жазылған өлеңдерінен көркемдік жағынан болсын, шымыр ұйқас пен ерекше форма жағынан болсын әлдеқайда төмен екендігін байқамауы мүмкін емес. Яғни бұл салыстырулар ақынның ылғи да даму үстінде, өсу үстінде болғанынан хабар береді.

Светқали поэзиясының қамтыған тақырыптары әр алуан. Бір кездері өзі жазған:

Бәріне еркін барып, еркін келем,  
Жанымнан іңкәрліктің дертін көрем.  
Мен жазар жырды теңдеп жетті бір күн,  
Бура-бұлт шудалары желкілдеген.

Жамырап жұлдыз біткен жауды маған,  
Шашу ғып қайта шашты тауды далам...  
Ғажайып өлең сөйлеп кетті бір күн

Қалқаның жанарынан жаудыраған, - деген өлең шумақтарындағы ақының ақтарыла айтқан сыры шындықпен үйлеседі [2, 16 б.]. С.Нұржановтың алғашқы жинағын парақтай отырып оның көбіне табиғаттың тылсым сырына ылғи да қызығушылықпен қарап, ондағы кейбір оқыс өзгерістерден оймақтай ой түюге төселіп келе жатқанын аңғарамыз. Тақырыпты ақын алыстан іздемейді, өзін толғантқан, ой салған, сезіміне әсер еткен көріністер мен қарапайым ғана өзгерістерді өзі айтқандай «бура-бұлт», «жамыраған жұлдыз», «тау» мен «дала», «қалқаның жанары» сияқты құбылыстарды поэтикалық жанрда шебер бейнелейді. Соңғы кездері Светқали жырларында махаббат лирикасы азайып кетті, оның поэзиясында бұрын махаббат лирикасы болған ба еді деген пікірлер айтылып жүр. Неге болмасын, болған. Ол да жас болған, оның да өз сезімін қызға өлеңмен жеткізген кезін замандастары жақсы біледі.

Қарықтырғанда көзімді ақ тамақ қарша,  
Сезім шіркінді төзімім шаққа басқарса,  
Телміре қарап содан соң бір-бірімізге,

Тұра берсек-ау тапжылмай ақ таң атқанша!...-деген өлең жолдары бұл ойымызға дәлел бола алады ғой деп ойлаймын [2, 19 б.]. Сексенінші жылдардың басында жазған өлеңдерінде ақын өзінің сүйіспеншілік сезімін барынша ашық та айқын және көркем тілмен бейнелегенінің куәсі боламыз. Махаббатқа мас, өз сезімінің жетегіндегі жастың бейнесі көз алдымызға келеді. Сол алғашқы шығармаларының өзінен-ақ лирикалық қаһарманның бейнесін көз алдымызға елестете аламыз. Яки ол образ кімді де болса бей-жай қалдырмайды, ой салады. Талантты сыншы З.Серіқалиевтің «...поэзияда кез-келген терең, сүбелі, салмақты ой образға айнала бермеуі мүмкін (ол шеберлік мәселесіне қатысты), ал әр бір мүсінделген образ-сөз жоқ, ой...» дегенде айтқысы келгені де осы болса керек [3, 199 б.].

Қыз едің керім  
Сен деген –  
Тағдырың жалқы сый берген.  
Жердегі барлық пендеге,  
Биіктен қарап үйренген.

Жауандап тұнық жанарым,  
Көз салғам саған,  
Күдірет! –  
Биіктен маған қарадың  
Жердегілердің бірі деп.

Өшірем енді сезімді  
Кигізген маған от көйлек...  
Армандап едім өзінді,  
Арманнан биік жоқ қой деп!... [2, 30 б.]

Көріп отырғанымыздай, жырда жас адамның сезім шырғалаңы әсем де әсерлі суреттеледі. Лирикалық қаһарманның жан дүниесіндегі ұнату, армандау, бір жағынан жігіттік намыс пен өз тәкаппарлығының шырмауынан шыға алмаған жастың іштейгі қайшылығы реалистікпен көрініс тапқан. Лап ете түскен жас адамға тән сүйіспеншілік сезімді ақын шынайы болмысымен көз алдымызға алып келеді. Бірақ екінші тараптан өз сезіміне лайық жауап ала алмағандықтан жігіт те тез айниды. Өзін ешкімнен де кем тұтқысы келмейді. Сондықтан да «Өшірем енді сезімді» деп өз сезімін ақылға бағындырады. Сонымен қатар осынау өлеңде бұрынғы ақындарда көп

кездесе бермейтін образды суреттеулер де кездеседі. Ғашықтық сезімді «от көйлек кигізу» арқылы бейнелеуі расында да Светқалидың тапқырлығы дер едік.

Бірақ адам сезімі секілді ойы да бір қалыпта тұра бермесі белгілі. Оның да толысып, кейбір балаң түсініктерден арылып, өмірлік тәжірибе мен пайымдаулардың өзгеріп отыруы заңдылық.

Шығармашылық тұлғаның өсуі, жетілуі ол оның жеке басының ізденімпаздығына тікелей байланысты. Өнерде бір жетістікке қол жеткізу - ол әрдайым өзінді өзің қайрау, жаңа жол табу, өзіңе ғана тән стиль қалыптастыруға аппаратыны белгілі. Әрине бұл жолда ақынның талай белестерді бағындырып, көптеген шығармашылық тұлғалардың шығармаларымен танысқаны айқын аңғарылады. Светқали шығармашылығы Махамбет, Абай дәстүрін бойына қалыптастыруымен, жергілікті Маңғыстау өңірі ақын-жырауларының сөз қолданыстарын бала күнінен бойына сіңіруімен, кейінгі кеңестік дәуір ақындары Сәкен мен Илиястан бастап Мұқағали мен Төлегенге дейінгі ақындық поэзияны барынша терең меңгеруімен ерекшеленеді. Осыған қарап Светқалидың шығармашылық өнерінде Батыс Қазақстандық көне ақын-жырауларға тән үрдістің жаңа дәуір әдебиетімен араласқан синтетикалық сипатын аңғаруға болады. Оның өлеңдерінен кейде Махамбетке тән кең тыныс пен Абайдан дарыған салқынқандылық, парсаттылық, кейде Мұқағали жырларына ұқсайтын нәзік лирикалық сипат пен көне жыраулар поэзиясында кездесетін қызу динамика мен мағынасы бір оқығанан түсіне қою қиын көне сөздердің жүруі соны аңғартса керек. Бірақ Светқали дәл мына ақынды қайталайды немесе мына ақынға ұқсайды деп ешкімнің де кесіп айта алмасы анық. Өйткені стиль ол - өнердегі ерекшелік. Ақын айнала қоршаған ортадан өзі таныған ақиқат шындықты өзінің әуенімен, өзіне ғана тән сөз қолданыспен жеткізеді. Сондықтан да ол сонау ақындық өнердің есігінен енді сығалаған бозбала күнінің өзінде:

Дана Абайдан нұр алып,

От – Қасымнан,

Тұрсам деп ем ай құсап көкке асылған...

Есігінен өлеңнің енсем деп ем,

Шаңырағы шатынап, топса сынған!..- деп жазған болатын [2, 13 б.].

Шығармашылық жол да адам өмірі сияқты. Оның да үйрену, даму, қалыптасу кезеңі бар. Светқалидың шығармашылық жолына көз сала отырып, оның да бір ғана бағытта емес ақиқат шындықты іздеу барысында әр алуан белестерден өткенін байқауға болады. Бозбала кезіндегі өлеңдерінен ақынның қиялының ұшқырлығымен қоса оны айнала қоршаған ортаға деген аңғал сезімін байқайтын болсақ, өмірдің ащысы мен тұщысының дәмін татқан саха жігіттік жастағы ақын жырларынан сол таным-түсініктерінің өзгергенін, өмірдегі кейбір мәселелерге ойлы көзбен қарай бастағанын танығандай боламыз.

Нағыз талант иесі өлең түріне бай да соны мазмұн әкеле отырып, өлеңнің ырғағы мен құрылымын, кейде тіпті жалпы стильдік сипатын өзгертіп жібереді. Бұл жолда ол өзіндік «реформалар» мен «төңкерістер» жасай отырып, жаңа мазмұнға тән идеялық, көңіл-күйлік, психологиялық жаңалықтар ашып, өзіндік мәнерін, өзіне ғана тән дәстүрін қалыптастырады. С.Нұржанов қазір өлең жазудың барлық қыры мен сырын терең меңгерген, ақындық өнерді өмірінің мұраты тұтқан, сол жолда барынша ізденіп, өзіндік жолын тапқан талант иесі.

Светқали поэтикасының басты ерекшелігінің бірі – оның шығармашылығындағы философиялық ой мен сырдың қатар жүруі. Ақын өзі көрген, өзі таныған өмір құбылыстарына әрдайым өзінше баға беріп, оның мәні мен мазмұнынан сыр түюге тырысады. Мына өмір бізге не үшін берілді, осынау

кеңістіктегі адамның міндеті мен мұраты не деген мәңгілік сауалдарға жауап іздейді. Адамның рухани болмысының терең қатпарларын ашып, оған ғасырлар бойы сақталып келе жатқан қазақы ұғым, ұлттық таным тұрғысынан баға береді. Мысалы, «Біз» деген өлеңінде:

Ой ашытқы, сөз – шарап,  
Ішіп едім не біліп?  
«Бок дүние, Боз шолақ» -  
Дүмі қалды көрініп, - дейді [4, 223 б.].

Ақынның ойын оймақтай ғып жинақтап жеткізуге шебер екені байқалады. Мақал-мәтелдерге тән қысқалық пен нұсқалық Светқали өлеңдеріне де тән.

Бізге берген енші өзге -  
Келте пішкен шапандай,  
«Атасы арзан жел сөзге»  
Кетіп барам ақы алмай.

Таба алмадым ояу жан,  
Басырлықтан – бар өлім.  
Жұрдай болды бояудан,  
Менің ғажап әлемім [4, 223 б.].

Ақынның көркемдік танымы өзінің тылсым да жұмбақтығымен ерекшеленеді. Ол талант иесінің шығармашылық болмысын, оның қиялындағы көркемдік әлемнің сыры мен сипатын осынау екі шумақта шебер суреттеп бере алған. Бір қарағанда Абайша толғап кеткен сықылды. Өлеңнің ырғағы мен өлшемдері де соны дәлелдей түсетіндей. Бірақ ақынның айтқысы келген ойы басқа, жырлап отырған заманы басқа.

Светқали поэзиясындағы жекелеген сөздер ғана емес, кейде тұтас тіркестер мен күллі шумақ образдылық сипатқа ие болып келетін кездері жиі кездеседі. Ақынның «Ай қазасы» деген өлеңі осындай тұтас поэтикалық ойға құрылған көркемдігі жоғары шығарма.

Қаза болды ай бүгін көз алдымда,  
Гүл шомылды ақырғы тозаң-нұрға.  
Айдың әр тал сәулесін шыққа жерлеп,  
Аят оқып мен қалдым бозаң қырда.

Сәулелі шық- көзіне әлем түнеп,  
Жәудірейді күткендей менен тірек.  
Айды азалап отырып, бозаң қырда:  
«Есіркей гөр, ескі айым», - деп ем тілеп [5, 73 б.].

Айдың туып, толып, келесі кезенге өтуі табиғи құбылыс. Бірақ соны ақын өзінше пайымдаған. «Ескі айда есірке, жаңа айда жарылқа» деп жататын қазақы ұғымды өзінше түрлендіріп, айды ақындық қиял арқылы аллегорияға айналдырып, оны тіпті адам ретінде аза тұтып, жерлеп те жатқандай.

Оның шығармаларында қазаққа белгілі, әр дәуірде өмір сүрген жекелеген адамдардың мінез-құлықтары, олардың өмірлік мұраттары, көзқарастары жан-жақты қарастырылады. Оның лирикалық қаһармандары жыраулар мен діни тұлғалар, ақындар мен батырлар. Светқали өз өлеңдерінде олардың атқарған ұлы істері мен ерліктерін, мінездеріндегі ерекше қасиеттерді талдай отырып, тарихи тұлғалар мен кейінгі ұрпақтың арасындағы байланысқа назар аударады, сол арқылы жалпы адамзатқа ортақ құндылықтардың сырын ашып, түсіндіруге тырысады. Ол автор ретінде бейтарап қала отырып, өткен оқиғалар мен құбылыстардың сырына тереңдей үңіледі, оған өзінше баға береді. Оның кейіпкерлері Сырым, Қашаған, Махамбет,

Абай, Қасым, Бауыржан, Мұқағали, Төлеген, Жүмекен, Иранғайып т.б. Ақын бұрынғы өткендерімен қиялы арқылы сырласса, бүгінгі көз көргендерімен арадағы адами қасиеттерін, тек бір ғана мінез ерекшелігін сөз ете отырып, өзгеше философиялық ой түйюге, олардың да адами болмысын мінездерінің, әрекеттерінің тек бір қыры арқылы танытуға ұмтылады. Мысалы, қазақтың елдігін сақтап, теңдігін сұраған Сырым батыр жайлы ақын былайша толғанады:

Сырым бабам-ай, Аршыландарға есе бермей кеткен қабылан,  
Сені көргенде қайырсыз хандар түңілген табыт – тағынан.  
Наркескенің қапты ілулі көкте,  
Жарқылдап жүзі жарты ай боп  
Шарық-Аспанға жаныған [4, 46 б.].

Жыр мазмұнының көнеден келе жатқан жыраулар поэзиясымен үндес екенін аңғарамыз. Дәл осы ырғақ, осы ұйқас Сырымның батырлық, ақындық болмысымен үйлесіп тұр. Ханды тағынан түңілткен, арыстанның өзіне есе бермей кеткен қабыланның әсем де асқақ бейнесі расында да кімнің де болса есінде сақталып қалары сөзсіз. Күржіман шайыр қолданған көне «аршылан» сөзін де ақын өз өлеңінде өте ұтымды пайдаланған. Светқали жырларында өткен замандарда қолданылып, кейінгі кездері өздерінің алғашқы мәні мен мазмұнынан айырыла бастаған сөздер жиі көрініс беріп қалып жатады. Көнерген архайзмдер мен историзмдер оның өлеңдерінде қайта тіріліп, қазақ сөзінің қасиетін одан әрі тереңдетіп, сөздік қорын молайтып жүргенін біз оның тарихшылдығынан, шежірешілдігінен деп білеміз.

Ақын қазақ өлеңінің табиғатын, оның ырғақтық, интонациялық болмысын жақсы таниды. Сондықтан да оның өлеңдерінің мазмұны әрдайым өзі таңдаған тақырыппен, оның сюжеттік, идеялық сипатымен астасып жатады. Көрнекті әдебиеттанушы ғалым З.Ахметовтің «Қазақ өлең жүйесінің өзінше бітімі болуы, тармақтың да буын санымен белгіленуі – мұның бәрі тілдің құрылысына, алдымен дыбыстық яғни фонетикалық құрылысына орай қалыптасқаны, тілдің табиғатынан туатыны талассыз», -деген пікірі осынау ақиқат шындықты танығаннан соң айтылған тұжырым екеніне күмән келтіре алмаймыз [7, 326 б.].

Шығармашылық - ақын үшін тек өмір сүрудің ерекше бір түрі (формасы) ғана емес, өмір туралы өз формуласын жасаудың бір жолы, мәңгілік жауабы табылмайтын сұрақтарға жауап табуға тырысудың алғышарты сияқты. Ақын осы жолда қалыптасқан ғылыми тұжырымдар мен логикалық формулаларды өзінше толғап, кейде оларға қарсы шыға отырып, бәрін таза өз қабылдауы арқылы беруге, лирикалық «мен» жүйесіндегі поэтикалық сипатта түсінуге күш салады. Бұл оның көне абыздар сықылды пәлсапалық ерекшелігі ғана емес, ақынның көркемдік әлемінің көкжиегінің кеңдігін аңғартады. Мынау «Жұмақ түннің жұпары» деген өлеңдегі әсем ұйқас пен әдемі суретті, әуезді ырғақты кез келген оқырманның барлық жан-тәнімен сүйсіне қабылдары сөзсіз:

Лүпілін жүрегімнің бұлаққа ілдім,  
Деміне құлақ түрдім қырат-қырдың.  
Ай - құлып,  
Жұлдыз кілтпен бұрап тұрмын,

Қақпасын ашпақ болып жұмақ түннің [6, 24 б.]. Адам мінезі мен табиғат құбылыстары арасындағы ақынның өзі ғана танытын нәзік байланыстардың сыры расында да кімді де болса елең еткізбей қоймайды.

С.Нұржан ұйқасқа барынша мән беретін ақын. Оның өлеңдерінің әуезді де ырғақты келуі, тармақ соңындағы ұйқастардың барынша үндесіп, тілге жеңіл оратылып отыратыны да сондықтан. Академик З.Қабдолов «Ұйқас – өлеңнің сыртқы түріне ғана емес, ішкі сырына тікелей қатысты нәрсе. Өлеңнің сыртқы сұлулығы

үшін емес, ішкі жылуы, қызуы үшін де ауадай қажет нәрсе», - деп бекер айтпаса керек [7, 206 б.]. Поэзияның басты мұратының өзі әсемдік екенін ескерер болсақ, Светқалидың өлеңдері сол сұлулықтың барлық өлшемдеріне жауап бере алатын, шығармашылық терең ойдан туған мазмұнды туындылар.

Ақындық өнерін сексенінші жылдары бастаған ақындардың жырларындағы негізгі сюжет – ол тоталитарлық дәуірдің қирауы. Сол қираған дәуірдің образын сомдау арқылы олар замана шындығының жаңаша поэтикалық бейнесін жасап шықты. Ал сол тұста көзқарастары қалыптасқан ақындар бұл дәуір шындығын жас ұрпаққа қарағанда байыппен, байсалдылықпен жырға қосты. Олардың поэзиясында бұрынан ұстанып келе жатқан өз жолдарын сақтап қалу, өзіндік «менді» жоғалтып алмауға тырысушылық байқалады. Ал сексенінші жылдардағы ақындар қоғамдық сананың сан салаға бөлініп, бөлшектеніп кетуінен сескенген жоқ. Олар кез-келген құбылысқа барынша мән беріп, дер кезінде үн қатуымен ерекшеленеді. Олардың шығармашылық өнерінде инфантилизм мен посмодернистіктің көрінісі де жоқ болатын, сонымен қатар олардың поэзиясында ұлт болашағы үшін, халықтың тілі мен ділі үшін уайым-қайғы жеген лирикалық «меннің» өзгеше бейнесі қалыптасып келе жатты.

Әдебиетке сексенінші жылдары келген ұрпақ туралы осы кезге шейін олардың шығармашылық қырларын, бағыт бағдарларын толық танытатын көлемді еңбек жазыла қойған жоқ. Кез келген толқынның әдебиетке араласуына және оларды басқалардан ерекшелеп тұратын қоғамдағы үлкен мәдени-әлеуметтік қозғалыстардың әсері екенін де айта кетуіміз керек. Сексенінші, тоқсаныншы жылдардағы толқынға кеңестік саясаттағы қайта құрудың әсері, әлеуметтік-психологиялық климаттың бірден өзгеруі қатты ықпал етті және сол өзгермелі әлемге тез бейімделу жолындағы олардың табыстары мен қателіктері олардың шығармашылық ерекшелігін айқындайды.

Қорыта айтқанда, Светқали Нұржан қазір нағыз толысқан шағындағы ақын. Оның лирикасында көңіл-күйді толқытатын ойнақылық та, жыраулық дәстүрге тән озандық та, абыздарша толғап кететін ойлылық та бар. Ол мынау айнала қоршаған ортадағы әр оқиғаға, әр құбылысқа бей-жай қарай алмайтың жаны нәзік, ойы кемел, сөзі сұлу шайыр.

#### Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Нұржанов С. Аруана: Өлеңдер. – Алматы: Балауса, 1992. -80 б.
- 2 Нұржан С. Таң қауызын жарғанда. 3 томдық. 1-том. - Алматы: Үш қиян, 2002. – 352 б.
- 3 Классикалық зерттеулер. Көп томдық. –Алматы: Әдебиет әлемі, 2014. Т.34. Әдебиеттану және әдеби сын. (1960-1990) -408 б.
- 4 Нұржан С. Таң қауызын жарғанда.3 томдық. 2-том. - Алматы: Үш қиян, 2002. – 344 б.
- 5 Нұржан С. Таң қауызын жарғанда.3 томдық. 3-том. - Алматы: Үш қиян, 2002. – 352б.
- 6 Нұржан С. Ай таранған түн. Жыр кітабы. – Алматы:Жазушы, 2008. -384 б.
- 7 Классикалық зерттеулер. Көптомдық. –Алматы: Әдебиет әлемі, 2013. Т.15: Қ.Жұмалиев, З.Қабдолов, З.Ахметов. Әдебиетр теориясы. -412 б.

#### Резюме

В статье рассматриваются научно обоснованные художественные особенности лирики поэта Светкали Нуржан. В его поэзии выделяются и игривость душевного

состояния человека, и волнующая ум рассудительность мудреца в традиционном их понимании.

#### Resume

In the article there are examined scientifically substantiated artistic peculiarities of lyrics of the poet Svetkali Nurzhan. In his poetry the prominence is given to playfulness of the internal state of a man and the sensibility of a wise man exciting the intellect in their traditional understanding.

ӘӨЖ 37.01.372.882

### БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ХАЛЫҚ АУЫЗ ӘДЕБИЕТІН ҮЛГІЛЕРІН ОҚЫТУДЫҢ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ

**А.Б. ШОРМАҚОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті  
Еуразия гуманитарлық институты

**К.К. АБДЕНОВА**

Астана қаласындағы № 48 мектеп-лицей мұғалімі

#### Аннотация

Халық ауыз әдебиетінің үлгілері – балалардың психологиялық ой-өрісіне, жас ерекшелігіне сай жазылумен бірге, оларды адамгершілік, ізгілік қасиеттерге тәрбиелейтін ең сенімді құралы. Демек ұлт болашағын тәрбиелеуде халық мұрасы ерекше орын алады. Мақалада бастауыш сынып оқушыларына халық ауыз әдебиетінің үлгілерін оқытудың тиімді әдіс-тәсілдері туралы сөз болады.

*Түйін сөздер:* қазақ балалар фольклоры, балалар психологиясы, мақал-мәтел, жұмбақ, жаңылтпаш, ертегі, ой-өрісінің кеңеюі, сөздік қорының молаюы, дүниетанымының жан-жақты дамуы

Балалар фольклоры – ауыз әдебиетіндегі бала тәрбиесіне арналған халықтық педагогиканың өмір тәжірибесінен алынған шығармалар жиынтығы. Соңғы кезде білім беру орындарында балаларға арналған ауыз әдебиетінің үлгілерін, оның салаларын оқытуға көп көңіл бөлінуде. Ал оқу материалдарына аңыз әңгімелер, мақал-мәтелдер, ертегілер, шешендік сөздердің түрлерін балалардың жас ерекшеліктеріне қарай енгізіп, оқу үдерісінде үздіксіз пайдалану – баланың ой-өрісінің кеңеюіне, сөздік қорының молаюына, дүниетанымының жан-жақты дамуына ықпал етеді.

Зерттеуші ғалым Қ.Матыжанов: «Ең алдымен балаларға арналған халық шығармалар – балалар психологиясын, көркемдік талғамын, шығармашылық мүмкіндіктерін танытатын асыл мұра. Ол өзінің бала қабілетіне лайықтылығымен, логикалық жүйелілігімен, тілінің нәрлілігімен, музыкалық сазымен, өнегелі мазмұнымен, ойындық жеңіл формасымен балалардың рухани азығына айналған

бағалы тәрбие құралы», - деп [1, 45 б.] ауыз әдебиетінің педагогикалық құндылығын танытады.

Бастауыш сыныпта ауыз әдебиетінің үлгілерінен төрт-түлікке арналған жырлар, өтірік өлендер (үзінділер), мақал-мәтелдер (әртүрлі тақырыптағы), жұмбақтар, жаңылтпаштар, ертегілер: хайуанаттар жайындағы ертегілер мен қиял-ғажайып оқиғалы ертегілер, шешендік сөздер т.б. оқытылады [2, 55 б.]. Халық ауыз әдебиеті үлгілерінің бала тәрбиесіндегі алатын орнын көрсетіп, олардың танымдық маңызын, еңбекке, адамгершілікке, патриоттық, батырлық, ерлік, дене, эстетикалық тәрбие берудің көзі екеніне мән береміз.

Бастауыш сыныпта халық ауыз әдебиеті үлгілерін оқытуда төмендегідей нәтижелерге қол жеткізіледі:

1. Оқушының сөйлеу тілін жетілдіріп, ойлау қабілетін арттырады, ақыл-ойын дамытып, жадын жаттықтырады.

2. Ең қарапайым әдіс-тәсілдерден басталған оқу дағдысын қалыптастырып, кітап оқуға деген қызығушылығын арттырады.

3. Білім мазмұны арқылы, табиғат, қоғам туралы түсінігін кеңейтіп, дүниетанымын арттырады.

4. Шығарма мазмұны арқылы оқушы адамгершілік нормаларына сәйкес келетін мінез-құлықтарды, дағдылар мен әдеттерді, ынты-қыластарды қалыптастырады.

5. Халқымыздың ой-өнерінің алтын қоры – ауыз әдебиеті үлгілерімен танысады, ертегі мазмұнын саналы баяндауға, өз болжамы мен қорытындысын айта білуге үйренеді.

**Ертегілерді оқыту.** Ертегілер – халық өмірін бейнелейтін фантастикалық негізге құрылған оқиғалы көркем шығарма [3, 31 б.]. Ертегінің бай фантастикасы балалардың ойына қозғау салып, өмірдің неше алуан сырларын танытады, сана-сезімі мен ақыл-ой қызметінің дамуына, қалыптасуына көмектеседі. Ертегіні балалар сүйсіне тындайды, себебі ғасырлар бойы ұрпақтан-ұрпаққа айтылып, әбден екшеліп, халықтың даналық, тапқырлық ой-пікірлері жинақталып, көркем әрі жеңіл тілмен берілетіндігінде. Ертегі оқиғасы басталатын жерден-ақ қызықты, ұшқыр қиялды болып келеді де, баланың ойын бірден қызықтырып, еліктіріп әкетеді [4, 67 б.].

Халық әділеттілік пен адамгершілікті, ақылдылық пен батырлықты ертеден-ақ өте жоғары бағалап, әңгімеге, ән-жырға арқау етіп отырған [5, 6 б.]. Ертегілердің тәрбиелік маңызы орасан зор. Ертегілерді оқу арқылы балалар қарапайымдылық, кішіпейілділік, адалдық сияқты қасиеттерді бойына сіңіреді. Ертегінің тілі түсінікті, қанағатты сөздер мен бейнелі тіркестерге бай болып келеді. Ертегілерді оқытуда ескерілуге тиісті жайттар:

1. Ертегіні оқыту барысында «бұл ойдан шығарылған, өмірде кездеспейді» деудің қажеті жоқ, жан-жануарлардың сөйлемейтінін балалардың өздері де біледі, бірақ ертегіде кездесетіндерді қиялдау оларды көңілдендіреді, армандауға үйретеді.

2. Оқушыларды кейіпкерлерге қарапайым мінездеме бере білуге үйретуде ертегілердің пайдасы мол.

3. Қара сөзбен жазылған ертегілер мәтінге жақын үлгімен мазмұндалады.

Ертегілермен танысқаннан кейін осыған ұқсас ертегі құрастыру, немесе ренішпен, өкінішпен аяқталатын ертегіні қуанышпен аяқталатындай етіп өзгерту баланы сөз өнеріне үйретумен қатар армандауға, қиялдауға жетелейді. Ертегі құрастыру алғашқыда сурет бойынша әңгіме құрудан басталады да, бұл жұмыс бірте-бірте күрделене түседі [6, 25 б.]. Соңғы кезеңдерде оқыған ертегінің мазмұнына сәйкес әңгіме құрастыру сияқты болып жалғаса береді. Тек бұл жұмыс тұрақты түрде жүргізілуі тиіс.



**Жұмбақтар мен мақал-мәтелдерді оқыту.** Халық ауыз әдебиеті үлгілерінің ішінен жұмбақтар мен мақал-мәтелдерді оқу-тәрбие үрдісінде үздіксіз пайдаланып, дәстүрге айналдырғанымыз жөн. Белгілі ұстаз-ғалым М.Ғабдуллин мақал-мәтел жөнінде: «Қай мақалды алсақ та, оның мазмұнында өмірде болған елеулі оқиға, әңгімелер жатады, мақал соларға берілген даналық қорытынды, тұжырымды түйін болып отырады», - дейді [3, 23 б.]. Сондықтан еңбек ету, оқу-білім, ынтымақ-бірлік, ерлік, батырлық, мінез-құлық, әдет-ғұрып жайындағы мақал-мәтелдер арқылы балалардың тілін, сөздік қорын дамытуды басты мақсат етіп аламыз.

Мақал-мәтелдер мен жұмбақ, бір жағынан, балалардың өмірге көзқарасын кеңейтсе, екінші жағынан, сөздік қорын байытады. Жұмбақтар бойынша жұмыс, негізінен, оның шешуін табу бағытында жүргізіледі. Ол үшін құбылыстарды, нәрселерді жұмбақтап айтылған белгілеріне қарай табу әдісі ұсынылады. Мұндай жағдайда жұмбақталған нәрсенің жалпы қай салаға жататыны, қандай бағытта ізделетіні айтылады.

Балалардың тілі шебер, ойы орамды болу үшін мақалдармен шебер жұмыс жасалу қажет. Үйренген мақалдарды орынды қолдану керектігі түсіндіріліп немесе сурет бойынша мақалдар айту да баланың тілінің дамуына өз әсерін тигізеді.

Жұмбақ, мақал-мәтелдермен сайыс сабақ өткізу оқушылардың тілін дамытудың бір жолы. Ол сайыс сабақ түрлерінің сипаты төмендегідей болып құрылуы тиіс:

- оқиғаға байланысты мақал-мәтелдер айтқызу;
- суретке қарап тұрып, бірнеше мақал айтқызу.

Мақал-мәтелмен жұмыс «айтыс» түрінде де жалғасын табады.

**Мысалдарды оқыту.** Мысалдарды оқытуда бұл жанрдың мынадай өзгешеліктеріне: аллегориямен айтылатынына, мысалда белгілі бір үгіт, тәлім-тәрбиелік мән болатынына, және оның оқылу ерекшелігіне назар аударылады. Бастауыш сынып оқушылары мысалды оқығанда суреттелген оқиғаның тартымдылығына қызығады, оны шындық деп қабылдайды. Сондықтан балалардың мысалдағы кейіпкерлердің іс-әрекетін тереңірек ұғына түсуіне жағдай жасайтын әдіс-тәсілдер қарастырылады [4, 45 б.]. Ол үшін алдымен мысалдағы суреттелген оқиғаны, қатысушы кейіпкерлерді шындық, өмірде болатындай етіп түсіндіру керек.

**Төрт түлік мал және жан-жануарлар жайындағы өлеңдерді оқытуда** ең алдымен, өлең оқылмас бұрын оның мазмұнына қарай балалармен әңгіме өткізіледі. Бұл жерде өлең ішінде кездесетін, балалардың ұғымына ауырлық келтіреді деген бейнелі сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасы түсіндіріледі. Өлеңді ырғағына келтіріп, мәнерлі түрде оқып шыққаннан кейін өлең мазмұны талданады, өлеңнің мазмұны бойынша жалпы сұрақтар қойылады. Өлеңді екінші рет, қорытындылау мақсатында, оқуға дайындық жұмысы жүргізіледі: оқу техникасы, дауыс сазы, хормен оқу, жеке балаға айтқызу т.б. жұмыстар [7, 47 б.].

Жалпы алғанда, бастауыш сыныптарда өтілетін халық ауыз әдебиеті үлгілері баланың ішкі рухани жан дүниесі байлығын дамытуға, адамгершілік-имандылыққа тәрбиелеуге, сөз өнерін түсінуге, тілін, қиялын арттыруға мүмкіндік береді. Халықтық педагогика арқылы баланың бойында ұлттық мінез-құлық, кішіпейілділік, сыпайылық, рухани-адамгершілік сияқты ізгі қасиеттерді дарыту қажет [8, 55 б.]. Баланы ертеңгі ел тұтқасы десек, оларды парасатты, саналы азамат етіп тәрбиелеу – әрбір ұстаздың борышы.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақ әдебиетінің тарихы. 2-том. 1-кітап. - Алматы: ҚазССР ҰҒА баспасы, 1961. – 227 б.

2 Рахметова С. Жаманқұл П.К., Қабатай Б.Т., Мадиева А.Т. 2-4 сыныптарға арналған «Әдебиеттік оқу» пәнінен оқу бағдарламасы, 09.07. 2010 ж.

3 Ғабдуллин М. Қазақ халқының ауыз әдебиеті. – Алматы: «Санат» 1974, – 320 б.

4 Бітібаева Қ. Әдебиет пәнін оқытудың тиімді жолдары. – Алматы: Рауан, 1990. – 200 б.

5 Табылдиев Ә. Халық тағылымы. – Алматы: Білім, 1998, – 290 б.

6 Қуанәлі М., Көмекова А., Бестаева А. Ертегіні қолдану – тәрбиешінің педагогикалық-психологиялық негізгі техникалық құрылымы // Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту, № 6.-2013. – Б. 25-28.

7 Мектепте көркем шығарма талдаудың әдістемелік негіздері. – Алматы, 2009. – 265 б.

8 Құрманбаева Г., Дүйсебаев С. Дарыту, дамыту, интеграция. – Алматы: РБК, 2009. – 106 б.

9 Әдебиеттік оқу. 2-сынып. – Алматыкітап, 2011. – 245 б.

10 Әдебиеттік оқу. 3-сынып. – Алматыкітап, 2011. – 115 б.

11 Әдебиеттік оқу. 4-сынып. – Алматыкітап, 2011. – 205 б.

#### Резюме

В статье анализируются аспекты преподавания устного народного творчества в начальных классах общеобразовательной школы.

#### Resume

In the article there are analysed the aspects of teaching folk creativitv in the elementary classes of a secondary school.

**ӘӨЖ 81'373; 001.4**

### **ҚАЗАҚ ЖӘНЕ ТҮРІК ТІЛДЕРІНДЕГІ САЛМАҚ ПЕН КӨЛЕМ ӨЛШЕМ АТАУЛАРЫНЫҢ ҚОЛДАНЫЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

#### ***З. ШАДКАМ***

филология ғылымдарының кандидаты,  
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің доценті

#### ***А. СӘЛІМХАН***

әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің  
2-курс магистранты

#### **Аннотация**

Адам баласы күнделікті өмірде салмақ пен көлемді өлшеу үшін өлшем бірліктеріне жүгінген. Әр ұлттың өзіне сай өлшем жүйесі бар. Ата-бабаларымыздың ғасырлар бойы жинақталған тәжірибесінің ұрпақтан-ұрпаққа үздіксіз, өңделіп, жаңарып жетуі нәтижесінде өлшеудің өзіндік халықтық жүйесі қалыптасты.

Бұл мақалада қазақ және түрік тілдеріндегі салмақ пен көлемге байланысты өлшем атауларын этнолингвистикалық тұрғыдан зерттей отырып, ұлттық сипатын ашып, тілдік табиғатына тереңрек үніліп, қазақ және түрік тілдеріндегі салмақ пен көлемге байланысты өлшем атауларын жинақтап, қолданылу аясын қарастырамыз.

*Түйін сөздер:* казак тілі, өлшем, салмақ, көлем, түрік тілі

Ата-бабаларымызда осы замандағыдай дәл өлшейтін аспап-жабдықтары болмаған. Сондықтан да ертеде салмақ пен көлемді өлшеуде қоршаған орта көріністері, төңіректегі табиғи заттардың бүтін бітімі немесе бөлігі, тұрмыстық заттарға және дене мүшелеріне қарай отырып сандық және салыстырмалы түрде салмақ пен көлемді өлшеп отырған. Сонымен бірге, ғасырлар бойы жинақталған тәжірибесінің ұрпақтан-ұрпаққа үздіксіз, өңделіп, жаңарып жетуі нәтижесінде өлшеудің өзіндік жүйесі қалыптасты. Қазақ және түрік халықтарының өмірі мал шаруашылығы, егін егу болғандықтан ертеректе осы шаруашылықтарға сай салмақ пен көлем өлшемдерін қоршаған орта заттарымен, күнделікті тұрмыстық құралдарға негізделіп болжап, шамалау арқылы өлшеудің әдістерін меңгерген.

Мөлшерсіз дүние жоқ. Әлемнің де, табиғаттың да өзіндік жарасымды өлшемі, мөлшері бар. Өлшем – өндірілетін өнімдердің, күнделікті тіршілік-тұрмысқа қажетті заттардың сандық және сапалық көрсеткіші. Өлшеудің және өлшеуіштің қажеттілігі тіпті ерте кезде туды, бірақ өлшеу аспаптары мен өлшеу тәсілдері қазіргідей болып бірден қалыптасқан жоқ. Адам әуелі өлшеуіш етіп өз мүшесін не оның қозғалыстағы белгілі бір қалып немесе айналадағы жұртқа таныс бір нәрсені алып, сонымен өлшейді. Бұл қарапайым өлшеуіштер қазіргідей дәл өлшеу үшін қолданылмады, адамның сол кездегі өмір талабына жеткілікті болған жуық өлшеу үшін немесе таныс бір нәрсені салыстыра отырып өлшенетін нәрсенің қандай екенін шамамен білу үшін қолданылады. Тумысынан қызығушылығы зор ата-бабамыз еш жазудың, кітаптың көмегісіз-ақ салмақ пен көлемді өлшеудің бірліктерін ойлап таба білді.

Жалпы кеңістіктегі кездескен нысандардың сипатын алғаш ата-бабаларымыз табиғи күйінде ұғынып түсінген, қоршаған орта мен табиғат құбылыстарындағы түрлі факторларды күнделікті өмір сүру жағдайымен етене байланыста қараған. Қарым-қатынас барысында өзінің күнделікті шаруашылығында атқарған нысандарымен анықтап, өлшеп, межелеп, сырын ұғып тани білген. Дами келе бұл құбылыстар салмақ пен көлем өлшемдеріне айналған.

Шығыс халықтарының көбісінде ең кіші салмақ өлшеміне арпаның дәні алынған. Түрік жазба әдебиеттерінде және соңғы жылдардағы зерттеулер нәтижесінде «арпа» дәні алтын мен асыл тастардың салмағын бағалауға арналған қазыналық өлшем ретінде қолданған. зергерлік өлшем бірлігі ретінде орташа үлкендікте қабықсыз, екі ұшы кесілген салмағы 0,045 гр. Бір арпа дәні алынған, сонымен бірге, түріктер тарапынан осы арпа дәні бұрыннан 2,16 мм ұзындық өлшемі ретінде де пайдаланылған. Мысалы, Дешті қыпшақта арпа дәні үшін аттың қатар қойылған алты тал жалы алынған [1].

Тайлан Татлының зерттеуінде анықталған мысқал өлшемі, бүкіл Ислам өлшем жүйесінің негізін гректердің драхмасына тірелетін дирхем мен Рим, Византия өлшемі солидустың негізінде мысқал құралған. Шарифатқа сай мысқалдың дирхемге арақатынасы 7/10 болса, ал қолданыста 2/3-тен аспады. Яғни мысқал 100 арпа салмағына теңестіріліп 4,5 гр тең болды, ал салмақтың дирхем Осман стандарты бойынша 2,97 гр құрады.

Алтын Орда тұсында Орта Азия мен Қазақстанды мекендеген халықтар арасында мысқалдың бірнеше түрлері ұшырасады: Хорезмде – 4,55 гр, XIV ғасырда Қыпшақтарда 4,41 гр, Самарқанда 4,46 гр алынған.

Ерте кездің өзінде-ақ мысқалдың дәл мәнін өзгеріссіз ұстау үшін оның баламасы болып табылатын шыны сауыттар жасалған. Бертініректе б.з.б. 780 ж. Жасалған осындай шыны сауыттар табылды. Қазіргі зерттеулердің көрсетуі бойынша

олар миллиграммның үштен біріне дейінгі дәлдікпен істелінген. Сол сауыттардың салмағы бойынша бағаласақ, мысқал 43 гр тең.

Мысқал – негізінен, бағалы заттар (алтын, күміс, т.б.) мен бояулардың өлшемі ретінде қолданылған.

Ал мысқалды салмағы үлкен өлшем бірлігі қантармен (56,443 г) салыстырып, оның кішкентай, жеңіл немесе аздығы туралы қашқынның өмірі тұтқынның тіршілігінен гөрі бір мысқал тәуір ғой (Қ. Жұмаділов, Тағдыр) сияқты сөйлемдер әдебиеттерде және батпандап кіріп, мысқалдап шығу сияқты мақалдар екі халықтың тілінде көптеп кездеседі. Мысалы, бл мақал түрік халқының тілінде *hastalık batmanla girer, miskalle çıkar* деп қолданылса, қазақтарда дерт батпандап кіріп, мысқалдап шығады дейді немесе *hastalık kantarla girer, miskalle çıkar*/дерт қантарлап кіріп, мысқалдап шығады, деп айтады. Бұлардан басқа тағы, *alışveriş miskalle, dostluk batmanla*/сауда-саттық мысқалмен, достық батпанмен деген мақал-мәтелдер екі халықтың тілінде астарлы оймен айтылады [2].

Тағы көлемі жағынан ең төмен салмақ өлшем атауына шымшымды жатқызуымызға болады. Бұл өлшем түрік тілінде *fiske* немесе *çitmik* деп қолданылады. Қазақшада шымшым немесе шөкім деп айтылады. Шымшым/*fiske*/*çitmik* басбармақ пен сұқ саусақтың алатын мөлшердегі көлем өлшемі болып саналады. Екі тілдегі бұл өлшем бірлігі мағынасы жағынан бірдей болып келеді және қазіргі таңның өзінде халық арасында, әсіресе ас үйлерде кеңінен қолданыс тапқан. Мысалы, бір шымшым *tüz/bir fiske tuz*.

Уыс /*avuç* – жартылай жұмылғанда қолдың (алаканның) ала алатын мөлшері =4 саусақ= 0,07м, басқаша айтқанда, қолдың саусақтарын жымыдастыра бүккендегі алақан аясының іші. Түріктерде де бұл өлшем бірлігі қолданылады, олар *avuç* деп атайды. «*Avuç*» қазақша баламасы «уыс» деп аударылады. Уыспен қазіргі таңның өзінде ас үйде бидай, күріш, т.б. мөлшерін білуде молынан қолданылады.

Екі алаканның қоса өлшенген салмақтың бірлігі – қос уыс деп айтылады. Қос уыс – уыстың екі есе артық салмағына тең өлшем бірлігі болып табылады. Еворпада көп тараған фунт өлшеміне сәйкес келеді [3].

С. Орхан қадақ сөзіне былай деп түсініктеме береді: «Қадақ 409,5 грамм Самарқанд мысқалының 100 есе көп мөлшердегі салмақ өлшем бірлігі, бұл өлшем Қыпшақ даласы мен болгарларда кеңінен қолданылған және жібек мата бөліктерін осы өлшемге сүйене отырып, қадақ атауын берген».

Түрік халқында *ağın malı kadak ile satılmaz* «қадақ тұратын нәрсе аршынмен сатылмас» мақалында терең ауыспалы мән бар. Яғни грамммен сатылатын нәрсені метрлеп сату мүмкін емес деген мағына береді.

Екі халық та ежелгі замандарда жүк пен заттарды тасығандығы тарихтан белгілі. Соның негізінде салмақ өлшемі тұрғысынан жүк/үйк атауы пайда болды. Жүк түрік әдебиеттерінде *himl* (арабшадағы жүк сөзінің синонимі) түрінде де кездеседі. *Himl* – арабтың сөзі, аудармасы – жүк.

Анадолыда бактриан (екі өркешті) түйесі нар (бір өркешті) түйеге қарағанда ауыр жүктерді көтере алатындықтан, ал жылқы есекке қарағанда екі есе артық жүк көтере алатындықтан, ал түйе болса жылқыға қарағанда екі есе артық жүк көтере алатындығынан түрлі салмақта жүктердің түрлері қалыптасқан. Осымен байланысты Осман Империясы дәуірінде базар салықтарының соған сәйкес қалыптасқан ережелері болатын. Сондықтан да базар салықтары бойынша түйе жүгі үшін – төрт «акçe» (акча), жылқы жүгі үшін – екі «акçe» (акча), есек жүгі үшін – бір «акçe» (акча) төленген. Осман империясы дәуірінде салық болса, бас деп аталған.

Deve silkinse eşeğe yük çıkar/түйе сілкінсе, есекке жүк дайын; Deve büyüktür ama beşini bir eşek yeder/түйе үлген болғанымен, бес есе жүгін бір есек тасиды. Түрік мақалдары осы жүк атауының негізінен шықса керек [2].

Қазақ халқы көшпелі өмірді басынан өткізген, ылғи да жүк тасыған. Соның нәтижесінде түйелерді бірінің артына бірін байлаған да оларға жүк артқан. Бір түйе 16 пұт жүк тасыған. Олар 8-8 пұттан түйенің екі жағына бөлініп салынған. Бірінің арқасына бірі байланған түйелердің тобын қазақтар «керуен», түріктер «kevan» деп атаған.

Батпан – Шығыс елдерімен қатар, түркі халықтарының да ежелден қолданған салмақ өлшемдерінің бірі. Қазақ және түрік халықтарының тілдеріне батпан сөзі араб елдерімен тығыз сауда қатынасының негізінде парсы тілінен енген.

Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде және көне түркі өлшемімен батпан салмағы жағынан шамалас 180-300 кг аралығындағы салмақ өлшемі деп көрсетеді [4].

Ежелгі әдебиеттерде ет, мақта, астық дақылдары және одан алынған өнімдерді батпанмен өлшенгенін еңбектерден кездестіруімізге болады. Мысалы, Ә.Дербісалиев өз еңбегінде былай деп көрсеткен: «... әр аптаның дүйсенбі және жұма күндері екі батман бидай мен бір батман ет және соған лайық мөлшердегі тұз және оған қажетті отын жұмсалып, рухын ұлы Алла жарық еткір әулиелердің айбынды сұлтаны – Өзірет Сұлтан ғимаратындағы қасиетті қалам... бұдан басқа күн сайын күн көрісі қиын жоғарыда айтылған кембағалдар мен ақырларға арнап нан пісіру үшін ұнға айналдырған жүз батмандай бидай шығын етілсін» [2].

Ал бүгінгі түркі халықтарының кейбіреулерінде, батман дәнді дақылдар мен сұйық заттар үшін қолданылады.

Салмақ өлшемін білдіретін батпан атауының Шығыс елдеріндегі сауда-саттық қарым-қатынас пен салық төлеу жүйесінде кейінгі кезеңдерде кең көлемде қолданылған өлшем болғанын көптеген деректерде аталып өтілген. Қазақ халқының этностық таным-түсінігінде салмақ өлшемін білдіретін батпан атауы сандық жүйемен алғанда нақты қанша килограмм көрсететінін дәл басып айтпаса да, оның басқа салмақ өлшемдерімен салыстырғанда аса ауыр зат мөлшері мағынасында кеңінен қолданылатын мәдени мазмұнды тілдік бірлік екенін осы атаумен байланысты қалыптасқан мақал-мәтелдер мен қанатты сөздерден, фразеологиялық символдардың мазмұнынан байқауымызға болады. Мысалы, бұл не деген батпан құйрық, су түбінде жатқан құйрық; пұт болдым деп мақтанба, одан да ауыр батпан бар; бала атадан батпан артық туады; alışveriş miskalle, dostluk batmanla/сауда-саттық мысқалмен, достық батпанмен деген батпанға байланысты мақал-мәтелдерден бұл атаудың аса ауыр салмақ өлшемі болуымен қатар, этностың өзіне тән менталдық табиғатынан да хабардар етеді.

Түрік халқы салмақ өлшемі ретінде батманмен бірге, дирхемді де қолданған. Дирхем түріктерде ежелден қолданылған салмақ өлшемдерінің бірі болып саналады. Дирхемнің негізгі салмағы 3,148 грамм болған. Бірақ түрлі аймақтарға қарай дирхемнің салмағы өзгеріп отырған. Мысалға, Стамбулда бір дирхем 3,207 грамм болып, окканың 1/400 аналған [40, 350 б.]. Окка кейінгі жылдары дирхемнің орнына салмақ өлшемі ретінде қолданылған. Сондықтан да, түрік тіліндегі әдеби жазбаларда көбінесе дирхем мен окканы бірдей пайдаланады [5].

Қорыта келе, кезкелген халықтың ойлау ерекшелігі оның ұлттық тілінде көрініс табады. Қазақ және түрік тілдеріндегі салмақ пен көлемді білдіретін өлшем атаулары танымдық тұрғыдан зерттеліп, халықтың рухани мәдениеті, наным-сенімі, әдет-ғұрпы мен салт-дәстүрінің бейнесі болып табылады. Қазақ және түрік халықтары ерте кезде қағаз, қаламның көмегінсіз уақытты ойлап, межелеу арқылы қолданып келсе, одан кейін барып адам санасының бірте-бірте дамуының арқасында

бір жүйеге келтірілген, дәл өлшемді беретін метрикалық өлшем дүниеге келді. Жалпы алғанда, салмақ және көлем өлшем бірліктеріне талдау жасай отырып, математикалық ойлау жүйесі мықты дамыған қазақ халқының сахарда жүріп-ақ заттардың салмағы мен көлемін дене мүшелеріне және күнделікті заттардың көлемін көзбен көріп, түйсікпен-ақ өлшегендігі көрінеді. Салмақ пен көлемді білдіретін өлшем атаулары тым ерте кездерден, ғасырлар бойы қолданыла бастаса да, күні бүгінге дейін қазақ және түрік тілдерінде, тіл қолданысынан шықпай қолданылып келеді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Астана айнасы, қазақтың байырғы өлшем бірліктері, <http://www.info-tses.kz/> , 2011.–3-5 бб.
- 2 Сарбасова.Г.А, қазақ және түрік тілдеріндегі халықтық өлшем атауларының этнолингвистикалық сипаты. - Алматы, 2010. – 42, 86, 227 б.
- 3 Қазақтың байырғы өлшем бірліктері, [www.ustazim.kz](http://www.ustazim.kz) , 2009. – 67 б.
- 4 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. - Алматы: Ғылым, 1974-1986жж.1-10том. 53б.
- 5 Осман кезеңіндегі өлшем бірліктері. – Ыстанбул. –1998. 145 б.
- 6 Қазақ тілінің аймақтық сөздігі. - Алматы, 2005. –155 б.
- 7 Қазақ тілінің сөздігі. - Алматы, 1999. –206 б.

#### Резюме

В данной статье рассматривается вопрос использования единиц мер для определения веса и объема в казахском и турецком языках с учетом этнолингвистических особенностей.

#### Resume

The authors of this article consider the features and use of the measurement units of weight and volume in the Kazakh and Turkik languages considering ethnolinguistic characteristics.

ӘОЖ 81-2-512.122

## ТІЛДІК ГЕШТАЛЬТ

**Ы. Б. ШАҚАМАН**

филология ғылымының кандидаты,

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының профессоры

#### **Аннотация**

Мақалада қазақ тіліндегі тілдік гештальтты тану мәселесі сөз болады.

*Түйін сөздер:* түр, бейне, зат, гештальт, концерт, әуен

**Гештальт** сөзі неміс тілі арқылы енген (Gestalt), қазақша тура ұғымы түр, бейненің тұтас құрылымы дегенді білдіреді.

Бұл сөз психологияда қолданылатын термин болып қалыптасқандықтан, психика арқылы қабылданатын нәрсе, заттарды, олардың нақты қасиетін бөлшектік күйінде емес, тұтас күйінде танып білуді жеткізеді; зат, нәрселердің жекелеген

бөліктері кеңістікте сол зат, нәрсе болып көрініс, көрнекілік түрінде тұтастықпен қабылдануы **гештальт** болады. Қарапайым тілмен айтсақ, түр, бейне, құрылымның бөлшекпен емес, тұтас қабылдануы – гештальт.

Неміс психологі Карл Дункер В.Келлердің әуен туралы мысалын негізге алып, гештальт ұғымын түсіндіреді: белгілі бір әуен тұтас ойналуымен есте сақталып, кейін оның үзіндісі ғана ойналса да, адам оны бірден танып, еске түсіре алады. Сол әуенді екінші рет естігенде, есте, жадымызда сақталуына қарай бірден танымыз. Тіпті әуеннің құрылымдық бірлігі өзгерсе де, біз оны тұтастықпен танып, түсіне аламыз. Себебі негізгі нысана (объект) – әуеннің өзекті мазмұны – біздің санамызда сақталды, ал оның қосымша бөліктері (фон) өзгере беруі мүмкін Бұл – психологиялық қабылдаудың түсініктемесі. Ал сөзге, тілге айналдырсақ, **концерт, әуен** сөздері қатар айтылғанда, бірін бірі ашып, бірі астар (жалпы көрініс немесе фон), екіншісі бейне (фигура) болып, тұтасып, гештальт болады. Яғни концерт сөзін айтуда әуен, ән деген түсінік санаға оралып, қабылданады. Осылайша тұтастық жасалады.

К.Дункердің айтуынша, екі құбылыстың ұқсастығы біркелкі бірліктен тұрса, жиынтық болады; егер ұқсастық екі тұтас құбылыстың қызметтік құрылымымен дәйектенсе, гештальт болып табылады [1, 39 б.]. Яғни екі түрлі бірлік өзінің қызметімен біріксе, тұтаса алады да, адамның оны бір зат ретінде қабылдай алуы гештальтты түсіндіреді.

Гештальт мәселесі психологияда зерттелуіне байланысты оның нақты белгілері мен заңдылықтарын түсіндіретін гештальтпсихология деген сала пайда болды. Бұл сала зат, нәрсені қабылдау мәселесін зерттеу барысында негізделді. Неміс психологтері **Макс Вертгеймер, Курт Коффке** мен **Вольфганг Кёлер** бір бейнені бөлікпен емес, жалпы оны тұтас қабылдауды ұсынды. Бұл тұтастық өнертанушы Х.Эренфельс енгізген **гештальт** терминімен аталатын болды. Осылайша гештальтпсихология пайда болды.

Сонымен гештальт психологиядағы назарға алынатын негізгі нәрсе – тұтас құрылым. Мысалы, әр адамның жазуы түрліше болуына байланысты кей әріптер жартылай жазылып, түсініксіз болса да немесе кей әріп жазылмай қалса да, жазуды танып, біліп дағдыланған адам сөзді тұтас оқып, жетпей тұрған белгіні өзі жадысымен толықтырып, тұтас шығарып алады, сөйтіп тұтас сөзді немесе сөйлемді қабылдап, таниды. Бұдан гештальт ұғымы айқындалып, оның тұтас құрылым екені білінеді.

Неміс психологтері айналадағы заттарды адам жеке нысан ретінде емес, оларды біртұтас, қалыптасқан түр, бейне ретінде қабылдайтынын айтады. Ендеше гештальт – кейбір құбылыстардың көп жақтылығын бір жүйеге келтіретін қызметтік құрылым. Гештальтты түсіну үшін гештальт болып қабылданатын нысан туралы ақпарат, білім қоры толық болуы тиіс. Сонда ғана зат-құбылыс тұтастықта қабылданады.

**Гештальт** – психологиялық ұғым бірлігі. Ендеше бұл түсінік – адам санасының, жан дүниесінің қозғалыс әрекетіне, қызметіне тәуелді; адам психикасының әлемді қалай қабылдауына қатысты қолданылатын сөз бірлігі. Гештальтты тілде тану, тіл ғылымында қарастыру қиын. Бұл орайда тілдік гештальттарды жинақтай білу қажет. Сонда ғана **тілдік гештальт** деген түсінікті қалыптастыру, қабылдау мүмкін болады.

Гештальт психологиялық бірлік болғандықтан, әлемдік бейнені (қандай да болсын үзіндісін, қырын) тұтастықта көре білуді талап етеді. Белгілі бір бейнені бір адам бейне, көрініс ретінде тани, көре білсе, келесі бір адам оны бейне ретінде қабылдай алмауы да мүмкін. Осы жағынан алғанда, гештальт, фрейм секілді, адамның білім аясына, жиынтығына, білімдік қабылдауына негізделеді. Осы

белгісімен фреймге ұқсас әрі дерексіз қызметте болады. Екіншіден, гештальт деректі қызмет атқарады. Гештальт (тұтастық) болатын нәрсесі нақты, деректі болуы тиіс. Қазақшаласақ, гештальт қиындылардан құрақ құрай білуді, жоқтан бар жасауды талап етеді. Бұл үшін білім қоры, әлем бейнесін көре білетін, қабылдата, қабылдай алатын адам санасының қызметі мықты болу керек.

Тіл ғылымында (тілдік) гештальт түрлі анықтама, ереже, ілім жиынтығының немесе сөздің жасалу құрылымының көрінісі болып табылады. Бірақ гештальт концептілеу амалы бола алмайды. Керісінше, оның бір түрі болып танылуы мүмкін. Себебі гештальт та, концепт сияқты, ойлау әрекетінен туындайды. Алайда концептіде мазмұн, ұғымдық мән басты өзек болады да, гештальтта тұлғалық сипат, белгі басым болады, содан соң оның мазмұны таныла бастайды. Гештальт санада тұлғалана бастаған кезде, концептілеу де жүре бастайды. Бұл жағынан алғанда, концепт пен гештальт теңбе тең, тең дәрежелі ұғым болып келеді.

Танымдық тіл ғылымы үшін гештальт зат-құбылыс, нәрселердің өзін емес, олардың аталымдық сөзбен берілуі, жеткізілуі түрінде талданады. Мәселен, **дүкен атауы** және ондағы негізгі алынатын **зат атауы** танымдық тіл ғылымының қарайтын гештальттық мәселесі болады. **Дүкен** жалпы көрініс, астар (фон) болса, алынатын зат нысана (бейне – фигура) болады. Мысалы: «**Азық-түлік дүкені**» – «**нан, сүт, т.б.**» сөздерінің байланысы тіл ғылымындағы гештальтты түсіндіреді. **Киім дүкені** сөзі ондағы сатылатын киім түрлерімен тұтастықта қабылданып, тілдік гештальтқа айналады. Ал олардың суреттік бейнесі гештальтпсихологиясы үшін өнер ғылымын тану, түсіну болып табылады.

Тіл ғылымында гештальт түсінігін психология ғылымындағыдай дәлме дәл енгізу қиын. Тіл ғылымындағы гештальт заттың, құбылыстың өзін, бейнесін ғана емес, жалпы әлем бейнесінің сөзге айналғандағы мазмұнын, белгісін ашуды, түсіндіруді қажет етеді. Тілде гештальт тілге қатысты, тіл іліміне қатысты білімдік қор құрылымын айқындап беруді талап етеді. Тілдік әлем бейнесінің құрылымын жинақтап көрсету мүмкін емесі аян, бірақ оны осы құбылыспен – гештальтпен – дерексіз түрде түсіндіру ғалымдар үшін ыңғайлы әдіс болып табылады.

*Психологияда гештальт зат, нәрсе, құбылыс және олардың әрекеті, жалпы өмірдегі әрекет туралы тұтас білімдік қорды жинақтауды керек етсе, тіл ғылымында гештальт тіл, сөз жайында жинақталған білім қоры құрылымын түсіндіреді.*

Тіл ғылымындағы гештальттың психологиядағы гештальттан айырмашылығы – тілде сөздердің (жеке сөз болсын, сөйлем болсын) мазмұнды тұтас құрылым беретіндігі, адам санасында тұтас ой жасайтындығы, тудыратындығы. Заттың өзін көрмей-ақ, атауы аталғанда сол затқа қатысты тұтас ой, барлық білім қоры бірден құрылып, санада таныла қалады немесе жаңа сөз болса, соған орай тұтас білім қабылдана бастайды. Қысқасы, екінші жағынан, тіл ғылымындағы гештальт дегеніміз – әлем туралы білім қорын ғана емес (ол міндетті түрде қатар жүреді), тіл туралы білім қорын жеткізе білу, тілге қатысты білім қорын қабылдай, тани білу, таныта білу және тілдік әлемде бейнесін көрсете білу, қала берді, негізін ашып көрсету, тіл теориясын туралы ғылымды игергендігінді дәлелдей білу.

Кез келген тілде тіл құрылымы, грамматикалық құрылым сөйлеудің (дауыстық, дыбыстық) туындауымен жасалатыны сөзсіз Жекелеген сөздерді айтуда түрлі қазіргі дербес мағынасынан айрылған грамматикалық тұлғалар біртіндеп пайда болды (жалғау, жұрнақ түрлері, шылаулар, т.б.). Бұлар кезінде желеген сөз ретінде де адамзаттың ойлау қабілетінің дамуына аса маңызды ықпал жасады. Тіл ғылымында ұғымның да тек сөйлеуге байланысты жағдайда ғана нақты қалыптасатыны айтылады. Дыбыстық сөйлеу кезінде ғана ұғымның бастапқы кездегі



жіктеуге түсе беретін жылжымалы белгілері жымдасып, нақты тұтастыққа айналады. Сонда ұғым сөйлеуге тәуелді болып, сөйлеуде ғана жарытылады да, нақты сөздің кейін дербестігі ұштала бастайды. Осылайша зат-құбылыс атаулары да дәлденеді. Мұның бәрі адам ойының, миының ойлау қызметінің дамуымен қатар жүреді. Осылайша тілдік тұтастық та, яғни тіл туралы білім де белгілене бастады.

Тіл туралы білімдік түсінік сөйлеумен байланыста жасала отырып, зат, нәрсе мен оның атаулары арасындағы байланыстың көрінісі де айқындалады. Зат пен оның атауы арасындағы байланыс мазмұны үнемі сәйкес келе бермейді. Атау сөз затты жинақтап көрсеткенмен, белгілі бір жағдайда заттың өзін қызметі жағынан нақты атамайды. Сондықтан педагог-психолог ғалым М.М.Кольцова сөз бен оның атауы арасындағы байланысты 4 түрге жіктейді:

**1-дәрежедегі шектесім** (жинақтау) – сөз нақты бір заттың сезімдік сипатын (бейнесін) ғана ауыстырып атайды. Мысалы: *Ана* – тек осы атауды қабылдаушы адамға ғана бағытталған атаулық белгі; *қуыршақ* – бала ойнап отырған кездегі көрініп тұрған нақты зат. Бұл арада сөз сезімдік бейнеге ғана дәлме-дәл келеді.

**2-дәрежедегі шектесім** – бір ыңғайдағы заттардың сезімдік бейнеге бағытталған ортақ атауы. Мысалы: *Қуыршақ* деген атау осы ұғымға енетін, ортақ бейнедегі барлық қуыршақ затына бағытталады. Бірақ алғашқы бір затқа бағытталған сөзгедей нақты болып табылмайды, дәлдігі әлсірейді.

**3-дәрежедегі шектесім** – түрлі заттың бірнеше сезімдік сипатын, бейнесін ортақ атаумен жинақтап ауыстырады: *Ойыншық* атауы *қуыршақ*, *доп*, *машина*, басқа да ойыншық түрлеріне ортақ бағытталады. Мұнда сөздің мәні кеңірек болады және заттың нақты бейнесіне тәуелсіз болады.

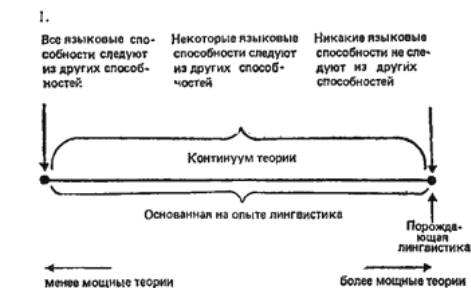
**4-дәрежедегі шектесім** – алдыңғы аталған дәрежедегі заттар енді жинақталып, тағы басқа ортақ атаумен, бір ғана заттық атаумен аталады: *Зат* немесе *Нәрсе* – бұған осы мәнге ие болатындардың бәрі енеді: *ойыншық*, *қалам*, *қағаз*, *жиһаз*, *ыдыс*, т.б. «*Зат*» сөзінің бағыттық белгісі кең, жалпы нәрсе атаулығы арналады [3].

Жалпы адам өзі өмір сүрген кезеңінде әлемді тану, дүниені түсіну, өмірді қабылдай білу әрекетінде болады. Бұл әрекеттің бәрі адам тәнінің құрылысына (физиологиясы), жан дүниесіне, ес-ақылына, ойлауына, сезімдік-танымдық қабылдауына, т.б. тәжірибелік нақтылыққа тәуелді болып, адам әлемді өзінің өмір сүрген бағытына қарай қабылдағаннан кейін әлем туралы түсінігін, мазмұнының тіл арқылы жарыққа шығарады. Тіл арқылы адамның әлемді, дүниені қабылдау мүмкіндігінің мөлшерін, білімін, түсінігін көруге болады. Сондықтан адамның сөйлеуінде, (ауызша, жазбаша болсын), сөйлеу мәнерінде тіл құрылымын, сөз құрылысын байқай, көре отырып, оның, тіпті ұлттың тіл арқылы әлемдегі белгілі бір мазмұнды, мазмұндық тұтастықты қалай қабылдағанын, соны қайта қалай жеткізе білетінін, тілдік негізін, тілдік білімін танимыз.

Американ лингвисті Дж.Лакофф «лингвистикалық гештальт» жайында шағын арнайы мақала жазған [5, 68 б.].

Ғалымның түсіндіруінде тілдегі гештальт құбылысын тілдік бірліктердің қарапайым және күрделі құрылымы арқылы тануға болады.

Ғалым төменде көрсетілген сызбада тілдік қабілеттің тілдік бірліктер туындатудағы адамның басқа қабілетіне негізделу/негізделмеуіне орай орындалып отыратынын түсіндіреді. Зерттеуші тілдің барлық жалпылама бірліктері таза тілдік бола тұрып, олардың бір де бірі адамға қатысты емес деректерден болуы *туындамалы лингвистиканың* (суретте – оң жақта) теориялық негізін беретіндігін жеткізеді. Ал тәжірибеліліктен туындаған лингвистика теориясы әлсіз болып келетінін айтады.



\* George Lakoff. Linguistic Gestalts. «Papers from the Thirtieth Regional Meeting Chicago Linguistic Society», 13, Chicago, 1977. При переводе статья с согласия автора была сокращена.

Сонымен бірге ғалым туындамалы лингвистиканы түсіндіруде тілде болатын тұтастық құрылым – гештальт – бейнесін де талдайды. Танымдық психологияның тіл ғылымына, ондағы категориялық түсініктерге өзгеріс әкелгенін, оларға танымдық жақтан тереңірек қарау қажеттілігін туындатқанын бағамдайды.

Дж. Лакоффтң көрсетуінде тілдегі гештальттың танылуында негізгі қызмет атқарушылар *ой-пікір,*

*қабылдау, эмоция, таным үдерісі, жедеқабыл қозғаушы ес әрекеті және тіл* болып табылады. Бұлар тұтас құрылымда және бір уақытта бірлікте қызмет атқарып, тілдік гештальтты түсіндіреді.

Жалпы гештальт тұтас және талдамалы, ажыратпалы болады, бұл екі жағдай бір уақытта жүзеге асады. Психологиялық түсінік бойынша гештальт өзіне қатысты бөліктерден құрала отырып, ол бөліктердің бір жүйеде түйіспеуінен тұрады. Гештальт жалпы белгілі бір қосымша қасиеттерге ие, сондай-ақ оның әрбір жекелеген бөлігі де, егер тұтас гештальт аясында қарастырылса, қосымша қасиеттерді білдіреді. Бұл ғалымның тілінде мысалмен көрсетілмеген, бірақ біз психологиялық еңбектен алынған дерекпен нақтыылап беруге тырысып отырмыз:

**1-мысал:**

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

**2-мысал:**



1-мысалда біз әрбір жұлдызшаны жеке-жеке қабылдап тұрған жоқпыз (гештальттық жеке бөлік), тұтас күйінде үш қатарды бірден қабылдап, үш сызық ретінде танып отырмыз. Әрбір бөліктің (жұлдызшаның) сызық жасауда теориялық тұрғыдан қатысы жоқ. Мұнда сурет жеке бөліктен (жұлдызшалардан) құрала отырып, біркелкі тұтастықта болса да, ол бөліктер сол суреттің тұтастық мазмұнында ажыратылып тұрады, қосымшалық қасиет болады. Бұл – гештальттың **жақындық қағидасы, заңдылығы**. Тағы нақтылай түссек: 1-мысалда тік тұрған 3-мәнді 14 жұлдызшаны жекелеп қабылдағаннан гөрі көлденең үш қатардағы жақын тұрған жұлдызшаларды бірден бір қатар ретінде қабылдау оңай.

2-мысалда көрсетілген үзік сызбалы әріпті тұтас әріп ретінде бірден қабылдаймыз, өйткені оған қатысты білім қорымыз жинақталған, санада, есте сақталған. Тіпті оның бір бөлігі жетпей тұрса да, біз өз білімімізбен оны толықтырып қабылдай саламыз немесе аяқтап жазамыз. Бұл – гештальттың **тұйықтату заңдылығы**. Әріптегі жеке бөліктер (бастапқы, соңғы) немесе сызықтар жеке алынып қабылданбайды.

Гештальт қабылдануына қарай тарамдалып отырады. Бұл оның дұрыс танылуына байланысты болады. Жоғарыда көрсетілген әріпті дұрыс гештальттықта қабылдағаннан оны дұрыс тарамдата, әр бөлшегін ажырата да аламыз.

Бір гештальт екінші бір гештальтпен ішкі қатысымен байланыста да болады. Гештальт екінші бір гештальттың бір бөлшегі, бөлігі де болып табылуы мүмкін. Мұндай жағдайда екі гештальт бірі бірімен сіңісіп кетеді. Тілде, тілдік сөзжасамда бұл «контаминациялық құбылыспен» көрінеді. Мысалы: **қарлығаш** – **қара ала құс** дегеннен кіріге біріккен сөз; **ит өлген жер** – алыстықты түсіндіретін тұрақты тіркес; мұнда **ит, өлу, жер орны** – жеке-жеке бөліктер, жеке тілдік гештальттар, бірі бірімен сіңісіп, басқа бір тұтастық ұғымын жеткізеді – **алыс**. Мұның бәрі адам өмірінің тәжірибелік түрінде жинақталған білім қоры арқылы туындап жасалады.

*Лингвистикалық гештальт тілдік білім қорымен көрініс тауып жатады. Бұл арада сөзжасамдық гештальт қызметі белгіленеді.*

Гештальттың келесі бір гештальтпен осындай ішкі қатысы, тұтастай алғанда, гештальттың қасиеті болып табылады. Сондай-ақ ішкі байланыс, қатыс қабылданып отырған көзқарасқа орай ұқсастықта болумен қатар түрліше де көрінеді. Гештальттар бір-бірімен шектесіп жатады. Онда прототиптік/ прототиптік емес қасиет те болады.

Негізінде бір гештальт екінші бір гештальтпен ұлғайып, сіңісіп көрінуінде немесе екінші гештальттың бөлігі болып табылуында жаңа қасиетке ие болады. Сондай қасиетінің бірі – екінші бір гештальтқа қарама-қарсы болуы. Екі гештальт қатар тұрып, қарама-қарсы болуда бірдей, ұқсас бір негіздік (базистік) қасиетте болады. Ал **лингвистикалық гештальт** грамматикалық, семантикалық, фонологиялық, сөзжасамдық, қызметтік қасиетке ие болып тұрады.

Жинақтай келгенде, **гештальт** тілдік, ойлау, естілімдік, жедеқабыл қозғаушы үдерісінде қолданылатын, іске асырылатын тұтас құрылым түрі болып табылады. Сонда адам санасына қатысты болып жататын әрбір үдерісті гештальт деп танымыз.

Психологиялық гештальтты тануда тіл құбылысындағы ерекшеліктерді жүйелеп, тіл ілімін тереңдете түсеміз.

Ғалым Дж.Лакоффтың көрсетуінде тілдік гештальттың көрінісі туындамалы семантика мен ауыспалы грамматиканың (трансформационная грамматика) байланысында танылады.

Дж.Лакоффтың түсіндіруінше, тілдік гештальттар тұлға мен мағынаның сәйкестігінің бір әдісі болып табылады. Бірақ ғалым біз қарастырған еңбекте тілдік гештальттың сөйлеудегі белгілерін, көрінісін түсіндіргенмен, оның берілу амалын, жолын, тәсілін теориялық тараптан сипатын бермейді, бір жүйеден шығатын тілдік ілім де жасалмайды.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления. М., 1965. - 21-85-б.
- 2 Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. - М., 1965. - 86-234-б.
- 3 Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. - М., Сов. Россия, 1973.- 160-б.
- 4 Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике, вып. X. М., 1981.-158 б.
- 5 Лакофф Дж. О порождающей семантике // Новое в зарубежной лингвистике, вып. X, М., 1981.- 208 б.

#### Резюме

В статье рассматривается понятие языковых гештальтов в казахском языке.

ОӘЖ 811.512.19

## ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ СӨЙЛЕМДІ МАЗМҰНДЫҚ ЖАҒЫНАН КЕҢЕЙТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**Г.Е. АБЫЛОВА**

филология ғылымдарының кандидаты,  
Еуразия гуманитарлық институтының доценті

### **Аннотация**

Бұл мақалада қазіргі қазақ тілінде фразеологиялық оралымдардың сөйлемнің мағыналық көлемін семантикалық, стилистикалық аспектілерде кеңейту мүмкіндіктері қарастырылды.

*Түйін сөздер:* сөйлемнің семантикалық көлемі, фразеологизм, идиома, стилистикалық фактор, семантикалық аспект, лексикалық мағына, грамматикалық мағына.

Тіл білімінде фразеологизмдерге берген анықтамаларында ғалымдар оның мағыналық ерекшелігіне көп көңіл аударады. Айталық, Б.А. Лариннің тұжырымдауынша, лексикалық мағынамен салыстырғанда, фразеологиялық мағынаға экспрессиялық, модальдылық бағалаушылықтың үлкен үлесі, яғни коннотация тән [1, 16 б.]. М.И. Фомина фразеологиялық байлаулы мағынаның өзіндік ерекшеліктеріне кеңірек тоқталған. «Фразеологиялық мағынаның лексикалық мағынадан ең негізгі ерекшелігі – тұрақты тіркестердің сынарларының тұтасымен жинақталған мағынаны білдіруі; келесі ерекшелігі: фразеологизмдер өздерінің синонимі болып табылатын сөздердің мағынасынан гөрі белгі, сапа, іс-әрекетті т.б. білдіру интенсивтілігінің деңгейін күшейтуі. Фразеологиялық мағынаның бұл ерекшеліктерімен тығыз байланысты тағы екі белгісі бар. Біріншіден, тұрақты тіркес семантикасында ерекше экспрессияның көрініс табуы. Екіншіден, еркін тіркестердің метафоралық түрде түсіндіру процесінен туындаған образдылықтың сақталуы. Бұлар фразеологиялық бірліктерге тілімізде бейнелегіштік-көркемдегіштік қызмет атқаруына мүмкіндік береді» [2, 58 б.].

Енді негізгі мәселемізге көшетін болсақ, фразеологизмдер сөйлем аясын мағыналық жағынан барынша кеңейтуші тілдік материалдың ішіндегі ең негізгісі деп айтуымызға болады. Бұл қызметі оның ерекше семантикалық табиғатынан туындайды.

Сөйлемнің мағыналық, пішіндік көлемін ұлғайтушы тілдік құбылыстардың өзіндік ерекшелігін анықтау үшін оларды салыстыру, карама-қарсы қою процесінде өзгешеліктері мен ортақ қырларын байқау қажет болды. Демек, бұл мәселені дұрыс, тиянақты шешу үшін тұрақты тіркестердің мағыналық жағынан сәйкес келетін еркін сөз тіркесімен, жеке сөздермен салыстырмыз. Алайда бұл салыстыру мәселесінің күрделілігі бір тілдік материалдың шеңберінде түрлі тілдік мағынаның тығыз түрде көрініс табуымен және мағынаның кез келген түрлерінің тағы бірнеше мәндік бөлшектерге бөлініп кетуімен (мысалы, грамматикалық мағына аясында, жақтық,

септік және тәуелдік категориялары) сипатталады. Дегенмен, біз тілдегі шарттылық заңдылығына жүгіне отырып, бұл мәселенің (тұрақты тіркестердің сөйлем көлемін ұлғайтудағы) шешімін табуға тырысамыз.

Сөз өз бойында лексикалық және грамматикалық мағыналарды біріктіретіні белгілі [3, 57 б.]. Ал фразеологизм түрлі тілдік мағыналар келіп тоғысатын жиынтық секілді. Ғалым В.Н. Телия тұрақты тіркестердің семантикалық ерекшелігін былай түсіндіреді: «Значение фразеологизм – идиом, будучи лексически опосредованным, сохраняет коннотации, связанным как с исходными значениями слов – компонентов, так и с образной основой фразеологизма, поэтому значение слова, и качественно отличается от него» [4, 88 б.]. Тұрақты тіркестердің мағыналық көлемі деген ұғымның аясына фразеологиялық байлаулы мағына (фразеологиялық тіркестерде берілетін лексикалық мағына) мен экспрессивті бейнелілік, эмоциялық бағалаушытық мағыналар бірлігі кіреді. Бұл жерде экспрессивті-эмоциялық мағыналарды «кеңейтуші мағына» деп шартты түрде атауға болады. Демек, фразеологизмдердің сөйлемнің мағыналық көлемін ұлғайтудағы қызметін анықтауда негізінен экспрессивті, эмоциялық мағынаға сүйену басшылыққа алынады.

Сондай-ақ фразеологизмдердің мағынасының эмоционалды-экспрессивтік бояуын зерттеу стилистика ғылымы еншісінде екенін және В.Г. Адмонидің сөйлем көлемінің кеңею мүмкіндігін анықтауда «стилистикалық факторды» ескеру қажет [5, 91 б.] деген қорытындысын да ескерсек, зерттеуіміздің жалпы бағыты дұрыс екеніне көз жеткізе аламыз.

Неміс ғалымы Э.Лейзи «Das wasser fließt» деген сөйлемге талдау жасай отырып былай тұжырымдайды: «су» сөзі ағатын зат деген ұғымды білдіреді және «ағады» сөзі «ағым, ағу» идеясын білдіреді. Осыған байланысты автор бұл сөйлемде «конгруэнттік» деп атаған семантикалық сәйкестік байқалады және конгруэнттік бұзылса стилистикалық өзгерістерге әкеліп соғады дейді [6, 77 б.]. Осы сөз тіркестерінің семантикасындағы конгруэнттіктің бұзылуы тек фразеологиялық түйдектің мағынасында көрініс табады. Фразеологиялық түйдектің сыңарлары жеке-жеке лексикалық мағыналары бір-біріне сәйкес келмейтін сөздер ретінде тіркесіп, тұтасымен фразеологиялық мағынаға ие болады. Логикалық шындыққа жүгінсек (еркін тіркес мағынасында) өмірде тіпті болмайтын құбылыстарды көз алдымызға елестетеді. Мысалы: аузынан ақ ит кіріп, көк ит шығады; ай десе аузы, күн десе көзі бар; мұртын балта шаппайды; жер-жебіріне жету; түймедейді түйедей ету; көлденең көк атты т.б. Осыған орай, фразеологиялық түйдек жаңа коннотациялық мәнге ие болып сөйлемнің мағыналық көлемін ұлғайта алады. Академик І.Кеңесбаев фразеологиялық түйдекті «идиом» деп те атайды. Орыс ғалымы А.В. Калинин сөзбе-сөз басқа шет тіліне аударуға болмайтын тұрақты тіркесті «идиома» деп атайды [7, 314 б.]. Демек, фразеологиялық түйдектің бірқатары өзінің мағыналық құрамындағы эмоциялық, экспрессивтік мәндермен қатар ұлттық реңкті үстемелеп тұрады. Мұндай мағыналық ерекшелігі фразеологиялық түйдектің сөйлемнің мағыналық көлемін ұлғайту шегінде басқа тілдік материалдарға қарағанда статусы бойынша жоғары позицияға ие. Ендігі жерде сөйлем аясының мағыналық тұрғыдан кеңею процесінде «фразеологизмнің семантикалық статусы» концепциясын айта отырып, оны практика жүзінде дәлелдеуге тырысамыз. Негізінен, «фразеологизмнің семантикалық статусы» концепциясы сөйлемнің мағыналық көлеміне экспрессивті-эмоциялық мәндерді, ұлттық реңкті үстемелеу арқылы анықталатынын ескерте кеткен орынды. Мысалы: 1) Ақ үйдегі көзі кемтар «пірәдар» да аузынан ақ ит кіріп, көк ит шығып жындана берсін (С. Сейфуллин). 2) Асан қайғы желмаяға мініп, жиһан кезіп, «Жер ұйық» дейтін ну орманды, көк орай шалғынды, сулы жер, қой үстіне бозторғай жұмыртқалайтын қоныс іздеді (Қазақ ертегісі).

Алғашқы сөйлем мен соңғы сөйлемдердегі фразеологизмдерге тән экспрессивті бейнелілік бұларға мағынасы жағынан жуықтау келетін «балағаттау» мен «бейбіт» сөздерінде жоқ. Бұл екі фразеологизмдерді ғалымдар Ә.Болғанбаев, Ғ. Қалиевтар құрылым-құрылысы жағынан сөйлемге тең фразеологизмдер деп көрсетеді [8, 195 б.]. Бұл секілді тұжырымға сүйенсек, жоғарыдағы фразеологизмдер сөйлемде едәуір семантикалық-стилистикалық жүкті көтеріп, бүкіл сөйлемнің мағыналық көлемін ұлғайтуда басты қызмет атқарып тұр. Сонымен қатар, бұл фразеологизмдер сөзбе-сөз басқа шет тілдерге аударуға келмейтін, қазақ тіліне ғана тән ұлттық бояуы оның семантикалық құрылысына енетін басқа қосымша мағыналармен қатар сөйлемнің мағыналық дінгегінің әрі қарай кеңеюіне септігін тигізіп тұр.

Сөйлемнің мағыналық көлемін ұлғайтуда «Фразеологизмнің семантикалық статусы» концепциясын оның мағыналық құрылысына енетін түрлі мағыналарды мынадай шартты белгілермен белгілеп түсіндіруге болады. Экспрессивті бейнелілік – Эк.б., эмоциялық бағалаушылық – Эм.б., ұлттық бояуды – Ұл.б., грамматикалық мағынаны – Гр.м., лексикалық мағынаны – Лек.м., фразеологиялық мағынаны – Фр.м. деген шартты белгілер арқылы белгілі бір дәрежеде сөйлемнің диапазонын анықтаймыз. Жоғарыдағы бірінші сөйлемдегі фразеологизмді, оған мағынасы жағынан сәйкес сөзді осы шартты белгілермен салыстырып көрелік.

1) Аузынан ақ ит кіріп, көк ит шығып.

2) Балағаттау.

1)Фр.м.+ Гр.м.+ Эк.б.+Эм.б.+Ұл.б.>2) Лек.м.+Гр.м.

Бұл модель бойынша фразеологизмдер тек сөзбен ғана емес, кез-келген тілдік материалдармен салыстырғанда, сөйлемнің мағыналық көлемін ұлғайтуда әлдеқайда көш ілгері тұратын тілдік құбылыс екеніне көз жеткізуімізге болады.

Тілдік мағынаның қосымша параметрлері: экспрессивті бейнелілік, эмоциялық бағалаушылық мәндері тұрақты тіркестердің семантикалық құрылысында жеке дара не біріккен күйде кездеседі. Осыған байланысты фразеологизмнің сөйлемнің мағыналық көлемін кеңейту мүмкіндігінің шегін айқындауымызға әбден болады. Мысалы: Көзді ашып-жұмғанша, Асан машинаның астынан кесе-көлденең екі бөрене өткізіп, байлап тастады (Т.Ахтанов) деген сөйлемде «көзді ашып-жұмғанша» тұрақты тіркесінің мағыналық құрылысында экспрессивті бейнелілік мән ғана бар, эмоциялық бағалаушылық мән жоқ.

1) Күжірейген семіз, жайын ауыз, бақа бойлы суық қарайтын болыс (М. Әуезов). 2) Қыздың оймақ аузына күлімсіреу пайда болады (С.Е.).

Алғашқы сөйлемдегі «жайын ауыз» (үлкен ауыз), екінші сөйлемдегі «оймақ ауыз» (сүйкімді ауыз) деген фразеологизмдердің семантикалық құрылысында жағымды-жағымсыз эмоциялық мәнмен қатар, экспрессивті бейнелілік табылады. Демек, фразеологизмдердің семантикалық құрылысына енетін экспрессивті бейнелілік, эмоциялық бағалаушылық секілді мәндердің мұндай вариациясы сөйлемнің мағыналық диапазон ауқымын кеңейту қабілетін анықтауға әсер етеді.

Фразеологиялық оралымдардың ішінде құрылымы жағынан да, мазмұны жағынан да тілдің коммуникативтік единицасы – сөйлемге сәйкес келетіндері бар. Бұлар – мақал-мәтелдер, қанатты сөздер. Мақал-мәтелдер, қанатты сөздер сөйлемде көп жағдайда қыстырма сөз ретінде қолданылады. Мысалы: 1) «Аузы күйген үріп ішеді» дегендей, былтыр команданың басшылығын өз қолына алған ұстаз Александр Сергеевич Назаров осындай тұрақты іспен бекітілмеген болжаудан бойын аулақ салды (С.Есімов). 2) Көрпене қарай көсіл деген ғой: қолда барды сарқа жұмсамай, тым көсіле бермейік те (АТ). Бұл екі сөйлемдердегі мәтелдер қыстырма сөз ретінде беріліп, бүкіл сөйлемнің семантикалық сферасына тікелей қатысты мағыналық

байланысқа түсіп, тұтасымен қабылданып, сөйлемнің мағыналық көлемін ұлғайтып тұр.

Сонымен, бұл фразеологизмдер мағынасы бойынша эквивалентті болып табылатын сөздерге қарағанда семантикалық құрылымы бай. Осы ерекшелігі арқылы түрік тілінде де бұл фразеологизмдер сөйлем аясын потенциалды кеңейтуші тілдік материал болып табылады.

Қорыта айтқанда, бұл ізденісімізде сөйлем аясының кеңею мәселесінде фразеологизмдердің кеңейтуші қабілеті бірінші рет тілге тиек болып отыр. Мұның өзі қазақ тілінің синтаксисі үшін өзекті мәселе екенін дәлелдейді. Ізденісіміздің нәтижелері синтаксис, семасиология теориясында фразеологизмнің семантикалық тұтастығы сөйлемнің мағыналық аясын кеңейтуге қатысты қарастырылып, семасиологиялық, стилистикалық аспектіде талдануы тұрақты тіркесті жаңа бір қырынан танытты.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Б.А.Ларин. Очерки по фразеологии // Уч.зап. ЛГУ. Сер. филол. наук. 1956 г. Т.198. Вып. 24.-265 с.
- 2 Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. М.: Высшая школа, 1990. — 415 с.
- 3 К.Г.Павлова. Проблема объема предложения лингвистической литературе // Иностраный язык в школе, 1971 г. №2.-С.54.
- 4 В. Н. Телия - Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва, 1996.- 145 с.
- 5 Адмони В.Г. Особенности синтаксической структуры в художественной прозе XX в. на Западе. - В сб.: Philologica. - Л., 1973.- 189 с.
- 6 Leisi E. Der Wortinhalt: Seine Struktur im Deutschen und Englischen. – Heidelberg, 2 Aufl., 1961. – 218 S.
- 7 А.В.Калинин. Лексика русского языка. Москва, 1982 г.- 266 с.
- 8 Ә.Болғанбайұлы, Ғ.Қалиұлы. Фразеологизмдердің түрлері // Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. - Алматы, 1997 ж.- 147 б.

#### Резюме

В статье рассматриваются возможности использования фразеологических оборотов в распространении содержательного объема предложения в семантических, стилистических аспектах.

#### Resume

In the article the possibilities of phraseological constructions in spreading the volume of a sentence in semantical aspects are researched.

## РАХМАНҚҰЛ БЕРДІБАЙ - ӘДЕБИЕТШІ ҒАЛЫМ

**С.Б. ЖҰМАҒҰЛОВ**

филология ғылымдарының докторы,

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің профессоры

**А.Б. ЖҰМАҒҰЛОВ**

филология ғылымдарының кандидаты,

Е.А.Букетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің доценті

**А.Е. АЛИМБАЕВ**

педагогика ғылымдарының магистрі,

Еуразия гуманитарлық институтының аға оқытушысы

### **Аннотация**

Мақалада қазақ филологиясының сан алуан өзекті мәселелеріне қатысты зерттеулер жүргізген әдебиетшінің ғылыми-шығармашылық тұлғасы қарастырылып, елдік мәселелерді басты орынға қойған еңбектері талданады. Сөз өнерінің проблемалық мәселелерін әдеби-тарихи бірлікте саралаған еңбектерінде ғылыми-зерттеушілік және сыншылдық-эстетикалық талдаулардың тоғысып жатқаны айқындалады. Қазақ тарихи романдардың жанрлық сипатын, даму үрдісін ерттеу өзегіне алған еңбектерінің ерекшелігі екшеледі. Фольклористика мен түркітанудағы ізденістерінің ғылыми-зерттеушілік маңызы зерделенеді.

*Түйін сөздер:* қазақ филологиясы, проблемалық мақалалар, әдеби мұра, халық университеті, тарихи роман, фольклористика, шығыстану, эпос генезисі, типологиялық әдіс, Алаш арыстары, Шәкәрім.

Академик Рахманқұл Бердібай зерттеу еңбектерінің, проблемалық мақалаларының басты күретамырын ұлт руханиятының аса ділгір мәселелері құрайды. Ғалымдық ізденістерінің биік тұғыры отаншылдық аңсардағы ұлт мұраты болып табылады. «Ең үлкен мәдени байлық» («Қазақ әдебиеті». 1956. 22.04), «Қазақ әдебиеті тарихының кейбір мәселелері» («Әдебиет және искусство». 1965. №12) мақалаларында әдебиет тарихын объективті зерттеу, әдеби мұраны игеруді таптық өлшеммен емес, халықтың саркылмас байлығы, елдік қазынасы ретінде ұлттық мұратқа сай әділ бағалау қажеттігін батыл көтерді. «Бір де бір азамат өз халқының мәдени мұрасына енжар қарай алмайды» деп білген отаншылдық ұстанымдағы ғалым аталған мақалаларында «...Есте жоқ ескі заманда туған шығармаға да қазіргі күннің талабы тұрғысынан қарадық. Көркем шығармада бай, молданың аты аталса, нағыз бисаясаттық болып көрінеді. Міне, осындай көзқарастың нәтижесінде «Қамбар батыр» мен «Қозы Көрпештен» басқа жырдың бәрі де құбыжық болып көрінді. Жылдар бойы небір халықтық шығармалар жарық көрмей кетті» деп идеологиялық қысымнан өрістеп отырған қиянатты батыл көрсетті. Оның әдіснамалық астары империялық, шовинистік пиғылдың кейінгі кеңестік саясаттың жымьсқы мақсатымен ұштасып жатқандығын: «Жырда немесе жеке шығармада орыс патшаларына қарсы ілуде бір сөз айтылса, ол шығарма халықтар достығына зиян деп табылды. Міне, осындай жалған концепция осы күнге дейін жойылып біткен жоқ. Бұл әдебиет зерттеуінің тым табандап қалуына себеп болған жайлар» деген пікірімен



негіздеп, ұлт әдебиетін зерттеудегі қолдан жасалып отырған кедергілерге тән теориялық қателіктер табиғатын сол кезеңнің өзінде - ақ ашып берді.

Елдікті сақтау мен еселеуге соны серпін беретін ұлттық мұраттағы әлеуметтік мақсаты айқын мұндай арнадағы азат ой кеңестік идеология тарапынан барынша тежеліп отырды. ҚКП ОК-тің ««Қазақ әдебиеті» газетінің қателіктері туралы» жасырын қаулысы қабылданып (1956.10.12), қазақ зиялыларының халықтың көкейіндегі елдікпен тамырлас тақырыптарды батыл жазуларына «ұлтшылдық» таңба басылды. «Социалистік Қазақстан» (1957.5.02) газетіндегі «Бір зиянды мақала туралы» жарияланымда Р.Бердібайдың «Қазақ әдебиеті тарихының кейбір мәселелері» мақаласы «ғылыми негізсіз, саяси қате, біздің идеологиямызға жат» деп сынға алынды. «Қазақ әдебиеті» газетінде әдебиетшінің «ұлтшылдығы» «Әділ сын - алғы міндеттер» (1957.1.02), «Ұшқары пікірлер, елеулі қателер» (1957.8.02) мақалаларында айыпталды.

Рахманқұл Бердібай 1965-1995 жылдар аралығында Алматы қаласындағы Мұхтар Әуезовтің мұражай үйінде қазақ әдебиеті мен өнері халық университетін басқарып, ұлт мәдениеті мен әдебиеті, тарихы мен өнерінің аса маңызды тақырыптарына қатысты бес жүздей дәріс өткізіп, кеңестік идеологияның ұлтсыздандыру саясатына интеллектуалдық ұлтшылдықпен күресті.

Халық университеті дәрістерінде ұлт руханиятының алтын арқауын құрайтын сан алуан тақырыптарда қазақ әдебиетінің бір мың бес жүз жылдық тарихы жүйелі қамтылды. Соның ішінде кеңестік идеологияның цензурасы тарапынан тиым салынған тақырыптар өзек етіп алынып, дәрістерде Ахмет Байтұрсынұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлы, Мағжан Жұмабайұлы, Міржақып Дулатұлы, Жүсіпбек Аймауытұлының өмірі мен шығырмашылығы, әдеби мұраларына қатысты сөз қозғалды. «Ұлттық ойымызды оятуға, мәдени мұраны таныстыруға зор құрмет атқарған жалғыз университет» деп ғалым Р.Бердібайдың өзі атап көрсеткеніндей, халқымыздың тарихи жадын қалпына келтіру, рухани кемелдену жолында қашан да үлкен маңызға ие ерен істер атқарды.

Р.Бердібай ұлттық әдебиеттану ғылымы салаларының сан алуан күрделі ғылыми арналары бойынша іргелі зерттеулер жүргізді. «Қазіргі қазақ романдарындағы сюжет проблемасы» (1961), «Әдебиет және өмір» (1964), «Роман және заман» (1967), «Қазақ прозасындағы замандас тұлғасы» (1968), «Қазақ совет әдебиетінің қалыптасуы (1930-1940 жылдар аралығы)» (1971), «Дәстүр тағылымы» (1973), «Қазақ романы» (1975), «Достық кемесінде» (1976), «Қазақ тарихи романы» (1979), «Биік парыз» (1980), «Замана сазы» (1985), «Тарихи роман» (1997) еңбектерінде ғылыми-зерттеушілік және сыншылдық-эстетикалық талдаулар тығыз тоғысты. Оларда әдебиеттің проблемалық мәселелері әдеби-тарихи бірлікте сараланды.

«Роман және заман» (1967) еңбегінің «Дәуір биігі мұнарасынан» тарауында ұлт қаламгерлерінің басты міндетіне проблемалық тұрғыдан келіп, отандық тарихтың тың жатқан рухани кеңістігін игеруде өтелуі тиіс суреткер парызы мен көркемдік мұратын ой безбеніне салды. Ертеде жасаған өнер қайраткерлерінің суреткерлер ілтипатына көбірек іліне бастағанын, әсіресе «халықтың ерте замандағы өмір күйлерін, арман – үмітін, күрес – тартысын, бейнелеп көрсетуге дендеп бет бұра бастағанын аңғарамыз. Бұл халықтың өзіндік даму жолын, ерлік, елдік дәстүрін, тарихи даму сапары мен орнын түсіну, өткеннің жақсы үлгісін насихаттап, кемшілігін сынау қажеттілігінен туған табиғи құбылыс. Мұның өзі, екінші жағынан, әдебиетіміздің кемелденіп, қандай қиын, алыс тақырыпты да меңгеріп алып кетуге жарағандығын» [1, 136-137 бб.] баса көрсетіп, ендігі мұрат тарихи тақырыптағы шығармалар жазу болып табылатынын терең зерделеді.

«...Еліміздің басынан кешкен елеулі оқиғаларын қайта жаңғыра сөйлету - жастарды отаншылдыққа тәрбиелеудің аса маңызды құралдарының бірі» деп сан қатпарлы азаматтық және рухани мәдениетінің тарихы мейлінше бай халқымыздың өткен тарихын тануда орын алып отырған нигилистік танымға, идеологиялық кедергілерге батыл үніле білді. Қазақтың отандық тарихын зерттеуде кеңес дәуірінде орын алып отырған басты кемшіліктерін өзекжарды толғаныстарымен сол кезеңнің өзінде сын тезіне салып, ұлттық сана мен намысты қамшылайтын өрелі ойларын ашық жеткізді. «Амал не, халқымыздың шын ғылыми тарихы бүгінге дейін жеткілікті зерттеліп, жан-жақты таныстырылған жоқ. Бізде екінің бірінде халықтың ғасырлар бойғы қаһармандық өмірінен ешбір сәулелі көрініс таппай, ылғи құбыжық етіп көрсету дағдысы арылмай келеді» деп, «Академиктерден бастап, мектеп шәкіртіне дейін, ең мықтағанда, XIX ғасырдан Шоқан, Абай заманынан бергіні ғана ауызға аламыз. Ал одан арғы мыңдаған жылдықтарда Қазақстан жерінде нендей хикмет болғанын шындап, жүйелі сөз еткеніміз жоқ. Қысқасы, қазақ халқының ертедегі тартыс пен күреске толы өткен жолы сан мыңдаған кітап оқушыға қараңғы. Бұдан кейін өзге былай тұрсын, туған балаға да қазақ елінде бұрын пәлендей ұнамды құбылыс болған деп сендіруің қиын. Жастардың ел дәстүріне, мәдениетіне кейде салғырт, самарқау қарайтыны да тарихты біржақты жамандап түсіндіру әдетіне тікелей байланысты» [1, 143 б.] деген сындарлы ойлары да ұлттық мүддені көздеген ғалым парасатын айқын танытады.

Әдебиетші өзінің қай зерттеу еңбегінде болмасын ұлтымыздың ұлы мұраттарын «Қызығым да, рахатым да, қасіретім де – қазақ, қазақтың тарихы, бай мұрасы. Таяқ жеймін, мейлі үлесімнен құр қалайын, қазақ үшін істелген әрекетімнің бәрі қуаныш» деген биіктен әдіптеп, ұлттық идеологиямыздың күретамырына қан жүгіртуді өмірлік мақсат етіп келеді.

«Қазақ тарихи романы» (1979) әдебиетіміздегі тарихи романдардың жанрлық сипатын, даму үрдісін нақты зерттеу өзегі етіп алған алғашқы зерттеулердің бірі. Ғалым біріншіден, М.Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясының көркемдік әлемін кемел туындының шығармашылық тарихы және суреткер зертханасы сынды маңызды мәселелермен тығыз байланыста қарастырса, екіншіден, С.Мұқанов, Д.Әбілев, А.Токмағанбетов, І.Есенберлин, Ә.Әлімжанов, С.Жүнісов, Ә.Кекілбаев, Д.Досжановтардың тарихи тақырыптағы романдарын кеңінен талдайды. Аталған қаламгерлер шығармашылығын әдеби үрдістегі тарихи романның өрістеуі аясында саралау барысында роман-эпопея, роман-хроника, тарихи-ғұмырнамалық, тарихи-публицистикалық романдардың жанрлық сипатын екшеп, әдебиеттегі соны сипаттағы маңызын әдеби-теориялық талдауларымен дәлелдей көрсетеді. Қазақ тарихи романы жүйелі және тұтастықта сараланған зерттеудің тағы бір атап өтер ғылыми сипаты сол кездері өз оқырманына қайта жол тапқан М.Әуезовтің «Қилы заман» повесінің талдануы. Ғалымның «Мұхтар шыңы» (1997) кітабында мұхтартанудың маңызды мәселелері сараланып, Абай шығармашылығын, ақындық мектебін зерттеудегі шырғалаңдар кеңінен қарастырылған.

Халық мәдениет университетінің тыңдаушыларына арналған «Қазақ романы» (1975) кітапшасында Р.Бердібай ерлік пен өрлікке толы тарих қойнауындағы түркі жазуы, әл-Фараби мұрасын игеру - өткенге үңілудегі елдік сананың өсуі екенін байыптап, тарихи тақырыптағы туындылардың ұлт әдебиетінде санаулы екенін айта келіп, осы олқылықтың орынын толтырудағы Д.Досжановтың «Жібек жолы», «Отырар», І.Есенберлиннің «Алмас қылыш» туындыларының маңызын баса көрсетеді. Зерттеуші І.Есенберлиннің аталған шығармасына кеңінен тоқталып, айрықша маңызын «өзге маман түгіл тарихшыларымыздың өзі де әлі күнге дейін жете зерттеп болмаған кезең - ХҮ ғасыр оқиғаларын роман-хроника түрінде тұңғыш

рет жүйелі өріп, аса көп керекті мағлұмат бере алатындығында. Қалың оқушы бұл кезге дейін ХҮ ғасырда Жәнібек пен Керей бастаған қазақ рулары Сарысу, Шу, Талас өзендерінің алқабында, Мойынқұм бойында алғаш рет қазақ хандығын құрды деген қысқа деректен өзгені біле бермейтін. «Алмас қылыш» тарих кітаптарында жазылған сараң тұжырымның тасасында қаншама хикмет жатқанын нақтылы оқиғалардың хронологиялық ізіне түсе отырып кеңінен баян етеді» [2, 34 б.] деп бағалайды.

Роман жанрын роман-хроника деп анықтай отырып, шығарманың басты идеясы «қазақ руларының бірлесуі, бір хандық шеңберінде ынтымақ құру» [2, 35 б.] екенін дәлелдей көрсетеді. Бұл ретте «Алмас қылыш» туындысын талдауда сыншылдық ой-пікірде үлкен жаңғырық тудырған білікті сыншы Зейнолла Серікқалиевтің «Тарихи шындық бұрмаланбасын» мақаласындағы талдаулардағы кейбір даулы ой-пікірлерімен («Социалистік Қазақстан».1972.16.04) полемикаға барып, романды бағалауға таптық өлшеммен келуге болмайтынына принципті тұрғыдан келіп: «Алмас қылыш» романында халықтың тарихтағы шешуші рөлі көрінген деп санаймыз. Кітапты тап қайшылығы, халықтың тарихи орны айтылмаған деген айып та теріс. Әрбір мәселеге тарихилық принциппен қарайтын болсақ, сонау ХҮ ғасыр оқиғаларынан ХХ ғасырға тән анық таптық күрес суреттерін іздеуге бола бермейтінін түсінер едік» [2, 36 б.] деген байыпты көзқарасын білдіреді.

Рахманқұл Бердібай фольклорист, түркітанушы ғалым. «Ғасырлар толғауы» (1977), «Жыршылық дәстүр» (1980), «Сарқылмас қазына» (1983), «Кәусар бұлақ» (1989) т.б. еңбектері халық қазынасын шығыстану, түркітанумен тығыз бірлікте жан-жақты талдаудағы әдеби-тарихи тұрғыдағы танымдық-тәрбиелік сипатымен құнды. Ал «Қазақ эпосы. Жанрлық және стадиялық мәселелер» (1982), «Эпос мұраты» (1997) зерттеулері эпостың тарихилығын фольклористика мен түркітанудың өзекті мәселелерімен тығыз ғылыми бірлікте ұштастырудағы ғылыми талдаулары, теориялық тұжырымдарының тереңдігімен ерекшеленеді.

Эпостың тарихилығын фольклористика мен түркітанудың өзекті мәселелерімен тығыз ғылыми бірлікте ұштастырудағы Р.Бердібай еңбектері ғылыми талдаулары, теориялық тұжырымдарының тереңдігімен ерекшеленеді. Эпос генезисі мен табиғатын типологиялық әдіспен саралаған «Қазақ эпосы. Жанрлық және стадиялық мәселелер» [3] зерттеуі қазақ эпосының жанрлық проблемалары мен олардың стадиялық даму ерекшеліктерін кешенді талдауымен маңызды. Еңбектің «Қазақ эпосының зерттелу тарихынан», «Көне эпос», «Қаһармандық эпос», «Ғашықтық эпос», «Тарихи жыр» атты бөлімдерінде эпостанудың келелі мәселелері ауқымды қарастырылған. Соның ішінде құнды мұрамыз болып табылатын, алайда зерттеушілер назарынан тыс қалған жиырмадан астам жырды талдауы, сол арқылы ғылыми айналымға енгізуі еңбектің құндылығын еселей түскен. Мысалы, Абылай, Қабанбай, Бөгембай, Жанқожа, Бекет сынды тарихи тұлғаларға арналған жырларды талдаулары соның нақты мысалы деуге болады [3, 185-225 бб.]. Осы жағынан алғанда Ә.Қоңыратбаевтың «Өз басыма көбірек ұнағаны «Көне эпос» деген бөлім. Мұнда бұрын белгісіз 22 жырдың табиғаты әңгімеленген. Соған қосып айтарымыз: еңбекте түрік-монғол эпосын (Тәсәр-хан) салыстыру бар екен. Фольклор текстісін оқу оңай, бірақ соны тарихилық негізінде талдау қиын. Автор еңбегі бұған жол сызған. Эпостық, лиро-эпостық жырларды талдағанда содан тайпа, ел тарихы көрінуі тиіс» деген бағалауы қашан да елдік қасиетпен біте қайнасқан ғалым мақсатының биік мұратын да танытады.

Қазақ фольклористері халық қазынасын нақты зерттеу нысанына алып, жүйелі қарастыру мәселесінде де ілгерлеу жолына түсті. Атап айтқанда, «Қазақ тарихи жырларының мәселелері» [4, 45 б.] эпикалық мұраның туу дәуірін, оларда көрініс тапқан әлеуметтік-тарихи оқиғалардың маңызын айқындау, жүйелеуде маңызы зор

болды. «Тарихи жырлардың зерттелуі мен жанрлық сипаты» (С.Қасқабасов), «Тарихи жыр, өлеңдердің тегі мен дамуы» (Е.Тұрсынов) кешенді сараланған кітаптің «ХҮІІІ ғасырдағы тарихи жырлар» деп аталатын бірінші бөлімінде «Тарихи өлеңдер», «Арқалық батыр» (Б.Уахатов), «Абылай туралы жыр, аңыздар», «Өтеген батыр» (Н.С.Смирнова), «Қаракерей Қабанбай батыр» (Б.Абылқасымов), «Қанжығалы Бөгенбай батыр» (Ә.Рақымжанов), «Шакшак Жәнібек батыр», «Олжабай батыр» (Б.Адамбаев), «Арқалық батыр», ал «ХІХ-ХХ ғасыр жырлары» деген екінші бөлімде «Исатай-Махамбет» (К. Сейдаханов), «Досан батыр», «Бекет батыр», «Жанқожа батыр» (Н.Төреқұлов), «Сұраншы және Жетісудан шыққан өзге батырлар» (М. Ғұмарова), «1916 жылғы көтеріліс туралы жырлар» (М. Жармұхамедов), «Қазақтың халық музыкасындағы тарихи оқиғалардың бейнеленуі» (Б.Г. Ерзакович) талданды.

Ұжымдық еңбектің кіріспесін жазған Р.Бердібай тарихи өлең, жырды зерттеудің өзіндік міндеттері мен ерекшеліктеріне қатысты жазылған Б.Н.Путилов, В.К.Соколов, Н.А.Криничная сынды орыс ғалымдарының ғылыми пікірлерін тарата баяндап, қазақ фольклоршыларының алдында тұрған келелі мәселелерді байыптайды. Атап айтқанда, тарихи оқиға мен қиялдың, дәстүрдің, аңыз бен құжаттың арақатынасын, белгілі оқиғалар мен қаһармандар туралы тарихи сананың шығырмандығын, мұраның ішінен халықтық аңсарлар мен үміттер айқын көрінгендерін екшеу, тарихи өлеңнің ұлғая, дами келе жырға, эпосқа ұласатынын, бұларды талдағанда жанрлық талаптар мен деңгейлерді есепке алу керектігін ескертеді [4, 5 б.]. Қазақ фольклористикасының ең бір түйінді өзегін құрайтын жанрдың өзекті мәселелеріне баса назар аударған ғалым: «Тарихи өлеңдер жанры бізде бұл кезге дейін арнайы, жан-жақты зерттелмегендіктен, оның ХҮІІІ ғасырға дейінгі үлгілері есепке алына бермейді. Орхон-Енисей жазбаларында кездесетін өлеңдерден бастап, әрбір дәуірдің жаңғырығын байқататын азды-көпті өлең кездесуі ықтимал. Ал ХҮ ғасырдан бергі қазақ хандығының өмірінде болып өткен ірі оқиғалар туралы өлең молырақ сақталған» [4, 6], - дей келіп, Қазтуған, Асан Қайғы, Доспамбет, Шалкиіз, Жиенбет, Марғасқа, Ақтамберді сынды жыраулар поэзиясындағы тарихи өлеңнің нышаны мен Үмбетейдің Бөгенбай батыр өлімін естіртуі, Бұқар жыраудың Бөгенбай, Қабанбай, Жәнібек батырлардың ерлігін мадақтаған толғаулары тарихи өлең жанрының сипатын байқататынын зерделейді. Сонымен қатар Исатай-Махамбет, Бекет, Өтеген, Сұраншы батыр туралы жырлар ғана жиірек сөз болып келгенін ал: «Тарихи дәуірде өмір кешкен, қазақ халқының жоңғарлармен күресінің қатысушылары болған Бөгенбай, Қабанбай, Олжабайлар тарихи эпос қаһармандар реніде жүйелі зерттелген емес. Осылардың қай-қайсысының да тарихи істерін, ауыз әдебиетіндегі, аңыздағы, шежіредегі бейнесін салыстырып, шындығы мен қайшылығын аша түсу, анық халықтық бағалар мен түрлі қосынды пікірлердің ара жігін ажырату талабы тұңғыш рет қолға алынып отыр» [4, 7-8 бб.], - деп, тұтас бір жанрды алғаш рет жүйелі қамтығын еңбектің ұлттық фольклористикадағы соны сипатын көрсетеді.

Ғалымның «Эпос - ел қазынасы» (1995) зерттеуі Махмұд Қашғари атындағы халықаралық сыйлықпен, «Байқалдан Балқанға дейін» (1996) еңбегі «Түрік дүниесіне қызмет» (1998) халықаралық сыйлығымен марапатталды.

Рахманқұл Бердібай Шәкәрім Құдайбердіұлы мұрасы шығармашылығын зерттеуге үлес қосқан ғалым. Әдебиетші 1960-1983 жылдардың өзінде-ақ ақан шығармашылығын барынша объективті бағалай білді. Мәселен, Шығыс елдерінің терең тамырлы дәстүрлі әдеби байланыстары өзек етіп алынған «Гүлстанның бұлбұлдары» (1970) кітабына енген «Әбдірахман Жәми» зерттеу мақаласында Физулидің «Ләйлі-Мәжнүн» дастанына тоқтала келіп: «Қазақ топырағында «Ләйлі-

Мәжнүннің» неғұрлым таныс нұсқалары – Низами дастаны негізінде жасалған бертіндегі аударма мен бұрынырақта Шәкәрім Құдайбердиев жазған дастан. Халық арасында кең тарап, ұрпақтан-ұрпаққа мәлімденіп кеткендігі соншалық – «Ләйлі-Мәжнүнді» қазақтың төл туындыларынан бөлектеп әкету қиын» деген байыпты пікір түйді. Ал 1983 жылы Мәскеуде өткен Кеңес түркітанушылар комитетінің ІХ пленарлық отырысында «Қазақ әдебиеттануының мәселелері» атты тақырыпта жасаған баяндамасы айрықша назар аудартады. Ұлттық әдебиеттанудың түйінді де өзекті ғылыми мәселелеріне кеңінен тоқталған білікті әдебиетші қазақ әдебиеті тарихының айтулы тұлғаларын зерттеудегі «ақтаңдақтарға» үніліп, басты кемшілікті батыл көтерді. Әсіресе, 1988 жылы толық ақталған Шәкәрім Құдайбердиев мұрасының маңызы туралы 1983 жылы Мәскеуде пікір білдіруі, оған Одақ ғалымдарының назарын аудартуын Р.Бердібайдың ғылыми ерлігі деп бағалаймыз. Бұған «Несмотря на активное изучение истории казахской литературы ХУ-ХХ веков, творчество многих известных в прошлом акынов и жырау еще ждет своих исследователей. Так, поэт Шакарим Кудайбердиев, брат Абая Кунанбаева, глубоко освоивший литературные традиции Запада и Востока, написал несколько прекрасных поэм, множество лирических стихотворений, создал поэтическое переложение повести А.Пушкина «Дубровский» на казахском языке, был даровитым композитором, историком. Но его творчество еще во многом остается неисследованным» [5, 39-43 бб.] деген пікірі нақты дәлел болып табылады. Алаш арыстары мұрасын «ХХ ғасырдың басындағы халқымыздың ақыл-ой шамшырақтары» деп бағалаған ғалымның Ш.Құдайбердіұлы шығармашылығына арналған «Шежірелі Шыңғыстау (Шәкәрімнің тойынан соң)» («Лениншіл жас».1988.23.08), «Елеулі рухани олжа» («Қазақстан мұғалімі».1988.12.08) өзге де мақалаларын жазды.

Қорыта айтқанда, қазақ халқының сан ғасырлық рухани мұрасын кешенді қарастыруда іргелі филологиялық зерттеулер жүргізген Рахманқұл Бердібай отандық ғылымға орасан зор үлесін қосты. Елшілдік ұстанымдағы ғылыми табандылығымен танылған әдебиетші тоталитаризм қысымын өткере жүріп, ұлттық әдебиеттану мен фольклористика, шығыстану мен түркітанудағы ғылыми ізденістерімен қазақ халқын кеңестік ұлтсыздандыру саясатынан қорғап қалуда адал қызмет атқарды.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бердібаев Р. Роман және заман. – Алматы: Жазушы, 1967. – 580 б.
- 2 Бердібаев Р. Қазақ романы. – Алматы: Қазақ ССР «Білім» қоғамы, 1975. - 48 б.
- 3 Бердібаев Р. Қазақ эпосы. Жанрлық және стадиялық мәселелер. – Алматы: Ғылым, 1982. – 232 б.
- 4 Қазақ тарихи жырларының мәселелері. – Алматы: Ғылым, 1979. – 312 б.
- 5 Бердибаев Р. Проблемы казахского литературоведения // Советская тюркология. – 1983. – №4. С. – 39-43.

#### Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы вклада, внесенного в казахское литературоведение известного ученого-литератора Рахманкула Бердибай и развития казахской и литературы.

#### Resume

This article discusses the problem of the contribution made in the Kazakh literary famous scientist-writer Rakhmankul Berdibay and the development of Kazakh and literature.

УДК 811.512.101

## ҚАЗАҚ ТҮРКІТАНУ ҒЫЛЫМЫНЫҢ ТАРИХЫНДАҒЫ АЛАШ КЕЗЕҢІ

**Қ. КЕМЕҢГЕР**

филология ғылымдарының кандидаты,  
қазақ әдебиеті кафедрасының доценті  
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

### **Аннотация**

Мақалада Алаш қалам қайраткерлері еңбектеріндегі түркологиялық ізденістер сараланады. Қазақ ұлттық түркітану ғылымының бастауында Алаш оқымыстылары тұрғандығы көрсетіледі. Олардың еңбектеріндегі ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың басында қазақ қоғамында ағартушылық идеяны оятқан тарихи оқиғаларға талдау жасалады. Осы бағытта түркі халықтарының тағдыры баяндалады.

*Түйін сөздер:* Алаш ағартушылары, қазақ түркітануының тарихы, ұлттық түркітану мектебі, ғылыми еңбектер, түркі халықтары.

Кеңестік заманда саяси қуғын-сүргінге ұшыраған алаш оқығандарының еңбектері Қазақ елі тәуелсіздікке қол жеткізгеннен кейін ғана жан-жақты зерделене бастады. Ол ізденістер, көбінесе, қоғамдық және гуманитарлық ғылымдар аясында жүргізілді. Белгілі бір есімнің жеке ғылымның негізінде тұрғанын, дамуына қосқан үлесін көрсететін зерттеулер жарияланды. Алайда әлі де тұтас үлкен ғылымдардың бастауында саналуға тиіс есімдер лайықты аталып, еңбектері орынды пайымдалмады. Соның ішінде отандық түркітану ғылымының негізінде тұрған тұлғалар да өз дәрежесінде бағаланбады.

Қазақтың орысша білім алған тұңғыш ғалымы Шоқан Уәлихановтан кейін шығыстану ғылымының, соның ішінде түркітанудың қазақ жерінде негізін қалаған алаш оқығандары болды. Алаш қалам қайраткерлері мақалаларында, ғылыми-зерттеу еңбектерінде түркі халықтары және олар мекен ететін аймақтар, қалалар, мемлекеттер жайлы құнды мәліметтер ұсынды. Түркі халықтарының тарихынан, этнографиясынан, рухани мәдениетінен, әлеуметтік-экономикалық тұрмысынан қызық деректер келтірді. Ағартушылық идеяны жоғары ұстанған алаш оқығандары осылайша өзге жұрттардың тарихын, тұрмыс-тіршілігін, мәдени өмірін зерттегенде алдымен туған халқының мүддесін ойлады. Бұл ізденіс нәтижесінен қазақ халқы сабақ алсын, өзінің болашақ даму жолына пайда көрсін деп есептеді.

Отандық түркітану ғылымының тарихында Ә. Бөкейхан, А. Байтұрсынұлы, М. Дулатұлы, Х. Досмұхамедұлы, Н. Төрекұлұлы, М. Тынышбайұлы, Ж. Аймауытұлы, М. Шоқайұлы, Қ. Кемеңгерұлы, Қ. Жұбанұлы, С. Садуақасұлы т.б. алаш оқымыстыларының есімдері аталуға тиісті деп санаймыз.

Түркологиялық зерттеулермен алаш оқығандары не үшін шұғылданды? Сол зерттеулерден нендей нәтиже күтті? Зерттеулерге мақсатты барды ма? деген сауалдарға тоқталсақ.

Түркітануды тілтанымдық, немесе, филологиялық ғылым деп түсінудің жаңсақ екендігін қазіргі зерттеулер көрсетеді. Осындай көзқарас Патшалық Ресей заманында, Кеңес дәуірінде ғылыми ортада үстемдік етті. Ал алаш оқымыстыларының зерттеулерінде бұл көзқарас аңғарылмайды. Түркологиялық зерттеулермен ерікті түрде шұғылданған олардың еңбектерінде түркі халықтарының тарихы, этнографиясы, фольклоры, мекен ететін аймағы, саяси-әлеуметтік жағдайы, экономикалық-шаруашылық тұрмысы, болашақ тағдыры жан-жақты қарастырылды. Сондай-ақ, алаш зиялыларының еңбектерінде түркі қауымынан шыққан батырлар мен билер, қоғам және мемлекет қайраткерлері, ғалымдар мен оқымыстылар, өз ұлттарының тағдыры үшін күрес жолына барған азаматтар туралы да біршама мағлұмат бар. Осылайша, біз қазіргі дәуірде кешенділік сипатқа ие болған әлемдік түркітану ғылымының болашақ даму бағытын ғасыр бұрын алаш қалам қайраткерлері аңғарғандығын байқаймыз.

Ұлт-азаттық Алаш қозғалысының саяси көсемі, көрнекті ғалым, мемлекет және қоғам қайраткері Әлихан Бөкейхан (1866-1937) еңбектерінде қазақ халқының ғана емес, сонымен бірге, туысқан түркі халықтарының да тарихына қатысты құнды мәліметтер мол кездеседі. Қазақтың тұңғыш кәсіби журналистерінің бірі болып саналатын қайраткер еңбектерінде 80-нен аса газет-журналдардың атауы көрсетіледі. Яғни, Ә.Бөкейхан осынша басылымдарды оқыған, олардың бәрін зерттеу жұмыстары мен мақалалары үшін пайдаланған деп айта аламыз. Ол газет-журналдардың ішінде Қазан, Уфа, Ташкент т.б. туысқан түркі халықтарының ірі орталықтарында жарияланған басылымдар да бар.

Түркі халықтары ішінен Ә. Бөкейхан: Анадолы түріктері, әзірбайжандар, татарлар, башқұрттар, қырғыздар, өзбектер, хакастар туралы мәліметтер жазып қалдырды. Мысалы танымдық «Хакас» атты материалда мынадай дерек келтіреді: «Хакасы являются тюрками. Они проживают вдоль рек Уйыс, Шолым, Абакан, являющихся притоками Оби и Енисея. В Енисейской губернии, в Минусинском уезде, всего в семи волостях сейчас их около 50 тысяч. Отличие в наших языках заключается в том, что в нашем языке есть слова арабского и персидского происхождения, тогда как у них присутствуют слова из монгольского языка» («Темірқазық» журналы, 1923 ж. № 2-3.) [1, 452-453 б.]. Осылайша, Ә.Бөкейхан хакастардың тұрмыс-тіршілігі, өмір салты, шаруашылық кәсібі, мәдени-ағарту өмірі жайында танымдық ақпарат ұсынады. Хакас жерінен Катанов есімді ғалымның шыққанын, тіпті оның Сағай руынан екендігін жазады.

Отандық түркітану ғылымының бастауында ұлт ұстазы, алаштың рухани көсемі Ахмет Байтұрсынұлының (1872-1937) есімі құрметпен аталады. Ол ұлттық қоғамдық-гуманитарлық ғылымдардың, соның ішінде тіл білімі, әдебиеттану, түркітану салаларының негізін қалап, болашақ қазақ ғылымының дамуына өлшеусіз үлкен үлес қосты. Ғылыми-әдістемелік еңбектерімен қалың қазақ арасында оқу-ағарту жұмыстарын жүргізіп, шәкірт тәрбиелеген А. Байтұрсынұлы ұзақ уақыт бойы тоталитарлық жүйенің жазықсыз құрбаны болып келді. Түркітанушы ғалым Т. Қордабаев алаш көсемі жөнінде былай деп пікір білдіреді: «А. Байтұрсынұвтың ғасырымыздың бас кезінің өзінде-ақ әйгілі түрколог ретінде таныла бастағаны, академик Самойловтің оны профессор деп атағаны мәлім. Басқа түркі республикаларының көпшілігінде жергілікті халық тілін зерттеушілер орыс түркологтары болғаны, қазір де солар басшылық ететіні белгілі. Ал үстіміздегі ғасырдың басынан бастап, қазақ тілін зерттеуге орыс түркологтарының бірде-бірі

араласқан жоқ. Араласпау себебі, олардан аспаса, кем түспейтін А. Байтұрсынов, Қ. Жұбанов сияқты ұлт кадрлары болды. Бұл – мақтанғандық емес, ақиқат шындық. Өз кезінде түркі республикаларында А. Байтұрсыновпен бой теңестіретін филолог саусақпен санарлықтай ғана болатын» [2, 6 б.].

Қазақ тіл білімі тарихында жазылған тұңғыш іргелі ғылыми еңбек саналатын А. Байтұрсынұлының «Тіл – құрал» (қазақ тілінің сарфы) атты кітапшасы Орынбор қаласынан 1914 жылы жарық көрді. Еңбектің «Сөз басы» деп аталатын кіріспе бөлімінде қазақ тілінің ерекшелігі және оның түркі тілдерінің құрамдас бір бөлшегі екендігі айтылады: «Қазақ тілі – түрік тілінің бір тарауы. Дүниедағы жұрттың тілі негізінде үшке бөлінеді: 1) түбіршек тіл, 2) жалғамалы тіл, 3) қопармалы тіл... Біздің қазақ тілі – түркі тілдің бір тарауы болғандықтан, жалғамалы» [3, 31 б.].

А. Байтұрсынұлы, сонымен қатар, ұлттық әдебиеттану ғылымының да негізін қалады. Ғалымның «Әдебиет танытқыш» атты зерттеуінде қазақ әдебиетінің тарихы үлкен екі кезеңге бөлініп қарастырылды: 1) Діндар дәуір; 2) Сындрар дәуір [4, 15 б.]. Ұлттық әдебиетіміздің эволюциялық даму жолын, көркемдік-жанрлық ерекшелігін, танымдық-эстетикалық белгісін толық сипаттап аша алмаса да, бұлайша екіге бөліп қарастырудың өзін біз осы салада жасалған алғашқы тәжірибе, болашақ ізденістерге бағыт-бағдар деп бағалаймыз.

Қазақ әдебиетінің тарихы, оны дәуірлерге бөлу туралы жалпылама пікір ХІХ ғасырда жасаған орыс оқымыстыларының еңбектерінде, сондай-ақ Ш.Уәлиханов туындыларында кездесті. Ал қазақ тілінде мұндай алғашқы ізденіс алаш дәуірінде жүргізілді. Қазақ әдебиетін кезеңдерге бөлуге талпыныс жасаған алғашқы ғылыми көзқарас «Қазақ» газетінде жарық көрген Райымжан Мәрсековтың (1879 – өлген жылы белгісіз) «Қазақ әдебиеті жайынан» атты мақаласында ұшырасты [5, 19 б.]. Бұл еңбекті таза ғылыми зерттеу деп танымасақ та, қазақ әдебиеттануында әдебиет тарихын дәуірлерге бөлуге арналған тұңғыш мақала деп білеміз.

Қазақ әдебиеттануы ғылым ретінде қалыптаспаған, ұлттық баспасөз үлгілері енді ғана шыға бастаған кезеңде жазылған алаш оқымыстысы Р.Мәрсековтың көрсетілген мақаласында ұлт әдебиеті мынадай үш кезеңге бөлініп қарастырылады. Оның алғашқысы – ескі замандағы қазақ ішіне жазу тарамаған уақыттағы әдебиет, екіншісі – жазу тараған дәуірдегі мұра, үшіншісі – Абайдан кейінгі кезеңдегі әдебиет. Әдебиет тарихын дәуірлеуге қатысты жасалған алғашқы тәжірибе кейінгі уақытта көркемдік-жанрлық тұрғыдан толысқан әдебиетке де, салалана түскен әдебиеттану ғылымына да өз ықпалын тигізді.

Қазақ халқының тарихын ортақ түркілік дәуірден бастап зерттеу керектігін, оны дәуірлерге бөлгенде түркі халықтарына тән кезеңдерді атап отырып зерттеген үлкен оқымысты, мемлекет және қоғам қайраткері – Мұхаметжан Тынышбаев (1879-1937). Ғалымның төменде аталған еңбектерінде қазақ халқының және бірқатар түркі халықтарының ортақ түркі дәуіріне байланысты кезеңінен деректер ұсынылады: «Отзыв о труде А.П. Чулошникова по истории киргиз-казакского народа», «Материалы к истории киргиз-казакского народа», «Киргиз-казаки в 17 и 18 веках» (дополнение к «Материалам к истории киргиз-казакского народа»), «Историческая справка и племенной состав коренного населения Ташкентского уезда», «Следы древних городов, крепостей, курганов в Сыр-Дарьинской и Джетысуйской губерниях», «Краснореченские развалины и город Баласагын», «О местонахождении древнего города Илан-Балыка (Или-Балыка)», «Коксуйские развалины и город Кайлак (Койлык)», «Газовая война у монголов в 13 веке» [6, 48 б.].

Алаш дәуірі қалам қайраткерлері ішінде өз еңбектерінде түркітану мәселелерімен айналысқан ғалым, ағартушы – Халел Досмұхамбетұлы (1883-1939). Санкт-Петербург Әскери-медициналық академиясын бітірген қайраткердің



түркологиялық бағыттағы зерттеулеріне алдымен «Қазақ-қырғыз тіліндегі сингармонизм заңы» атты кітапшасы мен «Диуани лұғат ит-түрік» деген мақаласын көрсетеміз. Х.Досмұхамбетұлы мұрасын тиянақты жинап, зерттеп жүрген тілші-ғалым Ғ.Әнестің көрсетуі бойынша, аталған еңбектерден басқа бірқатар шығармаларды да анықтауға тиістіміз: «Оның сыртында әлі қолымызға түспеген мұралары мен «Түркі тілдері туралы» сынды авторлығы толық анықталмаған мақала әліпби ауыстыру мен термин (пән) аталарын қалыптастыру хақындағы талас-тартыстарда айтылған пікірлерін де назардан тыс қалдыруға болмайды. Мамандығы дәрігер-ғалым, ең алдымен қазақ (түркі) тілінің құрылымы мен жүйесін, оның фонетикасы мен грамматикасын терең меңгеруімен таңғалдырады» [7, 716 б.].

Ғалым, сонымен қатар, өз еңбектерінде қазақ, қырғыз, өзбек, түрікмен, карақалпақ, татар, түрік және басқа да түркі халықтарының тарихына, ауыз әдебиетіне, тіліне қатысты маңызды ой-пікірлер қалдырды. Махмұт Қашқаридің «Диуани лұғат ит-түрік» атты ұлы еңбегі туралы қазақ тілінде тұңғыш зерттеу жазды. Әйгілі сөздіктің Стамбулдан шыққан нұсқасы туралы маңызды дерек келтірді [8, 155-163 б.].

Көрнекті мемлекет және қоғам қайраткері, публицист, баспагер, әдебиет сыншысы, лингвист, аудармашы Нәзір Төреқұлұлы (1892-1937) қазақ, өзбек, тәжік, орыс тілдерінде жарияланған мақалаларында қазақпен бірге, түркі халықтарының да тарихы туралы құнды мәліметтер қалдырды. Мысалы орыс тілінде жарияланған төменде көрсетілген еңбектерінде Қазақстан және Орта Азия аймағын мекен ететін халықтардың тарихы жайында қызықты деректер ұсынады: «Кокандская автономия», «Туркестанская автономная республика», «Отзыв на книгу В. Бартолда «История Туркестана», «К вопросу об антирелигиозной пропаганде на Востоке», «Словарь хорезмшахи», «К вопросу о латинизации тюркских алфавитов», «К вопросу о латинском алфавите среди тюрков СССР», «Список народностей СССР», «Выступление Н. Тюрякулова на Первом Всесоюзном тюркологическом съезде», «Доклад Н.Тюрякулова на Первом пленуме Всесоюзного центрального комитета нового тюркского алфавита, заседавшего в Баку» (3-7 июня 1927 г.) [9, 69 б.].

Академик, шығыстанушы ғалым В.В.Бартольдтың «Түркістан тарихы» атты кітабы туралы Н. Төреқұлұлы мынадай сын жазады: «Небольшая книга В.В. Бартольда представляет собой конспект лекций по истории Туркестана, читаемых им на историко-филологическом факультете Туркестанского Университета в 1920-1921 гг.... позволяет читателю, умеющему самому делать выводы, разгадывать многое в настоящем... Другой пробел, на наш взгляд, заключается в том, что академик В.В.Бартольд мало остановился на XV–XIX вв. истории Туркестана. Между тем это полоса (развитие Кокандского ханства) особенно была бы интересна для читателей: она дала бы ему некоторый ключ к пониманию межнациональных отношений в Туркестане, их развитию при свете истории» [9, 39 б.]. Әрі ғалым, әрі мемлекет қайраткері болған Н.Төреқұлұлы жеке аймақтың тарихын жіті зерттеу қажеттілігін жақсы түсінді. Себебі тарихты терең танығаннан кейін ғана адамдар арасында бүгінгі күн қарым-қатынасын, әсіресе түрлі ұлттар арасындағы қилы байланыстарды салықалы жүргізуге болады деп білді.

Алаш оқымыстысы Қошке Кеменгерұлы (1896-1937) Ташкентте Орта Азия мемлекеттік университеті Шығыстану факультетінің түркітану кафедрасында А. Шмидт, М. Гаврилов, А. Дубсон сынды белгілі шығыстанушы мамандардан білім алады (1928-1930). Ғалымның түркі халықтарының тарихы туралы жазған негізгі еңбегі – «Бұрынғы езілген ұлттар» кітабы (1924) [10, 77-128 бб.]. Мәскеудегі «Күншығыс» баспасынан жарық көрген зерттеуге Ә. Бөкейхан редакция жасады. Кітапта: қазақ, өзбек, қырғыз, әзірбайжан, түркімен, татар, башқұрт, қарашай-балқар,

чуваш, саха т.б. түркі халықтарының тарихынан деректер беріледі. Еңбектің құнды жері – оның мазмұнынан Ресей Империясының отарына түскен аймақтар туралы қазақ ғалымының бір ғасыр бұрынғы көзқарасы байқалады. Сол аймақтар өз азаттығынан қалайша айырылды? Оған нендей тарихи жағдайлар себеп болды? Азаттық үшін күрес жолы қалай жүрді? Ресей құрамында ол ұлттар қанша уақыт өмір сүрді? Бұратана халықтардың қосылғаннан кейінгі замандағы әлеуметтік-тұрмыстық жағдайы қалай өрбіді? Болашақта ол ұлттарды не күтеді? Осы сынды сұрақтарға Қ.Кемеңгерұлы жауап іздейді.

«Қазақ қызметкерлерін басқа ұлттармен таныстырайын деп жазып отырмын. Бұл кітаптың төрт аяғы түгел толық жазылмаса да, жоқтан бар жақсы. Аз да болса пайдасы тиер деген үміттемін» [10, 81 б.],- деген ескертуінде автордың туған халқының болашағына жанашырлығын байқаймыз. Өзге халықтардың үлгісімен танысқан қазақ қызметкерлері осы кітаптан туған халқының даму жолына ғибратты мысалды байқайды деп сенеді.

Қазақ тіл білімінің ғылым ретінде қалыптасуына зор еңбек еткен белгілі ғалым, профессор, түркітанушы – Құдайберген Жұбанұлы (1899-1938). Ленинградтағы Шығыстану институтында білім алған Қ. Жұбанов сол жерде көрнекті түркітанушылардың дәрістерін тыңдады. Ол араб, парсы, орыс, түрік, моңғол тілдерін меңгерген. Академик А.Н.Самойлович жетекшілік еткен «Түркология семинарийіне» түскеннен кейін КСРО Ғылым академиясы Тіл және ойлау институтының аспирантурасына ауысып, осында Н.Я. Марр, Н.И. Мещанинов, А.В. Богородицкий сынды белгілі лингвист ғалымдардан оқыды. Ғалымның түркологиялық бағытта жасаған еңбектері осы күні біршама зерттелді. Ол жөнінде қысқаша былай түйіндеуге болады:

Қ. Жұбанұлы бірнеше түркі тілдерін біліп қана қоймай, сол тілдерде жазылған көркем шығармаларды оқып, түркі халықтарының классик ақын-жазушыларын талдаған. Оны ғалымның «Абай қазақ әдебиетінің классигі» атты зерттеуінен байқаймыз. Еңбек 1934 жылы жазылғандықтан, оның ішінде әдеби мұраға байланысты идеологиялық-таптық көзқарастың барын түсінеміз. Алайда осы зерттеуден біз оның авторының қазақ әдебиетінің ғана емес, сонымен бірге, туысқан түркі әдебиетінің де білгірі екендігін көреміз. Өзбек, қырғыз, түрікмен, қарақалпақ, татар, башқұрт халықтарының әдебиетіне шолу жасап, татар әдебиетіне кеңірек тоқталады: «Татарстанда Абаймен бастас екі-ақ адам бар еді. Мұның бірі – Чиһабуддин Маржани, екіншісі – Қажом Насыри. Еділ бойын басқан ескі фанатизм тұманының арасынан алғаш сәуле берген, татардың жаңа өсіп келе жатқан жас буржуазиясына мәдениет жөнінен жол ашпақшы болған XIX ғасырдың соңғы жарымындағы татар жанашырлары осы екеуі болған» [11, 171 б.].

Түркі халықтарының басым бөлігі XX ғасырдың басында үлкен империялардың отар аймағына айналды. Ол – тағдырдың жазуы болды. Түркі халықтарының ішінде саны жағынан екінші, мекен ететін жері тұрғысынан бірінші орында болған қазақтар да сондай күн кешті. Біздіңше, алаш оқымыстылары түркі халықтарының тағдыр-талайын түсіне отырып, әлеуметтік-тұрмыстық жағдайын зерттеп, олардың отарлық қамытын кию негізін түсінгісі келді. Сол отарлықтан қалай құтылудың амалын іздеді. Отарлықтан құтылып, өркендеген халықтар қатарына қосылуды арман етті. Қазақ халқының тарихын, тұлғаларын қарастырғанда, қазақпен туысқан тілегі бір, тағдыры ортақ түркі халықтарының да өткені мен бүгінін зерттеуді өздеріне мұрат санады. Ол ізденістердің қазақ үшін үлкен пайдасы болатындығына сенді. Себебі қазақ халқымен жағдайы бір, тағдыры жақын туысқан жұрттар да барын алаш зиялылары көрсеткісі келді. Азаттық үшін күрес жолында бірлесіп жеңіске жетудің мүмкіндігі бар деп ескертті. Сол күрестің негізгі амалы өзге

халықтардағыдай жұрттың санасын оятып, ағартушылық жұмысын кеңейту екендігін айтты. Алаш ақыны Сұлтанмахмұт Торайғыров: Ана жерде татар тұр, // Басқалармен қатар тұр,- деп бекер жазбады. Туысқан түркі жұрты саналатын татар халқының мәдениетке, оқу-білімге жақындығын айта отырып, сол жағдайды қазақ халқымен салыстыра келіп, ақын өлеңінде ұлттың намысын оятуды көздеді. Бұл идея, осы ұстаным ХХ ғасырдың басында алаш қайраткерлерінің зерттеулерінде де көрініс тапқандығы мәлім. Алаш оқығандарының еңбектеріндегі түркілер жайындағы, соның ішінде татарлар туралы көзқарас қоғамға әсер етіп, ақын өлеңіне арқау болды.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Букейхан Алихан Нурмухамедұлы. Полное собрание сочинений в 7 томах. – Астана: «Сарыарқа», 2010. – 576 с. – VI том.
- 2 Қордабаев Т. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Рауан, 1991, – 256 б.
- 3 Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Павлодар: С.Торайғыров атындағы ПМУ, 2008. – 172 б.
- 4 Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Атамұра, 2003. – 208 б.
- 5 Жұмағұлов А. Қазақ әдебиетінің төркіні мен тарихын дәуірлеу. Ф.ғ.к. ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация авторефераты. – Астана, 2007. –145 б.
- 6 Тынышбаев М. История казахского народа. – Алматы, Қазақ университеті, 1993. – 224 с.
- 7 Әнес Ф. Көрнекті түркітанушы. Кітапта: Түркі дүниесі. Ғылыми-көпшілік альманахы / Бас редактор – Ш.Ибраев. – Алматы: Интелсервис, 2013. – 836 б.
- 8 Досмұхамедұлы Х. Таңдамалы (Избранное). – Алматы: Ана тілі, 1998. – 384 б.
- 9 Тюрякулов Н. Многотомное собрание сочинений. – Алматы: «Ел-шежире», 2007. 2-том. – 240 с.
- 10 Кемеңгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. 1-т. – Алматы: Алаш, 2005. – 320 б.
- 11 Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Павлодар: С.Торайғыров атындағы ПМУ, 2010. – 256 б.

#### Резюме

В статье рассматриваются тюркологические изыскания в трудах казахских просветителей плеяды «Алаш». Делается акцент, что они стояли у истоков казахской национальной тюркологической школы. Анализируются исторические события конца XIX – начала XX века, пробудивших в широких слоях казахского общества стремление к просвещению. Приводятся примеры из жизни тюркских народов в данном направлении.

#### Resume

In the article the Turkological research in the works of the Kazakh educators galaxy of «Alash» are examined. It is emphasized that researchers galaxy of «Alash» stood at the origin of the Kazakh national Turkological school. The historical events of the late nineteenth - early twentieth century which, awakened in broad strata of the Kazakh society striving for enlightenment are analysed. The example of the Turkic peoples in this direction are given.

## МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ И ПРОБЛЕМА ЧИСТОТЫ ЯЗЫКА

**С. К. ШАЙМАРДАНОВА**

кандидат филологических наук,

профессор кафедры русской филологии,

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова

**Г. К. МАШРАПОВА**

магистрант КФ МГУ им. Ломоносова

### **Аннотация**

Статья посвящена исследованию проблемы молодежного сленга как лексико-социального явления. Автор рассматривает причины возникновения явления молодежного сленга, приводит результаты практического исследования, проведенного среди интернет-пользователей в возрасте от 16 до 28 лет с целью выяснения их отношения к сленгу.

*Ключевые слова:* молодежь, сленг, жаргон, язык, культура, Интернет.

Современная культурно-историческая эпоха представляет собой подвижную систему, включающую в себя множество субкультурных образований (профессиональных, территориальных, статусных и т.д.), каждое из которых обладает собственной специфической лексикой – то есть особым сленгом [1, с. 23].

Сленг – живая, развивающаяся и подвижная часть нашего словарного запаса. Это живой организм, находящийся в процессе постоянного изменения и обновления. Поток этой лексики никогда не иссякает полностью, он только временами «мелеет», а в другие периоды становится полноводным. Он непрестанно заимствует единицы из жаргонов и прочих подсистем русского языка, а также сам становится поставщиком слов просторечного, разговорного обихода – такая судьба ожидает популярный сленгизм, который из-за многократного повторения теряет свою экспрессивную окраску. По сравнению с общенародными словами, которые живут столетиями, жаргонная лексика отличается большой подвижностью, изменчивостью. Она подвижна во времени, у нее есть своя динамика: каждое поколение имеет свои характерные словечки и выражения [2, с. 154].

Что оказывает влияние на формирование сленга русскоязычной молодежи? Выявлены следующие причины появления и распространения молодежного сленга:

- Развитие компьютерных технологий. Интернет, его широкие возможности, быстро развивающиеся компьютерные технологии всегда привлекают молодых людей.

- Современная музыкальная культура. Одно из наиболее популярных и массовых увлечений молодёжи – музыка. Она является частью жизни подростков, юношей и девушек.

- Английский, немецкий и французский языки. Английский язык в молодёжных кругах считается самым «модным» и самым перспективным для изучения. Многие молодые люди знакомы с ним. Поэтому многие молодёжные жаргонизмы – это слова, которые заимствованы из английского языка, но так и не переведены на русский язык. Интересно следующее: эти жаргонизмы понимают даже

те люди, которые никогда в жизни не учили английский язык, настолько жаргонные слова влились в современную речь [4, с. 386-389].

- Уголовная лексика. Некоторым молодым людям кажется, что использование такой лексики в речи делает их «крутыми», авторитетными и возвышает над всеми окружающими. Поэтому ее часто можно услышать от тех молодых людей, которые пытаются быть лидерами в компании, классе;

- Компьютерные игры, видео, мультфильмы. Очень много жаргонных слов приходит в речь молодёжи из компьютерных игр, но чаще всего эти слова специфичны в использовании, ими пользуются, в основном, молодые люди, для которых игры – хобби;

- Хобби и увлечения молодых людей. У молодых людей есть различные увлечения, которым они посвящают своё свободное время. И мир жаргонизмов, связанных с тем или иным увлечением, ярк и своеобразен [3, с. 65-70].

Сленг признается антиподом литературного языка и отождествляется с жаргоном, профессионализмами и арготизмами. При этом, некоторые негативно относятся к сленгу, считая, что его влияние на язык ухудшает качество языка. Другие же полагают, что сленг помогает в естественном развитии лексики и «оживляет» язык [5, с. 107].

Нами был проведен опрос среди 100 человек в возрасте от 16 до 28 лет с целью выяснить их мнение относительно оппозиции «сленг-литературный язык».

Опрос состоял из следующих пунктов:

1. Напишите известные вам слова/выражения из молодёжного сленга, которые вы употребляете:

2. С какой целью вы их употребляете:

а) это модно

б) делают мою речь понятной для друзей

в) не хватает словарного запаса

3. Могли бы вы обойтись без них?

а) да б) нет

4. Как вы считаете, нужны ли эти слова в речи?

а) да б) нет в) иногда

В результате опроса каждый респондент написал минимум по 5-6 слов из сленга. Среди них наиболее распространены следующие группы:

1. Слова русского языка, получившие новое значение. Например:

- «выкатили», употребляется в значении «пойдем», «поехали» – семантика изменилась по аналогии со способом передвижения: на машине/в общественном транспорте;

- «гаситься» («загаситься») – прятаться, ассоциативная смена семантики, человек прячется и становится невидимым, подобно огню или свету, который погасили;

- «мешок» – неуклюжий человек, слабак. Аналогия по внешнему сходству, мешок с каким-либо содержимым выглядит также неуклюже;

- «лопата» – глупый человек, недотепа. Семантика сменилась, вероятнее всего, из-за восприятия лопаты как предмета грубой, простой работы, не требующей большого ума;

- «не догонять» – не понимать. Выражение явно не полное, имеется в виду «не догонять», т.е. не поспевать за мыслью собеседника;

- «жесть» – что-то невероятное, может употребляться как с положительным, так и с негативным оттенком, иногда такой надписью осведомляют, что в контенте

содержится нечто ужасное, не для слабовервных. По аналогии с эпитетом «жесткий» - грубый, резкий.

- «тема» – что-то хорошее, подходящее, удачное, своевременное, модное.

Универсальное слово, которое может употребляться по отношению к совершенно разным категориям: одежде, погоде, событиям, характеру и т.д.;

- «наехать» – наругать, незаслуженно обидеть. Употребляется по аналогии с машиной, которая может внезапно наехать на человека и причинить неприятности;

- «проехали» – употребляется в значении «пропустим», «хватит», «забудем», чаще всего, когда собеседник недопонимает чего-то, либо в ситуации спора/ссоры, когда одна из сторон желает прекратить пререкания;

- «завязывай» – в значении «заканчивай, прекращай», аналогия с завязыванием узла, который что-то закрывает.

## 2. Заимствованные и трансформированные:

### 1. Из английского языка:

- «пати» – вечеринка, от английского party, пишется так, как произносится;

- «патихард» – имеет русскоязычный аналог «безудержное веселье», дословно: бурная вечеринка, чаще всего употребляется в переносном, ироничном смысле, когда хотят описать скучное времяпровождение;

- «лол» – транслитерация англоязычной аббревиатуры LOL, которая расшифровывается как Laugh over loud – сильно смеяться, смеяться до упаду, сверх меры. Употребляется как в прямом, так и в переносном смысле, имеет множество оттенков: от реакции на что-то очень смешное до недоумения и сарказма;

- «втф» – транслитерация англоязычной аббревиатуры WTF, которая расшифровывается как What the f\*ck – что за черт, что за бред; употребляется в контексте непонимания, возмущения, гнева;

2. Из японского языка заимствования возникли прежде всего благодаря резко возросшей в 2000-х годах популярности аниме – особого рода мультфильмов японской культуры, и манга – японских комиксов.

Например:

- «тян» – девушка;

- «кун» – парень;

- «няша» – от междометия «ня», обозначающего умиление, восхищение; применяется чаще всего относительно к девушке; также появился эпитет «няшный» – милый, умильный, чудесный;

- «кавай» – то же, что и «няша», также бытовал эпитет «кавайный», в последнее время данные заимствования уже исчезли из употребления.

3. Новообразования – слова и выражения, которые ранее не имели места ни в одном языке и возникли по тем или иным причинам.

Например:

- «азаза» – своеобразная имитация смеха, появилась сравнительно недавно по аналогии с общеупотребительным в Интернет-пространстве «ахаха», но в отличие от него, применяется с целью выразить насмешку, иронию. Перешла в повсеместный молодежный сленг из языка «дотеров» – фанатов популярной игры «Дота», активно бытует и в разговорной речи;

- «мимими» – междометие, выражающее крайнее умиление, чаще всего употребляется по отношению к романтическим цитатам или фото. Порой выражает скептическое отношение говорящего (пишущего) к подобного рода контенту, и тогда употребляется в переносном значении;

- «пипец» – выражение удивления, восхищения, разочарования; является эвфемизмом, получившим широкое распространение, употребляется в сочетании с другими наречиями, а также с местоимениями (пипец красиво; пипец ты...);

- «шобить» – курить;

- «стрёмно» – стыдно, неудобно, некрасиво (в контексте поступков), также может характеризовать одежду как некрасивую, немодную, неопрятную, и даже людей;

- «коры» – что-то смешное.

4. Слова и выражения из Интернет- и компьютерного жаргона:

- «юзать» – пользоваться, от английского to use – использовать; также юзером называют среднестатистического пользователя персонального компьютера и сети Интернет;

- «чат» – сайт или приложение, в котором несколько пользователей могут общаться между собой;

- «читер» – человек, который использует запрещенные коды в игре; в более широком значении – тот, кто нарушает правила;

- «спам» – сообщения массового характера, чаще всего рекламного характера;

- «запостить» – разместить что-то в Интернете, на каком-либо сайте, от английского post – опубликовать;

- «селфи» – фото самого себя в зеркале или с помощью передней (фронтальной) камеры телефона, получило широкое распространение в 2012-2013 годах в связи с ростом популярности социальной сети Instagram, где пользователи выставляют на всеобщее обозрение свои фото, в том числе и селфи; образовано от английского self – сам, себя;

- «лайк» (от английского like – нравится) – одобрительная оценка фото, видео или текстового поста в социальных сетях, сопровождающаяся действием нажатия на специальную кнопку: сердечко (Вконтакте, Instagram), большой палец (Facebook), или звездочка (Twitter); данное слово получило широкое распространение в разговорной речи и образовало новое:

- «лайкнуть» – одобрить, выразить симпатию по отношению к людям, предметам (лайк за работу);

- «лук» – внешний вид, цельный образ, как правило, состоящий из одежды, причёски, аксессуаров, обуви, маникюра и макияжа (для девушек); получил широкое распространение с ростом популярности социальной сети Instagram.

На вопрос о том, с какой целью они их употребляют, более 50% респондентов ответили, что употребление жаргонных слов модно и уже вошло в привычку. Также они отмечают, что жаргонные и сленговые слова нужны для лучшего понимания собеседников друг друга. Мы наблюдаем здесь тенденцию к экономии речевых средств, так как выражение эмоций одним словом (например, «мимими» или «офигеть») требует меньше времени, чем развернутое описание чувств говорящего. Некоторые респонденты (5%) употребляют эти слова и выражения просто потому, что нравятся. 10% употребляют их с целью придания своей речи юмористического, легкого оттенка.

Более 40% утверждают, что могли бы обойтись без них, но с ними удобнее выражать свои мысли и эмоции. На вопрос, нужны ли эти слова в речи, большинство респондентов ответили «нет».

Результаты опроса подтверждают, что молодёжный сленг является средством утверждения молодых людей в жизни, он вызван стремлением создать свою, похожую на взрослую, жизнь. Молодёжному сленгу присуща яркая экспрессивно-

стилистическая окраска, поэтому эти слова легко могут переходить в общепринятую разговорно-бытовую речь.

Источники пополнения лексикона молодёжного сленга различны. Чаще всего он формируется на базе литературного языка путём переосмысления слов или пополняется за счет заимствований; типичны аббревиатуры. Как выяснилось в результате исследования представители молодого поколения осознают противоречие между образцовой речью и сленговыми выражениями в своей речи, однако используют подобные слова и выражения по тем или иным причинам в соответствующих ситуациях.

Разумеется, мы допускаем уместность сленга как элемента и символа различных субкультур в определенных ситуациях. Однако наша задача как магистрантов-филологов, хранителей чистоты языка, заключается в том, чтобы воспитывать у подрастающего поколения любовь и бережное отношение к красивому, чистому литературному языку.

#### Список литературы

1 Радзиховский Л. А. Сленг как инструмент остранения // Язык и когнитивная деятельность / Л. А. Радзиховский, А. Мазурова / Отв. ред. Р. М. Фрумкина. – М., 2009. – С. 126-137.

2 Ханпира Э. И. Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании // Развитие словообразования современного русского языка. – М., 2006. – С. 154.

3 Зайковская Т. В. Пути пополнения лексического состава современного молодежного жаргона: – автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 2003. – 308 с.

4 Матюшенко, Е. Е. Заимствование как один из самых продуктивных способов образования единиц современного молодёжного сленга / Матюшенко Е. Е. // Социальные варианты языка – II: Материалы Междунар. науч. конф. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. – С. 386—389.

5 Гальперин И. Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. – № 6. 2004. – С. 107-114.

#### Түйін

Мақала жастар сленгтерінің лексикалық-элеуметтің құбылыс ретіндегі проблемасын зерттеуге арналған. Автор жастар сленгі құбылысының туындау себептерін қарастырады. Автор 16-28 жастағылардың сленгке қатынасын анықтау мақсатында интернетті пайдаланушылар арасында жүргізген практикалық зерттеулерінің нәтижелерін келтіреді.

#### Resume

The article is devoted to the study of the problem of the youth slang as a lexicosocial phenomenon. The author examines the reasons of the origin of phenomenon of the youth slang. The author gives the results of the practical research, done among the internet users aged from 16 to 18 years old with the aim to clear out their attitude to slang.



УДК 338.24

## **АЗЫҚ-ТҮЛІК ҚАУІПСІЗДІГІН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІ ТАЛДАУ ЖӘНЕ БАҒАЛАУ**

***А.Ж. ТАЖИГУЛОВА***

Еуразиялық гуминитарлық институтының аға оқытушысы

***Б.К. ИСАЕВА***

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің  
аға оқытушысы, Ph.D

### **Аннотация**

Мақалада азық-түлік қауіпсіздігін қамтамасыз етудің негізі ауылшаруашылық өндірісінің дамуы үшін, азық-түліктің негізгі бөлігін материалдық, қаржылық, еңбек және әлеуметтік-экономикалық жағдайлар жасау есебінен ел ішінде өндіру сонымен қатар, отандық өндіріс пен импорт арасындағы оптималды арақатынасты анықтау жолдары қарастырылады.

*Түйін сөздер:* ұлттық экономика, азық-түлік қауіпсіздігі, АӨК, тамақ өнеркәсібі

Ұлттық экономика дамуының қазіргі таңдағы кезеңдерінде Қазақстанның азық-түлік қауіпсіздігінің тәуелсіздігі мен оны қамтамасыз ету мәселесінің өзектілігі артады. Бұл мәселені елдің агроөнеркәсіп кешендерінің (әрі қарай АӨК) республиканы азық-түлікпен өзін-өзі қамтамасыз ету мүмкіндігіне қол жеткізуі арқылы шешуге болады.

Тамақ өнеркәсібі Қазақстанның агроөнеркәсіп кешенінің саласы болып табылады. Оның тиімді жұмыс істеуі, елдің экономикалық қауіпсіздігін қамтамасыз ету үшін және халықтың өмір сүру деңгейін көтеруде маңызды болып табылады. Осылай бола тұра, 1990-1998 жж. Қазақстан Республикасының азық-түлік өндірісі дағдарыс жағдайында болды, тек соңғы жылдары ғана оның дамуы басталды.

Азық-түлік өндірісінің төмендеу дәрежесін төрт топқа бөліп қарастыруға болады.

Бірінші топқа өз өндірісін тоқтатты деп айтуға болатын азық-түлік өнімдері кіреді. Оларға: шұжық өнімдері, күйдірілген мал майлары, сары май, маргарин, ет консервілері және басқа да ет өнімдері жатады. Бұл өнімдерді өндіру көлемінің индексі 0,8% (мал майлары) дан 8,3% -ға дейін (толық сүт өнімдері) ауытқыған.

Екінші топқа индекс көлемі 9,2% -дан (балмұздақ) ден 18,7% -ға (балық тағамдары) дейінгі азық-түліктер енді. Бұл топтың құрамына: ас тұзы, балық тағамдары, өндірістік еттер, майлы ірімшіктер, құрғақ сүттер және балмұздақтар кіреді.

Үшінші топқа келесі азық-түліктер кіреді: жармалар, кондитерлік өнімдер, өсімдік майлары, жүзім шарабы және сыра.

Төртінші топқа келесі азық-түліктер кіреді: қант, ұн, нан, макарон өнімдері, арақ және ликер, сонымен қатар, алкогольсіз сусындар. Бұл тағамдар бойынша өндіріс көлемінің индексі 41,2% -дан (нан өнімдері) дан 80,6% -ға (арақ және ликер өнімдері) ауытқыған [1].

Қазақстанның агроөндірістік секторында реформаны жүргізу, оның жұмыс жасау тиімділігін көтеру бойынша бір қатар бағдарламаларды іске асыру, тамақ өнеркәсібі кәсіпорындарының нарыққа бейімделу кезеңін табысты өтуіне, олардың қаржылық өндірістік қызметінің тұрақтанып, экономикалық жағынан өсіп жатқан салаға шығуына септігін тигізді.

Республиканың тамақ өнеркәсібінің дамуындағы соңғы жылдары көрініп келе жатқан жағымды тенденциялар, жаңа кәсіпорындар мен цехтарды пайдалануға берумен және қолданыстағы кәсіпорындарды қайта құрылымдап, техникалық қайта жарақтандырумен байланысты. Тамақ өнеркәсібін реформалау жылдарында кәсіпорын сандарының айтарлықтай төмендеуі көрінеді. 2013 ж. олардың азаюы 2009 ж. салыстырғанда 9,2% -ды немесе 2180-ді құраған.

Қазақстанда шетелдік кәсіпкерлердің қайта өндіру өнеркәсіптеріне инвестиция салып, біріккен кәсіпорындарды құруда жағымды тәжірибелері бар. Елімізде «Беккер и К°» және «Food Master» секілді компаниялардың өнімдері үлкен танымалдылыққа ие. Бірінші кәсіпорын шұжықтардың 60 түрін өндіреді, тәулігіне 7 тонна ет өнімдерін шығарады. «Food Master» компаниясы қызметінің негізгі түрі түрлі сүт өнімдерін шығару болып табылады. Бұл компанияның құрамына Астана, Шымкент, Қордайда орналасқан сүтті қайта өңдеу кәсіпорындары мен асептикалық қапталған сүтті шығарумен айналысатын бірнеше кәсіпорындар кіреді [2].

Кесте 1 – 2009-2013 жылдардағы «тамақ өнімдерін өндіру» қызмет түрі бойынша экономикалық көрсеткіштер серпіні

Көрсеткіштер	2009	2010	2011	2012	2013
Өнеркәсіп өнімдерін өндірудің жалпы көлеміндегі сала өнімдерінің үлесі, пайызбен	6,9	5,7	5,2	5,1	5,4
Кәсіпорындар және өндірістер саны - барлығы	2402	2326	2263	2219	2180
оның ішінде: негізгі қызмет түрі	964	998	1030	1029	1026
Салық салуға дейінгі пайда (залал), млн. теңге	-11807	-2301	13921	24653	14352
Пайдалылық, пайызбен	-2,5	-0,4	2,3	4,0	2,2
Өндіруші кәсіпорындар бағасының индексі, өткен жылға, пайызбен	101,6	103,4	119,4	97,9	106,1
Негізгі капиталға салынған инвестициялар, млн. теңге	31107	39772	34046	37172	33856
Негізгі капиталға салынған инвестициялар, өткен жылға, пайызбен	128,6	121,8	80,4	104,2	88,6
Ескерту: <a href="http://www.stat.gov.kz">www.stat.gov.kz</a>					

Сонымен қатар, соңғы жылдары республиканың тамақ өнеркәсібіне инвестиция құю үлесінің төмендеуі байқалады. Осылай, 2013 ж. тамақ өндірісі кәсіпорындары пайдалылық деңгейі 2,2 пайызға жеткен. Көптеген қаржылық салымдардың салдарынан инвестициялық жобалардың өтелімділік уақыты 5 және одан да көп жылдарға көтерілді, бұл инвестициялық тәуелділіктің өсуінің себебі болды және әлеуетті инвесторларды үрейлендірді [3].

2013 жылы республикада мал және өсімдік шаруашылығындағы шикізаттарды қайта өңдеу бойынша 2180 кәсіпорын жұмыс істеді, соның ішінде орта және кіші кәсіпорындар басымдылыққа ие.

2009-2013 жж. аралығында тамақ өнеркәсібі өнімдерін өндіру көлемінің перманентті өсу тенденциясы сипатталды.

Қазақстан Республикасы Ұлттық экономика министрлігінің Статистика комитеті мәліметтері бойынша, 2013 жылы тамақ өнімдерінің көптеген түрлерін өндірудің жоғарылауы байқалады.

2013 жылы 2009 ж. салыстырғанда шұжық өнімдерін өндіру 99,3 яғни 0,7% -ға төмендеген, сары май – 91,7% көрсетіп отыр. Ірімшік – 41,8%, сүт және қаймақ – 75,6%, маргарин өнімдері – 28,8%, ұн – 2,0%, кондитерлік өнімдер – 3,4%, макарон өнімдері – 30,4%, сыра – 27,3%, алкогольсіз сусындар – 85,5%, минералды су – 5,6 есеге жоғарылаған.

Азық-түлікке қолжетімділік деңгейін бағалау ел тұрғындарының азық-түлікті нақты тұтыну көлемін, азық-түлікті тұтыну стандартымен салыстыру жолымен іске асырылады, Стандарт ретінде ұсынылған ел тұрғындарының орташа статистикалық тұтыну деңгейіне негізделген, Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің «Қазақ тағамтану академиясы» АҚ жасалған азық-түлікті тұтынудың минималды нормасын қолдануға болады.

2 - кестеде Қазақстандағы азық-түліктің негізгі түрлерінің жан басына шаққандағы тұтыну жайындағы мәліметтер көрсетілген. Кестеде жан басына шаққанда азық-түлікті пайдалану, азық-түліктің әр түрлері бойынша және қарастырылған кезеңдегі жылдарда айтарлықтай вариацияға ие болғаны көрініп тұр.

Кесте 2 – Жан басына шаққандағы азық-түліктің негізгі түрлерін тұтыну (кг жыл)

Азық-түлік атауы	Медициналық норма	Тұтынудың минималды нормасы	2010	2011	2012	2013
Ет және ет өнімдері	82	41,9	53,1	65,9	66,7	69,7
Сүт және сүт өнімдері	405	99,3	204	227,6	220,9	228,6
жұмыртқа, мың, дана	292	142	129,9	150	155,8	158,1
Нан және нан өнімдері	110	106,5	122,8	124,2	123,6	124,5
Балық және теңіз өнімдері	18,2	8,4	9,2	10,4	10,5	11,3
Картоп	97	95	41,5	47,5	48,8	48,7
жемістер	146	80	70,7	87,6	86,3	87,8
Ескерту. Қазақстан Республикасының Ұлттық экономика министрлігінің Статистика комитеті мәліметтері бойынша құрастырылған.						

Кесте көрсеткіштерінен тұтыну көлемі 2010 ж. шамамен жартылай төмендігін көрсетеді. Сонымен қатар жан басына шаққандағы тұтыну көлемі кейінгі жылдары тұрақты жоғарылаған.

Нан - ең қажетті тағам болғандықтан, халықтың сатып алу қабілеті төмен жағдайында оны тұтыну ғылыми негізделген нормадан асып кетеді. Жан басына шаққанда нанды және нан өнімдерін тұтынудың ең жоғарғы көрсеткіші 2013 жылға сәйкес келеді, бұл кезде осы өнімдерді нақты тұтыну, ғылыми негізделген норманы 1,2 есеге арттырған.

Қазақстан халқының азық-түлікті тұтыну рационалды емес болып табылады. Азық-түліктің көптеген маңызды түрлері ғылыми негізделген нормада

қарастырылғаннан, аз көлемде тұтынылады. 2013 жылы нормада қарастырылғанға қарағанда балық және балық өнімдері бойынша 6,9, жұмыртқа – 133,9, сүт және сүт өнімдері – 176, ет және ет өнімдері – 12, картоп – 48, жемістер – 58 кг нақты тұтынуы кем болған.

Көрсетілген мәліметтер республиканың азық-түлік қауіпсіздігін қамтамасыз ету мәселесінің салмақтылығы жайында куәландырады.

Ұлттық азық-түлік қауіпсіздігін қамтамасыз ету мәселесін шешуде, елдің азық-түліктің негізгі түрлерімен өзін-өзі қамтамасыз етуіне дұрыс көңіл бөлінуі қажет.

Азық-түлікпен өзін-өзі қамтамасыз ету дегеніміз, ең алдымен, сыртқы саудаға минималды түрде тәуелді бола отырып, ішкі жабдықтаушылар есебінен қажеттіліктерді қанағаттандыруды білдіреді [4].

Елдің өзін-өзі қамтамасыз етуіне қол жеткізу үшін, бағасы бойынша төмен деңгейдегі, барлық территориядағы халықтың бүкіл әлеуметтік топтары үшін азық-түліктің көп мөлшеріне қол жетімділікке кепілдік беретін, халық қажеттіліктерін қанағаттандыра алатын сапалы өнімдердің көлемін көптеп шығаруды іске асыру қажет деп көрсетеді Х. Ертазин [5].

Елімізде азық-түлік тауарларын өндіру немесе өзін-өзі қамтамасыз етуді іске асырудың тиімділігіне бірқатар факторлар әсер етеді, ол факторларды агроөнеркәсіптік саясатты жасап және қолданысқа енгізуде ескеру қажет, оларға:

- мамандандыруын тереңдету есебімен және осының негізінде арнайыландырылған азық-түліктік аймақтарды жасап, елдің түрлі топырақты климаттық және экономикалық территорияларының әлеуетін тиімді пайдалану мақсатында өндірісті оңтайлы орналастыру;

- өсімдік шаруашылығы өнімдерінің өнімділігін жоғарылататын және мал өнімділігін көтеретін технологияларды пайдалану;

- ауыл шаруашылығына әлеуметтік шайқалыстардың және саяси тұрақсыздықтың әсер етуі, сонымен қатар қоршаған ортаның азғындауының түрлі нұсқалары және т.б.

Заманауи әлемде азық-түлік өнімдері бұл тек ауыл шаруашылық өнімдері ғана емес, сонымен қатар қайта өңдеу өнімдері болатынын естен шығып жатады. Дамыған елдерде азық-түлік тауарларының соңғы бағасы төмендетіледі, бұл бағаның негізгі бөлігі қайта өңдеуде, сақтауда, тасымалдау мен саудада қалыптасады. Егер де мемлекет аграрлы өнімнің айтарлықтай көлемін өздігінше өндіретіндей жағдайда болып, бірақ жеткілікті дамыған нарықтық инфрақұрылымы болмаған жағдайдың өзінде, азық-түлікке қолжетімділік сонда да төмен болады.

Республиканың ішкі азық-түлік нарығының сыйымдылығын талдау барысында келесі бейнені байқауға болады. 2013 ж. ет және ет өнімдері нарығында отандық өнімдердің төлем қабілеті сұранысын қамтамасыз ету дәрежесі ет және ет консервілері бойынша – 34%-ды, шұжық өнімдері бойынша – 50,2%-ды құрады. Сүт және сүт өнімдері нарығында отандық өнімдердің төлем қабілетті сұранысын қамтамасыз ету дәрежесі қоюлатылған сүт бойынша – 2 %-ға, құрғақ сүт – 26,4%, сары май – 35,5%-ды, ірімшік – 85%-ды құрады. Өсімдік майына деген сұраныс импорт есебінен 60% қанағаттандырылды. Ұнның ішкі нарығы толығымен отандық өндіріс есебімен қамтамасыз етілген.

Жеміс өнімдері консервілері ішкі нарығының сыйымдылығы 10,1 мың тоннаны құрады. Осылай бола тұра, республиканың ішкі нарығындағы импорт өнімдерінің үлесі 81,2 %-ды құрады [6, 7].

Қазақстан Республикасында 2009-2013 жж. аралығында ет және ет өнімдерін өндіру балансы көрсетілген. 2013 жылы республика тұрғындарының ет өнімдерін тұтынудың жалпы көлемі экспортқа қарағанда импорттың көтерілуі есебімен және

қорлардың көбеюімен 1128,9 мың тоннаны құрады. Бұл ұлттық стандартқа сәйкес, тұтыну деңгейінің көлемін 11%-ға арттырып отыр.

ҚР тәуелсіздігі кезеңінде елдің АӨК-де айтарлықтай нәтижелерге қол жеткізілді: нарықтық қатынастар негізінде өндірістің тұрақты өсуі байқалады, еңбек өнімділігі мен өндіргіштігі артуда, саланың негізгі қорларын жаңарту және инфрақұрылымын қалпына келтіру жүргізілуде, негізгі тамақ өнімдері бойынша өзін-өзі қамтамасыз етуге қол жеткізілді, дәнді, майлы дақылдар, балық аулау өнімдері экспортының айтарлықтай өсуіне қол жеткізілді. Қазақстан Республикасы Ұлттық экономика министрлігінің Статистика комитеті мәліметтері бойынша, 2013 жылы тамақ өнімдерінің көптеген түрлерін өндірудің жоғарылауы байқалады. 2013 жылы 2009 ж. салыстырғанда шұжық өнімдерін өндіру 99,3 яғни 0,7% төмендеген, сары май – 91,7%, ірімшік – 41,8%, сүт және қаймақ – 75,6%, маргарин өнімдері – 28,8%, ұн – 2,0%, кондитерлік өнімдер – 3,4%, макарон өнімдері – 30,4%, сыра – 27,3%, алкогольсіз сусындар – 85,5%, минералды су – 5,6 есеге жоғарылаған. Елімізде азық-түлік тауарларын өндіру немесе өзін-өзі қамтамасыз етуді іске асырудың тиімділігіне бірқатар факторлар әсер етеді, ол факторларды агроөнеркәсіптік саясатты жасап және қолданысқа енгізуде ескеру қажет, оларға: мамандандыруын тереңдету есебімен және осының негізінде арнайыландырылған азық-түліктік аймақтарды жасап, елдің түрлі топырақты климаттық және экономикалық территорияларының әлеуетін тиімді пайдалану мақсатында өндірісті оңтайлы орналастыру; өсімдік шаруашылығы өнімдерінің өнімділігін жоғарылататын және мал өнімділігін көтеретін технологияларды пайдалану; ауыл шаруашылығына әлеуметтік шайқалыстардың және саяси тұрақсыздықтың әсер етуі сонымен қатар қоршаған ортаның азғындауының түрлі нұсқалары және т.б.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Сапарова А.А. Производство и рынок потребительских товаров на пути стабилизации и развития. // Казахстан на пути к новой модели развития: тенденции, потенциал и императивы роста. Материалы Международной научно-практической конференции. Часть 4. – Алматы: Экономика, 2001. - С. 215- 220.

2 Сулейменов Ж.Ж., Успанова М.У. Аграрный сектор экономики Казахстана в условиях глобализации. – Саясат. – 2001. - № 12. – С. 46.

3 Камарутдинов Е.Ф., Нурпеисов К.Н. Активизация и обеспечение инвестиций в пищевой промышленности // Пищевая технология и сервис. – 2013. - № 3. – С. 101-105

4 Михневич С. Либерализация мировой торговли сельхозпродукцией и проблема продовольственной безопасности // Мировая экономика и международные отношения. – 2003. - № 1. – С. 59-63.

5 Ертазин Х. Проблемы обеспечения продовольственной безопасности Республики Казахстан в рыночных условиях // Экономика и статистика. – 2012. - № 5. – С. 17-20.

6 Государственная агропродовольственная программа Республики Казахстан на 2003-2005 гг., утвержденная Указом Президента от 5 июня 2002 г. № 889. - Астана, 2002.

#### Резюме

В статье рассматриваются вопросы обеспечения экономической и продовольственной безопасности Казахстана. Дана комплексная оценка уровня национальной экономической и продовольственной безопасности республики.

#### Resume

The article deals with the issues of economic and food security of Kazakhstan. The complex estimation of the level of national economic and food security of the country.



УДК 343.3/7

## **ПОСЯГАТЕЛЬСТВА НА ПОЛОВУЮ СВОБОДУ И ПОЛОВУЮ НЕПРИКОСНОВЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, СЕКСУАЛЬНЫЕ ДЕВИАЦИИ**

***О.А. ВОЗНЯК***

кандидат юридических наук, доцент АО «Университет КАЗГЮУ»

***А.С. УМАРОВ***

главный эксперт Департамента законодательства МЮ РК

### **Аннотация**

Авторами поднимается проблема квалификации отдельных половых преступлений, исследуется понятие «половое сношение» через анализ отечественного и зарубежного законодательства. Авторами проводится исследование понятия «половое сношение», сделаны попытки разграничения изнасилования от смежных составов преступлений. Предложена авторская позиция по некоторым вопросам квалификации половых преступлений. Сделаны некоторые выводы и предложения по современному состоянию законодательства. Сделан акцент на отклонениях в психике, сексуальных отклонениях как главных причинах совершения преступлений против половой свободы и неприкосновенности несовершеннолетних.

*Ключевые слова:* половые преступления, квалификация, изнасилование, насилие, несовершеннолетние, сексуальные девиации

Уголовное законодательство Республики Казахстан усилило ответственность за половые преступления в отношении несовершеннолетних, что обосновано количеством совершенных уголовных правонарушений (преступлений) в отношении несовершеннолетних, последствиями данных деяний (вред здоровью, нанесение морального вреда еще незрелой личности несовершеннолетнего, смерть потерпевших, имевшие место как в результате посягательств на половую свободу и неприкосновенность несовершеннолетних, так и самоубийства подростков, не сумевших пережить посягательство на них). В частности, за 7 месяцев 2015 года было совершено 3152 уголовных правонарушений против несовершеннолетних, из них – изнасилований (ст.120) – 149, насильственных действий сексуального характера (ст.121) – 118 уголовных правонарушений, половое сношение или иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим шестнадцатилетнего

возраста (ст.122) – 422 деяния, развращение малолетних (ст.124) – 88 уголовных правонарушений.

Анализ материалов практики позволяет заключить, что зачастую посягательства на половую сферу несовершеннолетних совершаются лицами, обязанными заботиться о жизни и здоровье детей, – родителями, опекунами, воспитателями и учителями.

Нами поднимается ряд вопросов, которые требуют разрешения:

во-первых, следует акцентировать внимание на понятиях «нормальное половое развитие», «беспомощное состояние» в отношении несовершеннолетних потерпевших;

во-вторых, следует определиться с тем, как следует рассматривать посягательства на половую свободу несовершеннолетних: как сексуальные девиации (отклонения от нормы), поднимая вопрос о «норме», или как проявление антиобщественных установок, «обыденное» преступление, не отличающееся от других преступных деяний мотивацией, психофизиологическими особенностями личности.

Исходя из анализа состава развращения малолетних полового преступления, в котором потерпевшими выступают малолетние, объектом выступает нормальное физическое и духовное развитие и формирование несовершеннолетних [1].

Нормальное половое развитие выступает главной составляющей, под которой понимается правильное физическое развитие половой системы человека (с этим мы в полной мере согласны, так как развратные действия или совершение полового акта с лицом, не достигшим уровня сформированности половой системы может привести к тяжелым последствиям от разрыва девственной плевы до невозможности в дальнейшем вступать в сексуальные отношения и стать родителем (утрата репродуктивной способности); от подобных действий страдает и нравственное формирование ребенка в плане сексуальных отношений (ребенок, на наш взгляд, может в будущем отказаться от половой жизни, определяя ее как нечто «грязное, доставляющее боль и страдания» или, наоборот, реализовывать все испытанные в детстве способы удовлетворения половой страсти на других лицах). Такая же позиция отмечается и в работах ряда авторов. Например, И.С.Кон отмечает, что «некоторые сексуально травмированные дети, став взрослыми... отличаются склонностью к наркомании, пьянству, ребенок, подвергшийся сексуальному нападению, сам становится опасен для других» [2, с. 64-65]. Еще одним неизменным составляющим элементом нормального полового развития Ю.К. Сущенко называет «условия, в которых протекает это развитие и формирование» [3, с. 7].

Важно провести сравнение понятий «половая неприкосновенность» и «нормальное половое развитие», что, считаем, не является идентичными понятиями. В этом плане, Ю.Е. Пудовочкин считает, что понятие «нормальное половое развитие» шире, чем «половая неприкосновенность», так как второе является только условием нормального полового развития [4, с.211]. А.Н. Каменова пошла дальше и связала половую неприкосновенность с состоянием защищенности личности от половых посягательств со стороны иных лиц. «Половая неприкосновенность как требование полового уклада в обществе является самостоятельной категорией, в основе которой лежит строгий и безусловный запрет вступления в половые отношения с определённой личностью» [5, с.163]. Считаем, что беспомощное состояние не равнозначно бессознательному состоянию.

Ю. Пудовочкин понимает под «беспомощным», состояние, при котором потерпевший осознает происходящее, но не имеет возможности принять меры к

защите или позвать на помощь; ситуации, когда потерпевший не осознает характера совершаемых над ним действий, по мнению Ю. Пудовочкина, надлежит квалифицировать как бессознательное состояние [4, с. 213]. Нам такая ситуация представляется верной только отчасти. Под данное понимание беспомощного состояния не подпадает малолетие потерпевшего, невменяемость, ситуации, когда виновный, пусть даже физически могущий оказать сопротивление, не осознает характера противоправности происходящего.

А.В.Дыдо предлагает под беспомощным состоянием понимать следующее: «такое состояние потерпевшей, когда она в силу объективных условий или субъективного состояния не может оказать сопротивление» [6, с. 120].

Отметим, что законодательство разных периодов и государств регламентировало ответственность за посягательства на половую свободу и неприкосновенность несовершеннолетних. В целом о понятии «изнасилование» впервые упоминалось в Русской правде, в «Уставе Ярослава Владимировича» (11 век), которое определяло, что наказание за «изнасилование – денежный штраф (вира), размер которого возрастал при покушении на преступление лица «привилегированного слоя» [7, с. 27], наряду с ответственностью за «сожительство свекра со снохой» (ст.22), «приемного родителя с падчерицей» (ст.23), «усыновлённого с мачехой» (ст.24), отца с дочерью (ст.28) [7, с. 27], установив запрет на половые связи не только между кровными родственниками, но и признанными таковыми по закону.

В древнем Риме при совершении преступлений, именуемых сегодня изнасилованием, отдельного наказания за данное деяние не существовало. Лица, виновные в изнасиловании, наказывались лишь по фактически нанесенным телесным повреждениям. Лишь по истечении большого количества времени деяния, подпадающие под признаки состава изнасилования, начали выделять в отдельный состав преступления.

Закон о половых преступлениях 1956 года Великобритании устанавливал уголовную ответственность лиц, имеющих половые сношения с умственно неполноценными или несовершеннолетними девушками, а половое сношение с лицами моложе 13 лет наказывалось пожизненным лишением свободы [8, с.177].

Совершение половых преступлений в отношении несовершеннолетних, по нашему мнению, следует рассматривать как совершенные лицами, имеющими определенные отклонения в плане сексуального развития, лицами, не имеющими возможности (а зачастую нежелаящими) реализовывать собственные сексуальные фантазии в семейной жизни, с одним половым партнером. В этом плане важно установить, что понимается под отклонениями от сексуальной нормы.

Под сексуальными девиациями А.А.Ткаченко понимает любое отклонение от сексуальной нормы, осуществляемое в результате свободного выбора и не ограничивающее в свободном выборе партнера [9, с. 64].

При этом под индивидуальной нормой в сексологии определено сексуальное поведение, ориентированное на биологические особенности человека, тогда как партнерская норма «ориентирована» на количество одновременно взаимодействующих партнеров, их зрелость, стремление к достижению обоюдного согласия и, главное, – непричинение ущерба здоровью и комфорту других людей. Главным критерием, на который мы хотим обратить внимание, является выбор сексуального партнера в норме с использованием возрастного фактора. «Адекватной для взрослого человека считается направленность на лицо близкой к нему возрастной категории» [9, с. 69]. Следовательно, можно заключить, что активизация внимания на несовершеннолетнем (малолетнем) как объекте удовлетворения половой



потребности является отклонением от нормы (а-норма).

Отдельного внимания заслуживает педофилия – «направленность сексуального и эротического влечения взрослого человека на ребенка», эфебофилия – влечение к подросткам, следовательно, невозможность, неудовлетворенность сексуальной жизнью с половым партнером равной возрастной категории, и наоборот, поиск непорочности, отсутствие сексуального опыта.

Психологами объясняется и проявление садизма, агрессии к своим половым партнерам, жертвам: чем больше агрессии к партнеру, подавленности и оскорблений партнера, тем большее удовлетворение и в физическом и в моральном плане получает агрессор.

Нами уже отмечалось, что действующий Уголовный кодекс Республики Казахстан является гарантией защиты прав и свобод человека и гражданина от преступного посягательства на права, данные Конституцией. С каждым поколением демократические государства предоставляют все больше прав, которые в соответствии с законодательством необходимо защищать под угрозой наказания. Уголовный закон предусматривает пять составов преступлений против половой свободы и половой неприкосновенности.

Изнасилование, согласно Комментарию к Уголовному кодексу Республики Казахстан, - это половое сношение с применением насилия или с угрозой его применения к потерпевшей или к другим лицам либо с использованием беспомощного состояния потерпевшей (ст. 120 УК РК). В этом плане данная формулировка согласовывается с позицией многих ученых, исследующих вопросы ответственности за изнасилование [10]. Исходя из этого, можно заключить, что объективная сторона состоит из действий, представляющих собой половой акт мужчины с женщиной против ее воли (в нашем конкретном случае – это половой акт взрослого, достигшего 18 лет мужчины, с лицом женского пола, не достигшего 18 лет). Опять же, закон определяет обязательность осведомленности субъекта преступления (мужчины) о возрасте лица женского пола с которым он вступает в половой акт [11, с. 298-299]. При этом, половое сношение понимается неоднозначно.

Л.В. Иногамова-Хегай определяет половое сношение как естественное совокупление мужчины с женщиной, которое состоит во введении мужского полового члена в преддверие или собственно влагалище лица женского пола. При этом, автор отмечает, что все иные действия, направленные на удовлетворение половой потребности в иной форме, половым сношением не являются [11, с. 298-299].

Для дальнейшего рассуждения хотелось бы обозначить следующие моменты: потерпевшим от данного преступления является только женщина, субъектом - только мужчина, удовлетворение половой страсти достигается насильственным способом либо угрозой его применения или же с использованием беспомощного состояния, а главное против воли. Вывод – объектом преступления не может быть мужчина ввиду отсутствия у него возможности совершить половой акт, когда он подвергается изнасилованию со стороны женщины, то есть словами медицины лицо мужского пола не в состоянии совершить половой акт при отсутствии эрекции или полной импотенции. Кроме того, механизм возникновения эрекции напрямую связан с работой мозга, который не может посылать сигналы к эректильной функции при стрессовых ситуациях, тревогах, депрессиях и т.д. Соответственно любое половое сношение с применением физической или психической силы вызывает в мозгу те процессы, которые препятствуют половому возбуждению мужчины. Хотя мировая практика знает случаи принудительного совокупления женщины с лицом мужского

пола с применением медицинских препаратов и иных средств для неестественного вызова эрекции у лица мужского пола.

Обратимся к статье 121 УК РК, предусматривающей ответственность за насильственные действия сексуального характера, то есть мужеложство, лесбиянство или иные действия сексуального характера с применением насилия или угрозой его применения к потерпевшему (потерпевшей) или к другим лицам либо с использованием беспомощного состояния потерпевшего (потерпевшей).

Законодатель не зря выделил данные деяния в отдельный состав преступления ввиду различных субъектов преступления и действий, не подпадающих под половое сношение в естественной форме.

Статья 123 УК РК предусматривает ответственность за понуждение к половому сношению, мужеложству, лесбиянству или иным действиям сексуального характера путем шантажа, угрозы уничтожением, повреждением или изъятием имущества либо с использованием материальной или иной зависимости потерпевшего (потерпевшей).

Данная норма схожа с первичной стадией полового сношения против воли лица, только без применения насилия или угрозой его применения к потерпевшей или к другим лицам либо с использованием беспомощного состояния потерпевшей, однако в данной статье потерпевшим от полового сношения против воли лица может выступать и лицо мужского пола. Возникает вполне логичный вопрос: как мужчина может совершить половое сношение против своей воли, если существует угроза шантажа, повреждение имущества и т.д.? Если все же половое сношение в данном случае происходит, то вопрос о понуждении к совершению полового сношения отпадает сам собой.

Вместе с тем, данная статья отдаленно напоминает покушение на изнасилование, то есть понуждение к совершению полового акта или иных действий сексуального характера, но не доведенных до конца. Если лицо только начало и не понудило лицо к совершению полового акта или иным действиям сексуального характера, то в результате мы получаем покушение на понуждение.

Изнасилование малолетней следует отличать от случаев развратных действий, которые заканчиваются половым актом. Закон считает необходимым расценивать эту ситуацию как изнасилование, а развратные действия надлежит квалифицировать как подготовительные.

Еще одна ситуация, требующая тщательной квалификации - добровольные половые акты лица, не достигшего 14 лет, с лицом, которое изнасиловало потерпевшую. Все последующие половые акты после факта изнасилования также следует считать изнасилованием.

И, хотя в науке уголовного права никогда не говорилось о специальном характере нормы об изнасиловании, видимо этим обстоятельством обосновывались высказанные еще в начале 80-х годов суждения о необходимости введения в тогдашний УК РСФСР более общей нормы об ответственности за сексуальное насилие в широком плане [12, с. 54].

Надо отметить, что ответственность за половые преступления не является новым институтом в законодательстве других государств. В частности, в УК ФРГ такая норма имеется и предусматривает ответственность за совершение сексуальных действий в отношении лица, не достигшего 14 лет (параграф 176). Норма достаточно широко трактует понятие «сексуальные действия», относя к ним совершение сексуальных действий в присутствии ребенка, склонение ребенка совершать сексуальные действия». Подобная трактовка не дает нам возможности провести разграничение половых преступлений в зависимости от применения (или

неприменения насилия), следовательно, к сексуальным действиям можно отнести и развратные действия (понимаемые нами по уголовному праву Республики Казахстан), и изнасилование [13, с. 329].

К «тяжким сексуальным действиям» относит немецкий законодатель в отношении детей ситуации, когда «лицо старше 18 лет сожительствует с ребенком или предпринимает подобные сексуальные действия с ним или позволяет ему совершать по отношению к себе действия, связанные с проникновением в тело» (параграф 176а). Данная норма представляется нам интересной, аналога ей в отечественном уголовном праве не предусмотрено.

Изнасилование же понимается в УК ФРГ как «принуждение к сексуальным действиям» (параграф 177), определяя, что уголовная ответственность предусмотрена за то, что другое лицо «вынуждено терпеть сексуальные действия лица или третьего лица в отношении себя или совершать такие действия по отношению к лицу, совершившему деяние, или третьему лицу» (параграф 177 УК ФРГ). Уголовный кодекс предусматривает ответственность за сексуальные преступления в разделе «Преступные деяния против полового самоопределения», и как нам представляется, в германском уголовном законе более четко обозначены границы между изнасилованием и насильственными действиями сексуального характера.

И, что нам кажется верным, изнасилование признается оконченным не с момента начала сексуального действия (сексуального контакта), а с начала применения насилия с целью дальнейшего совершения сексуального контакта. Такая позиция нам представляется более верной по сравнению с действующей нормой ст.120 УК РК: преступление признается оконченным с момента начала полового контакта, с момента начала проникновения полового члена во влагалище женщины.

Положительным является и то, что германский законодатель предусматривает ответственность за любые насильственные сексуальные связи, что облегчает квалификацию содеянного. К наиболее тяжким законодатель Германии относит последствия – смерть потерпевшей по неосторожности при совершении насильственных действий сексуального характера.

Уголовное законодательство Украины предусматривает 5 составов преступлений против половой свободы и половой неприкосновенности личности, определяя объектом указанной группы преступлений «правоотношения, связанные с обеспечением половой свободы и половой неприкосновенности личности» [14 с. 312]. Исходя из анализа норм уголовного закона Украины можно заключить, что термин «половое сношение» имеет место в составах изнасилования (ст.152), полового сношения с лицом, не достигшим половой зрелости (ст.155), термин «половая связь» использован в статье 154 «Понуждение к вступлению в половую связь», в остальных случаях законодатель использует самые разные формулировки для определения деяний, направленных против половой свободы и половой неприкосновенности личности. При этом законодатель не раскрывает самого термина «половое сношение», отсылая нас к трактовке, даваемой судебной медицине (примечание – в комментариях к УК Украины ссылка на судебную медицину дается, но понятия так и не приводится).

Особый интерес представляет состав полового сношения с лицом, не достигшим половой зрелости (ст.155 УК Украины). При этом основной акцент следует делать именно на формулировке «половая зрелость», которую не связывают с наступлением какого-либо абсолютно конкретного возраста. Половая зрелость определена как физиологическое состояние организма, которое характеризуется способностью полного выполнения половых функций.

Развращение несовершеннолетних (лиц, не достигших 16 лет) определено статьей 156 УК Украины, понимаемое законодателем как совершение непристойных прикосновений, обучение половым извращениям, совершение в присутствии потерпевшего полового акта или акта мужеложства, циничные беседы с потерпевшим, затрагивающие сексуальные отношения, ознакомление с порнографическими изображениями. Как положительное следует отметить законодательное закрепление того факта, что прежняя половая жизнь на квалификацию деяний не влияет [14, с. 321]. Совершение аналогичных действий в отношении малолетнего расценивается как квалифицированный вид развращения несовершеннолетних.

Потерпевшими в составе изнасилования названы и мужчина и женщина, в отличие от отечественного законодательства, четко определившего состав изнасилования как «сугубо мужское преступление», указав субъектом преступления только мужчину, а женщину- потерпевшим от преступления (мы не говорим сейчас о возможности привлечения женщины к уголовной ответственности за соучастие в изнасиловании, когда женщина выполняет вспомогательную роль).

В качестве квалифицированного признака названо совершение изнасилования несовершеннолетней(него) и малолетней (малолетнего), предусматривая ответственность частями 3 и 4 ст.152. Тем самым, законодатель Украины считает, что совершение полового преступления в отношении лица, находящегося в беспомощном состоянии, не может быть естественным (то есть основанным на добровольны началах). Но при изнасиловании добровольности тоже нет. Тогда в чем же разница между данными составами преступлений?

Несмотря на то, что признаки данного преступления в законе не раскрываются, смеем предположить, что под данным преступлением понимаются гомосексуальные связи, совершенные с использованием насилия. Данный состав преступления следует отличать от изнасилования, которое мы раскрыли ранее, по признаку «естественный половой акт», в остальном же оба преступления схожи. Здесь мы не согласимся с законодателем Украины в том, что акт лесбиянства (мужеложства), совершенный против желания (воли) потерпевшего также следует расценивать как насильственный. Довольно много вопросов.

Объектом насильственных действий сексуального характера выступает половая свободы личности (то есть свобода в выборе полового партнера и свобода выбора вида половых связей - традиционный или нетрадиционный) или половая неприкосновенность малолетних как мужского, так и женского пола [14, с. 305].

Анализ отечественного и зарубежного законодательства в плане ответственности за половые преступления определил ряд проблемных аспектов, которые, к сожалению, имеют место. Во-первых, следует отметить, что внимания заслуживают деяния, направленные на понуждение к половому сношению, мужеложству, лесбиянству или иным действиям сексуального характера (123 УК РК). Санкция за данный вид преступления ниже, чем за деяния, которые направлены на один и тот же объект преступления с применением насилия. Речь идет об изнасиловании, где основным признаком при посягательстве на половую свободу и половую неприкосновенность является насилие, совершаемое в отношении потерпевшей.

По нашему мнению, разграничение данных составов по объективной стороне преступления не соответствует принципу справедливого назначения наказания, так как во главе квалификации деяния должен выступать объект посягательства, а не объективная сторона. То есть, деяние, предусмотренное признаками состава

ст.123 УК РК, должны квалифицироваться как изнасилование, а объективная сторона совершенного преступления должна быть учтена как квалифицирующий признак, характеризующий тяжесть совершенного преступления.

Зачастую насилие в отношении потерпевших, совершаемых виновным лицом, может быть подавлено самой жертвой, что увеличивает ее шансы на предотвращение в отношении нее преступления. Однако с виду неприметные признаки, такие как шантаж или угроза, могут поставить потерпевшего в безысходное положение. Практика знает случаи, когда обвиняемый под угрозой расправы выносил грудного младенца на балкон в зимнюю погоду, заставляя тем самым потерпевшую вступить с ним в половую связь.

В данном случае степень общественной опасности деяния, предусмотренного ст.123 УК РК, выше, чем опасность полового сношения с потерпевшей против воли с применением насилия. Таким образом, считаем целесообразным уравнивать степень общественной опасности деяний, предусмотренных статьей 123 УК РК с противоправными деяниями, предусмотренными статьей 120 УК РК.

#### Список литературы

- 1 Игнатов А.Н. Ответственность за преступления противоправности (половые преступления).– М., 1966, с.10-11; Пудовочкин Ю.Е. Ответственность за преступления против несовершеннолетних по российскому уголовному праву.– СПб, 2002.– С.210
- 2 Кон И.С. Сворачивание детей и сексуальное насилие // Педагогика, 1988.– №5. – С.64-65.
- 3 Сущенко Ю.К. Ответственность за половые преступления против несовершеннолетних по советскому уголовному праву: Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. к.ю.н. – Саратов, 1967.
- 4 Пудовочкин Ю.Е. Ответственность за преступления против несовершеннолетних по российскому уголовному праву.– СПб, 2002.– С.210
- 5 Каменова А.Н.К вопросу об усилении уголовной ответственности за преступления против половой неприкосновенности // Актуальные проблемы российского права.– 2012.– №3.– С.162-168.
- 6 Дыдо А.В. Изнасилование: проблемы уголовно-правовой квалификации: Дисс. на соиск. уч. степ. к.ю.н.– Владивосток, 2006.– 214 с.
- 7 Земба В.Ф. Ответственность за насильственные преступления против половой свободы и половой неприкосновенности в древнерусском праве //История государства и права.– 2006.– №9.– С.26-27.
- 8 Антонян Ю.М., Звизжова О.Ю. Преступность в истории человечества.- М.: Норма: ИНФРА-М, 2015.- 208 с.)
- 9 Криминальная психология: Учебное пособие / автор-сост. Ушатиков А.И., Ковалев О.Г.- М., 2007.- 496 с.
- 10 Наумов А.В. Российское уголовное право. Курс лекций: в 3-х т.Т.2. Особенная часть (главы 1-10).– М.: Волтерс Клувер, 2007.– С.98; Комментарий к Уголовному кодексу Республики Казахстан // под ред. И.Ш. Борчашвили.– Алматы: «Жеті жарғы», 2007.– С.294.
- 11 Комментарий к Уголовному кодексу Республики Казахстан. В двух книгах. Книга 1.– Алматы: Норма-К, 2003.– 448 с.
- 12 Дьяченко А.П. Проблемы борьбы с изнасилованием.– М., 1981.– С.54
- 13 Уголовный кодекс Федеративной Республики Германия.– СПб: Юридический центр Пресс, 2003.– 524 с.
- 14 Уголовный кодекс Украины: Научно-практический комментарий. Отв. Ред. Е.Л.Стрельцов.– Х.: Одиссей, 2012. – 992 с.

## Түйін

Авторлар белгілі жыныстық қылмыс біліктілігі мәселесін көтеріп, отандық және шетелдік заңнама мен ғылыми жарияланымдарды талдау арқылы «жыныстық қатынастар» ұғымын зерттеген.

## Resume

The authors raise the issue of qualification of certain sexual offenses, investigated the concept of «sexual relations» through the analysis of domestic and foreign legislation and scientific publications.

УДК 349.2.5(100)

## ҚР ӘЛЕУМЕТТІК ҚАМСЫЗДАНДЫРУДЫҢ ҚҰҚЫҚТЫҚ РЕТТЕЛУІНІҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

**И.С. САКТАГАНОВА**

заң ғылымдарының кандидаты,

Еуразиялық гуманитарлық институтының доценті

**М.Н. АЯБЕКОВА**

Л.Н.Гумилев атындағы ғылыми-зерттеу институты директорының көмекшісі

### Аннотация

Мақалада әлеуметтік қамсыздандыру аясындағы қалыптасқан мемлекеттік-құқықтық қатынастардың теориялық сипаттамасы қарастырылды. Сонымен қатар Қазақстан Республикасының Конституциясына негізделі отырып, маңызды мәселелер салыстырылды. Зерттелген тақырыптың, өзектілігі мен маңыздылығы бүгінгі таңдағы өзгерістерімен тікелей байланысты және оның ғылыми-тәжірибелік маңызы айқын.

Әлеуметтік қамсыздандыру аясындағы қалыптасқан құқықтық қатынастардың пайда болуы, өзгерілуі және аяқталуы юрисдикциялық фактілерімен тікелей байланысты.

*Түйін сөздер:* Әлеуметтік қамсыздандыру, құқықтық қатынастар, субъектілер, зейнетақы, көмек мөлшерлері, мүгедектілік, құқықтық қабілеттілік, юрисдикциялық фактілер.

Әр адамның қоғам мүшесі ретінде, әлеуметтік жағынан қамсыздандырылуына және оның қадір-қасиетінің қолдау табуына, жеке басының еркін кемелденуіне қажетті экономикалық, әлеуметтік және мәдени салалар бойынша құқықтары әрбір мемлекеттің құрылымы мен ресурстарына сай, ұлттық ықпал және халықаралық ынтымақтастық арқылы жүзеге асырылуына құқығы бар. Алайда қоғамдық-экономикалық формациядан тәуелсіз кезкелген қоғамда өздерінің күштерімен өмір сүрудің қаражат көздерін таба алмайтын «енді», яғни қарттар мен «әлі», яғни жас

балалар сияқты азаматтардың белгілі бір категориялары әрқашанда бар және бола береді [1, 294 б.].

Әрбір адам тек өзінің еңбегі мен жинақтарының арқасында ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік көмек механизмдерінің көмегімен де қалыпты өмір деңгейін қамтамасыз етуге тырысады. Әлеуметтік қорғау жүйесі мақсаттарының көпшілігі адамдардың табыстарының тұрақтылығын қолдау, медициналық көмек пен қажетті әлеуметтік қызметтерге деген тең қол жетушіліктерді ұсынумен сипатталады. Бұған дәлел ретінде Қазақстан Республикасының Президенті елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан-2050» жалпыға ортақ жаңа саяси бағыт стратегиясында: «Әлеуметтік саясаттың жаңа қағидалары, біріншіден, мемлекет, әсіресе, жаһандық дағдарыс жағдайында, азаматтарға ең төменгі әлеуметтік стандарт кепілдігін беруі тиіс. Басты міндет - кедейшіліктің өсуіне жол бермеу. Кедейшілік ешбір қазақстандық үшін әлеуметтік перспективаға айналмауы керек. Біз өз азаматтарымыз үшін экономика мен бюджеттің өсіміне тікелей тәуелді болатын ең төменгі әлеуметтік стандарттар мен кепілдіктер белгілеуіміз керек» [2, 5 б.].

Ұйымдасқан жүйе ретінде – ол әлемнің көптеген елдерінде әрекет етеді. Экономикалық дамыған мемлекеттерде әлеуметтік қорғау ұлттық экономиканың құрамдас бөлігі болып табылады. Оған деген шығындар бүгінде жиынтық ұлттық өнімінің ширегінен астамын құрап отыр. Әлеуметтік қамтамасыз етудің неғұрлым дамыған жүйесі Еуропалық одақ елдерінде қалыптасқан. Нақты соларда алғашқы әлеуметтік бағдарламалар дүниеге келіп дамыған. Батыс-еуропалық мемлекеттердің тәжірибесі көрсетіп отырғандай, барлық азаматтарды қамтитын әлеуметтік қорғаудың ойластырылған жүйесінің өмір сүруі олардың тұрмыс жағдайының жақсаруына ғана емес, сонымен бірге елдің еңбек ресурстарын кеңейтеді және нығайтады, әрі елдің экономикалық өсуіне, саяси және әлеуметтік жағдайлардың тұрақтануына ықпал етеді. Сонымен қатар әлеуметтік қорғау қоғам мүшелерінің арасында әлеуметтік қорғалудың жалпы сезімін қамтамасыз ете және әлеуметтік келісімге жағдай жасай отырып, қоғамға позитивті түрде әсер етеді. Сонымен қатар, 1927 жылы 150 елден құралған, құрамына 330 ұйым мүше әлеуметтік қамсыздандыру мәселелерімен шұғылданатын ұлттық әкімшіліктер мен агенттіктерді біріктіретін «Халықаралық әлеуметтік қамсыздандыру қауымдастығы» атты халықаралық жетекші ұйым құрылған болатын. Бұл да бірнеше мемлекеттің әлеуметтік жағдайының жақсартуға септігін тигізетін бір жүйе болып табылады.

Мемлекеттің ішкі функцияларының арасындағы ең маңыздысы – әлеуметтік функция. Әлеуметтік функция – мемлекеттің негізгі міндеттерінің бірі – халықтың әлеуметтік жағдайын жан-жақты қамтамасыз етіп, жақсы дәрежеде дамыту. Мемлекеттің саясаты екі бағытқа бөлінеді: бірінші бағыты – адамдардың қоғамдағы еңбегіне қарамай мүгедектерге, зейнеткерлерге, науқас адамдарға, көп балалы жанұяға, студенттерге мемлекеттік көлемде жан-жақты көмек жасап, олардың әлеуметтік жағдайын жақсарту; екінші бағыты – адамдардың денсаулығын қорғауға, жақсартуға, мәдениетті дамытуға, халықтың жақсы тұрып, жақсы демалуына қамқорлық жасап, мемлекеттік бюджеттен тиісті мөлшерде қаржы бөліп отыру [3, 63 б.].

Сонымен, әлеуметтік қамсыздандыру дегеніміз-таратушылық қарым-қатынас үрдісінде ұлттық табыстың бір бөлігі есебінен азаматтарды материалдық қамтамасыз ету және қызмет көрсету үшін ақшалай қаражаттардың қоғамдық қорларын құру және пайдалану жүйесі. Кең мағынада әлеуметтік қамсыздандыру қордың құрулы көздерінен және қамтамасыз етуді ұйымдастырудан тәуелсіз қоғамның барлық мүшелерін сәйкес қамсыздандыру. 2013 жылғы 21 маусымдағы «Қазақстан Республикасында зейнетақымен қамсыздандыру туралы» Заңы дәлел бола алады [4, 18 б.]. Қазақстан Республикасының Конституциясы Қазақстан Республикасының

азаматы жасына келген, науқастанған, мүгедек болған, асыраушысынан айырылған жағдайда және өзге де заңды негіздерде оған жалақы мен зейнетақының ең төмен мөлшерлеріне, әлеуметтік қамсыздандырылуына кепілдік береді [5, 9 б.]. Мемлекет саясатшылары халықты әлеуметтік – экономикалық жағынан қамтамасыз ете отырып олардың тіршілік деңгейінің жоғарлауына көмектеседі. Ел дамуының әрбір кезеңінде әлеуметтік қамтамасыз ету деңгейі анықталады. Алғашқы дағдарыс жылдары экономиканың және қаражаттың мүмкіншіліктері экономиканың құлдырауының жоғарғы дәрежесімен және өндірістің төмендеуімен сипатталады және жұмыссыздыққа әлеуметтік сфералық даму мүмкіншіліктеріне шек қойылған болатын. Бұл жылдары мемлекеттік өлшемдер қабылданды және азаматтардың өмір сүру деңгейімен халықты қорғау топтары бұл жағымсыз зардаптарды жұмсартуға бағышталды. 1990 жылдың II жартысына қарай белсенді саясатшылар экономикалық өсу шегіне алғы шарттар жасады. Жаңа келісімшарттарда әлеуметтік қорғаныс жүйесін реформалауға бағышталған және еңбекке көңіл бөлетін заң шығару орындары жұмысбастылыққа белсенді көмектеседі және зейнетақының жинақты жүзеге асыруға мемлекеттік көмек көрсетеді. Бірақ әлеуметтік реформалардың одан әрі тереңдеуі: кедейшілікке, жұмыссыздыққа, қартаю жағдайларымен, нарықтағы тауар бағасының өсуі салдарынан жаңа бағдарламалар енгізіліп отырады.

Мемлекеттің қолдауымен Қазіргі кезде Қазақстанда әлеуметтік қамтамасыз ету жүйесі сипатталады. Мемлекеттік қаражат есебінен зейнеткерлерді, мүгедектерді, асыраушысынан айырылғандарды және басқа санаттағы халықтарды әлеуметтік жағынан қамтамасыз етеді.

Бүгінгі күні 3,5 миллионнан астам халықты әлеуметтік жағынан қамтамасыз етеді ( немесе халықтың 23,6% - ы).

Мемлекет қоғамның әлжуаз мүшелерін қолдап, жауапкершілікті іс жүзінде асырып отыр. 2013 жылдың I қазанына бұл бағытта да облысымызда атқарылған істер аз емес. Мұқтаж жандардың өмір сүру сапасын жақсартуға бюджеттен бөлінетін қаржы көлемі жыл сайын ұлғайып көрсетілетін қызметтердің шоғыры кеңеюде. 2013 жылдың I қазанына 86435 адамға 1280,5 млн. теңге мөлшерінде әлеуметтік көмектер көрсетілді. Оның ішінде: Қазақстан Республикасының 2001 жылғы 17 шілдедегі № 246-ІІ «Мемлекеттік атаулы әлеуметтік көмек туралы» Заңына сәйкес кедейлік шегінен (2013 жылдың III тоқсанына - 7535 теңге) төмен тұратын отбасыларына әлеуметтік көмектер көрсетілуде. Мемлекеттік атаулы әлеуметтік көмек 4828 адамға 108,4 млн. теңге сомасында төленді. Экономикалық белсенділік, тұрғындар табысының артуы мен әлеуметтік қамсыздандыру саласының дамуы кедейлік деңгейін төмендетуге ықпал етті. Кедейлік деңгейі 2013 жылдың I қазанына бұл көрсеткіш 0,2 пайызды құрайды. Қазақстан Республикасының «Балалы отбасыларға берілетін мемлекеттік жәрдемақылар туралы» Заңына сәйкес орта есеппен жан басына шаққандағы айлық табысы облыс бойынша белгіленген азық-түлік себетінің (2013 жылдың III тоқсанына - 11302 теңге) құнынан төмен отбасылардың 18 жасқа дейінгі балаларына тағайындалып төленеді. 18 жасқа дейінгі балаларға берілетін мемлекеттік жәрдемақы 41796 балаға 13513 отбасы 507,0 млн. теңге төленді, бұл көрсеткіш 2012 жылмен салыстырғанда 11,6 млн. теңгеге артық.

Қазақстан Республикасының 1997 жылғы 16 сәуірдегі «Тұрғын үй қатынастары туралы» Заңының 97 бабына сәйкес тұрғын үй көмегі жергілікті өкілетті органдардың шешімімен бекітілген Ережеге сәйкес төленеді. Аталған ереже бойынша, тұрғын үй көмегі осы елді мекенде тұрақты тұратын және тұрмыстық-коммуналдық қызметтерді тұтыну шығындары белгіленген әлеуметтік нормалары шегінде отбасының жиынтық кірісінің 10 пайыздық үлесінен асқан жағдайда тағайындалады. Тұрмысы төмен отбасыларына тұрғын үй көмегі облысымыздың



10682 отбасына 335,3 млн. теңге мөлшерінде төленді, оның ішінде жеке жер үйде тұратын 9286 отбасына 302,5 млн. теңге төленді. Ауылдық жерде тұратын білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қамсыздандыру, мәдениет салаларының 26666 қызметкерлеріне отын сатып алу үшін біржолғы көмекке 231,7 млн. теңге төленді. Мүгедек балаларды үйде тәрбиелеп, оқытатын 2454 отбасына 67,6 млн. теңге көлемінде төленді [6, 4. б].

Сол себепті мемлекеттік әлеуметтік стандарттардың толық жетілуімен жұмыс басталды. Әлеуметтік қамтамасыз етуде зейнетақылық жүйе ерекше орынға ие болды. Бұл реформалау нәтижесінде елімізде аралас зейнетақылық жүйе қалыптасты. 1,5 миллионнан астам зейнеткерлер ынтымақтастық негізде зейнетақылық төлемдермен қамтамасыз етіледі. Жыл сайын зейнетақы мөлшері өсіп отырады және соңғы жылдары зейнетақылық мөлшердің номинал өсу шегі тұтыну бағаларының көрсеткішін басып озды. «Қазақстан Республикасының зейнетақымен қамсыздандыру туралы» заңына сәйкес, зейнетақы – уәкілетті ұйымнан, бірыңғай жинақтаушы зейнетақы қорынан және (немесе) ерікті жинақтаушы зейнетақы қорынан төленетін мемлекеттік базалық зейнетақы төлемінің, зейнетақы төлемдерінің жиынтығы [4, 5 б.]. Мемлекет 1998 жылғы 1 қаңтарға дейін зейнеткерлікке шыққан азаматтарды 1999 жылғы 1 сәуірге дейін зейнетақы төлемдерінің белгіленген мөлшерін сақтай отырып, зейнетақымен қамсыздандыруға кепілдік береді.

Сонымен қатар, мемлекеттік базалық зейнетақы төлемі Орталықтан және (немесе) бірыңғай жинақтаушы зейнетақы қорынан және (немесе) ерікті жинақтаушы зейнетақы қорынан төленетін зейнетақы төлемдерін, сондай-ақ мүгедектігі бойынша мемлекеттік әлеуметтік жәрдемақы алуына қарамастан беріледі.

1998 ж. 1 қаңтарында шыққан заңға сәйкес зейнеткерлікке шыққан жұмысшының мүгедектік зейнетақысы осы уақытқа дейінгі еңбек өтілімімен еңбек ақысына қарай есептеледі. 1998 жылғы Қазақстан Республикасының «Мүгедектігіне, асыраушысынан айырылуына және жасына байланысты Қазақстан Республикасының мемлекеттік әлеуметтік жәрдемақысы туралы» заңына байланысты, мүгедектерге төленетін көлемі төменгі айлық көрсеткішпен есептеліп отырады.

Атқарушы биліктің талқысына түскен жаңа бағдарлама қоғамымызда әлеуметтік қорғау жөніндегі жауапкершілікті мемлекет, жұмыс беруші және еңбек етуші азамат арасында тең бөлу арқылы елімізде әлеуметтік қамсыздандырудың әділетті әрі қаржылық жағынан мығым үш деңгейлі экономикалық жүйесін құруға бағытталған. Құжатта Президенттің Республикамызда әлеуметтік қорғау деңгейін арттыру туралы идеясы негізге алынған. Соған сәйкес, бағдарламаға бүкіл әлемдік принциптер негізі бойынша күнкөріс минимумы сияқты жаңа ұғымдар енгізіліп отыр. Сонымен қатар, соңғы мәліметтерге сүйенер болсақ, Қазақстан Республикасының Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму Вице-министрі Светлана Жакыпова атаулы әлеуметтік көмекті есептеудің жаңа тәртіптері жәрдемақы сомасын ұлғайтуға мүмкіндік беру туралы мәлімдеген болатын. Ол ағымдағы жылдың 8 қазанында ҚР Парламенті бес институционалды реформаны іске асыру жөніндегі 100 нақты қадам – Ұлт жоспарының 84-қадамын іске асыру шеңберінде әзірленген «Қазақстан Республикасының кейбір заң актілеріне халықты әлеуметтік қорғау мәселелері бойынша өзгерістер енгізу туралы» Заңды қабылдағанын еске салды.

Аталған Заң аясында 2018 жылдың 1 қаңтарынан бастап табысы ең төменгі күнкөріс деңгейінің (бүгінде – 40%) 50%-нан төмен отбасына жұмысқа жарамды отбасы мүшелерінің міндетті түрде қазіргі таңдағы қолданыстағы жұмыспен қамту шараларын алмастыратын белсенді шараларға қатысуымен шартталған атаулы

әлеуметтік көмекті (әрі қарай - АӘК) әрбір отбасы мүшесіне көрсетудің жаңа тәртіптерін енгізу қарастырылады:

- көпбалалы отбасыларына арнайы мемлекеттік жәрдемақы (әрі қарай - АМЖ);
- аз қамтылған отбасыларына арналған 18 жасқа дейінгі мемлекеттік балалар жәрдемақысы;

- аз қамтылған үй шаруашылығына берілетін атаулы әлеуметтік көмек.

«АӘК-ті тағайындаудың шектік деңгейін күнкөріс деңгейінің 40-нан 50%-ға дейін ұлғайту жәрдемақы сомасын көбейтуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бүгінгі таңда 4 және одан да көп балалары бар отбасылары 8246 теңге көлеміндегі белгіленген АМЖ алады. Заңнамаға енгізілген өзгерістерге сәйкес, 2018 жылдан бастап сәйкес негіздемелері болған жағдайда (отбасы табысы күнкөріс деңгейінен 50%-ға төмен және еңбекке жарамды отбасы мүшелері әлеуметтік келісімшарт жасасқанда) АӘК әрбір балаға беріледі. Осылайша, құрамында 6 адам бар (2 ересек, 4 бала) табыс көзі жоқ отбасы 8246 теңгенің орнына 61326 теңге алатын болады», - деп хабарлады С. Жақыпова.

Сонымен қатар, Вице-министр жаңа үлгідегі АӘК-тің шартсыз және шартты ақшалай көмек болып 2 түрге бөлінетінін атап айтты.

Шартсыз ақшалай көмек құрамында еңбекке жарамсыз мүшелері бар отбасыларына (мәселен, қарт зейнеткерлер мен мүгедектер отбасы) немесе еңбекке жарамды мүшелері еңбекпен қамту шараларына объективті себептермен қатыса алмайтын отбасыларына (мысалы, мектеп жасындағы балалары бар жалғызбасты ана) беріледі. Мұндай отбасыларынан жәрдемақы алуы үшін жұмыспен қамту шараларына міндетті түрде қатысу талап етілмейді.

Шартты ақшалай көмек құрамында еңбекке жарамды кем дегенде бір мүшесі бар отбасына әлеуметтік келісімшарт жасасқан жағдайда, сонымен қатар, отбасының барлық еңбекке жарамды мүшелері жұмыспен қамту шараларына міндетті түрде қатысқан жағдайда беріледі.

Әлеуметтік келісімшартқа қол қоя отырып, тараптар өзара жауапкершілікті мойындарына алады: әлеуметтік қызметтер жұмыспен қамту шараларын қарастырып, жәрдемақы төлесе, отбасының еңбекке жарамды мүшелері жұмыспен қамту шараларына адал ниетпен қатысады.

«Тұлғаларға тектен тек ақшалай көмек ұсынылмайды, оған жұмысқа орналасуға көмек беріледі, қайта даярлау мен кәсіби біліктілігін арттыру үшін әртүрлі курстарға жіберіледі. Осылайша, отбасының кедейлік жағдайынан шығу мүмкіндігі ынталандырылады», - деді С. Жақыпова [6].

Сондай-ақ, 2018 жылдың 1 қаңтарынан енгізілетін арнаулы мемлекеттік жәрдемақыдағы өзгерістері келесі мәселелерді қарастырады:

- ҰОС мүгедектері мен қатысушылары, қарт адамдар, тыл еңбеккерлері (барлығы 14 азаматтар санаты) тәріздес санаттағы азаматтарға арнайы мемлекеттік жәрдемақыны сақтау;

- «Алтын алқа», «Күміс алқа», бұрындары «Батыр ана» атағын алғандар, I және II дәрежелі «Аналық даңқ» орденімен марапатталған көпбалалы аналар үшін АМЖ-ны «Балалары бар отбасыларына арналған мемлекеттік жәрдемақы туралы» Заңымен реттелетін көпбалалы аналарға арналған жәрдемақыға өзгерту.

- Мүгедектерге арналған арнайы мемлекеттік жәрдемақыны мүгедектік бойынша мемлекеттік әлеуметтік жәрдемақымен біріктіру.

«Бұл жәрдемақы тағайындау процедураларын жеңілдетеді. Аталған шараларды қолдану мүгедектердің құқығын шектемейді, өйткені, төленетін жәрдемақы көлемі азаймайды. Мүгедектік бойынша төленетін мемлекеттік

жәрдемақы қазіргі таңдағы АМЖ сомасына ұлғайтылатын болады», - деп түсіндірді Вице-министр.

Заң жобасын жүзеге асыру 2018 жылы республикалық бюджеттен 11,8 млрд.теңге көлеміндегі қосымша қаржыны талап етеді.

Қазақстан Республикасында азаматтарды тұрғын үймен қамтамасыз ету үшін жағдайлар жасалады. Заңда көрсетілген санаттағы мұқтаж азаматтарға тұрғын үй заңмен белгіленген нормаларға сәйкес мемлекеттік тұрғын үй қорларынан олардың шама-шарқы көтеретін ақыға беріледі [5, 5 б.]. Демек, Қазақстан Республикасының Конституциясының 25 бабында көрсетілгендей, мұқтаж азаматтарды қамтамасыз етуде мемлекеттің атқарар рөлі зор.

Сонымен, Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә.Назарбаевтың баршамызға мәлім, «Қазақстан-2050 жалпыға ортақ стратегиясы» атты жолдауында әлеуметтік жағдайға байланысты сұрақтарға аз көңіл бөлінген жоқ: Мамандандыру және ХХІ ғасыр деңгейінде кәсіби оқыту, аналар мен балаларды қорғауға алу, тұрғын үй мәселесі, денсаулық сақтау, еңбекақы, зейнетақы, степендия және басқа да көптеген аспектілер мемлекеттік 2005-2007 ж.ж. әлеуметтік реформа жоспары бойынша жүзеге асырылады.

Біз ҚР-ның Президенті Н.Ә.Назарбаевтың халыққа жолдауын және оның жүргізіп отырған саясатын қолдаймыз.

Сонымен, сипатталған Департамент және оның бөлімдері бір мақсатты көздейді: экономиканың қажеттілігіне сәйкес еңбек ресурстарын дамыту, еңбек нарығында тиімді жұмыспен қамту, экономикалық өсімді ынталандыру, өмір сүру деңгейін арттыру.

Осылай көмек көрсету нәтижесінде 2014 жылдың наурыз айында жұмыспен қамту өкілетті орталығына 5 мыңдай адам жолыққан болса, соның 3521 қоғамдық жұмысқа орналасса, осы жылы кәсіби оқыту және қайта даярлауға жоспарланған 1200 адамның 393-і тартылды.

Мұның қорытындысы халықты жұмыспен қамту облыс тұрғындарының өмір сүру деңгейіне тікелей әсер ететін ең өзекті факторларының бірі.

Бүкіл дүниежүзілік банктің жіктемесі бойынша қазіргі уақытта Қазақстан кірісі орта деңгейдегі елдердің тобына кіреді. Егер өмір сапасының негізгі көрсеткіштерін салыстыратын болсақ, онда соңғы он жылда қазақстандықтардың орташа ақшалай кірісі 5 есе; ал орта айлық жалақысы 6 есеге жуық; ең төменгі жалақы 25 есе; зейнетақылардың орташа айлық мөлшері 4,6 есе; жеке тұлғалардың банктердегі депозиттері мен бір кісіге келетін салымдардың көлемі тиісінше 35 және 37 есе өскенін көреміз. Экономикамыздың қарқынды өсуі мемлекеттік шығыстардың әлеуметтік бағдарлануын едәуір кеңейтуге мүмкіндік берді, мұның өзі экономикамыздың айтарлықтай бекемдік деңгейіне жеткенін айғақтайды.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Оразғалиева А.Қ. Халықты әлеуметтік қорғау жүйесінің теориялық аспектілері // Мақалалар жинағы, 2006. – Б. 294-299.

2 Н.Ә.Назарбаев/ «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы.-Астана, 2012жыл 14 желтоқсан <http://www.inform.kz/kaz/article/2518877>

3 Жоламан Қ.Д., Мұхтарова А.Қ., Тәукелев А.Н. Мемлекет және құқық теориясы. – Алматы: Білім, 1999. – 451 б.

4 2013жылғы 21 маусымдағы «Қазақстан Республикасында зейнетақымен қамсыздандыру туралы» Заңы <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1300000105#z783>

5 Қазақстан Республикасының Конституциясы. 1995 жыл 30 тамыз

6 Жакыпова С. Атаулы элеуметтік көмекті есептеудің жаңа тәртіптері жәрдемақы сомасын ұлғайтуға мүмкіндік береді// сұхбат, 2015 жыл 12 қазан.

#### Резюме

В статье анализируется теоретическая характеристика правоотношений, возникающих в сфере социального обеспечения. Правоотношения в социальном обеспечении возникают, изменяются или прекращаются в связи с определенными событиями и действиями, которые принято называть юридическими фактами.

#### Resume

The article analyzes the theoretical characterization of legal relations arising in the field of social security. In addition, based on the constitution of the Republic of Kazakhstan. There were compared important issues. The relevance and practical importance of the topic has a number of reasons, not only scientific but also practical significance.

Legal relations in social security arise, modified or terminated in connection with certain events and actions, which are called legal facts.

УДК 343.2/7

## ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕДМЕТА УГОЛОВНОГО ПРАВОНАРУШЕНИЯ

**А.Ы. СУЛЕЙМЕНОВА**

докторат кафедры УУИПиК,  
АО «Казахский гуманитарно-юридический университет»

### Аннотация

В статье анализируются различные подходы к определению предмета уголовного правонарушения. Автор привел примеры определения предмета уголовного правонарушения в различных ситуациях, опираясь на законодательство Республики Казахстан. Была проанализирована взаимосвязь объекта и предмета уголовного правонарушения и основные отличия. Автором сделаны выводы и высказана своя точка зрения по рассматриваемой проблеме.

*Ключевые слова:* предмет уголовного правонарушения, объект уголовного правонарушения, преступление, уголовный проступок, уголовное право

Значение предмета уголовного правонарушения как самостоятельного признака состава преступления и уголовного проступка, и его роль в механизме причинения вреда в области определенных общественных отношений, в выявлении объекта посягательства и квалификации уголовного правонарушения обладает немаловажным самостоятельным теоретическим и практическим значением.

Предмет уголовного правонарушения имеет признаки, особенности, большая часть которых обладает самостоятельным уголовно-правовым значением и определенным образом воздействует на основание уголовной ответственности и квалификацию деяния, поэтому изучение предмета уголовного правонарушения можно считать актуальным.

Как известно, вопросы предмета уголовного правонарушения рассматриваются в контексте исследования объекта преступления и уголовного проступка. При этом, большая часть авторов считают, на наш взгляд, достаточно обоснованно, что объект и предмет преступления являются различными правовыми понятиями, при этом они основываются на неодинаковых позициях по отношению к природе как самих понятий, так и оснований их разграничения. Одними учёными высказывается мнение, что предметом преступления является нечто внешнее по отношению к объекту, и он ничем с ним не связан, другими утверждается, что в предмете объект находит конкретное и непосредственное отражение [1, с. 24].

Известным правоведом А.Н. Трайниным утверждалось, что предметом преступления являются те вещи, в связи с которыми или по поводу которых совершают преступление, но в отличие от объекта предмету не причиняется ущерб [2, с. 87]. Последняя часть выводов А.Н. Трайнина, как мы считаем, вызывает сомнения, так как в некоторых преступных посягательствах, вред (ущерб) причиняют именно тем вещам, которые А.Н. Трайнин называл предметами преступлений. К примеру, в части первой статьи 193 УК РК предусмотрена ответственность за хищение, повлекшее уничтожение, порчу или разрушение предметов или документов, имеющих историческую, научную, художественную или культурную ценность.

Современная теория уголовного права также не дает однозначный подход к определению понятия предмета преступления. Однако отметим, что обязательный признак целого ряда преступлений в области финансово - кредитных отношений, представлен предметом преступления. К примеру, документы и иные сведения, которые составляют коммерческую или банковскую тайну (статья 223 УК РК). Также при незаконном сборе, распространении, разглашении государственных секретов (ст. 185 УК РК), а также утрате носителей сведений, содержащих государственные секреты (ст. 186 УК РК) предмет уголовного правонарушения представлен определенными документами и сведениями. В большинстве случаев - официальные документы [3, с. 411].

Отсюда следует, что большая часть исследователей рассматривает предмет преступления как материальную вещь внешнего мира, по поводу которой совершается преступление. И если объекту преступления всегда причиняют вред или же создают угрозу причинения вреда, то предмет преступления в большинстве случаев не терпит ущерба. И лишь в отдельных случаях, когда законодателем предусматривается ответственность за разрушение или повреждение конкретных вещей или других материальных ценностей, предмету преступления должен быть причинён вред.

Следует отметить, что, как известно, в теории уголовного права относительно содержания предмета уголовного правонарушения существует два подхода. Первый подход характеризуется рассмотрением предмета уголовного правонарушения в узко практическом отношении. В частности, в содержании большинства современных учебников по праву, предмет уголовного правонарушения представлен материальными предметами внешнего мира, которые можно подвергнуть определенному воздействию при совершении того или иного уголовного правонарушения. Большинство ученых-правоведов относят к предмету преступления лишь такие вещи, ценности, которые обладают материализованной формой - оболочкой и благодаря этому доступны для восприятия извне, а также измерения или фиксации. Основываясь на данной мысли, они высказывают, что существуют

предусмотренные в уголовном законодательстве уголовные правонарушения, которые не имеют своего предмета воздействия [4, с. 45].

Необходимо признать, что предмет уголовного правонарушения, воспринимаемый таким образом, представлен материализованными вещами, ценностями, доступными для восприятия и измерения, обладает важным практическим значением в процессе определения признаков преступления, характера содеянного и способа совершения деяния. Предмет уголовного правонарушения в данном случае обладает существенным значением и для классификации и квалификации уголовных правонарушений. В некоторых случаях признаки предмета могут являться обстоятельствами, отягчающими ответственность (к примеру, особая важность документов при похищении - они могут являться государственным секретом или тайной, промысел ценных пород рыб, животных, вошедших в Красную книгу и т.д.). От предмета - материальной вещи зависит и назначение конкретной меры уголовного наказания (к примеру, размер ущерба при различных корыстных преступлениях). Предмету уголовного правонарушения в данном случае при совершении преступления могут причинить определенный вред (распространение документации, сведений, составляющих государственную тайну), а в целом ряде случаев данный вред может быть и не нанесен предмету (при краже чужого имущества, при которой вор напротив может принять все меры для сохранения вещи, ее изящества и ценности). Данный предмет уголовного правонарушения необходимо отличать от средства преступления, при помощи которого преступником было оказано некоторое воздействие на объект преступления, в том числе и на сам «предмет» вещь (к примеру, топор при повреждении чужого имущества, автомобиль в случае совершения кражи скота, который принадлежит какому-либо фермерскому хозяйству) [4, с. 42]. Помимо этого, одна и та же вещь может являться как средством совершения преступления, так и предметом преступления (к примеру, оружие при хищении огнестрельного оружия и в случае совершения убийства другого человека).

Второй подход, который, как нам представляется, является более предпочтительным - это более широкое понимание предмета уголовного правонарушения, выходящее за рамки вещи материального мира.

По нашему мнению, категории вещи, свойства и отношения тесно взаимосвязаны друг с другом и переходят одна в другую. Отсюда можно прийти к выводу, что так называемых «беспредметных» преступлений в обществе не существует. У всех уголовных правонарушений присутствует свой предмет. Но он может быть как вещественным, материализованным так и не материализованным, трудно оцениваемым или же вовсе не оцениваемым при помощи определенных приборов [5, с. 28].

Это можно объяснить тем, что любое общественное отношение в самом общем виде - это ничто иное, как отношение юридических и физических лиц по поводу определенных ценностей. Такие отношения могут выступать в форме определенных действий (к примеру, вовлечение несовершеннолетних в пьянство или употребление наркотических, психотропных веществ). Структурные элементы объекта преступления могут быть и субъектами общественных отношений (интересов) (при уклонении от призыва на воинскую службу путем ... причинения себе физического повреждения ст. 387 УК РК) [3, с. 76].

Взаимосвязь вещи с предметом обладает определенными особенностями, которые представлены относительностью, качественностью и вечностью. Составы преступления также отличаются между собой не тем, что в одних предусмотрен определенный предмет посягательства, а в других - нет, а тем, что в одних составах преступлений данный предмет является обязательным признаком, а в других такой

подразумевают. В связи с чем мы приходим к выводу, что нельзя считать беспредметным такие уголовные правонарушения, как оскорбление личности или клевета (ст. 130 - 131 УК РК). Предмет уголовного правонарушения здесь так же присутствует и имеет не меньшую значимость для определения состава, для квалификации содеянного и определения мер уголовного наказания, как материальная вещь при краже чужого имущества. Как отмечалось А.А.Пионтковским, «о предмете как элементе состава преступления в отличие от объекта преступления можно и необходимо говорить только тогда, когда в отличие от объекта преступления на него (предмет) не происходит посягательства» [6, с. 89].

Предмет уголовного правонарушения является необходимым элементом любого объекта уголовного правонарушения, воздействуя на который преступник причиняет вред интересам, охраняемым нормами уголовного законодательства. Предмет преступления в уголовном праве в большинстве случаев обладает значением для квалификации уголовного правонарушения и определения наказания. Если в законодательстве прямо указано или подразумевается предмет, то его отсутствие говорит о том, что человека нельзя привлечь к уголовной ответственности. К примеру, кухонный нож не относится к холодному оружию. Отсюда следует, что его ношение не может считаться противозаконным.

При этом, следует четко разграничивать объект и предмет уголовного правонарушения, так как они существенно отличаются и не являются синонимичными. Так, во-первых, предмет уголовного правонарушения в уголовном праве не всегда присутствует в его составе. Объект же является обязательным условием в уголовном деле. Во-вторых, предмет уголовного правонарушения не обязательно претерпевает неблагоприятные изменения (к примеру, изготовление оружия или хищение предмета редко приносит вреда самому предмету). Ущерб же, наносимый объекту, присутствует всегда. В-третьих, у предмета всегда есть конкретное материальное обозначение, объектом же является некая идеализированная ценность, охраняемая уголовным правом (к примеру, право на собственность, авторское право и пр.).

Отметим, что предмет преступления в уголовном праве не всегда является неживым. Помимо оружия, наркотиков, денег, важных документов, предметом могут быть животные. К примеру, похищенный из частного зоопарка питон, которого хотели перепродать, будет являться предметом. Поэтому у нас возникает вопрос, может ли быть человек предметом? Некоторыми учеными утверждалось, что предмет уголовного правонарушения может быть человеком, если было совершено посягательство на его тело (допустим, в случае изнасилования, ст. 120 УК РК) [7, с. 44]. Но такую точку зрения не поддерживает большинство теоретиков и практиков [4, с. 45].

С этической точки зрения, понятие «предмет» можно считать неуместным, когда речь идет о человеке. Поэтому в случае преступного воздействия на тело человек будет считаться потерпевшим, а не предметом, хотя, если откинуть этические соображения, то фактически принципиальной разницы между понятиями «потерпевший» и «предмет» нет.

Необходимо отграничивать понятие «потерпевший», которое также применяется в уголовно-процессуальном праве. В уголовно-правовом контексте, потерпевший - это человек, которому причинили вред, а в уголовно-процессуальном - это участник уголовного процесса, права или интересы которого были нарушены [8, с. 67]. На примере это выглядит следующим образом. Убитого Т. будут считать потерпевшим в уголовном праве. Если речь идет о потерпевшем с точки зрения уголовно-процессуального права, то таковыми будут признанными члены его семьи.

Таким образом, предмет уголовного правонарушения в уголовном праве, несмотря на факультативность, воздействует на определение уголовной ответственности, которая связана с воздействием нарушителя на материальное явление. Предмет уголовного правонарушения помогает отграничить непреступные действия от преступных, разделяет смежные преступления, в ряде случаев выступает в роли квалифицирующего показателя, отягощает или облегчает преступление.

Подводя небольшой итог можно констатировать, что:

1) большая часть исследователей рассматривает предмет преступления как материальную вещь внешнего мира, по поводу которой совершается преступление;

2) в содержании теории уголовного права присутствует два подхода к его решению. Первый подход характеризуется рассмотрением предмета уголовного правонарушения в узко практическом отношении. Основываясь на данной мысли, они высказывают, что существуют предусмотренные в уголовном законодательстве уголовные правонарушения, которые не имеют своего предмета воздействия. Второй подход характеризуется тем, что предмет уголовного правонарушения является необходимым элементом любого объекта уголовного правонарушения, воздействуя на который преступник причиняет вред интересам, охраняемым нормами уголовного законодательства и, как следствие, предмет имеется в каждом уголовном правонарушении;

3) следует четко разграничивать объект и предмет уголовного правонарушения, так как они существенно отличаются и не являются синонимичными.

#### Список литературы

- 1 Елюбаев Ж.С. Избранные труды. Некоторые вопросы уголовного права: теория и практика. – Алматы, 2014. – 77 с.
- 2 Трайнин А.Н. Общее учение о составе преступления, - М., 1957. – 364 с.
- 3 Уголовный кодекс Республики Казахстан от 3 июля 2014 года № 226-V (с изменениями и дополнениями по состоянию на 16.11.2015 г.) // «Казахстанская правда» от 9 июля 2014 г. № 132 (27753).
- 4 Коллектив авторов. Уголовное право России. Общая часть. Учебник для вузов. В 2-х томах. Том 1. –М. : Норма, 1997. – 528 с.
- 5 Гаухман Л.Д. Уголовное право. Учебник. – М.: Юрист, 1999. – 350 с.
- 6 Таганцев Н.С. Русское уголовное право. Лекции. – М.: Наука, 1994. – 256 с.
- 7 Кузнецова Н.Ф. Новое уголовное право России. – М.: Зерцало, 1996. – 529 с.
- 8 Каиржанов Е. Уголовное право. Учебник. – Алматы: Лем, 2006. – 321 с.

#### Түйін

Мақалада қылмыстық құқық бұзушылықтың мәнін анықтау үшін әртүрлі тәсілдер талданған. Автор Қазақстан Республикасының заңнамасына сүйене отырып әртүрлі жағдайлардан қылмыстық құқық бұзушылықтың мәнін анықтауға мысалдар келтірген. Қылмыстық құқық бұзушылықтың объектісі мен мәнінің өзара байланысы, негізгі айырмашылықтары талданған. Қарастырылып отырған мәселе бойынша автор тұжырымдар жасап, өзіндік көзқарасын білдірген.

#### Resume

The article analyzes different approaches to the definition of a criminal offence. The author gave examples of definitions of criminal offence in different situations based on the legislation of the Republic of Kazakhstan. The correlation between the object and the



subject of a criminal offence and the main differences were analyzed. The author has made conclusions and expressed his own point of view on this issue.

УДК 610

**ВНЕДРЕНИЕ КЛИЕНТОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО  
РАБОТНИКА ПРИ ОКАЗАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ В  
СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ  
СЛУЖБЫ ЦЕНТРА СЕМЕЙНОГО ЗДОРОВЬЯ «ДЕМЕУ»  
Г. АСТАНЫ**

***Р.А. АБЗАЛОВА***

доктор медицинских наук, профессор  
директор ГКП на ПХВ Учебно-практического центра  
семейной медицины «Демеу»

***Ж. Д. ТУРСЫНБЕКОВА***

докторант 2 курса по специальности «Социальная работа»,  
Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан

**Аннотация**

В статье рассмотрено понятие клиентоориентированность как одно из ключевых понятий социальной работы в сфере здравоохранения. Изучены основные задачи и требования, предъявляемые к социальным работникам в сфере здравоохранения для эффективного внедрения клиентоориентированной модели в системе здравоохранения. Представлена клиентоориентированная модель как модель качественного предоставления социальных услуг, ориентированная на повышение уровня и качества жизни человека, находящегося в трудной жизненной ситуации.

*Ключевые слова:* социальная работа, социальные услуги, клиентоориентированность, клиентоориентированная модель, медико-социальная помощь.

Социальная работа как наука и как профессиональная деятельность является достаточно молодой в мире в целом, и особенно новой профессией в Казахстане. Несмотря на это, в нашем государстве был принят закон «О специальных социальных услугах», что послужило прогрессивному развитию социальной работы в стране. Определение социального работника в казахстанском законодательстве все еще достаточно узко описывает круг его обязанностей. Дополнительной трудностью в понимании данной профессии является тот факт, что, несмотря на имеющееся определение социального работника, в законодательстве и на практике встречаются расхождения в функциональных обязанностях и уровне ответственности в зависимости от сектора и типа организации, в которой работают социальные работники. Функциональные задачи социальных работников сферы здравоохранения, образования и социальной защиты населения составлены с учетом Закона

Республики Казахстан «О специальных социальных услугах» [1]. Наиболее адекватными по содержанию являются должностные обязанности социальных работников в сфере здравоохранения, так как подчеркивают задачу социальных работников укреплять способность получателей услуг самостоятельно решать трудные жизненные ситуации.

В настоящее время понятие клиентоориентированность является одним из ключевых понятий социальной работы в сфере здравоохранения. Клиентоориентированность – это ведущий подход, на котором базируется процесс оказания человеку социальных услуг. Сущность подхода проявляется в необходимости построения профессионального взаимодействия с учетом сложности жизненной ситуации человека, степени активности и готовности к самостоятельному решению острых проблем, наличия или отсутствия ближайшего социального окружения, а также специфики его социально-личностных характеристик [2, с. 226]. Проблема клиентоориентированности играет важную роль в вопросах успеха организации, оказывающей социально-медицинские услуги. Соответственно, социальные работники являются основным фактором, позволяющим с помощью своих знаний, умений, квалификации и профессионализма обеспечивать высокое качество предоставляемых социальных услуг, и может рассматриваться как одно из главных конкурентных преимуществ медицинской организации [3, с.77].

Интерес к проблематике клиентоориентированности персонала устойчиво сохраняется на протяжении ряда лет. Ещё философ Сократ отмечал, что «нельзя лечить тело, не лечя душу», поэтому необходимо учитывать роль слова и социально-психологической установки в процессе бесед с клиентом. В работе К.Платонова «Слово, как физиологический и лечебный фактор» подчёркивалась значимость подобранных слов и стиля проведения беседы. Необходимо помнить, что даже одно необдуманное слово может вызвать у пациента парадоксальную эмоциональную реакцию, который очень чутко реагирует на каждое сказанное ему слово [4]. Русский терапевт М.Я. Мудров детализировал, что «одни люди болевают от телесных причин, другие от душевных возмущений». Следовательно, задача социального работника понимать социально-психологическую сущность состояния пациента с тем, чтобы снять травмирующее воздействие, порождающее душевное «возмущение».

В настоящее время за рубежом накопился большой объем теоретических и прикладных знаний в области клиентоориентированности [5, с. 27].

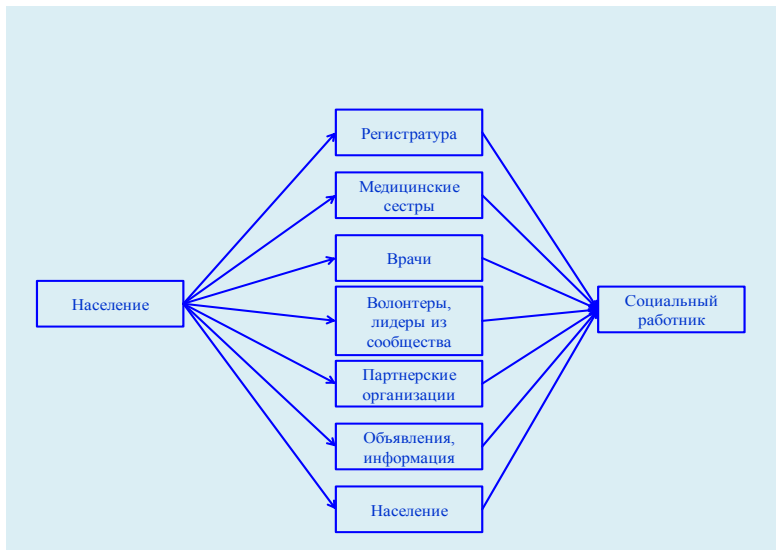
Исследования проблемы клиентоориентированности можно разделить на две основные группы [3, с. 81]:

- 1) анализирующие важность клиентоориентированности персонала для качественного предоставления социальных услуг;
- 2) направленные на изучение клиентоориентированности персонала как стратегического фактора успеха

В первой группе исследований видное место занимает классическая работа А. Парасурамана, В. Цайтамль и Л. Берри [3, с. 82]. В разработанную ими модель, оценивающую качество услуги, включены следующие факторы: осязаемые факторы; надежность; отзывчивость; гарантия; эмпатия. Три из пяти указанных факторов (отзывчивость, гарантия и эмпатия) прямо или косвенно относятся к характеристикам поведения персонала, что свидетельствует о значимости клиентоориентированности персонала как ключевого компонента качества услуги. Что касается второй группы исследований, то они направлены на изучение клиентоориентированности как основы для удовлетворения потребностей, повышения лояльности, привлечения и удержания клиентов.

В Казахстане клиентоориентированная модель по предоставлению социальных услуг в сфере здравоохранения построена на примере социальной службы Центра семейного здоровья «Демеу» г. Астаны. Социальный работник, являясь штатным сотрудником, выполняет ключевую роль в Центре семейного здоровья «Демеу», координируя оказание медико-социальной помощи (рис. 1). Пациенты Центра могут к нему обращаться за помощью самостоятельно или быть направленными врачами.

Рис. 1 Маршрут пациента к социальному работнику в амбулаторно-поликлинических организациях



Практика клиентоориентированной модели социального работника в Центре семейного здоровья «Демеу» опирается не только на диагнозы врачей, показания лабораторных экспертиз, но и на психолого-социологические исследования, экспертизу социального положения и психологического состояния больного и его близких, ситуаций в их семьях. Но самые главные задачи медицинского социального работника – это:

- обеспечение оптимальной связи больного с его окружением (очень широкий диапазон проблем – от выяснения личности и восстановления документов больного до организации обучения психически больных пациентов);
- оптимизация самопомощи и поддержки близких больному в кризисных ситуациях;
- обеспечение связи работников медицинского учреждения с семьей и близкими больного;
- оказание поддержки родным и близким в ситуации трагического исхода болезни клиента (пациента);
- медико-социально-психологическое просвещение населения;
- программы административной поддержки.

Для построения клиентоориентированной модели при оказании социальных услуг пациентам в Центре «Демеу» выработаны требования, предъявляемые к социальным работникам в сфере здравоохранения [6]:

1. Помогать отдельным людям и группам определять собственные нужды и потребности в социальной помощи, защите и обслуживании, а также принимать решения для их удовлетворения на местах.

2. Работать с различными группами в пределах социального обслуживания (дети, семьи, пожилые и т.д.) для гарантии того, что услуги доступны, соответствуют потребностям и нуждам людей и предоставляются на должном уровне.

3. Работать в партнерстве с организациями, предоставляющие социальные услуги (правительственные и неправительственные организации), для развития эффективного обслуживания на местах.

4. Выявлять проблемы отдельных людей и их социального обслуживания на дому, так и группы в целом.

5. Защищать интересы социально уязвимых слоев населения.

6. Выступать в качестве источника информации о предоставляемых услугах для всех нуждающихся лиц.

7. Проводить обучения и тренинги, необходимые для осуществления деятельности по повышению качества предоставления социальных услуг.

8. Выполнять административные функции по управлению, планированию социальной работы.

9. Повышать профессиональный и личный уровень социального работника с целью повышения эффективности своей деятельности.

В своей профессиональной деятельности социальный работник играет роль координатора или диспетчера в оказании пациентам медицинских организаций комплексной интегрированной помощи, связывая воедино медицинскую и социальную помощь, активизируя как внутренние, так и внешние связи (рис 2)

Рис. 2 Взаимодействие и сотрудничество социального работника



Таким образом, клиентоориентированная модель предоставления комплексной медико-социальной помощи способствует позитивным изменениям в обществе, решению проблем в человеческих взаимоотношениях, повышению ответственности человека за себя и свое здоровье, реальной реализации его права на достойную жизнь. Основываясь на теориях человеческого поведения и социальных систем, социальная работа включается в процесс на этапе, когда человек взаимодействует с

окружающей средой, влияя через социальное здоровье на индивидуальное, а через него и на общественное здоровье.

Внедрение клиентоориентированной модели по предоставлению социальных услуг позволяет нам говорить о сильных сторонах такого подхода в работе медицинского учреждения. Это, во-первых, статус и имидж организации, связанный со снижением частоты обращения населения по заболеваемости; во-вторых, улучшение качества жизни социально-уязвимых слоев населения за счет мероприятий по социальной адаптации, формированию позитивной жизненной позиции, трудоустройству; в-третьих, развитие волонтерских инициатив среди населения (создание клубов, подготовка тренеров по ЗОЖ): постепенный переход к активной модели здоровья. Принцип клиентоцентризма дает возможность социальному работнику выступать доверенным лицом населения своего участка, а так же с учетом индивидуальных особенностей реализовать программу сохранения и укрепления здоровья пациентов, обеспечивая предоставление оптимального объема социальных услуг.

Инновационная для Казахстана модель интеграции социального и медицинского обеспечения, разработанная и внедренная в практику Центра семейного здоровья «Демеу» (г.Астана) взяла за основу опыт, широко используемый во многих странах на местном и государственном уровнях. В то же время предлагаемая Модель комплексного подхода к оздоровлению человека и общества является принципиально новой, так как использует системный подход интегрирования широкого спектра социальных программ в здравоохранение. В этой Модели заложена возможность динамического развития с учетом потребностей населения, мотивирующая человека раскрыть собственные потенциалы для саморазвития и самореализации, и, в конечном счете, улучшения здоровья и качества жизни.

#### Список литературы

- 1 Закон Республики Казахстан от 29 декабря 2008 года № 114-IV «О специальных социальных услугах» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.12.2015 г.)  
Источник: zakon.kz
- 2 Глухова М.Ф. // Вестник экономики, права и социологии. - 2014. - № 4. - 226 с.
- 3 М.Ю. Шерешева, А.А. Костянян // Вестник Санкт-Петербургского университета. - 2015. - № 4. - С. 77-81
- 4 Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. М.: «Медгиз», 1957. - 257с.
- 5 Korschun D., Bhattacharya C.B., Swain S. D. Corporate Social Responsibility, Customer Orientation, and the Job Performance of Frontline Employees // Journal of Marketing. 2014. - N 3. - P.20–37.
- 6 Р.А. Абзалова Роль социального работника в здравоохранении. Методические рекомендации, Астана. 2005.-83с.

#### Түйін

Мақалада «клиентке бағдарланушылық» ұғымы денсаулық сақтау саласында көрсетілетін әлеуметтік қызметтер сапасын жақсартуға бағытылған термин ретінде ашылған. Астана қаласының «Демеу» отбасылық денсаулық орталығы әлеуметтік қызметінің үлгісі бойынша денсаулық сақтау саласындағы әлеуметтік қызметтерді көрсету кезіндегі әлеуметтік қызметкердің кәсіби құзыреттерінің клиентке бағдарланған үлгісін енгізу тәжірибесі көрсетілген.

#### Resume

The concept «customer-oriented» was developed as the term, which is aimed at improving the quality of social services in the health sector. The experience of the implementation of client-oriented

model of professional competencies of social workers in the provision of social services in the health sector was represented by the example of a Social Service of Family Health Center «Demeu» of Astana city.

УДК 159.9

## **ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА О ПСИХИКЕ: 500 ЛЕТ ПОД ИМЕНЕМ ПСИХОЛОГИЯ**

***В.А. МАЗИЛОВ***

доктор психологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой общей и социальной психологии,  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д.Ушинского», Россия

### **Аннотация**

В статье анализируются особенности трактовки феномена науки в философии науки. Констатируется, что философия науки в качестве идеала принимает естественную науку. В результате оказывается, что при анализе науки психологии, которая рассматривается как социогуманитарная дисциплина, важные ее особенности оказываются вне поля внимания исследователей. В итоге в психологии данные анализа, предпринятого философией науки, оказываются невостребованными. В настоящее время мы являемся свидетелями того, что философия науки оказывает косвенное негативное влияние на положение в психологической науке. Некоторые положения философии науки, будучи распространяемы на науку «вообще», становятся мифами, препятствующими реализации позитивных тенденций. Отметим, что вред от мифов, основанных на вольно интерпретированных выводах из философии науки, заключается в следующем: представляется, что взаимопонимание между различными подходами и школами в принципе невозможно, а это реально препятствует осуществлению интеграционных процессов в психологической науке. Психология должна осознать себя действительно фундаментальной наукой, консолидировать силы и отстаивать свою роль в решении общественных проблем.

*Ключевые слова:* наука, философия науки, психология, методология, фундаментальная наука

Завершается 2015 год. Термину, давшему нынешнее устоявшееся название нашей замечательной науки, исполнилось полтысячи лет [1].

Достижение этой исторической вехи дает некоторые основания для размышлений о перспективах психологии.

Ясно, что успехи психологии неоспоримы: речь и о научной академической психологии, и о психологии практической (практико-ориентированной). Однако, не так все просто. Уже приходилось писать о том, что роль психологии при проведении различного рода реформ фактически не учитывается. Пороки наших реформ состоят в первую очередь в том, что трансформации не продуманы, не системны и даже не комплексны [Мазиллов, 2015]. В них отсутствует даже понимание того, что в центре социальных изменений оказывается человек. Пока сам человек и его жизнь не будут полагаться ценностью для организаторов и вдохновителей реформ, пока реформы на стадии планирования не будут проходить психологическую экспертизу,



рассчитывать на позитивный результат попросту наивно. В этом есть некоторая вина психологов, которые готовы смириться с тем, что психологическую науку то почему-то отнесут к социогуманитарным дисциплинам, то начнут сомневаться, наука ли она вообще. Психология, как представляется, должна осознать себя действительно фундаментальной наукой, консолидировать силы и отстаивать свою роль в решении общественных проблем. Иначе будет поздно. Удивительно, но в XXI веке всерьез идет речь о том, что, вероятно, «в рамках РАН» психология относится к «малым наукам», поэтому академический институт психологии надлежит «оптимизировать», соединив с институтом «от какой-то иной» дисциплины. Ученые и практические психологи все это спокойно выслушивают, что не представляется правильным. Скорее наоборот: научная «скромность» в данном случае губительна, а интеллигентское нежелание спорить с невежественными «указивками», исходящими от малограмотной власти, выдается последней за согласие с ее чудовищными идеями... Итак, повторим: на наш взгляд, психология должна осознать себя как фундаментальную научную дисциплину, решающую сложные научные задачи, но одновременно способную направлять и ориентировать на решение важнейших практических задач.

Необходимо сказать несколько слов о феномене междисциплинарности. Как справедливо отмечают Л.И. Киященко и В.А. Моисеев, «в переживаемое нами время перед философией науки и собственно наукой встали сложные задачи, которые требуют объединения многих дисциплин. Оформляется сфера междисциплинарности. Возникли экологические, технологические, биоэтические и т.п. направления научного исследования, которые требуют согласованных действий и достижения взаимопонимания, установления единых норм поведения. Такого рода теоретико-практические объединения выступают естественным основанием для возникновения и выяснения особенностей функционирования междисциплинарности как одной из форм постнеклассической науки. К указанным особенностям мы также относим следующие. Междисциплинарность как форма объединения современного научного знания возникает как непосредственная реакция на «злободневные», требующие безотлагательного, как правило, в режиме актуального времени решения проблемы. Далее, ситуация неопределенности, и можно сказать загадочности, возникает по сути самого «предмета». Он как бы уже есть, иначе как бы возникло междисциплинарное общение? Но его же еще нет – он лишь только может возникнуть по ходу и в результате контингентного соглашения на основе формирующегося взаимопонимания, в свою очередь влияющего на особенности междисциплинарного общения, где присутствует встреча различных языков, не только дисциплинарно организованных и не только документированных (письменных)» [Киященко, Моисеев, 2009, с.16-17].

Подчеркнем, что проблема междисциплинарных исследований представляет собой проблему и для философии науки, и для философии, и для конкретных дисциплин. Обратим внимание на то, что использование термина «междисциплинарность» предполагает более или менее четкое представление о дисциплинарности. Не имея возможности здесь обсуждать этот вопрос, отметим, что дисциплинарность понимается нами вслед за М.К.Петровым, выделяющим восемь составляющих любой дисциплины (Петров, 1991).

В известной статье «Эпистемология междисциплинарных отношений» выдающийся швейцарский эпистемолог Ж.Пиаже [Piaget, 1972] различает следующие формы взаимодействия дисциплин:

1) мультидисциплинарность как одностороннее дополнение одной дисциплины другой;

- 2) собственно междисциплинарность как взаимодействие дисциплин;
- 3) трансдисциплинарность как построение интегральных структур (например, физика не только неживой природы, но физика живого и социальная физика).

Подчеркнем, что для психологии в плане рассматриваемой нами темы важно взаимодействие с философией науки, ибо именно в рамках философии науки определяется статус дисциплины, ее принадлежность к определенной группе и т.п.

Философия науки, как хорошо известно, представляет собой философское направление, которое избирает своей основной проблематикой науку как эпистемологический и социокультурный феномен; это специальная философская дисциплина, предметом которой является наука [Касавин, Пружинин, 2010]. Термин «философия науки» (Wissenschaftstheorie) впервые появился в работе небезызвестного Евгения Дюринга «Логика и философия науки» (Лейпциг, 1878). Намерение Дюринга построить философию науки как «не только преобразование, но и существенное расширение сферы логики» не было им реализовано, однако данная терминологическая новация оказалась весьма своевременной [Касавин, Пружинин, 2010], поскольку позволяла номинировать тенденцию, набирающую силу. Проблематика философии науки (структура и развитие научного знания) восходит к Платону и Аристотелю. С формированием науки Нового времени философия науки в единстве с теорией познания становится важнейшей областью философского исследования в работах Ф.Бэкона, Декарта, Лейбница, д'Аламбера, Дидро, Канта, Фихте, Гегеля, позже – Б.Больцано, который еще ограничивается фихтеанским термином «наукоучение» (Wissenschaftslehre). Состояние и значение современной философии науки определяется местом науки в обществе, в мировоззрении, а также набором ее внутренних, исторически сформированных понятий и проблем [Касавин, Пружинин, 2010]. В качестве особого направления философия науки формируется в трудах У. Уэвелла, Дж. С.Милля, О. Конта, Г. Спенсера, Дж. Гершеля. Ее возникновение знаменовало собой отчетливую постановку нормативно-критической задачи – привести научно-познавательную деятельность в соответствие с некоторым методологическим идеалом [Касавин, Пружинин, 2010].

В настоящей работе не может идти речь о философии науки в целом. Это задача совсем другой работы. В настоящем тексте будут обсуждаться некоторые современные тенденции взаимоотношений между философией науки и психологией. Заметим, что в разные временные промежутки отношения между психологией и философией науки были отчетливо различны: И.Г. Фихте, к примеру, психологию откровенно не любил, тогда как Дж.С. Милль всю свою «Систему логики» (1843) мыслил всего лишь как введение к VI книге этого труда «Логика нравственных наук» и попутно обосновывал необходимость существования психологии как отдельной науки...

Поэтому расхождение или сближение психологии и философии науки не должно удивлять. Как часто бывает, трагизм ситуации, выраженный в заголовке статьи, несколько преувеличен: и философия науки, и психология себя прекрасно чувствуют. И относится этот трагизм лишь к последним этапам их существования. И представляется, что от этого нарушения взаимопонимания философия науки теряет больше, так как упускает (надеюсь, пока) возможность проанализировать уникальную ситуацию грядущего интенсивного развития психологической науки и становления ее подлинно фундаментальной наукой.

Наша задача - попытаться понять, почему так получилось.

Обратимся к некоторым принципиальным установкам философии науки.

1. Философия науки исходит из того, что за образец науки принимает концепции естественных наук. Здесь, впрочем, мы не видим ничего нового и

оригинального. Естественнонаучное знание считается наиболее развитым, совершенным, и неявно эта модель принимается за общую - науки в целом. Подавляющее большинство исследований в философии науки выполнено на основе физики, астрономии, химии, биологии и т.д. Констатируем, что Большая философия науки (философское направление, которое избирает своей основной проблематикой науку как эпистемологический и социокультурный феномен; напомним, это специальная философская дисциплина, предметом которой является наука) исходит из приоритета естественных наук, которые и являют образец *науки в целом*.

2. Философия науки исходит из того, что естественные науки *сложны*. В качестве демонстрации обычно предлагается осмыслить известный феномен корпускулярно-волнового дуализма и принцип дополнительности Н.Бора. Никто не будет спорить - это сложно. Но с другой стороны полезно обратить внимание, что в случае психологии ситуация не только не проще, чем в физике, но во многом сложнее. Поясним это, поскольку часто сложность психологического исследования в полной мере не осознается.

Итак, полезно помнить, что человек, участвующий в психологическом исследовании в качестве испытуемого, обладает сознанием. Следовательно, он имеет возможность рефлексии, поэтому исследование это не только «субъект-субъектное» взаимодействие, но и, возможно, рефлексивная игра. Была бы мотивация. Отметим, что эта ситуация хорошо описана и проанализирована в научной фантастике. Однако, хорошо известно, что человек, будучи сознательным существом, очень часто поступает иррационально. Причем это явно закономерность. До такой степени, что ученые, осознавшие этот факт и проанализировавшие причины такого поведения человека, заслуженно получили Нобелевскую премию. Но относительно сложности психологии перечисление осложняющих обстоятельств только начинается. Известно с времен З.Фрейда, что между сознанием и бессознательным существуют сложные отношения, причем часто поведение определяется в конечном счете отнюдь не сознанием. И, опять же, существуют защитные механизмы, модифицирующие поведение индивида... [2]. С времен К. Юнга хорошо известно, что сознательные тенденции обязательно компенсируются неосознаваемыми... К тому же Э. Берном прекрасно показано, что один и тот же человек может находиться в различных субъективных состояниях и, что тоже важно, переходить из одного в другое.

Кажется, ясно, что в психологии дело обстоит более сложно, чем в естественных науках, можно не продолжать. Мы и не станем продолжать, только обратим внимание, что принципиально по другому обстоит дело в психологии и с детерминацией: психические явления зависимы и от наследственных генетических программ, и от средовых воздействий, от социокультурных влияний, модифицируются с помощью определенных химических веществ и т.п. Иными словами: психическое значительно сложнее, имеет куда как большее *количество степеней свободы*. Объект и предмет психологии много сложнее, чем в естественной науке, чем в социальной. Поэтому в высшей степени странно, что эти обстоятельства философией науки по сути не учитываются. Во всяком случае отметим, что предлагать упрощенный подход к сложным объектам не только наивно, но и предосудительно (не случайно народная мудрость отмечает, что такая простота часто оказывается хуже иного криминала). Не случайно К. Юнг многократно подчеркивал, что время глобальных теорий еще не наступило. «Мир психических явлений есть лишь часть мира в целом, и кое-кому может показаться, что как раз в силу своей частности он более познаваем, чем весь мир целиком. Однако при этом не принимается во внимание, что душа является единственным непосредственным

явлением мира, а следовательно, и необходимым условием всего мирового опыта» [Юнг, 1992, с.12].

3. Философия науки и само развитие науки определяет весьма специфически. Двадцатый век прошел в полемике между сторонниками кумулятивной модели развития и ее противниками. Действительно, было показано, что в науке имеют место перерывы постепенности, скачки, научные революции. Отметим, что вопрос о кумулятивизме достаточно сложен. Представляется, что в пылу дискуссий позиции противоборствующих сторон оказались, чего и следовало ожидать, полемически заостренными. Наверное, ни в какой области знания нет абсолютного кумулятивизма, где бы новые данные лишь спокойно наслаивались и дополняли друг друга, равно как трудно себе представить науку, в которой наблюдаются исключительно революции и перманентные перерывы постепенности. Но мы должны хорошо представлять себе *характер* накопления данных в той или иной науке. Опять же отметим, что наличие научных революций в некоторых науках не означает того, что в других науках дело обстоит так же. Короче говоря, ситуация классическая: неоправданные обобщения, которые делаются при отсутствии специальной проверки.

Между тем, представляется, что определить *характер* накопления данных в той или иной науке не так уж сложно. Достаточно обратиться к истории соответствующей научной дисциплины [3]. Элементарный анализ состояния последней, выявление того, чем она на самом деле по сути является: архивом, отражающим прошедшее научной дисциплины, либо действующим арсеналом, собранием методов, нацеленных на решение определенных задач. Как нам представляется, можно использовать универсальный тест. Тест состоит в том, что мы оцениваем историю той или иной науки, ее состояние, ее статус для того, чтобы оценить характер развития самой науки. Очевидно, что у «более революционной» и «более кумулятивной» будут существенно различные характеристики.

Итак, если мы возьмем историю психологии, то обнаружим, что там нет не только правильных или неправильных концепций, но даже в более мягком варианте более правильных или менее правильных. Более ранние концепции не являются менее адекватными, чем более поздние. В истории психологии зафиксированы подходы, которые до сих пор актуальны и используются в науке. Иными словами, концепции Фрейда, Адлера и Юнга, к примеру, до сего дня с успехом применяются и в науке, и на практике, имеют научную ценность. Становится понятно, что обилие подходов и теорий, объясняющих одно и то же явление, порождается сложностью, многоаспектностью и многоуровневостью, множественностью числа степеней свободы предмета исследования, а не частотой революций.

В истории психологии мы видим радикальные отличия от того, что обнаруживается в истории естественных наук. Там есть теории, относящиеся к прошлому: точно определено, что в таком-то подходе или концепции устарело, что учтено в последующих теориях, «снимающих» (в гегелевском смысле) предшествующие.

Хочется обратить внимание на то, что психология это не единственная область человеческого знания, где наблюдается такая картина. В той же философии дело обстоит весьма сходным образом. Хорошо известно, что представление о современной философии дает история философии. Аналогично обстоит дело с искусством.

Не будем дальше продолжать поиск расхождений между *постулатами* философии науки и *реалиями* психологии. Констатируем, что философия науки, вероятно, хорошо описывает процессы, происходящие в естествознании, но малопродуктивна по отношению к научной психологии.

В свете вышесказанного нас не будут удивлять высказывания методологов науки о том, что психологи странно ведут себя по отношению к понятиям философии науки. Проиллюстрировать это можно примером с использованием термина «парадигма». Красивое слово используется психологами в таком количестве различающихся значений и смыслов, что это полностью дискредитирует этот термин. Обратим внимание на то, что большая часть вариантов использования термина парадигма вообще *не связана* с исходной трактовкой термина "парадигма", данной в 1962 году Томасом Куном.

В тех учебниках по методологическим основам психологии, куда включается материал по современной философии науки, он представляет собой по большей части дополнительную нагрузку на память студента и в лучшем случае обогащает его эрудицию, так как привести примеры из психологии авторам обычно не удается, так как отсутствует позитивный опыт применения этого аппарата в психологической науке.

Вряд ли стоит обвинять в сложившейся ситуации косность и леность мысли психологов - можно представить картину и так, что философия науки пока еще не поднялась до осознания и концептуализации положения дел в психологии. Положение в психологии - особое, она отличается существенно и от других социогуманитарных дисциплин. Не случайно мудрый Аристотель утверждал, что это наука о наиболее совершенном и возвышенном.

Однако, в настоящее время мы являемся свидетелями того, что философия науки оказывает косвенное негативное влияние на положение в психологической науке. Некоторые положения философии науки, будучи распространяемы на науку "вообще", становятся мифами, препятствующими реализации позитивных тенденций. Отметим, что вред от мифов, основанных на вольно интерпретированных выводах из философии науки, заключается в следующем: представляется, что взаимопонимание между различными подходами и школами в принципе невозможно, а это реально препятствует осуществлению интеграционных процессов в психологической науке.

Приведем пример. В работах У. Куайна, Т. Куна, П. Фейерабенда сформулировано положение, которое получило название «несоизмеримости научных теорий». Согласно этому положению, сменяющие друг друга научные теории несравнимы друг с другом как в теоретическом плане, так и в эмпирическом, поскольку у них не существует общей фактуальной базы. Заметим, что это достаточно характерная черта некоторых философов - доводить положение до абсурда (см. скептицизм, солипсизм и т.д.). Здесь обратим внимание на то, что соответствующая проверка показывает: утверждения о применимости тезиса о «несоизмеримости научных теорий» в психологии не только не обоснованы, но и скорее всего не соответствуют реальности, с которой мы имеем дело в психологической науке [Мазилев, 2014]. Снова неоправданные обобщения. Поэтому в противоположность утверждениям философии науки может быть сформулирован тезис о «соизмеримости теорий в психологии», основанный на положениях коммуникативной методологии [Мазилев, 2013]. Утверждение о том, что у разных теорий не существует общей фактуальной базы также нуждается в проверке и уточнении. В связи с недостаточной разработкой проблемы факта в психологии не учитываются особенности его детерминации. Есть основания полагать, что полномасштабный учет уровневой структуры факта позволит по новому интерпретировать сами факты, которые окажутся соотносимыми в куда большей степени, чем об этом думали ранее.

Таким образом, резюмируем. Философия науки в настоящее время не готова к осознанию того, что науки различаются между собой гораздо значительнее, чем

принято считать в этой уважаемой дисциплине. При определении различий или сходства стоит учитывать фактор предмета науки. И если учесть многоаспектность и многоуровневость предмета наук о психике, стоит признать, что традиционные схемы представления науки применительно к психологии не вполне адекватны. Не случайно наблюдаются ростки того движения, согласно которому за неимением *философии психологии* (от философии науки) идет формирование *философии психологии как психологической теоретической дисциплины*. Ибо необходимость в таком знании есть, а производить его философы науки не желают [Мазилов, 2012, 2013, 2014].

Итак, мы сталкиваемся с тем, что психология постоянно находится в поисках своего подлинного предмета. Стоит отметить, что психология чрезвычайно далека от финальности, от завершенности. В конце XIX столетия один известный английский физик, выступая перед студентами, выразил им свое сочувствие: «Величественное здание науки построено, на вашу долю не осталось больших дел — только мелкие доработки». Психология, да, как выяснилось чуть позднее, и сама физика, далеки от завершенности. Процесс развития идет полным ходом. Вспомним, что научная психология заявила о себе как самостоятельной науке во второй половине XIX столетия. Тогда изучались с помощью самонаблюдения и эксперимента лишь ощущения, восприятия и произвольные движения. Сама научная психология называлась физиологической и изучала лишь простейшие психологические феномены. Вся дальнейшая история психологии в XX столетии это непрерывающиеся попытки углубить понимание предмета психологии и расширить границы научной психологии. История психологии — история поисков предмета психологии. Как справедливо заметил М. Г. Ярошевский, цитируя автора статьи в «Британской энциклопедии»: «Бедная, бедная психология. Сперва она утратила душу, затем психику, затем сознание и теперь испытывает тревогу по поводу поведения» [Ярошевский, 1996, с.5]. Вместе с тем все эти утраты можно рассматривать и как обретения, поскольку движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс: вместе с каждой утратой очередного предмета становится ясно, что, конечно же, психическое есть только что «утраченное», но и, несомненно, нечто сверх того. Поэтому правомерен взгляд на историю психологии как на обретение наукой своего подлинного предмета. По-настоящему фундаментальной наукой психология станет, когда начнет рассматривать психику в ее полном объеме. Для этого придется отказаться от мешающих психологии чужих парадигм (естественнонаучной или гуманистической) и вспомнить о том, что психика - уникальный научный объект и предмет, к постижению которого вряд ли приложимы в полной мере способы познания, выработанные в других науках.

Уместно вспомнить, что про значимость психологии в структуре научного знания в целом говорилось неоднократно. Фридрих Эдуард Бенеке (1798–1854), немецкий психолог и философ, ныне практически забытый, утверждал, что вся философия должна основываться на эмпирической психологии. Близких взглядов придерживался и В.Вундт, полагавший, что психология имеет уникальный предмет — это единственная наука, изучающая непосредственный опыт субъекта, поэтому именно она должна лежать в основе научного знания. Такого рода позиция получила название психологизм. Психологизм в конце XIX столетия был подвергнут резкой критике со стороны, в частности, таких выдающихся представителей психологической науки как Уильям Джемс, Гуго Мюнстерберг, Вильям Штерн. С тех пор многое изменилось: психология выделилась в самостоятельную науку, в значительной степени стала «положительной». Классификации наук в двадцатом столетии составлялись неоднократно. При этом почти все авторы недвусмысленно

указывали на особое, центральное положение психологии среди других наук. Многие известные психологи и на новом этапе высказывали мысли о том, что психология в будущем займет ведущее место в структуре человеческого знания, что психология должна явиться основой для наук о духе. Одной из наиболее популярных явилась классификация наук, разработанная отечественным философом и науковедом Б. М. Кедровым (1903-1985). Согласно Кедрову, классификация наук имеет нелинейный характер. Кедров выделяет три группы научных дисциплин: естественные, социальные и философские. Схематически это можно представить в виде треугольника, вершины которого соответствуют естественным (верхняя), социальным (левая) и философским (правая). Психология имеет тесные связи со всеми тремя группами наук, поэтому располагается внутри треугольника.

Несколько по-иному подошел к вопросу об определении места психологии в системе наук выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже (1896-1980). Традиционно вопрос о связи психологии с другими науками рассматривали в аспекте того, что психология может получить от других наук. Такая постановка вопроса была логичной, поскольку психология одна из самых молодых наук («математика существует уже 25 веков, а психология едва один век!» [Пиаже, 1969, с.128]). В докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе (1966 год, Москва) Пиаже поставил вопрос в ином «направлении»: что может дать психология другим наукам?

Ответ Пиаже знаменателен: «Психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития». Пиаже отмечает, что испытывает чувство гордости по поводу того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. «С одной стороны, психология зависит от всех других наук и видит в психологической жизни результат психохимических, биологических, социальных, лингвистических, экономических и других факторов, которые изучаются всеми науками, занимающимися объектами внешнего мира. Но, с другой стороны, ни одна из этих наук не возможна без логико-математической координации, которая выражает структуру реальности, но овладение которой возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии» [Пиаже, 1969, с.152]. Плодотворное будущее психологии он видит в разрывании междисциплинарных связей. Как известно, и классификация Пиаже и классификация Кедрова подвергались критике, причем критике подвергались в первую очередь основания классификации и последовательность в их реализации. Обратим внимание на глубокий и пронизательный вывод выдающегося швейцарского психолога: «Несколько лет назад, во время одной дружеской беседы в Академии наук в Москве, Кедров сделал глубокое замечание, над которым я очень много размышлял: «У вас есть тенденция психологизировать эпистемологию, тогда как мы склонны, наоборот, эпистемологизировать психологию». Он был прав, подчеркивая эту двойственность тенденций, но я все более и более убеждаюсь в том, что как одна, так и другая тенденция имеют законные основания для существования, и они даже необходимо дополняют друг друга» [Пиаже, 1969, с.154].

Эту мысль - о том, что психология занимает ключевое место среди других наук - Ж.Пиаже сохранил до конца своих дней. В одной из последних своих публикаций он отмечает, что отношения психологии с другими дисциплинами складываются в зависимости от специфики самих этих дисциплин: «Психология занимает ключевое место в семействе наук, что заключается в том, что она зависит от каждой из этих наук, и, в свою очередь, объясняет их особыми способами» [Piaget, 1979, p.1].

Процесс становления психологии фундаментальной наукой только начинается. Он потребует значительного времени. Напомним, и условий: как говорил Леви-Строс, двадцать первый век будет веком гуманитарных наук, или его не будет. Можно полагать, что если он будет, то будет в первую очередь веком психологии. Пока делаются первые начальные шаги в этом направлении.

Главное - это то, с чего необходимо начинать. Нужно воплотить новую широкую трактовку психического. В частности, в настоящее время уже подготовлен и издан учебник для будущих психологов [Шадриков, Мазилев, 2015]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые решает психология.

В заключение кратко остановимся на том, каковы ближайшие перспективы подхода, при котором конструктивно определен предмет общей психологии:

1. В значительной степени преодолевается двойной функционализм, при котором психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга; в свою очередь процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Как можно полагать, функционализм психологии, характерный для современной психологии, в значительной мере преодолевается: отдельные функции, и личностные качества находят свое место и гармонично соотносятся в рамках внутреннего мира человека.

2. Известный советский психолог П.Я. Гальперин, как мы помним, видел истоки методологического кризиса психологии в том, что сама психология не смогла преодолеть дуализм: «Подлинным источником «открытого кризиса психологии» был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» [История..., 1992, с.3]. П.Я. Гальперин полагал, что «с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе» [История..., 1992, с.3] Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Описываемый подход, при котором психические явления обретают надежную нейрологическую основу, как представляется, позитивен, поскольку в этом случае по крайней мере удастся избежать редукционизма и физиологизма.



3. Использование широкой трактовки предмета позволяет сформулировать обобщения, которые, насколько можно сейчас об этом судить, весьма надежной основой для психологической практики [Мазилов, 2007, 2008].

#### Список литературы

1 История психологии: период открытого кризиса: Тексты [Текст] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1992. - 364 с.

2 Касавин И.Т., Пружинин Б.И. Философия науки [Текст]/ И.Т.Касавин// Новая философская энциклопедия. Т.4. М., 2010. - С.218-220

3 Киященко Л.П., Моисеев В.И. Философия трансдисциплинарности. М.: ИФ РАН, 2009. - 205 с.

4 Кроник А.А. 500 лет использования понятия «Психология» // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 1. - С.9-14.

5 Мазилов В.А. Обретшая свое имя. Перспективы психологии. Размышления во время юбилея // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. № 4. - 2013. - С.144-148.

4 Мазилов В.А. Личность в эпоху социальных трансформаций: психологическая «цена» перемен и проблемы повышения их качества // Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций/Отв. редакторы Н.П.Фетискин, А.И. Субетто, Т.И.Миронова. Кострома: КГУ, 2015. - С.19-22

5 Мазилов В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии [Текст] / В.А.Мазилов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 4, том 19, 2013.- С. 28-32

6 Мазилов В.А. Философия психологии как психологическая дисциплина: страницы истории [Текст] / В.А.Мазилов // Актуальные проблемы психологии развития личности. Сб. научных статей / Под ред. Л.М.Даушки, К.В.Карпинского. Гродно: ГрГУ, 2014. - С.212-217

7 Мазилов В.А. О философии психологии [Текст] / В.А.Мазилов // Философия и / или новое интегративное знание - 3: Сборник материалов Всероссийской научной конференции / Под ред. А.В.Азова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013, с. 136-158

8 Мазилов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А.Мазилов // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3. - С.87-96

9 Петренко В. Ф. Психосемантика как направление конструктивизма в когнитивной психологии // Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. М.: Канон+, 2008. – 268с.

10 Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук [Текст] / Ж.Пиаже // XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года. М., 1969. - 168 с.

11 Шадриков В.Д., Мазилов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазилов. М.: Юрайт, 2015. - 411 с.

12 Юнг К. Г. Аналитическая психология. [Текст] / К.Г.Юнг. СПб., 1994. - 136 с.

13 Ярошевский М. Г. Наука о поведении. Русский путь. [Текст]/ М.Г.Ярошевский. М. : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 251с.

14 Piaget J. Psychology and other sciences[Текст] / J.Piaget //Ann. Rev. Psychol., 1979. -30, P. 1-8

15 Piaget J. The epistemology of interdisciplinary relationship //Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities. P., 1972. - P. 127-139

#### Түйін

Мақалада философия ғылымындағы ғылым феномені ғылымының ерекшеліктері талданған. Философия ғылымы идеалы ретінде жаратылыстану ғылымын қабылдайтыны атап өтіледі.

#### Resume

In the article there were analysed the peculiarities of the interpretation of the phenomenon of science in the philosophy of sciences.