

Еуразия  
гуманитарлық  
институтының



ВЕСТНИК

ХАБАРШЫСЫ

Токсандық журнал  
2001 ж. шыға бастаған

2017  
№ 1  
АСТАНА

Евразийского  
гуманитарного  
института

Ежеквартальный журнал  
Основан в 2001 г.

Редколлегия төрағасы  
А.Қ. Құсайынов, т.ғ.д., проф.

Бас редактор  
А.Ж. Исмаилов, психол.ғ.к., проф.  
Бас редактордың орынбасары  
Қ.Ә. Ахметов, т.ғ.д., проф.  
Жауапты хатшы  
Т.В. Кривошапова, ф.ғ.д., проф.

Редколлегия  
Т.К. Айтқазин, филос.ғ.д., проф.  
А.Ж. Аманбаев, т.ғ.к., доц.  
В.В. Алексеев, т.ғ.к., доц.  
(Ресей Федерациясы)  
А.А. Арабаев, з.ғ.д., проф.  
(Қырғыз Республикасы)  
Қ.Ә. Әбішев, з.ғ.к., проф.  
С.Б. Байзақов, э.ғ.д., проф.  
Қ.Ж. Балтабаев, з.ғ.д., проф.  
Х.Э. Боланьос, PhD, профессор (Испания)  
Л.В. Волкова, п.ғ.к., доц.  
Т.А. Дронзина, с.ғ.д., проф.  
(Болгария Республикасы)  
М.М. Жанпейісова, т.ғ.к., доц.  
В.А. Жексембекова, с.ғ.д., проф.  
М.Ы. Жүкібай, э.ғ.к., проф.  
С.Б. Загатова, ф.ғ.к., проф.  
О.В. Иншаков, э.ғ.д., профессор  
(Ресей Федерациясы)  
Ә.С. Исмаилова, э.ғ.к., доц.  
А.Ш. Қадырбаев, т.ғ.д., проф.  
(Ресей Федерациясы)  
Б.Р. Кадыров, психол.ғ.д., профессор  
(Өзбекстан Республикасы)  
Ш.М. Қаланова, п.ғ.д., проф.  
Д. Қамзабекұлы, ф.ғ.д., проф.  
Е.В. Кодин, т.ғ.д., проф.  
(Ресей Федерациясы)  
Қ.А. Мамаділ, ф.ғ.к., доц.  
Л.В. Пакуш, э.ғ.д., проф.  
(Беларусь Республикасы)  
В.Г. Рындак, п.ғ.д., проф.  
(Ресей Федерациясы)  
М.Н. Сарыбеков, п.ғ.д., проф.  
Б.С. Сарсекеев, п.ғ.д., проф.  
Л.Ч. Сыдыкова, з.ғ.д., проф.  
(Қырғыз Республикасы)  
Р.Н. Юрченко, з.ғ.д., проф.



## МАЗМҰНЫ

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТАРИХ

Шахаман З.Б. Динамика удельного веса казахов в структуре населения Костанайской области в 1989-2009 гг.....	5
Джумагалиева К.В., Абишева Ж.Р. Место Индерского озера в хозяйственной жизни края.....	11

### ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

Сарсекеев Б.С. Школьные учебники истории: сравнительный анализ содержания.....	17
Саипов А., Алметов Н.Ш., Жоғары оқу орны мен мектептің ынтымақтастығы: екі жақты	
Абуов Ә.Е., Оразова А.О. мүдделіліктің жаңа мүмкіндіктері.....	21
Есенгалиева А.М., Босжигитова Г.А. Жоғары сыныптарда ағылшын тілін оқытуда кейс әдісін қолдану.....	26
Хамзина Ш.Ш. Исследование функциональной экологической грамотности и компетентности школьных учителей.....	30
Жумабекова Ф.Н. Өзін-өзі тану пәнін басқа пәндермен ықпалдастыра оқытудың маңызы.....	37
Сейсенбеков Е.К., Сақаев Б.Ә., Педагогика мамандықтарында білім алушы студенттердің дене шынықтыру сабақтарындағы спорттық ойындардың маңызы мен өткізу әдістері.....	45
Дүйсенбаев А.Қ. Анахаристің тағылымдық-тәрбиелік мұралары.....	50
Уашева А.К., Аязбаева А.Т. Неполная социализация и переживание опыта материнства как причины отказа от детей.....	55
Абдыров А.М., Алдабергенова С.С. Обеспечение качества учебного процесса в вузе на основе системного подхода.....	61
Тұрғанбекова Ә.Н., Еркибаева Г.Г. Бейіндік саралау арқылы инновациялық мектептер қалыптастыру мәселесі.....	67
Ауазбайева А.Т. Formation of the teacher's personality as a condition of professional competence.....	72
Изтелеуова Л.И., Ельжанова Е.Т. Модульная технология как один из путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.....	76
Аубакирова Ж.К., Раушанова И.М., Бастауыш сынып оқушыларын оқыту үдерісінде қазақтың ұлттық ойындарын қолдану.....	80
Қуандық А.М. Жолдасқалиева А.Ж., Албытова Н.П. Студенттерді кәсіби әлеуметтендірудің мәні мен мазмұны.....	85
Нағымжанова Қ.М., Тәңірбергенова А.Ш., Мектеп оқушыларын білім алудағы табыстылыққа Шонова А.К. жетелеудегі педагогикалық психологияның негіздері.....	91

### ФИЛОЛОГИЯ

Ескеева М.Қ. Түркі тілдеріндегі түбір морфемалардың даму ерекшеліктері.....	98
Көпбаева М.Р. Б. Майлиннің сөз өнеріндегі алғашқы адымдары.....	106
Байтанасова Қ.М. Оқу үдерісіндегі ақпараттың инновациялық негізі.....	111
Доскеева Ш.А. Әдебиет тарихындағы заман және адам қатынасының суреттелуі.....	117
Абылова Г.Е. Ақын-жыраулар шығармаларындағы «табиғат» концептісінің ерекшеліктері.....	122
Сүтжанов С.Н., Құралқанова Б.Ш., Құрманғожаева Э.С. XX ғасыр басындағы қазақ баспасөзінің даму барысы.....	128
Румянцева М.В. Мифологема <i>леший</i> как репрезентация мифологического культурного кода в художественной литературе (на примере творчества М. Пришвина).....	133
Альбекова А.Ш., Базарбекова Д.М., Кенжемуратова С.К. К вопросу о типологии рефлексии.....	139
Жүнісова Ж.Ә. Жыр тіліндегі иронияның (сарказмның) көрінісі («Айман-Шолпан» жыры нұсқалары бойынша).....	145
Дронсейка Р.П. Самопрезентация языковой личности (на примере казахстанского интернет-пространства).....	150
Мұқажанова Р.М. М. Әуезовтің «Қилы заман» повесіндегі ұлттық дүниетаным.....	156
Айтбаева Б.М., Ахметжанова Ж.Б. Тарихи өлең табиғатын тану – қазақ халқының тарихын тану.....	161
	169

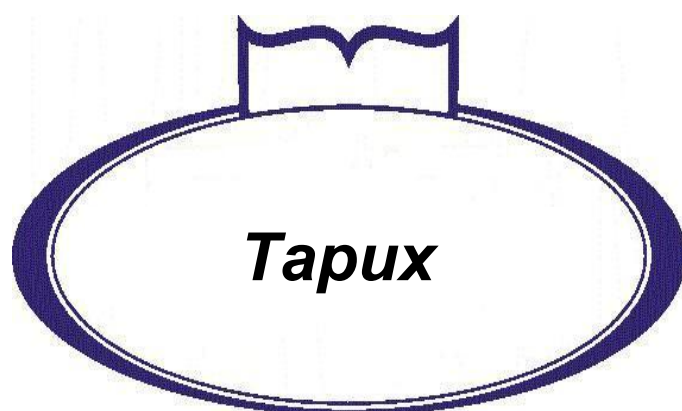
---

<b>Сурова Д.С.</b> Компонентная характеристика семантического поля слова «квалификация».....	
<b>Алтынбекова Г.К.</b> Парадигматика морфологических форм в научном стиле речи.....	174
<b>Исмаилова Г.К., Измайлов С.В.</b> Использование информационных технологий в работе филолога.....	181
<b>Инкабекова Ж.М.</b> Аналитизм и синтетизм как грамматическое явление в разных языковых системах, в том числе и тюркских языках.....	188
<b>Аюпова Г.К.</b> Контрастивно-когнитивный анализ концептов «время», «уақыт», «die Zeit», «time».....	194

---

*Жарияланған материалдар автордың көзқарасын білдіреді, олар журналдың Редакциялық алқасының пікірімен сәйкес келмеуі мүмкін. Жарияланымдардағы деректер мен мәліметтердің дұрыстығына автор жауап береді. Қолжазбалар рецензияланбайды және қайтарылмайды.*

*Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционной коллегии журнала. Ответственность за достоверность фактов и сведений в публикациях несут авторы. Рукописи не рецензируются и не возвращаются.*



УДК 314.15 (574)

### **З.Б. Шахаман**

Костанайский государственный педагогический институт,  
канд. ист. наук, профессор

## **Динамика удельного веса казахов в структуре населения Костанайской области в 1989-2009 гг.**

### **Аннотация**

В статье анализируется динамика удельного веса казахов в структуре населения Костанайской области в 1989-2009 гг. (в период между переписями 1989, 1999, 2009 гг.). На основе статистических данных рассматриваются причины изменений этнической структуры населения области, их динамика. Автор выделяет основные тенденции демографического развития области, такие как снижение численности населения, отрицательное сальдо миграций, старение населения и рост удельного веса казахов в структуре населения области.

*Ключевые слова:* удельный вес казахов, численность населения, Костанайская область, северный Казахстан, рождаемость, миграция, старение населения, Тургайская область.

Самая длинная сухопутная граница в мире пролегает между Россией и Казахстаном. Половина областей нашей республики граничит с 12 субъектами Российской Федерации: по обе стороны приграничья исторически сложились ирреденты и диаспоры (в широком смысле слова). Костанайская область имеет общую границу с тремя областями России – Челябинской, Курганской и Оренбургской, протяженность границы более 1250 км [1].

Территориальные претензии граничащих государств, выраженные в форме напряженности в отношениях, вооруженных столкновений, а подчас и переделом пространства – не редкость в мировой практике. В частности, есть примеры и в современной истории СНГ: крымский вопрос в российско-украинских отношениях, карабахский вопрос в армяно-азербайджанском противостоянии, вопрос Приднестровья в Молдове, приграничный конфликт на Унгар-тепе (Унгор тоо) между Узбекистаном и Кыргызстаном. Поэтому весьма актуальной для Казахстана является проблема изучения приграничья с целью налаживания межрегионального и межгосударственного сотрудничества в рамках ЕврАзЭС, а так же в целях противодействия радикализму и терроризму.

Кроме пограничного положения, актуальность изучения этнодемографического аспекта развития Костанайской области связана с тем, что исторической особенностью области и северного Казахстана во второй половине XX века было преобладание в структуре населения русского этноса. Исторические особенности заселения северных областей Казахстана (военной и крестьянской колонизации) и особенности экономического развития 1950-1960-х гг., вызвавшие большой приток населения из областей Российской Федерации и Украины, обусловили преобладание в населении Целинного края русских (около 45 %) и украинцев (около 14,4 %) После целинной эпопеи на протяжении десятилетий XX века русские составляли большинство в Северном Казахстане, а вкупе с украинцами и белорусами - абсолютное большинство даже на селе. В силу объективных причин процесс русификации в Казахстане был выражен более остро в северных областях. В считанные годы доля казахского населения стала катастрофически низкой, уступив место преобладанию славянского населения, которое по республике в целом было сосредоточено в основном в развитых в производственном, экономическом отношении городских местностях. Доля казахского населения была особенно низкой в городах КазССР [2, с. 67,70].

Отметим, что в СССР Казахстан был единственной союзной республикой, где в результате государственной миграционной политики на протяжении нескольких десятилетий XX века русские численно превосходили титульную нацию, большинство населения республики составляли славяне. Более того, на севере и востоке Казахстана - даже в сельской местности, чего не наблюдалось в других регионах республики. В 1959 г. казахи (в Казахстане) составляли 30% (исторический минимум XX века), в то время как, например, армяне в Армянской ССР – 88%, русские в РСФСР – 83,3%, белорусы в БССР – 81,1%, литовцы в Литве – 79,3% [3]. Естественно, что такое положение вещей при господствовавшей тогда идеологии формирования «советской общности» на основе интернационализма и русского языка способствовало русификации как казахов, так и прибывших в Казахстан в результате целинного оргнабора этносов – украинцев, белорусов, молдаван, татар и так далее. В целом, изменения демографической структуры Северного Казахстана в 1959-1989 гг. происходили под влиянием процесса демографического перехода славян от традиционного типа воспроизводства к рациональному планированию. Тип воспроизводства казахского населения в тот период изменялся гораздо медленнее [2, с. 78].

Только через 30 лет, к концу 1980-х годов в КазССР произошел «перелом» тенденции численного доминирования русского этноса, численность казахского населения превысила численность русского: 6496019 и 6062019 человек соответственно [4, с. 6]. Как видно по таблице 1, с 1989г. удельный вес казахов стал устойчиво увеличиваться (более того, данная тенденция имеет место в Казахстане и сегодня).

Таблица 1 Удельный вес русских и казахов в населении Казахстана в 1970, 1979, 1989, 1999, 2009 гг. (в %) [составлено по: 5, с. 7]

	1970	1979	1989	1999	2009
Казахи	32,5	35,9	40,0	53,5	63,1
русские	42,6	40,9	37,6	29,9	20,6

Однако, в северном регионе Казахстана ситуация была несколько иной: даже сохранение высокой рождаемости казахов не могло компенсировать механический прирост славянского населения. Например, если к 1989г. доля казахов в населении Казахстана составляла около 39,2%, то в северных областях доля казахского населения была в разы меньше и колебалась в пределах 15-22%. Например, в Костанайской области удельный вес казахов составлял 22,9% [6, с. 16].

Таблица 2 Удельный вес казахов и русских в структуре населения Костанайской области в 1989, 1999, 2009 гг. [составлено по: 7, с. 132; 8, с.3].

	1989	1999	2009
казахи	22,9	31,8	38,5
русские	47,2	42,2	41,5

Относительно высокий (по северному Казахстану) показатель удельного веса казахов в Костанайской области по переписи 1989 г. объясняется, очевидно, последствиями административно-территориальных реформ конца 1980-х годов в КазССР. В данном случае - упразднением Тургайской области в 1988г. и включением ряда ее районов в состав Костанайской области. Речь идет, в частности, об Амангельдинском, Амантогайском, Жангильдинском районах Тургайской области, в структуре населения которых казахи составляли (и составляют) абсолютное большинство.

Кстати, казахское население в силу традиционных видов занятий оставалось в подавляющем большинстве своем в малоразвитых сельских местностях и местах экологических бедствий. Например, по программе «Регион» в «народно-хозяйственных» целях вдоль меридиана Костанай – Аркалык – Жезказган – Кызыл-Орда проводились ядерные взрывы, которые осуществлялись и в Наурзумском районе Костанайской области. Космодром Байконур располагался (и сейчас расположен) рядом с Жангильдинским районом данной области. Под мощным прессингом имеющего более широкую сферу применения языка, иной культуры и образа жизни, ставших гарантом успеха и социальной мобильности индивидуума, казахское население, оказалось в заведомо невыгодном положении и было вынуждено приспособливаться к новым реалиям. По сведениям Госкомстата Казахской ССР «О национальном составе руководителей промышленных, сельскохозяйственных предприятий и организаций транспорта, связи и строительства на 1 января 1990 г.», соотношение казахов и русских по республике в данной социальной группе было 39,5 % и 34,8 %. Северный Казахстан вкупе с Восточно-Казахстанской и Карагандинской областями показал обратное соотношение. Так, в северных областях удельный вес казахов среди руководящих работников колебался от 12,8 до 28,9 %, русских - от 62,7 до 36,1 %. Трудно себе представить, где еще возможно чтобы руководство важнейшими отраслями народного хозяйства на 60 - 87 % было инонациональным, если речь, конечно, не идет о колониях. Хотя следует признать, что удельный вес руководящих работников – казахов был в целом пропорционален удельному весу казахов в структуре всего населения областей [2, с. 71].

Следствием территориально-административных реформ в КазССР в конце 1980-х годов стало существенное изменение численности населения. Впервые с 1936г. (с момента создания области) численность населения Костанайской области в 1989г. перевалила за один миллион и достигла исторического максимума – 1.226.740 человек [4, с. 4].

Почти 10%-ный рост удельного веса казахов в структуре населения области за последующие 10 лет (1989-1999гг.) был детерминирован, во-первых, сохранением высоких темпов рождаемости казахского сельского населения, в основном Жангильдинского, Амангельдинского и Аркалыкского районов (входивших в состав упраздненной Тургайской области). По итогам переписи населения 1999г., например, в населении Жангильдинского района казахи составляли 97,78%, а в Амангельдинском - 94,75% [9, с. 44]. Это более чем в два раза больше удельного веса казахов в сельском населении области в 1999г. - 42,2% (см. диаграмму 1). Но даже при всем этом только в семи из 16 районов Костанайской области удельный вес казахов был выше, чем русских [9, сс. 44, 42-46]. Это означало, что основные тенденции в демографическом производстве по-прежнему определял тип воспроизводства славян с его низкой рождаемостью и высокой смертностью в связи со старением населения.



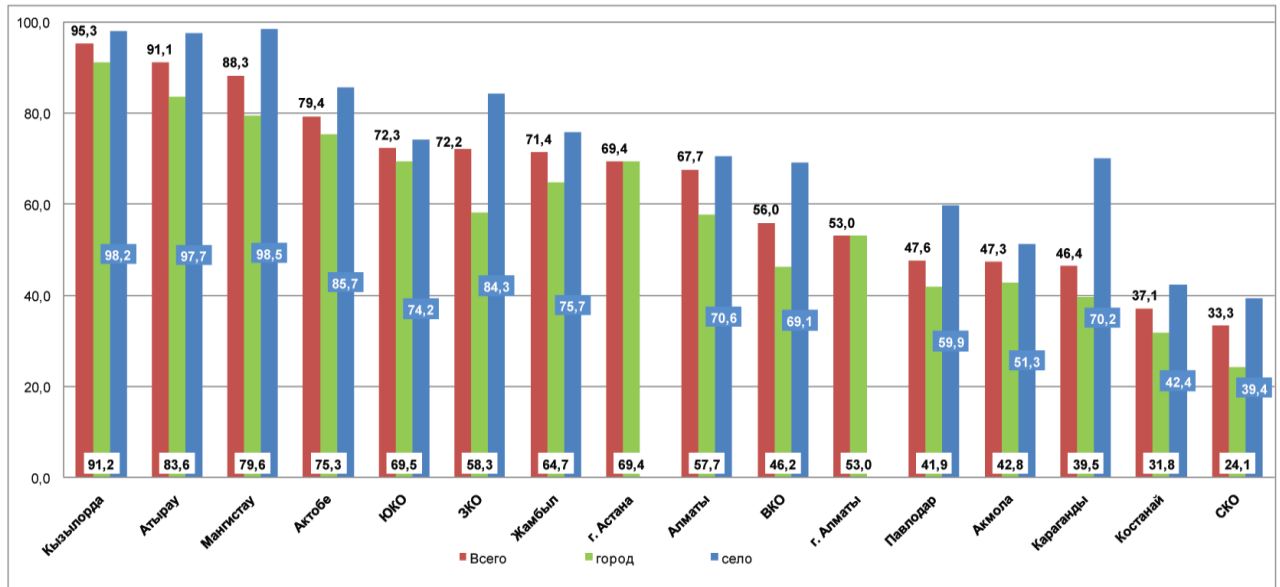


Диаграмма 1 Удельный вес казахского населения (по областям) по переписи 1999 года [1, с. 20]

Во-вторых, на изменение соотношения этносов повлияла и внешняя миграция. К 1999 г., вследствие снижения рождаемости населения (в основном нетюркских этносов) и в результате внешней миграции, численность населения области уменьшилась до 1.017.108 человек [4, с. 4].

Политические мотивы эмиграции славянского населения в 90-е годы XX века, на наш взгляд, не были определяющими. Причина была, скорее, в резком падении уровня жизни населения в связи с развалом СССР. Например, русские, жившие в Прибалтике, не торопились возвращаться в Россию, хотя их статус сильно изменился по сравнению с советским периодом. Видимо, решающую роль тут сыграл страх лишиться относительно высокого уровня жизни. А китайцы, турки, украинцы, таджики, молдаване, кыргызы, армяне, грузины и сейчас вынуждены покинуть родину в поисках заработков, причем с риском для жизни в связи с проявлениями ксенофобии в местах прибытия.

Несмотря на изменения в этнической структуре населения Костанайской области, по сравнению с другими областями доля казахов в области в 1999г., как видно из диаграммы 1, продолжала оставаться низкой – 31,8%. Более того, на тот момент во всех северных областях (и еще в промышленной Карагандинской области) численность казахов в структуре населения была менее 50%.

Отметим, что к 2009 г. население области сократилось до 885570 человек [4, с. 4]. Основные потери пришлось на внешнюю миграцию. И в этом случае причиной внешней миграции были не столько политические мотивы, сколько социально-экономические и чисто человеческие (воссоединение с родственниками и так далее). Более доступное образование по более широкому спектру специальностей, возможность раньше выйти на пенсию, патерналистская миграционная политика РФ, привлекательные меры материальной поддержки семьи (и деторождения) со стороны государства способствовали миграционному оттоку в Россию.

Например, в период 2004-2008 гг. из одной только Костанайской области выехало 12000 человек [расчет по: 10, с. 111]. А по данным Федеральной миграционной службы РФ в период 2003-2008 гг. с заявлениями о признании их беженцами обратились всего 38 граждан Казахстана, и только двое были признаны беженцами [11].

По переписи населения 2009 г., доля казахов в общей численности населения страны составила 63,1%, русских – 23,7%, узбеков – 2,9%, украинцев – 2,1%, уйгур – 1,4%, татар -



1,3%, немцев – 1,1%, других этносов – около 4,4% [12, с. 4]. Наглядно это представлено в диаграмме 2.

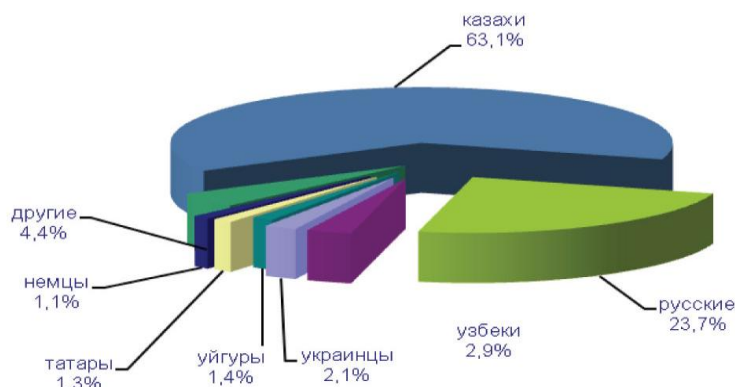


Диаграмма 2 Национальный состав населения Казахстана по переписи 2009 года

В Костанайской области в 2009 году удельный вес казахов по сравнению с данными десятилетней давности возрос еще на 6,7 % и составил 38,5%, в то время как доля русских оставалась немногим выше - 41,5% [таблица 1].

Вместе с тем следует отметить, что на рубеже тысячелетий Казахстан преодолел пик спада рождаемости, и с 2001г. наметилась тенденция ее повышения. Однако, в Костанайской области увеличилась доля людей пенсионного возраста. Это было связано с преобладанием в структуре населения славянских этносов, чей средний возраст выше, чем у казахов. Как отмечено в «Аналитическом отчете «Итоги переписи населения РК 2009 года» Агентства РК по статистике: «Старение населения отмечено в Северо-Казахстанской, Костанайской, Восточно-Казахстанской, Павлодарской, Акмолинской, Карагандинской, Западно-Казахстанской областях и в городе Алматы. Население Мангистауской области является молодым» [12, с. 4].

Вдвое старшая структура населения этих двух северных областей связана как высокой долей славянского населения, находящегося на опережающей ступени демографического перехода, так и с характером миграций: во внешней миграции участвуют молодежные группы и люди трудоспособного возраста. В частности, находящиеся неподалеку мегаполисы Челябинск и Екатеринбург были и остаются весьма мощными центрами притяжения мигрантов, как из российской уральской глубинки, так и из приграничной Костанайской области. Для молодежи привлекателен более широкий реестр специальностей в вузах, нет необходимости сдавать ЕНТ, дешевле обучение, есть возможность обучения на бюджетных местах. Для людей среднего возраста - больше возможностей трудоустроиться, для старшего поколения – раньше выйти на пенсию. В 2009г. в область прибыло 21860 человек, из них 1509 – из стран СНГ. В том же году выбыло 27062 человек, в страны СНГ - 3506 человек, из них в РФ - 3315; вне СНГ – 214; в другие страны – 3720 человек [13, с. 33].

В заключение отметим, что численность населения области достигла исторического максимума в 1989г. в результате административно-территориальных реформ конца 1980-х годов. В последующие годы численность населения устойчиво снижалась вследствие миграционного оттока и снижения рождаемости в кризисные 1990-е годы. В национальном составе была устойчива тенденция увеличения доли казахского населения (с 22,8% до 35,6%) и «старения» населения. Сальдо внешней миграции 2000-х годов было отрицательным, но незначительным, абсолютное число выбытий в страны СНГ приходилось на РФ. Подавляющее число эмигрантов – молодежь и люди трудоспособного возраста.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Официальный интернет ресурс акимата Костанайской области 16.10.2015. URL <http://kostanay.gov.kz/kostanayskaya-oblast/about/>
- 2 Шахаман З.Б. Социально-демографическое развитие населения Северного Казахстана в 1959-1989гг./ рукопись диссертации на соискание уч. ст. к.и.н. - Алматы, ИИЭ им. Ч.Ч. Валиханова, 2002. – 137 с. – С. 67, 70.
- 3 Всесоюзная перепись населения СССР 1959 г. Национальный состав населения по республикам СССР. Демоскоп-weekly. Приложения. Эл. журнал Института демографии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» № 703-704, 31 октября - 13 ноября. URL [http://demoscope.ru/weekly/ssp/sng\\_nac\\_59.php](http://demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_59.php)
- 4 Костанайская область. Итоги национальной переписи населения РК 2009 г. Т. 2. Стат. сб./ под ред. Смаилова А.А. - Астана, 2011. – 148 с.
- 5 Национальный состав, вероисповедание и владение языками в Республике Казахстан // Итоги национальной переписи населения 2009 года в Республике Казахстан. Стат. сб. /Под ред. А.Смаилова. - Астана, 2010. - 297 с.
- 6 Шахаман З.Б. Социально-демографическое развитие населения Северного Казахстана в 1959-1989гг. - Автореферат диссертации на соискание уч. ст. к.и.н. - Алматы, ИИЭ им. Ч.Ч. Валиханова, 2002.
- 7 Составлено по: Национальный состав населения РК // Итоги переписи населения 1999 г. в РК. Стат. сб. в 3-х т. под ред. Смаилова А.А.). – Астана, 2000. Т.1. – 199 с.
- 8 Итоги национальной переписи населения РК 2009г. Т.2. Стат. сб. под ред. Смаилова А.А. - Астана, 2011. - 148 с.
- 9 Итоги переписи населения 1999 г. по Костанайской области /Стат. сб. по ред. А.А. Смаилова в 3-х т. – Алматы, 2001, Т 2. - 347 с. - С.44.
- 10 Демографический ежегодник Казахстана. Стат. сб. под ред. Смаилова А.А. – Астана, 2015.
- 11 Количество иностранных граждан и лиц без гражданства, признанных беженцами в 2003-2008 гг. (по странам). URL [http://www.fms.gov.ru/about/ofstat/bezhenci\\_stat/ack\\_countries.php](http://www.fms.gov.ru/about/ofstat/bezhenci_stat/ack_countries.php) // в: Шахаман З.Б. Влияние репатриации на этническую структуру населения Республики Казахстан (1991-2008 гг.). - Материалы Международной научно-практической конференции. В двух томах. Международной научно-практической конференции (20-22 мая 2009 г., Омск): в 2 т. / отв. ред. Ш.К. Ахметова, И.В. Толпеко, Н.А. Томилов. - Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. – Т. 1. – 308 с. URL [ethnography.omskreg.ru](http://ethnography.omskreg.ru)
- 12 Аналитический отчет «Итоги переписи населения РК 2009 года». Т 1. Стат. сб. / Под ред. Смаилова А.А. - Астана, 2011. – 126 с.
- 13 Костанайская область в 2010 г. Стат. сб. под ред. Баримбекова К.Ш. – Костанай, 2011. – 200 с.

### ТҮЙІН

Мақалада ұлттық санақтар мен басқа статистикалық мәліметтердің негізінде 1989-2009 жж. аралығындағы Қостанай облысының ұлттық құрамында қазақтар үлесінің өзгеруі қарастырылған. Көзделген мерзім ішінде облыс тұрғындарының демографиялық дамуының негізгі үрдістері ретінде қазақтар үлесінің өсуі, жалпы халық санының кемуі көрсетілген.

### RESUME

The author considers the changes in the share of Kazakhs in the population of Kostanai region in 1989-2009 years. On the basis of statistical data it was concluded that a steady increase in the share of Kazakhs in the population structure. Influencing factors - administrative reforms, the relatively high birth rate of Kazakhs and external migration.

УДК 93:552.53(292.486)(045)

**К.В. Джумагалиева**

Казахский агротехнический  
университет им. С. Сейфуллина,  
канд. истор. наук,  
старший преподаватель

**Ж.Р. Абишева**

Казахский агротехнический  
университет им. С. Сейфуллина,  
канд. истор. наук,  
старший преподаватель

**Место Индерского  
озера в хозяйственной  
жизни края****Аннотация**

Статья посвящена одному из соляных источников – Индерскому озеру, расположенному на территории нынешней Атырауской области. Авторы представили сведения о льготах, предоставленных для уральских казаков в XIX в. при добыче соли с озера. В то же время казахи не могли в полной мере пользоваться данным источником, хотя он был расположен в казахской степи.

*Ключевые слова:* Индерское озеро, добыча соли, уральское казачество, льготы, тайное хищение, вывоз.

Издревле территория Прикаспия славится обилием соляных озер, солончаков и месторождениями каменной соли. Местное население веками пользовалось солью свободно, используя его не только как продукт питания, но также в повседневной хозяйственной жизни. Так продолжалось до присоединения территории прикаспийского региона к Российской империи.

Самыми известными соляными озерами на границе казахской степи с Российской империей были озера Баскунчак, Эльтон. Данные озера находились в ведении государственной казны. После присоединения Младшего жуза к России в ведение государства перешли также озера, находившиеся глубоко в степи в местах кочевания казахов Младшего жуза. Все доходы от продажи соли поступали в казну. После введения акцизного налога местному населению было запрещено свободно пользоваться солью с этих источников.

Однако среди многочисленных озер Прикаспия особое положение занимало Индерское озеро. Первые сведения об этом озере имеются в знаменитом труде «Большой чертеж». Одним из первых описание данного источника оставил знаменитый путешественник и исследователь П.С. Паллас, побывавший на озере в XVIII веке. Он был одним из первых зарубежных исследователей, посетивший источник и оставивший его описание. Это он отметил его уникальные данные и обратил внимание на лечебные свойства озера [1].



Данный водоем имел ряд преимуществ по сравнению с другими озерами, расположенными в Прикаспийской степи. Подъезды и подходы к нему были очень удобными. Соляная рапа добыча которой не составляла в целом особого труда, садилась очень плотно. Но в XIX в. озеро находилось в безвозмездном пользовании Уральского казачьего войска, которое активно добывало соль с этого озера потому, что «оную легче собирать, при том же она мелка и к соленью способна» [2, с. 9]. Соляной источник был покрыт чистой, белой солью, которое казаки называли «самосадкой», растворялась она в воде медленно. Запасы соли по описаниям В.П. Семенова составляли не менее 30 млрд. пудов [2, с. 10]. Л. Добрынин, О. Белугин также отмечали, что Индерское озеро отличается чистой солью хорошего качества, имевшее необъятные запасы. По их мнению, казаки использовали данную соль для посола вылавливаемой ими в Урале рыбы. О геологическом строении озера в разный период времени писали В.П. Семенов, Н.С. Курнаков, Д.И. Кузнецов [3, с. 21-22]. Химический анализ показал, что в индерской соли содержание хлористого натрия составило 98 %, а хлористого калия до 2 %. Во всяком случае, в образовании соли на этом озере значительное участие принимали и принимают соленосные ключи, впадающие в него. Эта соль считалась одной из лучших не только в Западном Казахстане, но и в России, превосходя по своим качествам и многим параметрам илецкую и баскунчакскую соль.

Хотя Индерское озеро являлось собственностью уральских казаков, соль с этого озера добывали также и казахи, вывозившие ее в казахскую степь исключительно для своих потребностей. Гурьевские рыбопромышленники в силу дешевизны отдавали ей большее предпочтение, чем баскунчакской соли. В Астраханском областном архиве есть дела, где говорится о взимании штрафа с астраханских рыбопромышленников за ввоз безакцизной эмбенской соли [4, л. 21-22]. По сути, при проявлении инициативы и организации максимальной добычи можно было иметь такое количество доброкачественной соли, которого хватило бы для удовлетворения нужд всех рыбных промыслов, расположенных по Уралу и Каспийскому морю [5, с. 25-26]. Индерскую соль применяли при солении рыбы, но в незначительном количестве, так как она ее сушила. А вот для икры употребляли весьма охотно.

Соль на озере мог добывать любой уральский казак без уплаты как арендной, так и попудной платы. В уральском войске соленая рыба и икра были обложены податью, но доход поступал в войсковую казну [6, с. 395; с. 10]. Годовая добыча соли доходила до 400-500 тыс. пудов. На добыче, развозке и вывозе работали только казахи. При благоприятных условиях добыча ее на Индерском озере превосходила в несколько раз. Сам процесс добычи производился очень просто: ломщики в телегах заезжали прямо на озеро и «накладывали самосадку на воза». В течение всего дня под палящим солнцем казахские рабочие, стоя в рапе, добывали соль. От яркого солнца слепило глаза, от чего некоторые впоследствии теряли зрение. Добывалась соль самым примитивным способом. Впоследствии уральские казаки стали сдавать в аренду участки на озере. Но отсутствие удобных путей сообщения, слабая населенность мешали активной разработке промысла [7, с. 91]. Особенный интерес к озеру возник после анализа рапы, проведенного профессором Ф. Шредером в 90-х гг. XIX в., показавший высокое содержание хлористого калия.

Однако для уральского казачества действовали определенные требования в отношении пользования этим соляным источником. Согласно одному из указов «О невывозе Яицкому войску с Индерского и прочих озер для поставки соли в казну» уральские казаки могли брать соль с Индерского и других озер только для собственного потребления, но «в другие Великоросские города ...вывозу не чинили». «За всеми казаками имели крепкое и неослабное смотрение и предостороженность, чтобы из жилищ их потаенного развозу и продажи чинино не было» [8, с. 441-442]. Тем не менее, со стороны яицких казаков имелись случаи вывоза и продажи соли в другие регионы.

То, что интересы уральских казаков защищались, свидетельствует предписание Оренбургского военного губернатора от 28 ноября 1847 г. за № 19531 Управлению Внутренней ордой. Временный Совет должен был объявить казахам через старшин, чтобы они не брали соль из вновь открытых Кургайских озер, принятых в казенное ведение и оберегавшихся караулом уральских казаков. Право на добычу соли с озера получили казаки. В ответ на это Астраханское соляное правление заявило, что «озеро находится на земле князя Юсупова в Красноярском уезде» и посему «добыча соли уральцами противозаконна». Однако решение не было отменено под предлогом, что охраной озера занимались уральские казаки [9, л. 9, 13].

В § 9 Положения об Уральском казачьем войске отмечается, что «соль в Индерском озере в изобилии находится, однако употребление и продажа оной позволяется только внутри пределов Уральского войска и вывоз строжайше воспрещен». Причем необходимо отметить, что уральские казаки владели озером безвозмездно, в то время как другие казаки, будь то оренбургские, терские, донские, сибирские или астраханские, покупали соль у государства, уплатив акциз за соль. Таким образом, в сравнении с другими казаками Уральское казачество находилось в более привилегированном положении. Титулярный советник Лукошков, побывавший в Уральске в 1867 г. для выяснения о правах казаков на беспошлинное пользование солью, отмечал, что казаки ссылались на грамоту царя Михаила Федоровича. В ней якобы было указано на предоставление им права владения соляными озерами и беспошлинном пользовании солью. Однако во время одного из пожаров в московском Кремле сгорели многие документы времен правления первых Романовых. Чиновник отмечает, начиная с 1750 г. и в последующем нет ни одного указа о существовании данного права: «Подлинного акта или грамоты, которым право это было бы им дано, также нигде не видно» [10, л. 10 об., 12]. Тем не менее озеро оставили в правах владения казаков.

По мнению чиновника, вопрос о соли в Уральском казачьем войске очень сложен, «едва ли юридически правомочно может быть решен». Лукошков высказал предположение, что добыча соли в этих озерах была разрешена в административном порядке еще, когда-то князем Г. Потемкиным. Советник отметил, что сами озера находятся в казахской степи и не расположены в пределах земель войск уральского казачества. Он предложил обложить акцизом соль, необходимую уральским казакам не для рыбосоления, а для собственного потребления [10, л. 13, 13 об.]. За соляной сбор с рыбы и икры казаки ежегодно платили казне по 5 003 руб. 83 коп. ассигнациями. Но правление войска «в видах увеличения войсковых доходов, отдает сбор на откуп лицам казачьего сословия за 80 тыс. руб. в год» [10, л. 16]. Как видим, выплачивая государству 5 003 руб. 83 коп., правление получало чистую прибыль в размере 75 000 руб.

Эти слова нашли подтверждение в одном из отчетов Оренбургского губернатора П.К. Эссена, отмечавшего, что откупная сумма не претерпела никаких изменений. В то время как Уральское казачье войско отдавало одно Индерское озеро за 86 тыс. руб. на откуп, кроме того, добываемую соль продавали вне своих владений и доставляли даже в Каспийское море для рыбопромышленников. По мнению губернатора, уральские казаки тем самым наносили ущерб казне, а также подрывали своими действиями Астраханский соляной промысел. В связи с этими фактами министр финансов Е.Ф. Канкрин предложил учредить заставу у Гурьева городка и контролировать провоз соли по Уралу в Каспийское море, а также взимать установленный акциз на соль. Министр указывал, что «уральскому войску не пожалованы во владение Индерские и Узеньские озера, а только предоставлены для собственного их продовольствия и на посол ловимой рыбы, а не на продажу» [7, л. 1 об., 24]. К сожалению, более достоверных сведений о количестве добываемой соли, занятых рабочих на промысле людей не было найдено.

Кроме перечисленных озер, уральские казаки в большом количестве вывозили соль и из других соляных источников для засолки рыбы на рыбных промыслах. При этом



войско получало значительный доход от соленой рыбы и икры. Коллежский ассессор Кузнецов в связи с этим предложил разрешить казакам пользоваться солью из Узеньских озер в целях домашнего потребления, но не на продажу, с уплатой акциза с пуда или воза. Кузнецов предполагал, что это будет одной из мер, способных предотвратить корчемство соли в крае. Коллежский ассессор обратил внимание на тот факт, что оренбургские казаки покупают соль из казны или у вольных промышленников, в то время как уральские казаки караулили озера и пользовались солью бесплатно. Но не разрешить им не пользоваться солью нельзя, чтобы «не вкралось каким-либо образом не досмотренный и тайный развоз оной» [11, л. 67, 69].

Известно, что уральские казаки для посола рыбы и икры использовали всего 150 тыс. пуд. индерской соли в год [12, л. 41]. По другим данным, рыбопромышленники употребляли ежегодно соли от 200 до 400 тыс. пуд. Как одну из мер для предотвращения корчемства начальник Оренбургского таможенного округа в марте 1839 г. предложил разрешить отправлять соль из Гурьева на судах морем. Но это предложение не получило поддержки со стороны правительства [13, л. 6 об.].

Как видим из документов, интересы казаков ставились выше, в то время как народ, живший на своих исконных землях, не имел права самостоятельно добывать и пользоваться солью. Аналогичная ситуация наблюдалась и на озере Баскунчак. Местным казахам Букеевской орды запрещалось брать соль с Баскунчакского месторождения, а с Узеньских озер разрешалось только для домашнего пользования. В то время как основной рабочей силой, занимавшейся добычей соли на данных озерах, были именно казахи. При малейшем случае их обвиняли в тайном хищении соли. И Кузнецов оказался прав, когда писал о том, что казахи вынуждены будут брать соль тайно, то есть воровать.

Соляной промысел давал возможность иметь определенный заработок казахам-возчикам, вывозившим соль на своих верблюдах с Индерского озера. В сентябре 1845 г. на Индерское озеро переправились 2 каравана из Красноярского форпоста и Бокайской крепости, всего 220 человек на 810 подводках, вывезли соли 20 250 пуд. Тогда же через Гребенщикровский форпост прошел караван из 37 человек на 104 подводках, доставивший 2 600 пуд. соли. В 1859 г. ими было вывезено 198 256 пуд. соли, в 1860 г. – 377 002, 1861 г. – 271 766, 1862 г. – 256 604. Всего за эти четыре года было вывезено 1 103 628 пуд. соли, в среднем по 6 коп. за пуд, на сумму 66 218 руб. Через Гурьевскую заставу за 10 лет (с 1853 по 1862 гг.) было перевезено 6 475 пуд. на сумму в среднем на 389 руб. [14, л. 58, 61, 226]. Солепромышленники часто выезжали в казахскую степь за солью. Так, в 1843 г. в степь выехали 649 человек на 1 518 подводках и соли ими вывезено 43 072 пуд. В 1844 г. – 1 714 человек на 3 748 подводках и вывезено соли 107 231 пуд. [15, с. 115].

Когда Урал был недоступен для судоходства, соль привозили в Гурьев сухим путем на верблюдах. Весной вывозили в небольшом количестве, т.к. на озере запасов рапы было мало, поэтому и стоила дорого, до 13 коп. за пуд. В конце августа на озере соли накапливалось в значительном количестве. Вывоз ее резко возрастал, поэтому цена на нее снижалась до 9 коп. за пуд. [16, с. 395].

Однако соль Индерского озера славилась не только своими вкусовыми качествами, особенно пригодными при солении рыбы и икры, но и лечебными. Первым данные свойства озера отметил П.С.Паллас, написав, что местное население и сами уральские казаки лечатся лечебной грязью с озера. Автор в своем знаменитом труде приводит в качестве примера одного из уральских казаков, вылечившего свой радикулит именно на данном озере. П.С. Паллас предложил построить лечебницу, а для оздоровления использовать не только удивительную грязь озера, но и национальный напиток казахского народа – кумыс.

Жаль, что до сих пор экономические возможности данного озера не нашли применение в экономике области. Ведь рапа и грязь данного озера считаются лучшими по всем химическим параметрам до настоящего времени. Про ее лечебные качества молва

среди народа идет уже давно. Ежегодно сюда приезжают люди, чтобы поправить свое здоровье. Если бы была создана курортная зона вокруг озера, это было бы экономически выгодно как Индерскому району, так и Атырауской области.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Паллас П.С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. – СПб, 1773. – Ч.1. – 657 с.
- 2 Россия. Полное географическое описание нашего отечества. Настольная и дорожная книга для русских людей // Под ред. В.П. Семенова. Среднее и Нижнее Поволжье и Заволжье. – СПб.: Изд. А.Ф. Девриена, 1901. – Т.6. – 599 с.
- 3 Добрынин Л., Белугин О. Прикаспийские степи (Астраханская губерния и Уральская обл.). – М., Изд. И.Д. Сытина, 1906. – 173 с.; Курнаков Н.С., Кузнецов Д.И. Минеральные соли Урало-Эмбинского района и озера Индер // Вестник АН СССР. – М.-Л., 1936. – №1. – 136 с.
- 4 Государственный архив Астраханской области (далее – ГААО). Ф. 378. Оп. 1. Д. 182
- 5 Лепешков И.Н. Калийные соли Волга-Эмбы и Прикарпатья. – М.-Л.: Наука, 1946. – С. 19–48.
- 6 Гаркема В. Описание соляных озер восточного побережья Каспийского моря // Горный журнал. – СПб.: Тип. А. Траншеля, 1884. – №2. – 520 с.; Смесь // Вестник финансов, промышленности и торговли. – СПб., 1886. – № 44. – С. 10.
- 7 Государственный архив Оренбургской области (далее – ГАОО). Ф. 158. Оп. 3. Д. 2
- 8 ПСЗ РИ. 1749–1753 гг. – СПб.: Типография II отделения Императорской канцелярии, 1830. – Т. XIII. – 957 с.
- 9 ГААО. Ф. 378. Оп. 1. Д. 4
- 10 ГАОО. Ф. 6. Оп. 8. Д. 241
- 11 ГАОО. Ф. 6. Оп. 3. Д. 7117
- 12 ГАОО. Ф. 6. Оп. 10. Д. 4649
- 13 ГАОО. Ф. 6. Оп. 10. Д. 4884
- 14 Центральный государственный архив Республики Казахстан (ЦГА РК). Ф. 4. Оп. 1. Д. 2372
- 15 Алекторов А. История Оренбургской губернии. – Оренбург: Тип. Б. Бреслина, 1883. – 128 с.
- 16 Гаркема В. Очерк месторождений соли и добычи ее в Астраханской губернии // Приложение к Памятной книжке Астраханской губернии. – Астрахань: Изд. Астраханского статистического комитета, 1890. – 87 с.

### ТҮЙІН

Мақалада қазіргі Атырау облысының территориясында орналасқан тұзды көлдердің бірі - Индер көліне арналған. Авторлар XIX ғасырда көлден тұз өндіру кезіндегі жайық казактары үшін жасалған жеңілдіктер туралы мәліметтерді ұсынады. Қазақ даласында орналасса да, казактар тұздың көзін толығымен пайдалана алмағаны айтылады.

### RESUME

The article is devoted to one of the salt sources – Inder lake, located in the territory of Atyrau region. The authors presented data on the benefits provided for the Ural Cossacks in the XIX<sup>th</sup> century on the extraction of salt from the lake. At the same time, the Kazakhs were not able to fully use the source, although it was located in the Kazakh steppe.





*Педагогика және  
психология*

УДК 371.3

### Аннотация

В статье рассматривается содержание школьных учебников истории Казахстана, Узбекистана и Кыргызстана с позиции центральноазиатского подхода.

*Ключевые слова:* учебник истории, Центральная Азия.

## Б.С. Сарсекеев

Евразийский гуманитарный институт,  
д-р пед. наук, профессор

## Школьные учебники истории: сравнительный анализ содержания

От Урала и Каспия до Алтая и Тарбагатай, от Южной Сибири до Алатау, Тянь-Шаня, Памира и Копет-Дага раскинулись громадные территории в центре Евразийского континента. В английских источниках эти огромные пространства, размером около 4 млн. квадратных километров, называют Центральной Азией, а в русскоязычных источниках Средней Азией и Казахстаном. Народы, живущие на этой территории, имеют общие исторические корни и культуру, что обуславливает интегрированное освещение истории.

Изучению были подвергнуты отечественные учебники истории и отдельные учебники истории соседних государств. В целом можно сделать вывод о *европоцентричности* школьных учебников: в списке изучаемых стран есть США, страны Европы, Азии, Латинской Америки и Африки, но нет информации по истории братских соседних народов – узбеков, кыргызов, каракалпаков, туркмен, таджиков [1; 2].

Изучение содержания позволяет сделать выводы о школьных учебниках: если в советский период во всех среднеазиатских республиках изучалась История СССР с акцентом на историю России, то в постсоветский период в учебниках раскрывается собственная история независимых государств. Место большевистских лидеров занимают национальные герои, ханы и ученые. Узбекские учебники географически ориентированы на Переднюю Азию, лишь при описании новой и новейшей истории «поворачиваясь» к России [3; 4], кыргызские учебники описывают события глубинной Азии, территорий, расположенных восточнее Кыргызстана, и в меньшей мере регионов на западе страны [5], казахстанские учебники ограничиваются рамками современных границ страны [6-10].



Следует отметить, что описание истории в рамках современных границ не дает системную картину истории, так как границы постоянно менялись. Из отечественных учебников можно узнать, что в 1465 году султаны Керей и Жанибек откочевали от Абулхаир хана и основали Казахское ханство [7]. Политическая история этого периода раскрывается без показа общей исторической ситуации в регионе. Правда в учебнике есть материал о «хане Шейбани», так именован внук хана Абулхаира Мухаммед Шейбани [7, с.163]. В отличие от казахстанских, в узбекских учебниках можно увидеть более полную картину этого периода с выходом на Афганистан, Индию, Переднюю и Малую Азию [3; 4]. Так учебники описывают борьбу Мухаммеда Шейбани и его брат Махмуда Шейбани: поход с Дешт и Кипчак на соседние оседло-земледельческие районы, захват Самарканда и Бухары, вытеснение наследников великого Тимура со среднеазиатского междуречья в Кабул [4].

Следует подчеркнуть, что многие вопросы казахстанские, узбекские и киргизские авторы трактуют одинаково: монголо-татарский период, национально-освободительные движения. К примеру киргизские и казахстанские учебники описывают саков, усуней, кангюев, хуннов, тюрков [6; 8].

Вместе с тем, есть и *особенности* в интерпретации: казахстанские и киргизские авторы большое внимание уделяют тюркскому периоду, подробно описывают его, показывая в позитивном аспекте Тюркский каганат и образовавшиеся на его месте тюркские государства. В учебниках Истории Узбекистана Тюркский каганат показан как государство, *стоящее на ступень ниже, со слабой централизованной властью*, отдавшее управление местным оседлым населением, местным династиям и обложившие данью покоренную страну. Взаимодействие с Моголистаном (Кыргызстан) и Дешт Кипчак (Казахстан) иногда преподносятся в *негативном плане* – войны, вторжения кочевников [4].

Интересным для нас являлась трактовка *отношений между соседними странами*: узбекские авторы *отмечают участие многих племен Дешт и Кипчака в этногенезе узбекского народа* [4]. Кыргызские учебники *положительно* трактуют отношения с Казахстаном и Узбекистаном: отмечается *совместная борьба* казахов и киргизов с Джунгарским ханством при Есим-хане, Жангир хане, Тауке хане, Аблай хане, общность судеб народов в 1723 году, борьба казахов, киргизов, узбеков против Цинской империи [5]. Наблюдается сходство с казахстанскими учебниками в описаниях Тюркского каганата [5; 7]. В учебнике «Истории Кыргызстана» отмечаются киргизские и монгольские племена, среди которых называются канглы, джалайыр, найман, конгурат, входящие в состав Старшего и Среднего жузов Казахстана [5, 106-125]. Многие казахские племена и роды названы киргизскими: «Койсары-бий при поддержке найманов, кипчаков, канглы и других киргизских племен правил Джаны-Гиссаром...» [5, 146]. Общими у казахов и киргизов являются названия блюд: *казы* (колбаса из брюшного и реберного жира), *карта* (отварная требуха), *чужжук* - *шужжук* (конская колбаса), *кумыс*, *айран*, *курут* - *курт*. Есть сходство в названиях предметов быта – *саба* (бурдюк для приготовления кумыса), *аркан*, *чылбыр*. Одинаково называются покровители животных: *Камбар Ата* (покровитель лошадей), *Чолпон-Ата*, *Шопан Ата* (покровитель овец), *Зенгі-баба* (покровитель коров), *Ойсул-Ата* (покровитель верблюдов). И казахи и киргизы поклонялись *Тенгри*, *Умай Ана* [5]. У обеих народов есть *санжюра*, *шежюре* (от арабского «шаджара» - дерево), *кюи*, *ырчи* - *жыршы* [5; 7]. В киргизских учебниках новейшего периода есть информация о представителях Казахстана: Ч. Валиханове, А. Байтурсунове, М. Шокае и М. Тынышпаеве, партии «Алаш», 8-й гвардейской дивизии имени И.В. Панфилова, летчике дважды Герое Советского Союза Т. Бегельдинове, ученом К.А. Акишеве [11], в то время, как казахстанские и узбекские авторы ограничиваются описанием лишь собственной истории.

Учебник по своей природе является *идеологическим* инструментом. Это связано с информационной функцией учебника. В зависимости от подбора содержания, учебник влияет на формирование взглядов читателя. Общим для авторов школьных учебников остается показ соотношения реформ и революции, вхождение в состав Российской империи, показ истории СССР и отношений между соседними странами Центральной Азии. Если казахстанские авторы акцентируют внимание преимущественно на негативных моментах пребывания страны и народа в составе Российской империи, и на позитивных моментах пребывания в СССР, то в узбекском учебнике прослеживается концепция колониальной эксплуатации, как в царской России, так и в советский период [3].

Показ истории идет через *противопоставление*, в учебниках нет преемственности между союзными советскими республиками и появившимися на их месте независимыми государствами. Хотя именно в советский период были созданы современные границы новых государств, сформированы государственные институты, экономическая инфраструктура, наличие которых позволило создать собственную основу обретенного суверенитета. Концепт сталинского периода, как трагедии и недопустимого режима, создает у будущих граждан иммунитет против авторитаризма, однако переносить негативные последствия сталинского режима на всю историю СССР неправильно, так как СССР был разным в различные периоды, что и надо отражать в учебнике. Такая трактовка связана с тем, что под историческим мышлением следует понимать способность школьника представить исторический факт как событие, описать его с разных точек зрения и проводить исторические параллели.

О *направленности* учебника можно судить по данным контент-анализа. Понятия, связанные с общечеловеческими ценностями: свобода, равенство, всеобщее избирательное право, политический прогресс представлены в кыргызском учебнике [11]. Учебник Истории Узбекистана описывает события с 1990 года: особо выделяют роль президента страны И.А. Каримова как основателя узбекского государства [12]. Контент-анализ третьей части учебника Истории Казахстана 9 класса «Независимый Казахстан» дает следующую картину: в 16 параграфах освещается период с 1991 года по настоящее время. Авторы употребляют понятия и слова Президент - 95 раз, казахстанцы - 16, казах - 10, Родина - 4, толерантность - 3, патриот 1, гуманизм 1 [9]. На наш взгляд, учебник должен ориентировать ученика на формирование знаний об исторических явлениях, что требует создания общей исторической картины, состоящей из констант, присущих как эпохе в целом, так и отдельным странам на протяжении нескольких эпох и векторов развития.

Таким образом, для формирования исторического мышления необходимо показывать общность исторических судеб народов стран центральноазиатского региона, раскрывать то, что объединяет их, включать национальную историю в региональный контекст, перейти к показу взаимосвязанной истории.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Всемирная история (1640-1914): Учебник для 8 классов общеобразовательных школ / Н. Алдабек, Р.Бекиш, К. Кожамет-улы и др. – Алматы: Издательство «Мектеп», 2004. – 264 с.
- 2 Всемирная история: Учебник для 10 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ /А.Чупеков, К. Кожамет-улы, М.Дакенов, М. Сембинов. – Алматы: Издательство «Мектеп», 2006. – 248 с.
- 3 Ахмедов Б. Рассказы по истории Родины. Учебник для 5 класса средней школы. Изд. третье, перераб. – Ташкент: «Чулпон», 2002. - 134 с.



- 4 Мухаммеджанов А. История Узбекистана: учебник для 7 класса /Автор А. Мухаммеджанов. – Т.: «Shard», 2013. - 160 с.
- 5 Чоротегин Т.К., Омурбеков Т.Н. История Кыргызстана (IX-ХУІІІ вв.): Учеб. для 7 кл. общеобразовательной сред. шк. / Пер. на рус. яз. Ж. Джудемишева. – Изд. 2-е переводное, допол. – Б.: «Инсанат», 2012. – 184 с.
- 6 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.
- 7 Жолдасбаев С. История средневекового Казахстана: Учебник для 7 класса общеобразовательной школы. 2-е изд., перераб. – Алматы: «Атамұра», 2012. – 232 с.
- 8 Чоротегин Т.К., Омурбеков Т.Н. История Кыргызстана (История кыргызов и Кыргызстана с древнейших времен до нач. IX в.н.э.): Учеб. Для 6 кл. сред. Шк. – Перераб. 2-е изд. – Б.: Билим-компьютер, 2012. - 176 с.
- 9 История Казахстана (с нач.ХХ века по настоящее время) школьный учебник для 9 классов, общеобразоват.шк./ М.К.Козыбаев, К.Н. Нурпеис, К.М. Жукешев.- 3-е издание, перераб., доп. - Алматы: Мектеп, 2013. - 296с.
- 10 Аяган Б.Г., Шаймерденова М.Д. Новейшая история Казахстана: Учебник для 9 класса общеобразовательной школы. Под общей ред. Б.Г. Аягана. – Алматы: Атамұра, 2005. - 400 с.
- 11 Иманкулов М.К. История Кыргызстана ХХ-ХХІ вв. Учебник для 9 класса средней школы. - Б.: Издательство «Китеп компани», 2006. – 240 с.
- 12 Нарзулла Джураев, Турсунбай Файзуллаев. История Узбекистана. Учебник для учащихся 11 классов общеобразовательных школ. – Ташкент: Издательско-полиграфическая акционерная компания «Шарк», 2002. – 270 с.

## ТҮЙІН

Мақалада Қазақстан, Өзбекстан және Қырғызстан тарихы мектеп оқулықтарының мазмұны қарастырылады.

## RESUME

The content of school text books in history of Kazakhstan, Uzbekistan and Kyrgyzstan is considered in the article.

ӘОЖ 37.072

**Аннотация**

Мақала қазақстандық білім беру жүйесі дамуының қазіргі кезеңінде жоғары оқу орындары мен мектептің ынтымақтастығы мәселесіне арналған. Жоғары оқу орындары мен мектеп ынтымақтастығының ағымдағы жағдайын талдау негізінде ЖОО мен мектеп серіктестігінің ұйымдастырушылық-педагогикалық мәселелері айқындалған. Автор осы ынтымақтастық аясында әр екі тараптың рөлі мен міндеттерін нақты белгілеу және келістіру уақыты келгендігін атап өтеді. ЖОО мен мектеп ынтымақтастығы жалпы, білім берудің осы екі буынына да ортақ, сондай-ақ әрбірі үшін арнаулы міндеттерді шешуге бағдарланған, әр екі жақ үшін бірдей пайдалы болуы тиіс. «ЖОО мектепке, ал мектеп ЖОО-ға не береді?» деген нақты сұрақтар қойылады. Осы тұрғыдан ЖОО мен мектеп бірлесіп шешетін мәселелер нақтыланған. Педагогтердің кәсібилігін және беделін көтеру, мектепте және ЖОО-да білім сапасын арттыруда, педагогикалық зерттеулердің тәжірибелік бағыттылығын күшейтуде жоғары мектеп пен жалпы білім беретін мектептер ынтымақтастығын нығайту бойынша ұсыныстар берілген.

*Түйін сөздер:* жоғары оқу орны, мектеп, ынтымақтастық, тәжірибе, жаңа мүмкіндіктер, мәселелер, педагог мамандарды даярлау, екі жақты мүдделілік.

**А. Саипов**

М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,  
пед. ғыл. д-ры, профессор

**Н.Ш. Алметов**

М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,  
пед. ғыл. д-ры, профессор

**Ә.Е. Абуов**

Қазақ ұлттық өнер университеті,  
филос. ғыл. д-ры, профессор

**А.О. Оразова**

«Сырдария» университеті,  
пед. ғыл. канд., доцент

## **Жоғары оқу орны мен мектептің ынтымақтастығы: екі жақты мүдделіліктің жаңа мүмкіндіктері**

Жоғары оқу орны (әрі қарай - ЖОО) мен жалпы білім беретін мектеп үздіксіз білім беру жүйесінің өзара байланысты, сабақтас екі буыны. Білім беру жүйесінің бұл екі буынының өмірлік қызметінің нәтижелілігі бойынша бір-бірінің қызметіне тәуелді. Әсіресе, бірінің даму мүмкіндіктері екіншісінің қызмет нысаны аясында екендігіне ерекше назар аударуды қажет етеді.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 - 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында [1] білім беру жүйесінің екі ірі саласы – жалпы білім беретін мектептер мен жоғары оқу орындарының өзара ынтымақтастығын күшейтуге деген жаңа





талаптар, әрі оны нығайтудың жаңа мүмкіндіктерін ашады. Бағдарлама аясында мектептің жаңартылған білім беру мазмұнына көшуі, үш тілде білім беруді дамыту бойынша кең ауқымды іс-қимыл жүргізілуі, мектепшіл білім берудің жаңа әдістері мен технологияларының (12 жылдық білім беру оқушының жұмысын, оның жетістіктерін бағалауға мүмкіндік беретін күтілетін нәтижелерге негізделуі, функционалдық сауаттылықты қамтамасыз ету, критериялды бағалау жүйесіне өту, адамгершілігі жоғары азаматты және өз Отанының патриотын тәрбиелеу, «Мәңгілік Ел» жалпы ұлттық патриоттық идеясының құндылықтарын ескере отырып жүзеге асырылуы т.б.) педагог-мамандарды даярлайтын жоғары оқу орындарының қызмет бағыттарына қажетті өзгерістер ендіруді қажет етеді. Бұл міндеттерді шешу жалпы білім беретін мектептердің жоғары оқу орындарымен тығыз байланыстары жағдайында тиімді жүзеге асырылмақ.

Өз кезегінде ЖОО мектеппен тығыз байланыста ғана білім беру қызметтері нарығы талаптарына сай педагог кадрларды даярлай алады. Педагог мамандарды даярлаудың мазмұны жоғары білім беру мазмұнының вариативті құрамдасы кеңейтілген жағдайда, мектеппен ынтымақтастықта құралуы қажет. Мектеп педагогтерінің ұстаздық қызметі мектептегі оқу-тәрбие үрдісі қажеттіліктерінен туындаған жағдайда жоғары білім мазмұнының тәжірибелік маңыздылығы күшейеді. Базалық курстардың бағдарламалық мазмұны, элективті курстардың тақырыптары мен сұрақтары болашақ педагог маманның шынайы кәсіби іс-әрекетіндегі қажетті құзыреттіліктерді қалыптастыруға бағдарланған болады.

ЖОО мен мектеп ынтымақтастығы тәжірибесін талдау серіктестіктің, ынтымақтастық құрудан екі жақтың мүдделері нақтылай белгіленген жағдайда, ЖОО мен мектептің мүдделері «түйісу нүктесі» анықталып, оның негізінде екі жақты пайдалы ынтымақтастық жүзеге асырылғанда тиімді болатындығын көрсетеді.

Яғни екі тараптың мақсаттарына қол жеткізуді қамтамасыз ететіндей серіктестік қатынастары болған жағдайда «ЖОО-мектеп» серіктестігі күтілетін деңгейде болуы мүмкіндігін көрсетеді.

Дегенмен «ЖОО-мектеп» серіктестігінің қазіргі қалыптасқан тәжірибесі өзара пайдалы ынтымақтастықтың зор мүмкіндіктері әлі де толығымен пайдаланылмай отырғандығын көрсетеді. Педагог мамандар даярлайтын жоғары оқу орындарының мектептермен ынтымақтастығының ағымдағы жағдайына біз жасаған талдау бүгінгі күні мынадай мәселелері бар екендігін көрсетеді:

- көбінесе серіктестікті ЖОО-лар да, мектеп те тек өзінің мүдделеріне қарай икемдейді;

- ЖОО мен мектеп бір-бірінің қазіргі таңдағы білімдік, ақпараттық, кадрлық мүмкіндіктерін, оларды біріктірудің әр екі тарап үшін тиімділігін жеткілікті бағаламайды;

- ЖОО-мектеп ынтымақтастығы дәстүрлі, «бір қалыпты» бағыттарда, байырғы формалар және әдістерді пайдаланып жүргізіледі, сондықтан басшылар мен ұстаздар қауымы үшін «тартымды» емес;

- біріккен іс-әрекеттерде формализм, бір реттік өтетін іс-шаралар басымдық етеді;

- ЖОО-ның қазіргі таңдағы ірі ғылыми-техникалық, оқу-ақпараттық және кадрлық, әдістемелік әлеуеті мектепті дамытудың, мұғалімдердің кәсіби біліктілігін, оқушылардың білім сапасы мен тәрбиелілігін, ата-аналардың тәрбиеші ретіндегі функционалды сауаттылығын арттырудың маңызды факторына айналмаған;

- мектеп педагог кадрларының біліктілігін арттыруда, тәжірибешіл педагогтердің ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру мен оларға консультативтік-әдістемелік көмек көрсетуде ЖОО профессор-оқытушыларының үлесі өте аз.

Білім беру қызметі нарық жағдайында жоғары оқу орындарының да, мектептің де қызметі нарық талаптарына орай екі тарап үшін де мүдделі болуды қажет етеді. ЖОО бәсекеге қабілетті, білім беру қызметтері нарығында табысты қызмет ететін жаңа тұрпатты педагогтер даярлау, ғылыми-зерттеулерді коммерцияландыру, өзін



қаржыландыру, жұмыс берушілердің күтулерін қанағаттандыру сияқты жаңа міндеттерді орындайды. Жалпы білім беретін мектептердің де қызметіне нарықтың жаңа жағдайлары өз әсерін тигізуде. Мектептің де тек бәсекелестікке даяр болып қана қоюы мен төтеп беруі ғана емес, дамып, жетілуі де керек болады. Мысалы, мектептерде жан басына қаржыландыру тетіктерін енгізу мектептер арасында бәсекелестікті күшейтеді.

Осы тұрғыдан қарағанда әр тараптың мүмкіндіктерін саралап көрелік.

*Мектеп ЖОО-ға не береді?*

- Мектеп ЖОО-ның білікті педагог-мамандарды даярлау мәселесін табысты шешуіне нақты ықпал етуі мүмкін;

- «мектепке қандай педагог керек?» деген сұрақты теориядан емес, шынайы мектеп тәжірибесінен іздеу қажет;

- білікті педагог-мамандарды даярлау мектептен бастау алады, яғни бейіналды, бейіндік даярлық, кәсіби бағдар жұмыстары, педагогтік мамандықтарды меңгеруге бейім жасөспірімдерді таңдау және ұсыну;

- ЖОО-да студенттерге пәндерді оқыту әдістемелерінен сабақ берудің мазмұны мен технологияларын жетілдіруге мектептің оң ықпал ету мүмкіндігін назардан шығармау;

- студенттердің педагогикалық іс-тәжірибесі мазмұндық және ұйымдастырушылық жағынан әлдеқайда сапалы болуына мектептің толыққанды мүдделі болуы;

- ЖОО профессор-оқытушылары құрамы жаңа педагогикалық, әдістемелік идеяларын, технологияларын және әзірлемелерін тексеру үшін мектепті ғылыми-педагогикалық зерттеулердің көзі, тәжірибе-эксперимент алаңына айналдыруы;

- студенттер мектепте педагогикалық іс-тәжірибеден өтеді. Көбінесе болашақ маман өз тағдырын мектеппен байланыстыра алатындығын осы жерде (мектепте) шешеді. Осы мүмкіндікті алғашқы баспалдақ ретінде назардан шығармау.

*ЖОО мектепке не беруі мүмкін?*

- жоғары білімді педагог мамандарды даярлау;

- ғылыми-техникалық, педагогикалық, ғылыми-әдістемелік өнімдер ұсыну;

- мектепте кәсіби бағдар беру жұмыстарын жандандыруға қажетті ақпараттық, ұйымдастырушылық, кеңестік, әдістемелік көмектер көрсету;

- мектеп бітірушілеріне білімін әрі қарай жалғастыруға даярлау, өзіндік білім алу дағдыларын қалыптастыру мен дамытуға көмек көрсету;

- мұғалімдердің пәндік, психологиялық-педагогикалық біліктілігін арттыру;

- «Еліміздегі педагог кадрларды кәсіби дамытудың жаңа тетіктері енгізілді. Негізгі аспект мұғалімнің зерттеу қызметі болуда» [1, 7]. Осыған байланысты мектеп мұғалімдерінің және басқа да педагог қызметкерлердің зерттеушілік дағдыларын дамыту, әдіснамалық мәдениетін көтеруге қолғабыс көрсету;

- қоғамда мұғалімнің әлеуметтік беделін жоғарылатуда ЖОО мен мектептің табысты жұмыс атқаруы мүмкіндіктерін тиімді ұйымдастыру;

- мектеп қызметінің барлық салаларын ғылыми тұрғыдан қамтамасыз ету (жоспарлау, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру, мониторинг және бағалау, ата-аналармен жұмыс т.б.).

*Педагогика ғылымын дамыту мәселесінде ЖОО мен мектеп ынтымақтастығының мүмкіндіктері зор.*

Атап айтқанда, қазіргі таңда университет ғылымына мектеп педагогтері қауымдастығы арасындағы сұраныстар әлдеқайда төмендеп кеткенін байқау қиын емес. Соның ішінде, мектептегі жаппай енгізіліп отырған инновациялар, негізінен, алыс шетелдік озық білім беру технологиялары болып отырғандығы, олардың ішінде отандық педагогика ғылымының үлесі мүлдем аздығы алаңдатады. Бір жағынан, дайын шетелдік үздік білім беру технологиялары мен әдістері болса, «велосипедті қайта ойлап шығару қажет пе?» дейтіндер аз болмас. Бірақ, осымен біз нарық жағдайында қаржыландыру дәрежесі төмен отандық педагогика ғылымының кадрлық әлеуетін жоғалтып алмаймыз



ба? Олардың басым көпшілігі Одақ кезіндегі еліміздің тәжірибесінде қолданылып, әртүрлі себеппен ұмытылып кеткен «көне» технологиялар емес пе? Бүгінгі күні өзімізге тонын теріс айналдырып қайта ұсынылып отырған шетелдік педагогикалық туындыларды пайдалану біздің рухани мәдениетімізді жастар бойына меңгерту үшін қай дәрежеде тиімді, қаншалықты қажет деген түрлі сұрақтар пайда болары сөзсіз.

Алайда, жоғары оқу орындарындағы педагогика ғылымының бүгінгі таңдағы ахуалына тоқталар болсақ:

- отандық педагогика ғылыми педагогикалық тәжірибе сұраныстарынан артта қалуда;

- қазірде біз негізінен шетелдік педагогикалық «жаңалықтарды» импорттаудамыз;

- бұл біздің педагогтеріміз тек сырттан алынған педагогикалық әзірлемелерді меңгеруімен шектелуіне әкеледі;

- отандық «педагогикалық өнімдер» аз өңделеді, олар тәжірибе жүзінде кең қолданылмайды;

- ЖОО педагогикалық мамандықтар оқытушыларының басым бөлігі мектеп тәжірибесінен алыс, мектеппен ұдайы байланыстар жасамайды;

- мектеп педагогтері экспериментатор және сарапшы рөлін атқаруы мүмкін. Бірақ олардың әдіснамалық құзыреттіліктер деңгейі жоғары деуге келмейді;

- ЖОО оқытушылары мен мектеп педагогтерінің бірлескен командалық жұмысы Отандық педагогика ғылымының және педагогикалық іс-тәжірибенің дамуына қуатты түрткі береді.

*Педагог имиджін көтеру – «ЖОО-мектеп» ынтымақтастығының маңызды бағыты.* Мемлекеттік бағдарламада «мектептегі білім сапасы көрсеткіштерінің тежеуші факторы әлі де мұғалім кәсіби мәртебесінің төмендігі болып отыр. Мұғалімінің қоғамдағы беделін көтерудің, жоғары материалдық және рухани ынталандырудың, педагогтік қызметке қабілетті және шығармашыл жастарды тартудың жаңа тәсілдемелері жасалмаған», - делінген. ЖОО-ның мектеп пен мұғалім беделін көтеруге арналған нақты іс-әрекет түрлерін жүзеге асыруда жаңа белестерге қол жеткізу мүмкіндігі бар.

Мысалы, М.Әуезов атындағы ОҚМУ-дың «Жалпы педагогика және музыкалық білім» кафедрасы, «Кәсіпке баулудың теориясы және әдістемесі» кафедрасы ғалымдары Шымкент қаласындағы №24 жалпы білім беретін, №45 мектеп-лицейі, №77 А.Асқаров атындағы жалпы білім беретін, Ю.Сарема атындағы №107 мектеп-лицей базасында мектеп басшылары және әдістемелік бірлестіктердің қатысуымен мұғалімдердің педагогтік еңбегіне мотивациялаудың, оқушылардың ұстаздық мамандығын таңдауы жағдайын, ата-аналар арасында мұғалім абыройын зерттеу жұмыстарын жүргізді. Мұғалімнің кәсіби шарасыздығының алдын алу, мотивациялаудың ішкі мүмкіндіктерін анықтау, ата-аналардың педагог тұлғасына, ұстаздың еңбегіне деген құрметін арттырудың кейбір тәсілдері анықталды. Бұл мәселелерде кафедралардың ғалымдары мектептер базасында ұдайы әрекеттегі әдістемелік семинарлар, №77 А.Асқаров атындағы жалпы білім беретін мектепте, №107 мектеп-лицейде мектеп ата-аналар университеті жұмыстарына көмектесу барысында көптеген оң нәтижелерге қол жеткізді.

Жоғары оқу орындары мен мектептің ынтымақтастығы бойынша еліміздегі озық тәжірибелері және даму болашағына біз жасаған жан-жақты зерделеу осы ынтымақтастықты дамыту туралы мынадай ұсыныстар жасауға мүмкіндік береді:

- 1) ЖОО педагогикалық мамандықтары бітіртуші кафедраларының жалпы білім беретін мектептермен оқу-ғылыми-білімдік кешендерін құруы;

- 2) оқу-ғылыми-білімдік кешендер Ережесін бірлесіп әзірлеу;

- 3) бір жағынан, ЖОО профессор-оқытушыларын мектепке, екінші жағынан, мектеп мұғалімдері, оқушылар мен ата-аналарды ЖОО-да серіктестікке тартуды жобалау, жоспарлау, нақты жұмыстар атқаруға жұмылдыру;

4) «ЖОО – мектеп» ынтымақтастығының озық үлгілерін (қалалық білім бөлімі қолдауымен) насихаттау;

5) «ЖОО – мектеп» ынтымақтастығын қаржылық, ақпараттық, оқу-әдістемелік қамтамасыз ету мүмкіндіктерін қарастыру;

6) «ЖОО – мектеп» ынтымақтастығына негізделген ғылыми жобалар әзірлеу және жылжыту;

7) «ЖОО – мектеп» ынтымақтастығын дамытудың жаңашыл формаларын пайдалану (профессура лекториялары, ата-аналар университеттері, студент жастардың қоғамдық акциялары, БАҚ, «ЖОО–да мектеп, мектепте ЖОО күндері», мектепте болашақ мұғалімдер үшін ұстаздық мектептер, оқушылар ғылыми үйірмелері, педагогикалық сыныптар т.б.).

Шынайы педагогикалық іс-тәжірибе – үздік педагогикалық идеялардан туындайтын «ақылды білім беру», ал шынайы педагогикалық теория тәжірибеден туындап, қорытылған, мектеп тәжірибесінің кешегі күні, бүгіні және ертеңгісін мейлінше нақты суреттеп беретін идеялар мен тұжырымдардан басқа нәрсе емес. Сондықтан, ЖОО мен мектептің білім беруді дамытудағы әр екі тарап үшін бірдей, сонымен қатар олардың әрбірі үшін ерекше міндеттерді атқару, мәселелерді шешудегі кең ауқымды ынтымақтастығын дамыту жоғары оқу орындарына да, орта білім беру ұйымдары үшін де іс-әрекеттің басымдық бағыты болуы керек деп ойлаймыз.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 - 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – 2016. - 1 наурыз.

## РЕЗЮМЕ

В статье анализируется текущее состояние взаимодействия вузов и школ, выделяются некоторые проблемы, определяются неиспользуемые в настоящее время возможности сотрудничества высших учебных заведений и общеобразовательных школ.

## RESUME

The authors of the article analyze the current cooperation between higher education institutions and secondary schools. The authors determine some problems and the opportunities which are not used at present.

### Аннотация

Бұл мақалада ағылшын тілін оқытуда арнайы мақсатпен қолданылатын шығармашылық әдістердің бірі - «кейс әдісі». Бұл әдістің мәні - білім алушының жеке шетелдік тұлғалық шеберлігі кәсіби ортаның құрылуына әсер етеді. Атап айтатын болсақ, кейстердің құрылымы өте бай және потенциалдыққа ие, сонымен қатар студенттердің мамандық бойынша тілді меңгерудегі білімі арқылы басқару қасиеттерінің өсуіне әсер етеді. Нәтижесінде авторлардың жүргізген зерттеулері бойынша, осы әдіс шетел тілін кәсіби тұрғыда оқытуда және мәдениетаралық бейімделуде қойылған мақсаттарға жету үшін тиімді болып саналды.

*Түйін сөздер:* ағылшын тілін оқытудың әдістемесі, кейс-әдіс, кейс-стади.

### А.М. Есенғалиева

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,  
пед. ғыл. канд., доцент

### Г.А. Босжигитова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,  
магистрант

## Жоғары сыныптарда ағылшын тілін оқытуда кейс әдісін қолдану

«Еліміздің ертеңі бүгінгі жас ұрпақтың қолында, ал жас ұрпақтың тағдыры ұстаздың қолында», - деп Елбасымыз, педагогтердің мемлекет алдындағы қызметінің зор екенін атаған. Қоғамының қазіргі экономикалық және әлеуметтік жағдайы, әлемдік білім кеңістігіне кірігуі Қазақстан Республикасының жалпы білім жүйесін жаңғыртуды, технологиялық-педагогикалық тұрғыдан жетілдіру қажеттігі туындатады. Білім беру саласына озық технологиялардың енуі мұғалімнің рөлін, оқытуға және үйретуге байланысты қағидаларын, оқыту әдістемесін өзгертеді. Қазіргі мұғалім оқушылардың білім алу үдерісін ұйымдастырушы ғана емес, олардың танымдық-практикалық әрекеттерін, өзара қатынасын реттеуші әрі олардың өмірлік кеңістікте кез келген жағдайға бейімделуіне қажет негіздерді қалаушы. Аталған жаңа міндеттерді сәтті орындаудың негізгі шарттарының бірі – интерактивті әдіс – тәсілдер педагогтердің біліктіліктерін арттыруда және өзіндік білімін жетілдіру тиімділігін дәлелдеді.

Жаңа форматты ұстаздар қалыптастыруда біліктілік арттыру жүйесінің рөлі ерекше. Қазіргі жағдайда осы бағытта үлкен реформалар жоспарланып, біліктілік арттыру мазмұнын жаңарту, арттыру жүйесін жаңғырту, курстық және курсаралық шаралар арқылы педагогтердің кәсіби өсуіне жағдай жасалуда. Әлемдік озық

іс-тәжірибені меңгерумен қоса, өзіміздің негізгі құндылықтарымыз және әдістемелік қорымызды қолдана отырып, семинарлар, шеберлік-дәрістері, ақпараттық сессиялар, тренингтер, ашық сабақтар өткізілуде.

Қазіргі заманның талабына сай әр түрлі деңгейлі жүйеге өту - білім процесінің құрылымын өзгерте отырып, оқытушының инновациялық парадигмасын сезінуі, тұлғалық-бағдарланған шығармашылық оқытуы жаңа әдістемелік нысандарды қамтамасыз етуге әкеп соғады. Ағылшын тілін меңгеруде түрлі әдістер мен тәсілдер рационалдық таңдау арқылы немесе ыңғайлы қосымша әдістер мен технологиялар, олардың қажеттігі туралы, әдіс- тәсілдерді ұйымдастыру, шеттілдік қарым-қатынасқа түсу сияқты мәселелерді жоғары сыныптарда қарастырады.

«Case» сөзі ағылшын тілінен «жағдай», «жағдаят» деп аударылса, «технология» – қандайда бір ғылымда қолданылатын интеллектуалдық құралдардың, әдістер мен тәсілдердің жиынтығы. Шетелдік әдебиеттерге, еңбектерге жүгінетін болсақ, оларда бұл технологияны «case study method» деп берген, ал ол сөзбе сөз аударғанда «кейс стади амал-тәсілі» деген ұғымды береді.

Кейс амал-тәсілі алғашқы кезде бизнес мектебінде ғана қолданылып келсе, бүгінде бұл әдіс арқылы оқытудың қолданылу аясы кеңіп, ол құқық, мәдениеттану, медицина және т.б. салаларда жемісті қолданылуда [1, 115]. Қазір кейс-стади амал-тәсілін педагогикалық оқыту үрдісіне енгізу әдіс-тәсілдерін: Л. Барис, В.А. Ясвин, К. Кристенсен, Э. Хансен, М.В. Коротков, М.В. Кларин, А.И. Наумова, А.М. Зобина, М.С. Керимбаева, В.А. Канн-калик, Н.Д. Никандров, Б.Н. Киселева, И.В. Липсина, Г.А. Полонский, Д. Экинсон, И. Уилсондар қарастыруда.

Дәстүрлі бағыттардың жаңа бағытпен алмасуы білім берудегі мақсат пен құндылықтардың өзгерісіне әкелді.

Жаңа бағыттар:

- Жеке тұлғалылық;
- Өзгергіштік;
- Жаңашыл;
- Үздіксіз үрдіс;
- Шығармашылық;
- Белсенді ізденушілік;
- Нәтиже-құзыреттілік, біліктілік.

Дәстүрлі бағыттар:

- Көпшілік;
- Тұрақтылық;
- Дәстүрлілік;
- Аяқталғандық;
- Нормативтілік;
- Дайын білімді қабылдау;
- Нәтиже-білім.

Кейс стади тәсілін нақты жағдаяттар талдау әдістемесі деп те атауға болады. Бұл әдістеменің мәні едәуір қарапайым: оқытуды ұйымдастыру үшін нақты жағдаяттарды бейнелеу қажет. Оқушыларға шынайы өмірлік жағдаят талдауға беріледі. Берілген жағдаят тек практикалық мәселені бейнелеп қана қоймай, сонымен қатар сол мәселе шешімінде қолданылатын білім кешенін анықтайды.

Кейстің зияткерлік өнім ретінде шығатын қайнар көзі бар. Бірінші қайнар көзі өмір болып табылады. Кейстің негізі ретінде, екіншіден, білім беру жүйесі қарастырылады. Ол кейс стади тәсіліне интегралданған басқа әдістердің мақсаттары мен міндеттерін айқындайды. Ал кейстің үшінші негізі – ғылым.

Кейс стади тәсілімен біріктіре  
қолданылған әдістер:

- Үлгілеу;
- Жүйелік талдау;
- «Миға шабуыл» ;
- Пікір-талас;
- Ойын әдісі;
- Мәселелік әдіс;

Кейс стади тәсіліндегі сипаты:

- Жағдаят үлгісін құрастыру;
- Жағдаятты жүйелі ұсыну және талдау;
- Жағдаятқа байланысты ойларды жалпылау;
- Мәселені шешу жолдары туралы ойлармен алмасу;
- Жағдаяттағы кейіпкерлердің түрлі мінез-құлық нұсқаларын бейнелеу;
- Жағдаяттың түп негізінде жатқан мәселені айқындау;



Кейс әдістері - шетелде оқыту, қазіргі заманғы тәжірибесінде, тілдік функцияларды дамыта отырып, шет тілі мамандығын игеруге, кәсіби құзыреттілік және өзін-өзі бағалау деңгейін арттыруға мүмкіндік береді.

Оқытудың алғашқы әдістемесінің мақсаты: коммуникативтікті орнату, тілдік мақсат, дәлдік және тәрбие мақсаттары және тағы басқа. Бұлар осы таңда әлі де өзекті мәселе. Теориялық және практикалық әзірлеу әдістерін мына ғалымдардың: П. Дафф (P. Duff), С. Фолтис (C. Faltis) Дж. Хип (J. Heap) еңбектеріннен табуға болады [2; 3; 4].

М. Долгоруков «case study» әдісін «зерттеуші» оқытудың белсенді әдістеріне жатқызады [5]. Студенттің «қорын» талданған кейстер арттырады. Кейстер жағдайдың дайын схемалары бар, шешімдері қалыптасқан ықтималдығы пайдалану арқылы аса елеулі проблемаларды шешудің дағдыларын қалыптастырады.

Ситуациялық оқыту - іздеу және пайдалану білу жағдайында динамикалық жағдайды дамыта отырып, ойлау икемділігіне үйретеді. Е.Н. Захарова былай деп айтады: «құзыреттілікке бағдарланған кәсіптік білім меңгеру қызметіне бағытталады, білім негізінде мәселелерді шешуге дайын және міндеттерді, құндылықтарды, басқа да ішкі және сыртқы ресурстарды кәсіби және өмірлік тәжірибеде қамтамасыз етеді [6, с. 33]».

Ағылшын тілі сабағында кейс-әдісін қолдану кәсіби тұрғыда бір-бірін өзара толықтыратын екі мақсатты көздейді: коммуникативтік құзыреттіліктер (лингвистикалық және социомәдени) және білім алушының профессионалдық қасиеттерін қалыптастыру. Кейспен танысу: (кәсіптік бағытталған мәтінді оқу, онда тұжырымдалған міндеті, мамандығы бойынша түпнұсқада немесе шағын қабылданып қысқартылған немесе болмашы бейімделу, сондай-ақ кейіннен аудару), дербес шешімді іздеу (ағылшын тіліндегі сөздің ішкі мағынасы), процесс жағдайды талдау кезінде сабақтар (ағылшын тілінде монологтік, диалогтік, ойдан құрастырып сөйлеу) – барлық бұл мысалдар коммуникативтік міндеттерді шешу болып табылады.

Аудиториядағы қарым-қатынас, кейс жұмысымен тығыз байланысты, оған: пікірталас, аргументтеу, сипаттау, салыстыру, сенім білдіру және басқа да сөйлеу актілері жатады. Кейс әдісі сөйлеу барысында мінез-құлықтың дұрыс стратегиясын әзірлеуді жаттықтырады, сонымен қатар ағылшын тілінде қарым-қатынастың сөйлеу нормалары мен ережелерін сақтайды. Кейс әдісі бойынша оқытушы студенттердің жұмыстарын келесі әрекеттер арқылы: талдау, басқару, шешім қабылдау дағдылары, қарым-қатынас, шығармашылық тәсіл, ауызша және жазбаша, ағылшын тілінде сөйлеуі (лексика-грамматикалық аспект) бағалайды. Сондықтан кейс әдісі - ағылшын тілін оқыту барысында іс-тәжірибесінде оқу материалдарын дұрыс таңдауына көмектеседі. Жүргізілген зерттеулерге сәйкес, кейс әдісі - кәсіби шет тілі мен мәдениетаралық бейімделуді негіздей отырып, оқыту мақсаттарына қол жеткізу үшін тиімді. Алайда шет тілін оқытуда бұл әдістің әдістемелік негізі болуы қажет. Әр оқытушының деңгейіне, білім беру бағдарламасына сәйкес оқытудың ұйымдастыру процесі бойынша тұтастай жоспарлануы керек.

Бұл тәсілдің ұйымдастырудағы кемшілігі - барлық тапсырмаларды жеке орындаудың мүмкін еместігі. Кейс-әдісін шет тілі сабағында ағылшын тілін жетік білген топтарда қолдану ұсынылады.

Кейс әдісі басқа әдістерге қарағанда әмбебап және тиімді әдіс, тілді оқыту барысында тілдің нормативтік актілері қолданылады. Жалпы алғанда, кейс-әдісін шет тілі сабағында қолдану студенттердің білім деңгейін жоғарылатады. Әдіс студенттердің шығармашылық ойлау қабілетін, дискуссия, пікірталастар жүргізу, жауаптарды нақты айту, кәсіптік оқу, шет тіліндегі ақпаратты өңдеу дағдыларын жетілдіреді; командада жұмыс істеу және ұжымдық шешім әзірлеуге үйретеді. Интерактивті оқыту жағдайында

студенттердің тұлғалық сезімі күшейіп, білім беру нәтижелерінде әр білім алушының жауапкершілігі артады.

Оқушының терең ойлануына, оқушыны тыңдау керектігін, не ойлағанын тыңдай білуге бағытталуы керек. Демек, бұл тәсілдің оқыту мен оқуда ілгерілеушілік болдыра алатындай екендігіне ешқандай күмән жоқ.

Білім беру барысында басты басымдық студенттердің жеке шығармашылық мүмкіндіктерін дамыту, оларды дара тұлға етіп әзірлеу. Оқу үрдісінде басымдылық рөл оқытушыға емес, студентке берілуі тиіс, студент белсенділік көрсетуі тиіс, оны оқытпай, ол өздігінен оқуы керек. Оқытудың негізгі мақсаты өз бетінше дами алатын жеке адамды қалыптастыру болғандықтан, оқытудың негізгі формасы-студенттермен жұмыс істеу. Студенттің өздік жұмысының тапсырмалары алған білімді әр түрлі жағдайда қолдануды, жаңадан өздігінен білім алуды қажет ететіндей, студенттің танымдық қабілеттерін арттыратындай болуы қажет. Жоғары білімді маман өзіндік жұмыс барысында қалыптасқан дағдыларды қызмет етуде жан-жақты қолдана алады.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Флиберг Б. О недоразумениях, связанных с кейс-стади // Социс, 2005. – №4. – 115 с.
- 2 Patricia A. Duff. Case study research in applied linguistics. - N.Y.: Lawrence Erlbaum, 2008. - P. 233.
- 3 Faltis C. Case study methods in researching language and education // Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8: Research Methods in Language and Education / N.H. Hornberger, D. Corson (Eds.). Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers, 1997. - P. 125-127.
- 4 Hear J. Conversation analysis methods in researching language and education // Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8: Research Methods in Language and Education / N.H. Hornberger, D. Corson (Eds.). Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers, 1997. - P. 217-225.
- 5 Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / под ред. А.М. Долгорукова. - М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. - С. 21-44. URL: <http://www.gdenet.ru/bibl/education/process/7.2.html>
- 6 Захарова Е.Н. О компетентностном подходе в образовательной деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. - Майкоп, 2011. Вып. 4. - С. 32-40.

### РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается один из творческих методов – «метод кейса», используемый в определенных целях при обучении английскому языку. Согласно проведенным исследованиям установлено, что данный метод, учитывая приобретенные навыки обучающихся, позволяет развить управленческие навыки при обучении профессиональному иностранному языку.

### RESUME

The authors of this article discuss one of the creative approaches to teaching the English Language for Special Purposes, the so-called case - study method. According to the given researches, this method allows acquired habits of students to develop administrative skills in teaching the professional foreign language.



### **Ш.Ш. Хамзина**

Инновационный Евразийский университет,  
канд. пед. наук, профессор

## **Исследование функциональной экологической грамотности и компетентности школьных учителей**

### **Аннотация**

В статье рассматривается вопрос об уровне экологической подготовки учителя. Задачей данного исследования явилась диагностика уровня подготовки учителя к осуществлению экологического образования школьников. Автор статьи провел исследование по уровню функциональной экологической грамотности учителей разных предметных областей, которое показало, что степень овладения основными идеями экологического образования различна для учителей разных специальностей и находится в достаточно широком диапазоне.

*Ключевые слова:* диагностика, экологическое образование, функциональная экологическая грамотность, постдипломное экологическое образование.

Функциональная грамотность (ФГ) представляет собой совокупность знаний, умений применять их в практической бытовой и профессиональной деятельности, а также адекватное восприятие окружающей человека действительности.

ФГ выступает как цель, некоторая модель отбора содержания в той или иной педагогической системе и использования определенных форм, методов, технологий, обеспечивающих усвоение данного содержания.

В структуре ФГ выделяют общекультурную и профессиональную составляющие, взаимодействующие между собой по принципу дополнительности, образуя единую целостность.

Соотнесение составляющих ФГ по основным компонентам готовности учителя к экологическому образованию (когнитивный, деятельностный, ценностно - мотивационный) можно представить следующим образом. При экологической подготовке учителей всех предметов как элемент общекультурной подготовки доминирует общекультурная составляющая ФГ. Экологическая подготовка как элемент профессиональной подготовки учителя отражает доминанту профессиональной составляющей ФГ.

Наши исследования уровня функциональной экологической грамотности (в ее единстве

общекультурной и профессиональной составляющих) учителей разных предметных областей показали, что степень овладения основными идеями экологического образования различна для учителей разных специальностей (специализаций, профессиональной деятельности) и находится в достаточно широком диапазоне. Экспертная оценка проводилась с использованием учебных педагогических задач экологического образования.

Так, использование системного подхода в осмыслении экологических проблем показали 8% учителей физической культуры, 9% учителей ИЗО, 65% учителей географии и 64% учителей биологии. Идею гуманитарно-аксиологической ориентации при выполнении учебно-педагогических задач смогли реализовать 23% учителей трудового обучения и 72% учителей русского, казахского и иностранного языка, 68% учителей истории и педагогов дошкольного образования; идеи устойчивого развития человечества на современном этапе показали 3% учителей музыки, 61% учителей естествознания и 52% учителей географии.

Данные результаты подтверждают тот факт, что экологическая подготовка учителя, даже на уровне ФГ, сегодня еще не реализуется в большинстве предметных областей (за исключением интегративного курса естествознания, в определенной степени курса географии и биологии).

Рассматривая гуманизацию образования как императив XXI века, как императив цивилизационной выживаемости (по А.И. Субетто), исследователи неизбежно сталкиваются с проблемой соотнесения этой категории с категорией «качества образования». Как отмечает И.А. Зимняя, гуманизация образования - это «осуществляемое на протяжении всего образовательного процесса единство аксиологически - смыслового, культурологического, социально - исторического, личностного воздействия, результирующееся, прежде всего, в формировании (коррекции) гуманной системы ценностных ориентаций, включающей совесть, личностную и социальную ответственность, рефлексивный жизненный смысл, наряду с широкой образованностью, культурой поведения, глубиной и системностью знаний, особенно в области профессиональной подготовки» [1, с. 11].

Вопросы мотивации учителя к проведению той или иной деятельности в нашем исследовании - экологического образования школьников являются важным основанием при разработке методики повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

По данным исследования М.А. Лигай, 53,3% учителей физики редко включают экологические знания в содержание преподаваемого курса, 6,7% - не включают никогда; 70% учителей практически не проводят внеклассную работу по экологическому образованию, а из тех, кто проводит: 82% составляют молодые учителя со стажем от 5 до 10 лет.

По данным анкетирования, лишь 22,5% студентов считают себя подготовленными к пропаганде экологических знаний [2, с. 28]. В задачниках по физике вопросам экологического характера посвящено 1-2% заданий [2, с. 15]. Мониторинг практики обучения и воспитания в образовательных учреждениях г. Павлодара выявил следующие проблемы:

- фрагментарный характер эколого-педагогической деятельности;
- сведения содержания экологического образования к поверхностному информированию учащихся об экологических проблемах современности без системного научного обоснования способов их решения;
- низкий уровень экологической образованности педагогов;
- дефицит дидактических умений проектировать и осуществлять экологически ориентированные образовательные процессы с использованием методов активного обучения, современных информационных технологий [3, с. 245].



В системном исследовании приняли участие учителя 13-ти образовательных учреждений Павлодара. Количество респондентов - 295 человек, в том числе:

- а) по возрастному показателю:  
 до 25 лет - 6,4%, 41-45 лет - 13,4%;  
 25-30 лет - 13,1%, 46-50 лет - 13,8%;  
 31-35 лет - 12,7%, 51-55 лет - 5,7%;  
 35-40 лет - 25,8%, свыше 55 лет - 9,2%;
- б) по половому составу:  
 – мужчины - 4,7%, - женщины - 95,3%;
- в) по этапам педагогической деятельности (на каком этапе школьного образования работает учитель):  
 – начальная школа (1-4 классы) - 25,3%;  
 – I ступень средней школы (5-9 классы) - 67,5%;  
 – II ступень средней школы (10-11 классы) - 51,9%;
- г) по предметной специализации:  
 учителя биологии - 9,1%, географии - 7,7%;  
 химии - 6,6%, ОБЖ - 1,4%;  
 естествознания - 1,5%, физики (математики) - 12,8%;  
 экологии - 10,5%, валеологии - 0,7%;  
 - других предметов (истории, литературы, естествознания, начальных классов, физической культуры, изобразительного искусства, социальных педагогов) - 49,7%;
- д) среди респондентов 91,8% - не имеют профессионального экологического образования. При этом в какой-то степени (разовые семинары, краткосрочные курсы и др.) повышали уровень своей экологической подготовки - 33,3%; 66,7% учителей - практически не повышали уровень своей экологической образованности.

Интересно отметить, что среди учителей, прошедших повышение квалификации в области экологического образования (33,3%), большинство осуществляли экологическую подготовку в системе постдипломного образования - 38,6%, в форме самообразования - 38,6%, в меньшей степени отмечают проблемные семинары - 17,0%, разовые лекции экологической тематики - 10,2%, в еще меньшей степени учителя отмечают встречи с учеными высшей школы и научно-исследовательских институтов - 3,4%, краткосрочные курсы - 6,8%, участие в конференциях (5,7%).

Анализ различных показателей респондентов, участвовавших в исследовании, позволяет сделать вывод, что выборка учителей достаточно репрезентативна, охватывает разные возрастные категории учителей (основной состав (25,8%) - 35-40 лет), по предметной специализации практически равноценно представлены учителя предметов естественно-научного (50,3%) и социогуманного цикла (49,7%, включая учителей начальной школы, ИЗО и музыки, социальных педагогов).

В настоящее время в Павлодаре (как и в целом по Казахстану) практически отсутствуют профессионально подготовленные учителя в области экологического образования и воспитания.

В связи с этим понятен столь незначительный процент учителей с профессиональным уровнем экологического образования (8,2%), в основном получивших его в системе повышения квалификации. Анализ возможных моделей осуществления экологического образования школьников, предложенных учителями, показывает, что приоритетами называются следующие: «экологические знания, присутствующие во всех предметах» (40,0%), что соответствует многопредметному подходу к организации экологического образования, предполагающего включение экологического материала в содержание преподаваемых дисциплин, и введение «отдельного интегративного курса экологии» (36,1%), предполагающее наряду с экологизацией содержания учебных предметов, введение интегративного курса экологии, обобщающего и

систематизирующего знания, полученные учащимися в других предметах - данный подход характеризует смешанную модель экологического образования.

В настоящее время в научной литературе данная модель считается наиболее актуальной и перспективной. В связи с тем, что сегодня курс экологии не является обязательным компонентом базового учебного плана, как общеобразовательной, так и высшей школы, многие образовательные учреждения ведут экологическое образование через систему факультативов, кружковую работу и др. (14,1%), используют широкие возможности в этом направлении системы дополнительного образования школьников (дома творчества юных, экологические центры, экологические клубы и др.) (7,0%).

Результаты исследования показали, что наиболее полно, системное экологическое образование реализуется в плане охраны окружающей среды (полно - 53,5%, в общих чертах - 45,7%), ознакомления с глобальными проблемами современности (полно - 36,7%, в общих чертах - 62,5%), практических знаний, умений, навыков, необходимых в повседневной жизни (полно - 29,0%, в общих чертах - 60,6%, отсутствуют - 10,4%). Анализ программного обеспечения, содержания учебно-методической литературы также дает нам основание сделать вывод о недостаточном внимании авторов к практическим знаниям, умениям в области современной экологии, необходимым любому человеку хотя бы на уровне функциональной грамотности.

Среди опрошенных респондентов 62,5% учителей отметили, что целенаправленно используют экологические знания при изучении материала преподаваемого предмета, 32,0% - используют экологические знания фрагментарно, 5,5% - практически не включают экологический материал в преподавание своего предмета.

Среди наиболее часто используемых (профессионально отработанных) форм экологического образования учителя в большей степени называют традиционные формы обучения: беседа (64,1%), урок (43,1%), экскурсии в природу (40,3%), рассказ (34,5%), в меньшей степени называются нетрадиционные для общеобразовательной школы формы: игры (29,7%), исследовательская работа (14,5%), семинары (14,1%), лекции ученых вузов (13,4%), лекции учителей (10,3%), экскурсии на экологические объекты региона (9,0%), практикум по экологии (5,2%), лабораторные работы (4,1%), компьютерные игры (0,3%).

Определенное несоответствие того, что умеют делать учителя и что хотят учащиеся, может быть одним из оснований разработки современных образовательных программ экологической подготовки учителя. Изменение акцента на исследовательскую работу, выезды в природу, использование компьютерных игр и др. - представляет интерес в организации экологической подготовки учителя на этапе постдипломного (и на этапе высшей школы) образования.

Доминирующее использование традиционных форм обучения коррелирует с основными трудностями, препятствующими эффективному осуществлению экологического образования, а именно:

1. Недостаточная материально-техническая оснащенность кабинетов (включая приборное оборудование, компьютерную технику и др.) - 73,4%;
2. Недостаток методико-дидактической литературы - 58,4%;
3. Недостаток учебной литературы (учебников, пособий и др.) - 57,3%;
4. Недостаточная подготовка учителя к осуществлению экологического образования школьников - 33,9%;
5. Отсутствие возможности выездов на природу - 19,9%.

Интересно отметить, что среди причин, препятствующих эффективному осуществлению экологического образования лишь 5,6% учителей назвали «незаинтересованность учащихся» и 1,4% - «незаинтересованность управленческого аппарата школы». Собеседования с директорами и заместителями директоров образовательных учреждений подтверждают их заинтересованность во введении экологического образования в учебно-воспитательный процесс (83,4% от числа



опрошенных руководителей), однако «жесткость» учебного плана и отсутствие профессионально подготовленных учителей затрудняет решение этой задачи.

Рассмотрим результаты самооценки учителями уровня своей профессиональной готовности к осуществлению экологического образования школьников.

Наибольшие проблемы в профессиональной подготовке у учителей вызывают организация проектной деятельности по экологии (64,6% отмечают низкий уровень подготовки в этом вопросе), проведение экологического практикума (49,7%), организация исследовательской работы (49,2%), владение инновационными педагогическими технологиями (36,7%), овладение методикой экологического образования (31,7%), знание содержания экологического образования (21,9%).

Полученные результаты подтверждают некоторые наши выводы, сделанные при теоретическом анализе методико-дидактического комплекса в области экологического образования и воспитания:

- отсутствие научного обоснования и методических рекомендаций по созданию и реализации эколого-образовательных проектов;
- отсутствие навыка нынешних учителей к исследовательской деятельности, как в рамках педагогического исследования, так и в рамках науки преподаваемого предмета;
- неразработанность методической системы школьного экологического образования.

Недостаток содержательной подготовки учителя (когнитивный компонент) в области экологического образования школьников (высокий уровень - 19,2%, средний - 58,9%, низкий - 21,9%) компенсируется большими потребностями учителей в знаниях из тех научных областей, которые позволяют системно осмыслить экологические проблемы современности: во-первых, это знания основ современной экологии как интегративной науки (74,5%), биологических знаний как основы понимания законов классической экологии (41,9), философии (33,0%), географии (27,0%), истории (26,6%), химии (26,2%), литературы (23,6%), физики (19,9%) и других (4,5%).

Ряд научных областей, выстроенный учителями: ЭКОЛОГИЯ → БИОЛОГИЯ → ФИЛОСОФИЯ → ГЕОГРАФИЯ → ИСТОРИЯ → ХИМИЯ → ЛИТЕРАТУРА → ФИЗИКА, позволяет сделать вывод о достаточно широком, мировоззренческом уровне осмысления учителями экологических проблем - проблем, связанных с нарушением «комфортного» взаимодействия в системах «Человек - человек», «Человек - общество», «Человек - природа», Общество - природа», проблем, связанных с кризисом культуры. Соединяя понятия гуманизации и экологизации, А.А. Горелов отмечает: «Гуманизация - это экологизация по отношению к человеку, экологизация - гуманизация по отношению к природе» [4, с. 78].

В рамках семинара по проектированию педагогической деятельности в области экологического образования школьников, отвечая на вопрос «С чего бы Вы начали осуществление системы экологического образования (при всех благоприятных условиях, включая финансовые) в своей школе?», учителя ответили следующим образом:

- 3,7% назвали практическую деятельность по изучению, исследованию, охране окружающей среды, включая экскурсии в природу, общение с живыми существами (в рамках живого уголка и др.);
- 22,8% отметили важность подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей в области экологического образования школьников;
- 21,7% указали на материально-техническое оснащение кабинета экологии, школьного экологического центра;
- 12,5% отметили разработку и внедрение авторских методик экологического образования школьников и др.

Таким образом, эффективность экологического образования в первую очередь определяется мотивацией учителя, его желанием приобщить ребенка к окружающей



среде, развить его способности наблюдать явления природы, находить в них красоту, неповторимость и уникальность.

Среди основных положений, которые созвучны точке зрения учителей о важности осмысления экологических проблем современного мира, они называют следующие:

- природа нашей планеты очень хрупкое образование, необходимо очень разумно пользоваться ее благами, не нарушая природных процессов и находя новые способы восстановления уже нарушенных связей - 78,4%;
- человек является частицей природы и к нему необходимо такое же бережное отношение, как и к окружающей среде в целом - 68,0%;
- человек, являясь биосоциальным существом, обладающим разумом не имеет морального (нравственного) права губить среду, в которой живут живые организмы, включая его самого - 63,2%;
- необходимо научно обоснованное сочетание экологического и экономического подходов, позволяющее осуществить коэволюционное развитие природы и общества в настоящем и будущем - 47,5%.

Среди опрошенных лишь 0,7% учителей высказали явно потребительское отношение к природе, соглашаясь с положением, что «природу следует использовать только для удовлетворения потребностей человека».

В нашем исследовании 47,8% респондентов убеждены в необходимости реализации идеи устойчивого развития, предполагающей удовлетворение потребностей нынешнего поколения, но не ставящее под угрозу удовлетворение потребностей будущих поколений (по Г. Брундландт). Определенное снижение уровня осознанности перспективных проблем экологии (с 68% до 47,8%) может быть обусловлено недостаточностью осмысления в современном образовании идеи устойчивого развития и уровнем сложности социальной обстановки в стране.

Анализ ценностных ориентаций учителей, показал следующее. Среди ведущих ценностей учителя называют следующие:

- 1) здоровье - 83,2%;
- 2) семья - 70,5%;
- 3) интересная работа - 66,4%;
- 4) интеллектуальное и духовное развитие - 58,2%;
- 5) успех моих учеников - 49,0%;
- 6) материальное благополучие - 46,6%;
- 7) дружба, любовь - 44,5%;
- 8) уважение окружающих - 41,1%;
- 9) личная независимость в действиях и суждениях - 32,2%;
- 10) образование - 31,5%.

Таким образом, среди ценностных ориентаций учителей в нашем исследовании доминируют так называемые «витальные» (жизненно необходимые) ценности (здоровье, семья, материальное благополучие), затем следуют ценности культурного и духовного развития (интересная работа, интеллектуальное и духовное развитие, образование), и успешная профессиональная деятельность (успехи моих учеников).

Уровень экологической подготовки учителя определяется нами как системный показатель, характеризующий профессиональные умения учителя по достижению поставленной цели - развития экологической культуры учащихся.

Экологическая культура проявляется в экологически сообразном поведении человека в его повседневной жизни и экологически компетентном решении проблем в профессиональной деятельности. Основой развития экологической культуры являются экологические знания, умения и ценностные ориентации. Отметим также, что экологическое образование - это триединство обучения, воспитания и развития. Обобщая



данные положения, мы пришли к выводу о необходимости диагностики уровня экологической подготовки учителей по следующим критериям:

- знание основных понятий, законов, принципов экологии как интегративной науки, ее методологии;
- владение учителем содержанием, методами, педагогическими технологиями, формами экологического образования школьников (методикой экологического образования);
- понимание учителем общекультурной, мировоззренческой, социально-педагогической и развивающей функции экологического образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Квалиметрия человека и образование (методология и практика). / Сборник научных трудов V симпозиума «Квалиметрия человека и образование: методология и практика. Проблемы создания национальной системы оценки качества образования в России. / Под ред. Субетто А.И., Селезневой Н.А. - М., 1996. - 212 с.
- 2 Лигай М. А. Экологическая подготовка преподавателя физики в системе непрерывного образования /Автореф. дисс. ...док. пед. наук. - 13.00.02. - 1995. - 36 с.
- 3 Экологическое образование: концепции и технологии. / Сборник научных трудов под ред. проф. С.Н. Глазачева. - Волгоград: Перемена, 1996. - 282 с.
- 4 Горелов А.А. Человек - гармония - природа. - М.: Наука, 1990. - 192 с.

## ТҮЙІН

Мақалада мұғалімдердің экологиялық дайындығының деңгейі қарастырылған. Зерттеудің тапсырмасы оқушылардың экологиялық білімнің қалыптасуына мұғалімдердің дайындық деңгейінің диагностикасы болып табылады. Мақаланың авторы әртүрлі мамандық бойынша мұғалімдердің функционалдық, экологиялық сауаттылығының деңгейін зерттеген. Бұл зерттеу түрлі мамандық бойынша мұғалімдердің экологиялық білімінің идеяларын игеру дәрежесі алуан түрлі және айтарлықтай кең диапазонда қамтиды.

## RESUME

The author of the article discusses the level of environmental training of teachers. The objective of this study was diagnosis of the level of teachers training to implement environmental education of schoolchildren. The author conducted a study on the functional level of environmental literacy of teachers in different subject areas, which showed that the degree of mastery of the basic ideas of environmental education are different for teachers of different specialties and is in a rather wide range.



## **Ф.Н. Жумабекова**

Л.Н. Гумилев атындағы  
Еуразия ұлттық университеті,  
пед. ғыл. канд., доцент

# **Өзін-өзі тану пәнін басқа пәндермен ықпалдастыра оқытудың маңызы**

### **Анотация**

Аталған мақалада рухани-адамгершілік білім беру бағдарламасы негізінде өзін-өзі тану пәнін гуманитарлық және жаратылыстану пәндерімен ықпалдастыра оқытудың маңызды мәселелері қарастырылды. Өзін-өзі тану пәнін басқа пәндерімен ықпалдастырудың теориялық негіздері айқындалып, сыртқы және ішкі білім берудің өзара байланысы ұсынылды. Дәстүрлі сабақ пен ықпалдастырылған сабаққа сипаттама жасалып, тәжірибедегі ықпалдастыра оқытудың маңыздылығы ашып көрсетілді. Ықпалдастыру мәселесі болашақта жүргізілетін ғылыми ізденістерге негіз болатындығы, өзін-өзі тану пәнін басқа пәндермен ықпалдастырудың тиімділігі баяндалған.

*Түйін сөздер:* өзін-өзі тану, жаратылыстану пәндерімен ықпалдастыру, гуманитарлық пәндерімен ықпалдастыру, рухани- адамгершілік.

Бүгінгі өркениетті қоғамдағы Қазақстан Республикасының әлеуметтік-экономикалық, саяси-идеологиялық және рухани-мәдени тұрғыдан жаңаруына сәйкес болашақ ұрпақты рухани-адамгершілік біліммен қамтамасыз ету өзекті болып отыр. Себебі, болашақ қоғам иелері жеткіншектер мен жастарға рухани-адамгершілік білім мен тәрбие беру мәселесі үкіметтің жаңа стратегиялық бағдарламасының басым бағыттарының мақсаты мен міндеттеріне сәйкес келеді. Оның айқын көрінісі Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың «Мен барша халқымды жарқын болашаққа жол бастайтын адамзат баласының мәңгілік құндылықтары ерік-жігер мен еңбексүйгіштік, мақсаткерлік қасиеттерді бойға сіңіруге шақырамын. Мен ХХІ ғасыр Қазақстанның «алтын ғасыры» боларына сенемін - деп өзінің кезекті жолдауында айтқандығынан байқауға болады [1].

Қазақстан Республикасының Президенті – Н.Ә.Назарбаевтың 2012 жылдың 27 қаңтарындағы «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына жолдауында «Адами капиталды сапалы өсіру керек» деген міндетті алға қойды. «Оқыту үдерісінің тәрбиелік құрамдасын күшейту қажет. Олар – патриотизм,



мораль мен парасаттылық нормалары, ұлтаралық келісім мен толеранттылық, тәннің де, жанның да дамуы, заңға мойын ұсынушылық. Бұл құндылықтар, меншіктің қандай түріне жататынына қарамастан, барлық оқу орындарында да сіңірілуі тиіс» - деп айқын көрсетті [1].

Осыған орай Республикамыздың барлық оқу-тәрбие ұйымдарында жас ұрпақты қоғамдағы, қоршаған ортадағы өзінің орны мен рөлін ұғынуына, өмірдің мәнін, яғни қарапайым ақиқатын түсініп, оны адами іс-әрекетке бағыттауына, интеллектуалдық әлеуетін адамгершілік, ізгілік жолында жұмсауына, рухани-тарихи мәдени мұралар мен халықтың салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын, әлем өркениетін жете бағалай білуіне септігін тигізетін пәндер ендірілді. Осындай ірі жобалардың бірі – Қазақстан Республикасының Білім және Ғылым Министрлігінің 2006 жылғы 28 тамыздағы № 462 бұйрығына сәйкес жалпыға міндетті білім беру стандарты [2] бойынша «Өзін-өзі тану» рухани-адамгершілік білім беру бағдарламасы дайындалды. Рухани-адамгершілік білім беру идеясының авторы Сара Алпысқызы «Өзін-өзі тану» идеясының мәнін: «Мен бала жас кезінен-ақ әрқашанда сау да бақытты болып өсуім, өмір даналығы мен адамзатқа қызмет ете білу бақытын игере отырып өсуім қалаймын. Өзінің кім екенін, не үшін өмір сүріп, не үшін талпынатынын пайымдай білсін. Әркім өзін ашып көрсете білуі тиіс»-деп тұжырым жасайды [3].

«Өзін-өзі тану» жаңартылған бағдарламасы негізінде осы пәнді жаратылыстану және гуманитарлық пәндерімен ықпалдастыра оқытудың маңызы зор. Ол үшін жалпыадамзаттық құндылықтарды рухани-адамгершілік білім беру үдерісінде және күнделікті өмірде іс жүзінде қолданғанда ғана нәтижелі болады. Мұнда ұстаз жалпыадамзаттық құндылықтардың біртұтас рухани мәнін көре отырып, оны ізгілік тәсілдемелері арқылы тәжірибеде тиімді пайдалана алуы мен оның өмірмен байланысын аша алуы талап етіледі. Ұстаздың жүрегі риясыз таза сүйіспеншілікке толы болса, онда жас ұрпақтың жүрегін (көкірек көзін) аша алады. Жүрегіндегі шексіз сүйіспеншілік қуатынсыз оқушыларға да студенттерге де рухани-адамгершілік білім беру мүмкін емес.

Бүгінгі таңда рухани құндылықтар қоғам талабына сай өзгерістерге ұшырап, адамдардың арасында ізгілік, әділдік, өзара көмек, төзімділік сияқты қарым-қатынастар орнатуына ықпал ететін құндылықтар мен әр жеке тұлғаның шығармашылық мүмкіндіктерінің ашылуы және оларды жүзеге асыруға түрткі болатын құндылықтарды зерттеу көкейкесті мәселелердің бірі болып отыр. Осы орайда, қоғамдық мұраттар мен адамдардың тәлімдік үдерістері өзгерді, сондықтан да білім мазмұнын түбегейлі жаңғырту, әдістерді жаңарту жас ұрпаққа тәрбие мен білім беру технологияларын жетілдіруде «Өзін-өзі тану» сияқты бірегей курстың шүбәсіз өзектілігі мен маңызы зор. Оның аясында жалпыадамзаттық құндылық, рухани-адамгершілік бағдарларын жоғалтқан қазіргі замандағы технократиялық өркениетті тажалдан тек адамның рухани көзінің ашылуы, оның өзінің жоғарғы рухани субстанцияға бастапқы қатынасын сезінуі ғана құтқара алуы мүмкін. Білім беру-адамды жасанды коммуникативті тораптардың мекендеушісіне айналуына, тоқтаусыз технологиялық жарысты тоқтата алатын, әлемдік тарихтың барысын өзгерте алатын қоғамдық өндірістің негізгі сферасы. «Өзін-өзі тану» пәні адамзатқа ортақ, планетарлы импульс пен бір уақытта ұлттың жалпыадамзаттық құндылықтарды жас ұрпақтың бойына сіңірудегі рухани бастаудың қайнар көзі болатын білім беру жобаларының түріне жатады [4].

Білім алушыларымызға сапалы, ұлттық сипатта заманауи білім береміз десек, Алаш арыстарының педагогикалық, психологиялық, әдістемелік ой-тұжырымдарын білім беру жүйесінде басшылыққа алып жұмыс жасаудың мерзімі жетті деп ойлаймыз. Оған дәлел – олардың аталған ғылым салалары бойынша қалдырған мол мұралары. Алаш арыстарының білім беру мен ұлттық тәрбие саласындағы тың ойлары бүгінгі күннің сұранысын толық қанағаттандыратындығы ешқандай күмән туғызбасы анық. Ол үшін олардың әр айтылған ой-тұжырымдарына ерекше зерделілікпен, ұқыптылықпен қарап, қажетіне қарай

ұстаздарымыз іс-тәжірибесіне ықыласпен енгізіп отыруы бүгінгі заманауи білім берудің басты қағидасы болуы керек.

Ежелгі дәуір философтары (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ, шығыстың көрнекті ойшылдары Әбу Насыр Әл-Фараби, Махмуд Қашқари, Жүсіп Баласағұн, Ибн-Сина, Қ.А.Йассауи), қазақтың ағартушылары (Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев, Ш.Құдайбердиев, А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев, М.Дулатов, Ж.Аймауытов т.б.) еңбектерінде адамның дара мүмкіндіктерін ашу, ішкі рухани күштерін дамыту мәселелеріне ерекше мән берілгені анықталды [4].

Зерттеу барысында зерделенген маңызды мәселелер: оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың өзекті бағыттары, қазақ этнопедагогикасының негізінде жеке тұлғаның жан-жақты дамуы теориялық-әдіснамалық тұрғыдан қарастырылуы (Қ.Б.Бөлеев, Ж.Асанов, С.А.Ұзақбаева, К.Ж.Қожахметова, Р.Қ.Дүйсенбінова, Қ.Б.Жарықбаев Қ.Қ.Шалғынбаева, Р.К.Төлеубекова, Ә.Табылдиев т.б.) зерттеулерінің маңыздылығы жоғары екендігі анықталды [4].

Қазіргі таңда Республикада жастарды тәрбиелеу мәселесінде адамның ішкі жан дүниесін, рухани әлемін танып, дамыту, жетілдіру бағытында көптеген ғалымдар С.А.Назарбаева, психол.ғ.д Х.Т.Шерьязданова, п.ғ.к. п.ғ.д. М.Х.Балтабаев, профессор Б.Қ.Дамитов, п.ғ.к. А.А.Семченко, ф.ғ.д. Е.Е.Бурова, өзін-өзі тану пәнін ықпалдастыру мәселесін зерделеуде Р.А.Мұқажанова, Г.А.Омарова т.б. үлкен ізденіс үстінде [5].

Ықпалдастыру терминінің пайда болуына және оның қайта жаңғыруына себеп болған «Рухани-адамгершілік бағдарламасы» болатын. Бағдарламаның рухани-адамгершілік тереңдігінің ашылуы – адамзаттың ұлы ұстаздарының өмірбаяны мен шығармаларында көрсетілетін өркениеттің рухани тәжірибесін басшыққа алуға міндеттіміз. Ұлы тұлғалардың өмірбаяны толық өмірдің өзіндей, ойы, сөзі мен ісінің бірлігінің мысалы, сондай-ақ әрбір жастағы оқушыларға жоғарғы құндылықтар мен шабыттың сарқылмас көзі болып табылады. Бағдарламаның тарихи-философиялық негізін даярлауда адамзаттың Сократ, Платон, Аристотель, Конфуций, Әл-Фараби, Ж.Баласағұни, М.Х. Дулати, Р.Декарт, М.Монтень, И.Кант, Л.Н. Толстой, Махатма Ганди және т.б. секілді рухани ұстаздардың еңбектері маңызды рөл атқарады. Қазақтың ұлттық мәдениеті басқа кез-келген ұлттық мәдениет секілді мәңгілік рухани-адамгершілік құндылықтарға негізделген. Қазақстанның ежелгі мәдениетінің ұлы рөлін түсіну және қазіргі өмірде оның идеалдарын қолдана білу – әрбір қазақстандықтың борышы болып табылады. Қазақстанның бай мәдени мұрасы және оның жоғарғы рухани идеалдары Асан-Қайғы, Доспамбет, Шалкиіз жырау, Шал ақын, Бұхар жырау, Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А. Құнанбаев, Ш.Құдайбердиев, Мәшһүр Жүсіп Көпейұлы, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, М.Дулатов, С.Торайғыров және т.б. шығармаларында көрсетілген. Біздің еліміздің мәдениеті құрметке, әсіресе күнделікті өмірде іске асатын әрекеттерге негізделген. Балаларға деген махаббатымен және рухани-адамгершілік идеялармен ерекшеленетін гуманды педагогиканың бай мұрасы (Я.А. Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, Я.Корчак, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский және т.б.) бағдарламаның ғылыми-педагогикалық негізін құрады. Сананың жоғарғы деңгейін қарастыратын гуманистік психологиялық зерттеулер (А.Маслоу, К.Г.Юнг, В.Франкл, К.Роджерс, Э.Фромм және т.б.) бағдарламаның психологиялық – педагогикалық негізін құрады. Соңғы онжылдық XX ғасырдың соңы мен XXI ғасырдың басында адамның руханият мәселелерін даярлауға өзгеріс енгізілді. Сол ретте, рухани-материялдық өмірдің толықтығына, көпдеңгейлігіне, көпөлшемдігіне, яғни пост классикалық емес рационалдылық идеясына негізделген философиялық бағытты ерекше атап өткен жөн. Ол идеялар М.Мамардашвили, А.Н.Нысанбаев, А.А.Радугин, А.Г.Косиченко, Г.Г.Соловьев, А.А.Хамидова және т.б. еңбектерінде қарастырылған [6].

Заманауи психологиялық-педагогикалық ғылымда рухани-адамгершілік тәрбиенің жалпы парадигмасының өзгерісі жүріп жатыр: тұлғаның биологиялық және әлеуметтік

деңгейге байланысты редукциясына негізделген моделден болмыстың рухани деңгейін мойындайтын адамды толық түсіну моделіне ауысу (Ш.А.Амонашвили, А.Джумсай, В.И.Волынкин, В.П.Зинченко, Д.М.Маллаев, М.Щетинин, Е.В.Бондаревская, Т.И.Петракова т.б.). Мәскеу қаласында «Ұстаз, мені шығармашылыққа шабыттандыр!» атты гуманистік педагогика бойынша өткен 11 халықаралық педагогикалық оқуларда Ш.А. Амонашвили өзінің баяндамасында «рухани гуманизм» түсінігінің маңыздылығын ерекше атап көрсетті: «Санамызға руханилық өлшемін қабылдау және соның негізінде ойлау өте маңызды болып табылады. Материалдық философия ойлаудың негізі ретінде үш өлшемді қабылдайды – уақытты, материяны, кеңістікті. Кеңейтілген сана осы өлшемдердің басына руханилық деп аталатын тағы бір өлшемді қояды. Ал оның ядросы болып Жоғары Бастамаға сену табылады. Рухани өлшем педагогиканы даналықпен толтырып, болашаққа қарай бағыттайды. Біз қол жеткізген педагогикадағы жаңашылдық – бұл барлық білім беру жүйесін қамтамасыз етуге тиісті рухани гуманизм болып отыр. Руханилық, гумандылық, сүйіспеншілік, жақсылық, бейбітшілік, ынтымақтастық ұғымдарына негізделген педагогикалық сананың өзгерісі арқылы ғана білім беру негіздерін, қоғамдық адамгершілік пен руханилықтың жоқтығына алып келетін авторитаризм салдарын жеңуге болады» [6].

Ізгілік педагогикасының негізін қалаушы ғалым, педагог Ш.А.Амонашвили: әрбір бала – керемет рухани күш иесі, ол шетсіз шексіздікті танып білуге ұмтылады. Мұндай ұмтылыс адам баласының бойында дүниеге келген сәтінен-ақ пайда болады, сондықтан да кез-келген мұғалім әр балаға рухани күш иесі ретінде қарау керек. Мұғалімнің мұндай көзқарасы баланың белсенділігін арттырады. Білімге деген құштарлығын көбейтеді. Балаға сеніммен қарау баланы тек қуаттандыра түседі және «Мектепті емес, мұғалімнің ішкі дүниесін реформалау қажет» деген ұлағатты сөзі басты ұстаным болуда [7].

Қазіргі ақпараттық технология кезеңінің адамзаттың рухани құндылықтарға қарағанда материалдық құндылықтарға көбірек көңіл бөлетін болды. Осы секілді себептердің басымдылық танытуы, қоғамның рухани хал-ахуалының әлсірей бастауы жалпы білім беретін ұйымдарындағы жаратылыстану пәндерінде гуманитарландыру қажеттілігі туындап отыр. Алғашқы кездерде пәндерді ықпалдастыру (интеграциялау) ұғымы әдебиеттерде пәнаралық байланыс деп берілген. Ал кейінгі жылдары рухани-адамгершілік білім беру бағдарламасында ол ұғым қайта жаңғырып, «*интеграция*» немесе «*ықпалдастыру*» деп қолданыла бастады.

«Интеграция» ұғымының өзі әр ғылым саласында әр түрлі анықтама бойынша ерекшеленеді. Психологияда «интеграция – тұлғаның барлық тұлғалық ерекшеліктері, мінез-құлқы, қасиеттерінің біртұтас жай-күйі деп көсетілген. Әлеуметтану ғылымында «интеграция – қоғамның барлық құрылымдық, қызметтік, мәдени және ұйымдастырушылық қызметтерінің біртұтас элемент ретіндегі бірлігі болып табылады. Қазіргі саясаттануда интеграция - соңғы онжылдықтың қоғамдағы ең өзекті мәселелерінің бірі болып саналады. Интеграция ұғымы саясаттануда саяси жүйенің құрылымдық және функционалдық сипаттамасы ретінде қолданылады [8].

Ал білім беру саласында интеграция термині ғаламдық мәселелерді шешу жолындағы білім мен мәдениет арасындағы өзара байланысын айтамыз. Олай дейтін болсақ, «Интеграция – дифференциация үдерісіндегі болып жатқан ғылымдардың арасындағы байланыс пен өзара қатынасы. Интеграция үдерісі пәндер арасындағы байланыс орнатуда білім берудің жаңа сатысындағы сапалы дамуының негізгі қозғаушы күші болып табылады [8].

Педагогтардың интеграция яғни ықпалдастыруды жеңіл-желпі түсінуі оның дүниетанымдық көзқарасымен байланысты. Егер педагог өзі ізденіп, рухани-адамгершілік тұрғысынан дамымаса, әлемнің көп алуандылығындағы біртұтастықты көре алмаса, тек кітаптағы білімді меңгеруді қана мақсат етсе, тек қана бақылау жұмысына дайындық пен мектептің білім көрсеткішін, нарықтық экономика талаптарына қалай сай келуді ойласа,

онда ондай мұғалім өзінің пәні мен рухани-адамгершілік білім беруді ықпалдастыра да, өзінің қызметін жандандыра да, рухтандыра да алмайды. Осыдан кейін ол өзін ешкімнің үйретпегенін, қажетті әдістермен қаруландырмағанын алға тартады.

Ықпалдастыру тұтастай білім беруде сыртқы және ішкі білімнің өзара байланысы арқылы жүзеге асады. Сыртқы және ішкі білім беру мен олардың айырмашылықтары қандай екендігін 1-кестеден көрулеріңізге болады.

Кесте 1 Білім берудің екі аспектісі

Интеллектуалды (сыртқы білім ақыл үшін)	Рухани-адамгершілік (ішкі білім жүрек үшін)
Сыртқы интеллектуалды	Ішкі рухани-адамгершілік
Сыртқы дүниені зерттеу	Ішкі дүниені зерттейді
Кітаби білім	Тәжірибе арқылы өмірлік дағды қалыптасады
Қалауларды оятады, сырттағыға таратады	Әрбір адамның жүрегінде жасырынған жалпыадамзаттық құндылықтарды айқындайды
Дүниеде күн көру қажет	Өмірлік мақсаттармен байланысты (не үшін өмір сүру керек)
Интеллектіні дамытады	Интуицияны дамытады
Ақыл мен тәнге қарасты	Жүрекке қарасты
Сыртқы білімнің мақсаты – ақпарат беру	Ішкі білімнің мақсаты – трансформация (даналықты ояту)
Интернет	Иммунитет
Аллергия пайда болады	Энергия (күш-қуат береді)

Ішкі білім берудің негізгі мақсаты адам тұлғасының барлық аспектілері ақыл, қол, жүректің үйлесімді дамуын қамтамасыз ету және байсалды тұлғаны дамыту болып табылады. Сонымен қоса тұтастай білім беру адамның жаратылысынан бар рухани-адамгершілік қасиеттері мен құндылықтарын анықтап, ойы, сөзі, ісі бірлікте болатын мінез-құлықты тұлға тәрбиелеуге ықпал етеді. Тұтастай білім беру оқыту процесінде пәндерді ықпалдастыру арқылы тиімді жүзеге асады.

*Интеграция үдерісі* (латынша integration – шоғырлану, бірігу, ықпалдасу, кірігу, интеграция) дегеніміз – жүйенің әуел баста ажыратылған түрлі бөліктері мен элементтерінің өзара тәуелділік және өзара толықтыру негізінде біртұтас бірігуі. Интеграция көптеген гуманитарлық ғылымдарда: философия, әлеуметтану, педагогика, психология және т.б. қолданылатын пәнаралық күрделі ғылыми ұғым болып саналады [8].

Ал *ықпалдасу* ұғымы – бұл біртұтас жүйедегі оқыту және тәрбие үдерісінің байланысы. Ықпалдасу негізі – бүкіл әлемнің біртұтастығын түсіну, осы әлемдегі өзін және оның байланыстарын ұғынуы. Барлық мектеп пәндері өзіндік ықпалдасу әлеуетіне ие. Ықпалдасу білім беру үдерісінің кез келген сатысында іске асуы мүмкін:

- педагогикалық мақсат деңгейіндегі ықпалдасу;
- мазмұндық деңгейдегі ықпалдасу;
- оқушылардың белсенділік ортасы деңгейінде ықпалдасу;
- педагогикалық технология деңгейіндегі ықпалдасу.

Ықпалдасудың деңгейі берілген тапсырмалардың көлемімен анықталады және ықпалдасу нәтижесінде ғана орындалады. Яғни ықпалдастырудың қай деңгейіне байланысты оқыту жүзеге асырылатындығына байланысты әдістер мен тәсілдер, амалдар, бағыттар таңдап алынады.





Ықпалдастырудың екі түрі бар. Олар: сыртқы ықпалдастыру және ішкі ықпалдастыру. Сыртқы ықпалдастыру әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы жүзеге асады. Яғни өзін-өзі танудағы әңгімелеу, тыныштық сәті, шаттық шеңбері, дәйескөз, аңыз-әңгімелер, т.б. әдіс-тәсілдер жатады. Ал ішкі ықпалдастыру пәнаралық, дүниетанымдық, болмыстық ықпалдастыру болып табылады. Яғни бұл ықпалдастық пәннің өзіндік ерекшелігіне байланысты мазмұндық, болмыстық ықпалдастыру болып табылады.

«Өзін-өзі тану» пәнін ықпалдастыруды теориялық тұрғыдан негіздеуде тірек болар идея Ж.Аймауытовтың комплексті оқыту жүйесін басшылыққа алу маңызды болмақ. Ол комплексті оқытуға былайша анықтама береді: «Өмірдегі құбылыстарды, нәрселерді бір тақырыптың, бір пікірдің төңірегіне жинап, қосып, түйдектеп, біріктіріп оқытуды комплекс деп атайды. Одан да дәлдеп айтқанда: Өмірде шын жолығатын нәрселерді, құбылыстарды байланыстырып, ол құбылыстарды байланысқан, іліктескен, бір-біріне әсер еткен қалпында араларындағы қатынасын зерттеуді комплекс дейді. Комплекстің бірден-бір мәнісі – «түйдек», «жуымық», «топ» деген сөздерге тура келеді. Ненің түйдегі, ненің жуымығы десеңіз, әр алуан нәрселердің түйдегі, жуымығы болу керек. Осы кешенді оқыту идеясын жаратылыстану және гуманитарлық пәндерді ықпалдастыруда басшылыққа аламыз [9].

Өзін-өзі тану пәнін басқа пәндермен ықпалдастыру - ықпалдастық, кіріктіру, біріктіру, шоғырландыру деген мағынада жүзеге асырылады. Өзін-өзі тану пәнін басқа пәндермен ықпалдастыру тұлғаны адамгершілікке тәрбиелей отырып, өз ісіне жауапкершілікпен қарайтын, адалдықпен еңбек етуге дайын үйлесімді адамды тәрбиелеуге ықпал етеді және ол өмірлік дағды, тәжірибе болып санада сақталады. Басқа пәндермен ықпалдастырудың жолдары төмендегідей:

- ғылымдардың даму тарихы мен ғалымдардың өмірінен шабыттандыратын мысалдар келтіру;
- қазіргі ғылыми жаналықтармен таныстыру;
- әрбір оқу пәндерінің мазмұнындағы жалпыадамзаттық құндылықтарды анықтау және соған бағыттау;
- әрбір пәндегі білім мазмұнына сәйкес оқушылардың, студенттердің бойында өмірлік дағды қалыптастырып оны өз тәжірибесінде пайдалануға бейімдеу.

Осы тұста ықпалдастырылған сабақтың басқа қарапайым сабақтардан айырмашылығы бар ма, болса қандай деген сауал туындауы мүмкін. Айырмашылығы көп, себебі ықпалдастырылған сабақта оқушымен кері байланыс орнату көбірек жүзеге асады, сондай-ақ, оқытудың кешенді әрі сапалы жүйесі қолға алынады. 2-кестеде дәстүрлі сабақ пен ықпалдастырылған сабақтың құрылымдық әрі мазмұндық, т.б. айырмашылықтары ашып көрсетілді.

Кесте 2 Дәстүрлі сабақ пен ықпалдастырылған сабаққа сипаттама

Дәстүрлі сабақ	Ықпалдастырылған сабақ
<i>Мазмұндағы басымдылық:</i> Мұғалім: түсіндіреді, тыңдайды, сұрақ қояды, көрсетеді, жазады, тексереді, бағалайды. Оқушы: кедергі келтірмей, тып-тыныш отырып тыңдайды	<i>Мазмұндағы басымдылық:</i> Мұғалім: мәселе қояды, ойлаудың жолдарын ашады, әрекеттің барысына бағдар береді, жетелейді. Оқушы: белсенді субъектіге айналады
<i>Мақсаты:</i> Оқушылардың білім, білік, дағдысын қалыптастыру	<i>Мақсаты:</i> өздігінен дербес әрекет ету, байқампаздығын, ойлаудың практикалық әрекетін дамыту
<i>Бастапқы мазмұны:</i> Факторлар, мысалдар, дәлелдемелер	<i>Бастапқы мазмұны:</i> Заңдылықтарды, теорияларды, ұғымдарды, ережелерді қорытады, жинақтайды, талдау жасай алады.





<i>Оқытудың формалары:</i> Жеке, топтық	<i>Оқытудың формалары:</i> жұптық, топтық, бірлескен ұжымдық әрекет
<i>Оқытудың әдістері:</i> Ауызша түсіндіру, көрнекілік, практикалық жұмыстар	<i>Оқытудың әдістері:</i> Баяндау, проблемалық, ізденушілік, шығармашылық, зерттеушілік
<i>Бақылау, бағалау:</i> Оқытудың нәтижесін мұғалімнің бақылауы, бағалауы	<i>Бақылау, бағалау:</i> Оқушылар бірін-бірі, өзін-өзі бақылау, бағалау, сын, пікір айту оны қабылдай алу, шешімге келу.

Өзін-өзі тану пәнін интеграциялау мәселесі қолға алынып, ең алдымен беріліп отырған білімді жандандыру, яғни оның рухани адамгершілік мән-мағынасын айқындау басты міндет болуы тиіс. Ықпалдастыру – бүгінгі таңда адамның ғылыми ойлауын және әлемдік көзқарасын анықтайды. Әр текті бөліктер мен элементтердің бірігуімен байланысты даму болып табылады [10].

Ойымызды қорытындылай келе, *ықпалдастыра оқытудың маңызы:*

➤ гуманитарлық және жаратылыстану пәндерін ықпалдастыру жүйесінде пәннің мазмұны жанды білім негізінде баланың санасына сіңіріліп, өмірге икемденеді, өмірлік дағды қалыптасады, баланың сұрауын қызық көргенін еске алып, баланың өзіне тапқызады, істеуге тырысады;

➤ ықпалдастыруда бала өмірді, құбылысты өзі бақылайды, зерттейді, тәжірибе жасайды, оқуды заманауи іс-әрекетке тіреп, заманмен байланыстырып оқиды;

➤ ықпалдастыру тұтас, түйдек түрде ұқтырады, баланың жан жүйесіне тура тікелей ықпал етеді;

➤ ықпалдастыру жүйесімен оқытқанда, пәндер бірігіп бір жолмен, бір арнамен ағып, айқасып, арласып оқылады;

➤ ықпалдастыруда сабақ үздіксіз бірінен-бірі туып, біріне-бірі жалғасып отырады, бір сағатта бітпеген нәрсе екінші сағатта зерттеледі. Оқушының зейінін шоғырландыруға мүмкіндік туғызылып, есте сақтауына жағдай жасалып, баланы бірден-бірге алаңдатпайды;

➤ ықпалдастыруда керексіз көп материалдар шағындалады, сұрыпталады, тек еңбек пен жаратылысқа, қоғамға қатынасы бар, өмірге керектілері алынады;

➤ ықпалдастыру мәселесі болашақта жүргізілетін ғылыми ізденістерге негіз болатындығымен және өзін-өзі тану пәнін басқа пәндермен ықпалдастыруда жанды білім берудің жүзеге асырылатындығымен, жас ұрпақтың бойында рухани-адамгершілік қасиеттерді сіңіре отырып, өмірлік дағды қалаптасатындығымен құнды болмақ [10].

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Назарбаев Н.Ә. «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына жолдауы. - 2012. - 27.01.
- 2 «Өзін өзі тану» тану пәнінің Қазақстан Республикасы жалпы орта білім беру мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. – Алматы, 2006. - 112 б.
- 3 Сара Алпысқызы. «Өзін-өзі тану» рухани – адамгершілік бағдарламасы. – Алматы: «Бобек», 2014.
- 4 Мукажанова Р.А., Омарова Г.А. «Самопознание» и другие учебные предметы: возможности интеграции содержания и методов. – Алматы, 2013.
- 5 Мукажанова Р.А., Омарова Г.А. Общечеловеческие ценности в НДО «Самопознание». – Алматы, 2014.



- 6 «Өзін-өзі тану» және басқа оқу пәндері: мазмұны мен әдістерін интеграциялау мүмкіндіктері. Мұғалімдерге арналған әдістемелік құрал. – Алматы: «Бөбек», ҰҒПББСО, 2013. - 140 б.
- 7 Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с. (Серия «Психологи отечества»).
- 8 Жумабекова Ф.Н. Өзін-өзі тану пәнін интеграциялаудың ғылыми-теориялық негіздері. «Деонтология, педагогика және психологияның өзекті мәселелері: теория және практика» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция. – Астана: ЕҰУ, 2016. - 507-514 б.
- 9 Аймауытов Ж. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1989. – 560 б.
- 10 Жумабекова Ф.Н. Өзін-өзі тану» пәнін интеграциялаудың тәжірибедегі мүмкіндіктері. // ҚазҰУ хабаршысы. – 2015. - №3 (46). – Алматы: Қазақ университеті, 2015. - 139-146 б.

### РЕЗЮМЕ

В данной статье, основанной на программе духовного и нравственного воспитания, выделена важность преподавания предметов гуманитарных и естественных наук для интеграции с самопознанием. Предмет самопознания интегрируется с другими предметами и представлен в связи с внешними и внутренними основами образования.

### RESUME

In this article, based on the program of spiritual and moral education we discussed the importance of teaching subjects of humanitarian and natural sciences to integrate them with self-cognition. The subject of self-cognition is integrated with other subjects, and it is determined and presented with the relationship between external and internal foundations of education.



ӘОЖ 796/799.378

### **Е.К. Сейсенбеков**

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
пед. ғыл. канд., доцент

### **Б.Ә. Сақаев**

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
профессор

### **Ә.Ж. Тастанов**

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
пед. ғыл. канд., профессор

## **Педагогика мамандықтарында білім алушы студенттердің дене шынықтыру сабақтарындағы спорттық ойындардың маңызы мен өткізу әдістері**

### **Аннотация**

Мақалада авторлар жоғары оқу орындарындағы педагогикалық мамандықтарда білім алып жатқан студенттер үшін спорттық ойындардың маңыздылығы, оның оқу үдерісінде алатын орны, спорттық ойындар түрлерін үйретуге арналған қозғалмалы ойындарды өту әдістері жайлы мәселе көтереді. Ойындық іс-қызмет түрлерінің студенттердің дене қасиеттерін дамытатыны, олардың тәрбиелік мәні, болашақ жұмыста өскелең ұрпақтың дені сау, еліміздің гүлденуіне үлес қосатын азаматтарды даярлап шығаратын маман ретінде қажеттігін атап көрсеткен абзал. Соның ішінде, балалармен тікелей жұмыс істейтін педагог-психолог мамандар үшін керекті оқу-әдістемелік материал ретінде қабылдаған жөн.

*Түйін сөздер:* дене шынықтыру, спорттық және қозғалмалы ойындар, оқу үдерісі, әдістер, психологиялық дайындық, дене қасиеттерін жетілдіру.

Соңғы жылдары балалардың, жасөспірімдердің, оқушы жастардың дене тәрбиесінің түйткіл мәселелеріне мамандардың қызығушылығы әжептәуір деңгейде арта түсті. Дене шынықтыру мен оның түрлері оңтайлы ұйымдастырылған қимыл-қозғалыс белсенділігі арқылы табиғи ресурстар мен рухани күштерді белсенді қолдана, толыққанды өмір сүру, өзін-өзі көрсете білу мен шығармашылық тұрғыда барынша іске асыруға септіктерін тигізеді. Сондықтан да, Елбасының пәрменімен, Үкімет пен білім беру органдары өскелең ұрпақтың денсаулығы мен дене тәрбиесін жетілдіруді білім беру саласындағы басты бағыттарының бірі ретінде ұстану жолдарын көрсетуде [1].

Қазіргі таңда, білім беру жүйесінде білім беру мен денсаулық сақтау мәселелері тығыз байланысты, әрі заман талаптарына сәйкес болуы керек. Жастардың білім алып, елдің алдыңғы қатарлы мамандардың бірі болуы, әлеуметтік тұрғыда кедейліктен, ауру-сырқаттан, өзінің қоғам арасында төменгі статусынан арылуына нақ осы білім беру жүйесінің үлкен әлеуеті мен ықпалы бар. Өз кезегінде, денсаулығы нашар,

элжуаз, дене шынықтыру мен спортқа деген ешқандай қызығушылығы жоқ жастар білім беру саласында өз орындарын жоғалтып, әжептәуір мүмкіндіктерден айырылып қалады. Кейбір аурулардың кері әсерінен оқушылар да, студент жастар да ұзақ уақыт бойы сабақтарына бара алмай, оқу бағдарламасынан қалып қойып жатады. Ал, бұл олардың білім алу деңгейіне өте үлкен жағымсыз әсер қалдыратыны етенеден белгілі.

Көптеген мамандар білім беру мен денсаулық сақтау саласының арасында өте жақын байланыс, олардың өзара нығаюы арқылы ынтамақтастығы бар екенін айтып жүр. Олар адамдарға өздерінің ішкі әлеуетін толық іске асыру үшін мүмкіндік беру әдістерін толығымен тығыз байланыстыруға мүдделі. Себебі, денсаулықсыз білім болмайды, ал адамдардың салауатты өмір сүру салтын сақтау жолдарын үйрететін білімсіз – денсаулықтың болуы екіталай.

Педагогика мамандықтарында білім алушы жастардың дене тәрбиесінде жан-жақты даярлық тиімділігін арттыратын негізгі бағыттарының бірі ретінде оқу үдерісінде спорттық ойындық іс-қызметтерді пайдалану болып табылады. Себебі, ойын – адамзатқа тән тарихи қалыптасып қалған қоғамдық құбылыс, өздігінше іс-қызмет пен қимыл-әрекет, қозғалыс түрі. Сонымен бірге, ол өзін-өзі тану, сейіл құру, демалыс, дене және жалпы әлеуметтік тәрбие мен спортты дамыту құралы бола алады [2].

Дене шынықтыру сабақтарында спорттық ойындар бөлімін өткізу барысында ойын әдісін қолдану педагог мамандарды, әсіресе бастауыш мектеп мұғалімдерін даярлау үшін логикалық тұрғыда ең жоғары тиімді әдістердің бірі болып саналады. Себебі, ойын практикалық ретінде де (міндеттерді шешуді меңгеру бойынша), этикалық ретінде де (әртүрлі жағдайларда белгілі бір ережелермен немесе нормалармен байланысқан), әлеуметтік тәжірибені жинақтау мен оны беру механизмі ретінде тарихи қалыптасқан құбылыс. Қазіргі кезде ойын әдісінің пайда болуы, оның белсенді түрде қосыла кірісу есебінен оқыту тиімділігін жоғарылату талаптарымен байланысты болады.

Спорттық ойындарды өту барысында ойындық іс-қызметтерді, соның ішінде, іскерлік ойындар, көбінесе, қайталаулық, яғни, еліктеулік іс-қызметтерде негізделеді. Еліктеулік технологиялардың негізінде еліктеу немесе модельдеу, яғни, шынайы жүйеде болатын үдеріс барабарлығының ана немесе мына шарасы аясындағы оқыту шарттарын ойнай көрсету жатады. Модельдерді құрау мен айналысушылардың олармен жұмыстарды орындауы оқу үдерісінде кәсіби контекстінің әртүрлі түрлерін айқындауға және кәсіби іс-қызмет жағдайларына ұқсас модельдендірілген жағдайлар шарттарында кәсіби тәжірибелерін қалыптастыруға мүмкіндік береді [3].

Кез келген спорттық ойындарда әртүрлі (соның ішінде, практикалық та) мәселелерді оңтайлы шешуде еліктеулік қайталау іс-қызметін құру үшін ыңғайлы негіз болып табылады. Ойын барысында белсенді алғышепті беру есебінен: ойыншының рөлінен – қосалқы автор ойыншыға дейін, пәндік іс-қызметтің жеделдетілген түрдегі игеруі болады. Ойын барысында айналысушылар жинақталған тәжірибені көрсетеді, өмір туралы, өмірде болып жатқан әртүрлі жаңалықтар немесе оқиғалар туралы өзінің көзқарастарын ойын техникасы мен тактикасына байланыстыра бекітеді. Спорттық ойындар адамдардың дене қасиеттерін жетілдіру мен бірге, олардың дүниетанымын кеңейтеді, ойыншыларда бақылаушылық, тез арада шешім қабылдау, ойын барысын талдау, көрген жайттарды салыстыру және жалпылай білу, солардың негізінде ойын алаңында, қоршаған ортада бақыланып жатқан құбылыстардан қажетті шешімдер шығару секілді, қасиеттерді дамытады. Сонымен бірге, ойындарда кеңістіктік және уақыттық қатынастарды дұрыс бағалай алу, ойынның кенеттен жиі ауысып отыратын жағдайларына дұрыс, әрі жылдам жауап бере алу қабілеттіліктері дамиды [4].

Спорттық ойындарды үйретуге арналған бірқатар халықтық немесе ұлттық қозғалмалы ойындар септік етеді. Сондықтан да, ережесі, қатысу шарттары, ойын сипаттамасы өте ұқсас қозғалмалы ойындарды ойнап тұрған да абзал. Бұл жағдайларда жаттықтырушы бапкердің немесе оқытушының кәсіби дайындығы, педагогикалық

тұрғыдағы қадағалауы мен алдын ала жорамал жасай алу қабілеттіліктері өте маңызды. Айналысушы студентке оң шешімді қасиеттерді сіндіріп, керісінше, теріс қылықтарды тастауына көмек ету әрқашан да маман педагогтің міндеті. Әлбетте, тактикалық амал-тәсілдері мен техникалық әрекеттері спорттық ойындарға ұқсас қозғалмалы ойындар тәрбие міндеттеріне, айналысушы студенттердің денсаулық хал-ахуалы мен даярлық деңгейлеріне сәйкес іріктеліп алынады. Оқу іс-қызметі барысында қажеттеріне сәйкес алынған дағды-машықтарды қолдана алу үшін, жылдың әртүрлі мерзімдерінде, әртүрлі ауа райы-метеорологиялық-климаттық және басқа да жағдайларда әртүрлі қозғалмалы ойындарды өткізіп тұрған абзал [5].

Ол үшін, алдымен айналысушыларда ойынға деген қызығушылықты туғыза алу керек, сонда ғана, олар қандай да болмасын, ойындардың (спорттық немесе қозғалмалы) ойын ережелерін тезірек игереді, қимыл-қозғалыстарды нақтырақ орындайды, буырқанған сезіммен үлкен әсер алады. Ойын барысында педагог ойын ережелеріне баса назар аударуы керек, себебі, ойын аяқталғаннан кейін ойын барысында ережені бұзған ойыншылардың әрекеттеріне мұқият талдау жасауы қажет. Ойнап жатқан айналысушы ойын ережелерін келесі жағдайларда бұзуы мүмкін: оқытушының нақты айтқан түсіндірмесін толығымен дұрыс түсінбесе; жеңіске деген құштарлығы өте басым болса; ойын басталар алдындағы ойын ережелерін түсіндіру кезінде құлықсыз тыңдаса және т.б.

Оқытушы ойын барысында ойын жағдайының мақсаттылығын, ойыншылардың өзара қарым-қатынасын, олардың буырқанды сезімдік хал-ахуалын үнемі бақылауда ұстауы керек [6].

Оқу үдерісін ұйымдастыру және өткізу кезінде ойынға деген қызығушылықты көтеріп қана қоймай, сонымен бірге, ондағы ақыл-ойлық және дене қасиеттері тұрғысындағы міндеттерді күрделендіруге, психикалық дене қасиеттерін жоғарылатуға мүмкіндік беретін ана немесе мына ойындық жағдайларды шешудің нұсқаларын қарастыру қажет.

Оқу үдерісінде болашақ педагог мамандарды даярлауда алдын ала бөлінген рөлдерді орындауын жасанды қайталай және басқа рөлдерді ойнайтын қатысушылардың қимыл-әрекеттеріне көңіл бөле отырып, қатысушылар ұсынылған жағдайларда дұрыс шешім шығара алатын еліктеулік ойындарды қолдану қажет [7].

Оқу жағдайы келесі талаптарға сәйкес болуы керек:

1) Қозғалмалы ойындардың ойындық қимыл-әрекеттерінің сценарийі оқу үдерісінде қолданылатын спорттық ойындардың ережелеріне барынша жақындатылған, сәйкестендірілген болуы керек.

2) Өткізілетін қозғалмалы ойындардың ойындық жағдайлары барынша күрделендірілген болуы керек, онда шешу жолдарын қарастыратын түйткілдерді оқып үйренумен қатар, өзара байланысқан бірнеше тақырыптардың болғаны абзал. Ойындар барысында кенеттен шығып жатқан жағдайларды шешу үшін, олардың шығу тегін алдын ала талдаса, ойыншылар арасында техникалық-тактикалық тұрғыда орындары белгіленеді. Ойын соңында педагог оқытушы айналысушы студенттермен талдау жұмыстарын жүргізеді.

Ойындық жағдайларды таңдауды сабақ барысында қойылған мақсат-міндеттерді есепке ала іске асырылады, алайда, сабақ мақсат-міндеттеріне моральдік және күш-еріктік қасиеттерді тәрбиелеу қажеттілігін де есте ұстаған жөн. Себебі, ойын үдерісінде қоғамдық тәртіп, мінез-құлық нормалары жайлы түсініктер қалыптасады, белгілі бір мәдени әдеттер тәрбиеленеді. Бірақ, қозғалмалы ойындар тек педагог оқытушы ойын кезінде шешілетін, сабақтың нақты міндеттерін қойған жағдайларда ғана өз пайдасын әкеледі [8].

Егер ойындық іс-әрекет барысында бірнеше оқу жағдайлары қолданылып жатса, онда ондай ойындық жағдайды шешер алдында барлық оқу жағдайларын талдаудың жалпы алгоритмін берген жөн.





Ойындық іс-әрекеттерді таңдауда, орындалатын шарттардың күрделілігі мен көлемінің деңгейін анықтағанда, айналысушылардың ойынды игеру деңгейіне байланысты, қарапайымнан күрделіге біртіндеп ауысу ережесін міндетті түрде сақтаулары қажет. Ол үшін ана немесе мына ойындардың күрделілік деңгейін анықтау барысында олардың құрамына кіретін элементтер саны есепке алынады [9].

Қайталай еліктеулік ойындардың сценарийін іске асыру барысында ойын жетекшісі педагог оқытушы ойынға қатысушылардан өздігінше белсенді қатысуына қол жеткізе, олардың алдына қойылған міндеттерді шешудің дұрыс жолдары мен әдістерін таңдауға көмектесе отырып, ойын кезінде жіберілген қателіктерді көрсетіп және оларды түзеп, ережелері мен жеңіске жеткізер әдістерін түсіндіре, дұрыс қимыл-әрекеттерді көрсетіп, ана немесе мына жағдайларды жекелей талдап, өзінің көмегін жасайды. Ойындық жағдайларда жетекшілік жасауда оңтайлы шешімді дұрыс табуға септігін тигізетін шарттарды енгізу өте маңызды болып табылады.

Ойындар аяқталғаннан кейін қатысушылардың жіберілген қателіктері мен жеткен жетістіктері, ойын барысындағы теріс те, оң шешімді сәттері, дұрыс шешімдері мен қимыл-әрекеттерін іздеулері секілді, ойындық іс-әрекеттері бағаланып, нәтижелері қорытындыланады.

Кез келген қозғалмалы ойындарды кез келген спорттық ойындарға жақындата, сол ойындардың техникалық-тактикалық ерекшеліктеріне сүйене үйретуге дайындықтың барлық этаптарында педагогикалық мамандықтардағы студенттерді даярлайтындай етіп, өткізуге болады.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сейсенбеков Е.К. Күш мүмкіншіліктерінің даму деңгейін жоғарылататын атлетикалық гимнастика арқылы білім алушы жастардың дене тәрбиесі үдерісін жетілдіру // ҚазҰУ хабаршысы, «Педагогикалық ғылымдар» сериясы. – 2015. – №2 (45). – 134-139 б.
- 2 Сейсенбеков Е.К. Жоғары оқу орындарында волейбол ойынының элементтерін үйрену үшін сарамандық сабақтарды өткізу әдістері // Вестник Академии педагогических наук. – 2015. - № 4 (шілде-тамыз). – 113-118 б.
- 3 Дурыхин Е.В., Копылова М.Н. Организация занятий и методика обучения технике и тактике волейбола студентов ВУЗа: Методическое пособие. - Белгород: Изд-во Белгородской ГСХА, 2002. – 4-9 с.
- 4 Вальтин А.И. Проблемы современного баскетбола / А.И. Вальтин. – Киев, 2003. – 102-143 с.
- 5 Сейсенбеков Е.К., Тастанов Ә.Ж., Нуров А.Д. Дене шынықтыру сабағында волейбол спорттық ойынының техникасын оқыту үдерісіндегі қозғалмалы ойындар мен доппен эстафеталарын пайдалану әдістері // Педагогика және психология. – 2015. №2 (23). – 160-165 б.
- 6 Козина Ж.Л. Основные научно-методические подходы к процессу индивидуализации б. подготовки спортсменов (на примере баскетбола) / Козина Ж.Л. // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. научных трудов под ред. Ермакова С.С. – Харьков: ХХПИ, 2005. - № 5. – С. 8-20.
- 7 Сейсенбеков Е.К. Спорт теориясы мен әдістемесі, Оқулық, - Астана: Нұрлы бейне баспасы, 2013. – 331 б.
- 8 Сейсенбеков Е.К., Жұмаділханов А.Ә. Кіші футболдағы жылдамдық-күш қасиеттерін жетілдіру. Оқу-әдістемелік құрал. – Астана: Нұрлы бейне баспасы, 2013. – 100 б.
- 9 Сейсенбеков Е.К. Дене шынықтыру және спорт теориясы мен әдістемесі. Оқулық. – Астана: ЕҰУ баспасы, 2011. – 431 б.



---

## РЕЗЮМЕ

В данной статье авторы рассматривают проблемы проведения спортивных игр, их значимость и место в учебном процессе на педагогических специальностях ВУЗов, методы проведения подвижных игр для совершенствования обучения.

## RESUME

In this article, the authors consider problems of conducting sports games, their importance and place in the educational process of pedagogical specialties of the universities, methods of conducting mobile games to improve teaching of sports games.

### Аннотация

Мақалада Анахарсистің тағылымдық-тәрбиелік мұралары туралы зерттеулер мен тарихи талдауларға жан-жақты ғылыми-педагогикалық тұрғыдан сипаттама жасалады. Ғұламаның, Еуропа ғалымдарына «Анноға» арналған сөзі, «Патшаның ұлына» айтылған тағылымдық өнегелері, «Медокке» арналған трактаттарының қазіргі кезде тағылымдық мәніне ғылыми талдау жасалады.

*Түйін сөздер:* Тағылымдық мұралар, өнегелі сөздер, отансүйгіштік тәрбие, әділ сөзге тоқтау, әділетті болу.

### А.Қ. Дүйсенбаев

Қазақ-Орыс халықаралық университеті,  
пед. ғыл. канд., профессор

## Анахарсистің тағылымдық- тәрбиелік мұралары

Қазақ халқы сан ғасырдан бергі тарихында өз ұрпағына ұлттық тәрбие беруге баға жетпес тәрбиелік мол рухани, мәдени мұра жинақтаған. Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін ұлттық тәрбие жөніндегі халықтық қағидалар, талаптар және әдіс-тәсілдер қолданылған. Қазақ халқының ұлттық тәрбиесінің негізгі талаптары еліміздің тарихи дамуына, әлеуметтік-экономикалық жағдайына, өмір салтына, түрлі тарихи уақиғаларға байланысты қалыптасқан.

Көне түркілер өздерін Көк Тәңірінің ұлдарымыз деп санап, діни-мистикалық негіздерін құра білді. Мәселен, көне түркі жазба ескерткіштерінде: «ел», «халық», «жұрт» «жер-су» ұғымдары рухани-әлеуметтік құндылықтар ретінде қастерленген. Күлтегіннің үлкен жазуында: «...Көкте Түрік тәңірісі, Түріктің қасиетті жері, суы былай депті: Түркі халқы жойылмасын дейді, Ел болсын дейді», - деп келтіреді. Мәселен, ғұндар дәуіріндегі ерлік дәстүрлері ұлттық рух түріндегі көріністерін атап өтуімізге болады, мысалы, Аттиланың «құдайдың қамшысы» деп аталуы осының дәлелі болып отыр [1, 9].

Әлем тарихында өзіндік орны бар тұлғалардың бірі - Анахарсис (б.д.д. 620-555 жж.) – сақ дәуірінің белгілі ойшылы, данышпан, философ. Грек ғалымдары мен философтарының еңбектерінде оның трактаттарынан деректер келтірілген. Еуропа ғалымдарына «Анноға» арналған сөзі, «Патшаның ұлына» айтылған тағылымдық өнегелері, «Медокке» арналған трактаты қазіргі кезде де құндылығын жойған жоқ.

Ежелгі ойшылдарының бірі - біздің дәуірімізге дейінгі 620-555 жылдары өмір сүрген *Анахарсистің* тағылымдық мұраларындағы скифтік тәрбие идеяларының орны ерекше. Әйгілі Платон еңбектерінде Анахарсис туралы: «Анахарсис – аңызға айналған скиф, өзінің Грекияға жасаған саяхаты кезінде даналығымен танымал болған және Солонның ықпалымен өмірін философияға арнады», - дейді деген деректер бар [2, 314].

Скифтердің есімі тарихта тек әскери жорықтармен ғана қалған жоқ, ұлы даналардың Отаны ретінде мәлім болды. Бұл болжам туралы деректерде: «Анахарсис скиф патшасы Спаргапистің шөбересі, Ликтің немересі, Гнурдың баласы» деп келтіреді [3, 359].

Геродот және Страбон оны «жеті ғұламаның» бірі деп есептеп, солардың қатарына қосқан. Ол қоғамдық түзіліс мәселелерімен көп айналысқан. Пәлсапашы пікірінше, әділ өмірдің орнауы, болуы үшін жақсы заңдардың болуы жеткіліксіз, онда сонымен қатар сол заңдардың қорғаушыларының болуы да маңызды деп есептеген. Қызметіне, қоғамдық ортадағы орнына, мансабына қарамастан заң алдында барлық адамдар тең болуы қажет деген. Халық жиналысының жұмысын бақылап тұрып бірде Анахарсис таңғалғандығын жасырмастан былай депті: «Элладалықтар өте қызық екен, олар өте ақылды сөздер айтқанымен, барлық маңызды сұрақтар мен мәселелерді ақымақтар шешеді екен», - деп [4, 78], «Адам қандай да бір маңызды іске кіріспестен бұрын өз жүйкелерін тәртіпке, қалыпқа келтіру үшін өз көңіл күйін көтеруі тиіс. Күрделі, үздіксіз жұмысты атқару үшін демалыс керек», - дейді [4, 78].

Адам бойындағы жақсы мен жаман нәрсе не деген сұрақты қоя отырып, өзі оған былай жауап береді: «Анахарсис саны бар сапасыз достарға ие болғанша, аз да болса нақты, өзің сенім арта алатын шынайы бір досыңның болғаны артық деп тұжырымдаған. Нарық, оның пікірінше, адамдардың бірін-бірі алдап, арбауы, тонауы, ұрлық жасауы үшін арналған орын. Ал ол алдап-арбау өлі адамдарды ма, жоқ тірі адамдарды ма деген сұраққа Анахарсис сұрақпен жауап береді: «Ал қайықтағыларды қай топқа жатқызуға болады?», - дейді [5, 69], ал «Көре алмаушылық және қорқыныш адам бойындағы ең жаман қасиеттердің бірі: қызғаншақтық адамның өз достары мен таныстарының кірісін санауға әкеліп соқтырса, қорқыныш адам бойына үмітсіздікті ұялатады», - деп келтіреді [5, 69].

Геродоттың Анахарсис туралы қалдырған мәліметтеріне көз жүгіртіп көрелік: «Анахарсистің тағдырынан» көргеніміздей, скифтер өзге елдердің салт-дәстүрлері мен әдеп-ғұрыптарын қолданудан мақсатты түрде бас тартып отырған. Ол көптеген елдерді аралап, түрлі мәдениеттермен, салт-дәстүрлермен танысып, көріп-білгеннен кейін, ақырында өз еліне қайта оралып отырған. 559 ж. өзінің шынайы досы, өмірдегі ұстазы Солон қайтыс болғаннан кейін Анахарсис өз отанына қайтып оралған. Геллеспонт арқылы жүзіп отырып, Кизикке келген кезінде кизиктіктердің Аналар құдайының құрметіне жасап жатқан мерекелерінің үстінен түседі. Анахарсис сол жерде Анаға егер өз еліне қайтып оралса, құрбандық шалуды дәл осы жердегідей етіп жасауға уәде етеді. Ол Скифияға қайтып оралған кезде Гилеяға тереңінен бой ұрып, барлық құдайларға арналған әдеп-ғұрыптарды, бағыштамаларды жасап, соларды орындай бастайды. Ол өзі Кизикте көрген мерекелеуді өз елінде де дәл солай етіп жасайды. Ол ғұрыптарды жасау барысында Анахарсис өз денесіне құдайлардың кішкене етіп жасалған бейнелерін тағынып, тимпандарды (мыс ыдыстар) соғады. Анахарсистің мұндай іс-әрекеттерін көрген скифтіктердің біреуі дереу ол туралы Савлияға жеткізіп барады. Мұны естіген Савлия дереу Анахарсис болған жерге келіп, оны өз көзімен көрген кезде садақпен атып өлтіреді. Сондықтан да қазір біреу-міреу Анахарсис туралы бір нәрсе сұрайтын болса, ол өзге елдің әдет-ғұрыптарын, салт-дәстүрін қолданғандықтан, ешкім ол туралы еш нәрсе білмейтіндіктерін айтады. Анахарсистің тек Геродотқа ғана емес, сонымен қатар басқа да қазіргі заманғы оқырмандарына да белгілі болғандығын Понт Эвксинскийдің жалпы сипаттамасында келтірілген мына сөйлемдерден көруге болады: «Понттарда өз ақылдылығымен көзге түсетін бірде-бір тайпа жоқ, сондай-ақ скиф тайпасынан шыққан Анахарсистен асатын білімді, ғұлама ер адамды да білмейміз» [6, 118].

Диоген Лаэртскийдің «Пәлсападағы атақтылардың ілімдері мен өмір сипаттамалары» атты еңбегінде «Скиф Анахарсис» деген арнайы тарау бар, онда скифтік ғұлама туралы нақты мәліметтер мен ақпараттар берілген. Онда мынадай мәліметтерді оқуымызға болады: «Скиф Анахарсис Гнурдың ұлы. Оның анасы грек қызы болғандықтан, ол екі тілді қоса меңгерген. Ол скифтік және эллиндік мәдениет, олардың әдеп-ғұрыптары туралы, өмірдегі құнсыздықтар жайлы, сонымен қатар сегіз жүз әскери істер туралы өлең жазған» дейді [7, 93]. Өзінің мәнерлі де шешен сөйлеуінің арқасында «скифтік өмір сүру салты» туралы мақалдардың пайда болуына септігін тигізген. Кейінірек біз Анахарсисің шамамен б.э.д. 594 ж. Афиныға келіп, атақты ғұлама пәлсапашы Солонмен кездескенін білеміз. Гермиптің айтуынша: «ол Солонның үйіне келгеннен кейін оның бір үй қызметкеріне Солонға Анахарсисің келгендігін, оның қонағы болып, өзін көргісі келіп тұрғандығын жеткізуді өтінеді. Солон оған қонақжайлық қатынастардың оның елінде баршаға бірдей дәрежеде көрсетілетінін айтады. Оның бұл сөзіне Анахарсис Солонның өз елінде тұрғандығын, сондықтан өзімен қонақжайлық байланыс орнату қажеттігін айтып жауап береді. Осы сөздерден кейін Солон оны қабылдап, өзінің ұлы достарының бірі етіпті» [8, 54].

Анахарсис Грецияда Солон б.д.д. 559 ж. қайтыс болғанға дейін отыз жылдан астам өмір сүреді. Осы аралықта ол Лесбоста, Фивыда, Коринфте, Фокиде, Беотияда, Сицилияда, Египетте, Персияда болады. Антик зерттеу көздерінің ақпараттарына сүйенсек, Анахарсисің өз ақылдылығымен, тапқырлығымен, ғұламалылығымен аты шыққандығы соншалық, ол Грецияның жоғары басқару ұйымының – Ареопагың мүшесі болған. Ол олимпиадалық ойындарда сөз алып, бірнеше мәрте марапаттауларға ие болған. Анахарсисің қанатты сөздері, афоризмдері, мәнді сөздері, ұтымды жауаптары осы іспеттес болып келеді. Мүмкін, бұлардың барлығы бірдей скифтік ойшылға тән емес те шығар. Бірақ олардың басым бөлігі сол дәуірге тиесілі, сол кездегі скифтіктердің салт-дәстүрлерімен таныстырып өтеді. Кейінгі жеткізілген Анахарсисікі болып табылатын хаттар (б.д.д. III ғ.) оған жақын ойшылдардың пікірлерінің ұштасатындығын көрсетеді. Аңыз бойынша, Анахарсис айналатын шеңбер мен желкен және тіреуіш ойлап тауыпты деседі. Геродоттың айтуы бойынша Скифияға оралған соң ол өз отандастарына антикалық мәдениетті уағыздауға кіріседі, алайда сонысы үшін өзі қаза табады. Әділ сөзге тоқтау, әділетті болу туралы (*Анахарсисің зұлым Гипархқа айтқаны*): «Араластырылмаған шараптың артық мөлшері адамға өз парызын өтеуге зиянын тигізеді, өйткені адамдардың ақылға сай ойлауға деген қабілеттілігі бар жанды ол бүлдіреді. Егер ол ақылға сыйымды және қамқорлыққа толы өмір сүрмесе, онда ұлы істерге ұмтылатыны үшін, өз ниеттерін табысты орындау қиынға соғады. Сондықтан ойын асықтары мен маскүнемдікті тоқтат, солар арқылы сен билікте тұратын істерге жүзінді бұр – сенің әкең осыны қалай жасағандай, достарың мен өтінушілерге жақсылық жаса. Басқа жағдайда сенің кемістіктерің сенің өміріңе қауіп туғызады. Сонда сенің достарың скиф Анахарсисі еске алады» деп сипаттама береді [2, 426-427].

Сонымен қатар, әдепсіздік, көре алмаушылық, тәрбиесіз, күншілдік, қиянат жасау туралы (*Анахарсисің Медокқа айтқаны*): «Көре алмаушылық пен құштарлық – бұзылған жанның сенімді белгілері. Қашан достарың мен басқа азаматтар игілікті болғанда, көре алмаушылық мұңы ауыр сезінеді, ал құштарлық тек бос сөздерге негізделген үміт қалдырады. Скифтер осындай адамдарды ұнатпайды. Басқаларға жақсы болғанда қуанады және оларға ақылға сыйымды болып көрінетінге ұмтылады. Риза болмаудан туындайтын жеккөрушілік, кекшілдік және басқа да құштарлықтарды, олар жанға зиян тигізетіндер ретінде қашанда батыл аластайды» деп келтіреді [9, 427].

Анахарсисің «Елін, жерін, Отанын сүю; ел қорғау; ел мүддесін өз мүддесінен жоғары қою» туралы (*Анахарсисің Ганнонға айтқаны*): «Киім қызметін мен үшін скиф хленасы атқарады, аяқ киім – өзімнің жалаңаяқ табаным, төсек мен үшін – бүкіл жер, ең жақсы тағам – сүт, ірімшік, ет болып табылады. Дәмдінің бәрі – аш жүру. Адамдардың

көпшілігі қиналып жүретіндердің барлығынан мен боспын. Егер керек болсам, сонда сен маған кел. Оларды сіз маған мырзалықпен сыйлағанға жауап ретінде, мен саған өзімдікін жіберемін. Сен оларды карфагендіктерге бере аласың немесе өз игілігіне жарату үшін құдайларға арнай аласың» дейді [9, 427].

Анахарсистің «Отансүйгіштік тәрбие туралы» (*Анахарсистің патша баласына айтқаны*): «Сенде флейта мен қалың әмиян, ал менде садақ пен жебелер бар. Сондықтан сен құлсың, ал мен еріктімін. Сенде жаулар жеткілікті, ал менде олар жоқ. Егер сен ақшанды лақтырып тастап, қолыңа садақ пен жебелерді алғың келсе және скифтермен бірге өмір сүретін болсаң, онда сенде біздің барлық игіліктеріміз пайда болады» деп келтіреді [9, 428].

Сондай-ақ, борыш, жауапкершілік туралы (*Анахарсистің Крезге айтқаны*): «Лидия патшасы! Олардың мінездері мен өмір салттарын білу үшін, мен эллиндер еліне жолға шықтым. Маған алтынның қажеті жоқ, мен үшін Скифияға жетілген адам болып оралу маңыздырақ» дейді [9, 430].

Әдемі, шешен сөйлеу, ұтымды сөз айту (*Анахарсистің Крезге берген даналық жауаптары*): «Крез патшалығы қаншама халықты өзіне қаратқанын айта келіп, жиналған даналардың ішіндегі Анахарсиске:

- Тірі жануарлар мен жәндіктердің ішіндегі ең өжеті қайсы? – деп сауал қояды. Оған Анахарсис:

- Ең тағы аңдар, себебі олар өзінің бостандығы үшін жанын қияды, - деп жауап береді.

- Тірі жануарлар мен жәндіктердің ішіндегі ең әділетті өмір сүретіні қайсы? – дейді. Анахарсис былай дейді:

- Ең әділетті тіршілік ететін тағы хайуанаттар. Олар заң бойынша емес, табиғаттың ырқымен өмір сүреді: табиғат – құдайдың жаратқан жаратылысы, ал заңды адамдар қолымен жасайды. Сондықтан да адамның шығарған заңынан тәңірдің ақ жолы әлдеқайда әділетті! – депті. Сол кезде патша сөзден жеңіліп, Анахарсисти мазақ ету үшін:

- Осы жыртқыштар даналықтың негізі болып жүрмесін, - дейді.

Данышпан ғалым оған өз пікірін білдіреді:

- Заң негізінен гөрі табиғаттың ұлылығын мойындаудың өзі де данылықтың белгісі, - деп тұжырымдапты.

Сонда патша жымысып тұрып:

- Сенің жауаптарыңның барлығы скифтердің тағы аңға ұқсас тәрбиесіне негізделген», - депті [10, 152].

Қорыта айтқанда, ғұлама, ойшыл Анахарсистің әрбір тағылымдық мұраларын мектептің оқу-әрбие үдерісіне қолдану – уақыт талабы. Себебі, әрбір халықтың өзіне тән қайталанбас төл мәдениеті мен тағылымын әлем ойшылдарына мойындатқан болатын. Сондықтан тарихи тағылымның тәлімдік-тәжірибелік тұстары уақытпен еленіп, таразыға салынып, пайдалы тұстары нақты дәлелденген мұралары деп айта аламыз.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Әкім Ж. Қазақ идеясы. Түркі өркениеті негізінде. – Алматы: «Өлке», 2006. – 232 б.
- 2 Платон. Сочинения. – М., 1972. – Т.3. – 687 с.
- 3 Қазақстан. Ұлттық энциклопедия. Т.1. «А-Ә» /Бас ред. Ә.Нысанбаев. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясының» бас редакциясы, 1998. – 720 б.
- 4 Дүйсенбаев А.Қ. Тәрбие теориясы мен әдістемесі: Оқулық. – Астана: «Фолиант», 2015. – 320 б.
- 5 Сейталиев Қ. Тәрбие тарихы. – Алматы: «Мектеп», 1986. – 150 б.



- 6 Тайжанов А. Тағылымды танымдар /Көмекші оқу құралы. – Орал: «Ағартушы», 2007. – 304 б.
- 7 Нысанбаев Ә., Әбжанов Т.Ы. Ой. Ақыл. Адамгершілік. – А.: «Білім», 1994. – 112 б.
- 8 Тайжанов А.Т. Этномәдени білім мен тәрбие /Оқу құралы. – Ақтөбе, 2009. – 122 б.
- 9 «Қазақ халқының философиялық мұрасы. Ежелгі көшпелілер дүниетанымы. Жиырма томдық шығармалар жинағы» кітабынан, Т.1. - 426-427 б.
- 10 Жұртбаев Т. Дулыға. – Алматы, 1994. – 1-т. – 368 б.

### РЕЗЮМЕ

В статье даются сведения о трудах Анахарсиса с научно-педагогической точки зрения. С научной точки зрения проанализированы его назидательные обращения к «Анно», назидательные слова «К сыну царя», «Медоку».

### RESUME

The article provides information about edifying legacies of Anacharsis from the scientific and pedagogical points of view. However, we analyzed from the scientific point of view his instructive address to «Anno», instructive words «To the son of the tsar», «Médoc».



УДК 316.614.5

**А.К. Уашева**

Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилева,  
PhD доктор

**А.Т. Аязбаева**

Международный университет  
Кыргызстана,  
докторант PhD

## **Неполная социализация и переживание опыта материнства как причины отказа от детей**

**Аннотация**

В данной статье представлена социализация как фактор формирования роли «материнства», материнского отношения и семейных отношений. Современная культура в корне изменила взгляды общества на брак, на отношения между мужчинами и женщинами, что отразилось на проявлении социального сиротства, разрушении института семьи, отсутствии инстинкта сохранения рода. Акселерационные процессы и изменение образа жизни современной молодежи способствовали процессу деформации нравственных основ общества, семьи и личности, что привело к снижению качества готовности к материнству и к тому, что для женщины, вынашивающей ребенка, беременность является нежелательной и нежеланной со всеми вытекающими отсюда последствиями.

*Ключевые слова:* неполная социализация, материнство, отказ от детей.

Роли, которые играют в различных культурах женщины и мужчины, могут существенным образом различаться. До сих пор не обнаружено такое общество, в котором женщины обладали бы большей властью, чем мужчины. Повсеместно первоочередной задачей, стоящей перед женщиной, является воспитание детей и ведение домашнего хозяйства, тогда как политическая и военная деятельность остается, как правило, прерогативой мужчины. Нет такого места на земном шаре, где мужчины несли бы всю полноту ответственности за воспитание детей. И напротив, вряд ли найдется такая культура, где на женщин были бы возложены обязанности мужчин. И хотя в индустриальных странах разделение труда между полами сегодня выражено менее явно, чем в слаборазвитых, но и там мужчины по-прежнему количественно превосходят женщин во всех сферах, имеющих отношение к власти.

Господство мужчин обычно связывается с термином «патриархат». Почему, однако, патриархат должен быть, в той или иной форме, всеобщим? Ответ на этот вопрос неоднозначен, но, прежде всего, напрашивается следующее простое объяснение. Женщины дают детям жизнь

и вскарммливают их, причем из-за беспомощности младенцев уход за ними требует больших усилий и постоянного внимания. Следовательно, роль «материнства» становится центральной в жизни женщины. Первоначальная, физиологически обусловленная близость матери к ребенку, которого она родила и вскармливает, естественным образом приводит к тому, что она продолжает и далее заботиться о детях и воспитывать их [1].

Социализация осуществляется посредством двух основных позитивных механизмов - имитации и идентификации. В сознании индивида постепенно происходит абстрагирование от ролей и установок конкретных «других» до ролей и установок вообще. Это связано с идентификацией индивида как с конкретными «значимыми другими», так и с ориентацией на «обобщенного другого» в понимании Дж. Г. Мида, отождествлением себя с обществом [2]. В этом плане особую опасность представляют собой негативные условия социализации для детей и подростков, воспитывающихся в семьях с девиантным поведением, семьях группы риска или даже при трудовой перегруженности старших членов семьи, когда детям не уделяется достаточного внимания и они попадают в разряд безнадзорных.

Решающее значение для судьбы индивида и общества имеет первичная социализация. В первичной социализации идентификация у ребенка происходит автоматически с усвоением установок, ценностей и поведения родителей, этот мир гораздо прочнее, а в случае девиации на этом этапе гораздо труднее поддается коррекции. Это значит, что нормы, интернализируемые в процессе вторичной социализации, должны быть достаточно привлекательны и очень надежно подкреплены системой разнообразных санкций.

Начало вторичной социализации, как правило, совпадает со снижением роли родительской семьи как агента социализации. В этой связи перспективным представляется подход к социализации П. Бергера и Т. Лукмана. Они разработали концепцию социального конструирования реальности, в которой биография человека рассматривается как последовательность жизненных фаз, каждая из которых имеет разное значение в процессе социализации. В каждой новой фазе жизни субъекту социализации необходимо изменение установок и усвоение новых способов действий, в том числе потому, что само общество может резко менять социально принимаемые и одобряемые формы деятельности молодежи [3]. Положительные примеры из окружающего социума могут значительно изменить поведение детей и подростков. К числу таких примеров может быть отнесено развитие массового спорта как основы для подражания подрастающих поколений. Близка к их концепции по методологическим основаниям идея В.А. Ядова. В его концепции о социальных дискурсах личности дискурсы учитывают и наследуемые и приобретенные свойства индивида.

Изменения в современном обществе повлекли за собой возникновение новой модели личности и одновременно разрушение прежних способов «воспроизводства» родителей и отсутствие новых. В результате процесс социализации личности теряет все опоры: новая модель не обеспечена адекватными времени социально-педагогическими технологиями, разработка новых технологий также затруднена, потому что многопоколенные семьи уже не существуют. В буквальном смысле старые устои разрушены, а новые устои еще не сформировались [4].

Социальный институт семьи изменился, но основные его параметры пока неизменны. По-прежнему для возникновения нового человека необходима встреча представителей двух полов, и функции каждого из них и в физическом, и в психическом «производстве» человека остаются необходимыми и разными. Как и в прежние времена, жизнь человека начинается в чреве матери, продолжается во взаимодействии с матерью, которая уже к моменту рождения ребенка должна быть готова к его воспитанию. Другими словами, речь должна идти об особом воспитании девочки как будущей матери и особенности ее социализации в современном обществе.

В каждой семье встречаются отцовская и материнская модель, которые сами являются вариантами семейной модели своей культуры. Таким образом, ребенок получает «расширенный» вариант семейной модели. Это важно не только в плане развития самой модели семьи в соответствии с изменениями, постоянно происходящими в обществе. Не менее важным является то, что ребенок получает способ совмещения разных вариантов семейных моделей, который будет необходим ему при создании своей семьи и согласовании своих представлений и способов поведения с имеющимися у супругов. Понятно, что однопоколенные и тем более однородительские семьи этот путь не только сужают, но и не развивают у ребенка способности к гибкому сочетанию стратегий воспитания детей и отношений между супругами. Кроме того, жизнь в своей культуре позволяет выделить в родительских функциях и вариантах их выполнения общее, то, что присуще всем семьям данной культуры, и частное - варианты выполнения родителями своих функций.

В Древнем Китае говорили: «Девочка не станет хорошей матерью, если не будет с детства любить своего будущего ребенка». Как же возникает любовь девочки к будущему ребенку?

В ходе проведения исследования была проведена серия глубинных интервью с 52 матерями-отказницами в перинатальном центре города Астана. Так, на вопрос о том, испытывали ли они в детстве поддержку и заботу со стороны родителей или близких им родственников, информант Жаныл ответила следующее: *«Я старалась быть ближе к отцу, но ему некогда было со мной возиться. Он постоянно работал, кормил семью. Мачеха занималась воспитанием своих детей, с ней у меня не было теплых отношений. У меня есть сводные братья, они все в хороших отношениях между собой, потому что в своем кругу»* (Жаныл, 22 года). Здесь самым главным являются не технические навыки, получаемые детьми от родителей, которые всегда можно наработать, а чувства. Возникновение и развитие будущих материнских чувств начинается с того, что еще до рождения, находясь в утробе, ребенок оказывается в ситуации взаимодействия с матерью, и эта ситуация насыщена определенными материнскими эмоциями [4, с. 98].

Часто бывает в многодетных семьях, старшие дети вынуждали своих братьев и сестер, не успевая при этом удовлетворять остальные свои детские потребности – в игре, движении, общении со сверстниками, учении. Из интервью: *«В семье у дяди я была старшая, мне приходилось воспитывать моих двоюродных братьев. Они были тогда еще маленькими. Я помогала по дому тете, нянчилась с братишками. Тогда мне было где-то 8 лет. Хорошо помню, как носила их на руках, помогала по дому»* (Алтын, 24 года). Для старшего главное – получить опыт общения, удовольствия, игры, ярких эмоций от взаимодействия с малышом, а не груз заботы и ответственности, который им еще не по силам. В расширенной многопоколенной традиционной семье семилетние няньки следили за детьми и забавляли их во время бодрствования, а техническую работу по дому выполняли другие члены семьи [5]. Кроме того, все действия были разделены со старшими, которые сами радовались новому опыту и новым впечатлениям юных нянек, поддерживая в них проявления материнских качеств к ребенку, а не к домашним делам. Не стоит забывать, что теперь родители имеют дело с достаточно взрослым человеком: дети прекрасно различают отношение к себе и другим, реакцию родителей на их собственные чувства, мысли, поступки, но и к чувствам и поступкам родителей они очень внимательны. Поэтому опыт отношений в семье с появлением младших детей имеет для них огромное значение: можно примерить на себя, получить «коррекцию» от взрослых, сравнить с ними самими. Этот период очень важен для становления ценности ребенка и материнства [6].

Долгое время считалось, что материнские чувства необычно сильны в женщине от рождения, инстинктивны и лишь пробуждаются при появлении ребенка. Это утверждение о врожденности материнских чувств было поставлено под сомнение результатами



многолетних экспериментов над человекообразными обезьянами, проведенных под руководством американского зоопсихолога Гарри Ф. Харлоу [7]. Экспериментаторы отделили новорожденных детенышей обезьян-макак от матерей и заметили, что малыши стали плохо развиваться. Тогда им в вольеры внесли «искусственных мам» – проволочные каркасы, обтянутые шкурой. Поведение обезьян-детенышей изменилось к лучшему: они лазали по «мамам», играли рядом с ними, резвились, прижимались к ним в случае опасности. Казалось, что для малышей не было разницы между родной и «искусственной» мамой. Но, когда они выросли и дали потомство, стало ясно, что замена не была полноценной: у обезьян, выросших в отрыве от взрослых особей, их мам, совершенно отсутствовало материнское поведение! Они были так же равнодушны к своим детям, как их «искусственные мамы». Они отталкивали своих собственных детей, били их, когда те плакали, так, что некоторые детеныши погибли, а других спасли сотрудники лаборатории. На основе полученных данных был сделан вывод о том, что у высших млекопитающих материнское поведение приобретается в результате собственного опыта раннего детства [8].

Изучая факторы социализации, нужно отметить, как заложенные с детства признаки социализации девушки/женщины, являются причиной отказа от ребенка. Ролевая некомпетентность родителей приводит к отчуждению в отношениях с детьми, хаотической модели воспитания, при которой ребенок утрачивает способность социальной ориентации, в том числе моральной, а иногда он становится обузой для родителей, занятых своими проблемами. Данная ситуация зачастую характерна для тех семей, в которых мать вступает в брак с новым мужчиной. Из интервью: *«Отца я не знаю, мать с отчимом отдали меня еще маленькой маминной сестре. Я воспитывалась у нее. Но когда мама развелась с отчимом, я вернулась домой. Приехала в город, чтобы помочь маме. Вышла замуж, прожила в браке 2 года и развелась. Сейчас я не хочу говорить матери о ребенке, и родственникам тоже».*

Сегодня для матерей-отказниц основными городами «покрова социальной анонимности» являются города Астана и Алматы, их приезд в крупный город происходит под предлогом устроиться на работу или учебу. Город рассматривается такими женщинами как место, где есть больше возможностей отказаться от ребенка, и об этом не узнают их родные или близкие. Информантка Улжан (32 года) рассказывает: *«Приехала сюда, чтобы оставить ребенка подальше от дома. А что делать, нужно кормить своих детей. Говорить о рождении еще одного ребенка как-то стыдно».* *«Об отказе знает только мама, в совхозе мы сказали, что поедем поступать в колледж. Теперь я буду искать работу, не хочу возвращаться домой»* (Кумис, 19 лет). Отказ от детей является сложной традиционно-духовной проблемой, он своими внешними и внутренними проявлениями в обществе указывает на наличие социальной потребности в переосмыслении соотношения между семейными и индивидуальными ценностями в культуре, подчеркивает кризисные явления в семье как в социальном институте, так и в малой социальной группе.

Именно в семье закладываются те нравственные нормы и поведенческие стереотипы, которые в последующем трансформируются в драматический опыт женщины, бросающей своего ребенка. Такие семьи характеризует низкая степень социализации отдельных ее членов, высокая распространенность личностных и поведенческих расстройств, психических заболеваний, алкоголизма у родителей, низкий образовательный и культурный уровень, терпимость к агрессивным формам поведения, жилищные и материальные затруднения [9]. Намного чаще, чем в среднем по населению, такие женщины воспитываются в неполной семье.

Как показывают данные опроса, более половины матерей-отказниц происходят из неполной семьи (таблица 1).

Из таблицы мы видим, что высокий процент замужних женщин (85,7%) - это женщины, социализировавшиеся в полной родительской семье, 14,3% таких информанток воспитывались отчимом. 46% незамужних информанток социализировались в полной родительской семье, 17,9% - воспитывались прародителями, 15,5% - выросли с родственниками, 12,8% - были воспитаны отчимом, 7,8% - мачехой. Среди информанток со статусом «вдовы» 50% воспитывались прародителями, 50% - мачехой. Статус «разведенные» имели те женщины, чья первичная социализация проходила в окружении родителей (50%), отчима (25%) или прародителей (25%).

Таблица 1 Распределение матерей, отказавшихся от детей, по типу первичной социализации в родительской семье и семейному положению

Тип первичной социализации	Распределение по семейному положению			
	замужем, %	не замужем, %	вдовы, %	разведенные, %
Социализация прародителями	-	17,9	50	25
Социализация мачехой	-	7,8	50	-
Социализация отчимом	14,3	12,8	-	25
Социализация родственниками	-	15,5	-	-
Социализация родителями	85,7	46	-	50

Какой бы ни была причина, побудившая женщину принять решение об отказе от ребенка, данный поступок является результатом и особой формой разрешения серьезного конфликта за счет подавления одного из сильнейших природных инстинктов - инстинкта материнства.

Женщина привлекает для самозащиты множество реалистических и малореалистических доводов, которые с ее точки зрения, «оправдывают» поступок и, как правило, утрачивает способность видеть и рассматривать иные - альтернативные - варианты выхода из кризиса. При этом могут абстрагироваться собственные отрицательные физические и моральные качества, гипертрофироваться материальные и семейные затруднения. Из интервью: «Я не смогу поднять на ноги ребенка, вырастить его, потому что я еще сама молодая, у меня нет образования, работы, я сама как ребенок» (Нургуль, 17 лет). Другая девушка убеждена, что ее отец ей не простит, если узнает о ребенке: «О рождении ребенка родители не знают. Если отец узнает, он не пустит меня домой с ребенком и не простит. Знает только подруга, которая помогла мне приехать сюда, чтобы родить и оставить ребенка здесь» (Айнур, 21 год). В качестве доказательства Айнур вспоминает, как в детстве отец бил ее. При этом она игнорирует помощь других членов семьи, знакомых, заранее убеждена в невозможности социальной помощи со стороны государства. Мейрамгуль утверждает: «Меня воспитывала бабушка, у нее большое сердце, я не хочу ее расстраивать. Помощи со стороны подруг я не вижу, сама не в состоянии растить ребенка» (Мейрамгуль, 23 года). Характерной чертой таких состояний является негативный опыт социализации, социализация вне родительской семьи. Попытки рационально обсудить иные варианты бывают малоэффективны и могут вызвать лишь обиду, непонимание и агрессию [10].

Многие исследователи сводят причины отказа от материнства к роли таких социальных факторов, как низкий уровень развития благосостояния общества, жилищные проблемы, культурные и религиозные традиции общества, которые имеют значение на всех этапах подготовки к материнству. Однако не менее значимыми являются особенности социализации личности, поведенческие стереотипы, мировоззренческий





потенциал, то есть влияние на становление материнства образца родительской семьи. Проведенное исследование позволило выделить факторы, негативно влияющие на формирование материнства. Это – нарушения в процессе социализации, социальная незащищенность, социальная неоднородность супружеской пары, изменение семейного статуса.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. - 2003. - №1. - С. 26-32.
- 2 Ядов В.А. Новые идеи в социологии: монография. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. - 479 с.
- 3 Пушкарева Н.Л. Материнство как социобиологическое явление: психология, философия, история // Научно-практический ежегодник. - 2014. - №7. - С. 139-142.
- 4 Филиппова Г.Г. Нарушение репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Журнал практического психолога. – 2003. – №4-5. – С. 83-108.
- 5 Сайфуллина К.М. Сюжетно-ролевая игра как средство приобщения детей дошкольного возраста к социальной действительности в соответствии с ФГОС ДО. – Казань, 2014. - 260 с.
- 6 Боулби Д. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
- 7 Harlow H., Harlow P. Human Model: Primate Perspective. – Vh Winston, 1979. - 405 p.
- 8 Филиппова Г.Г. Психология материнства. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – С. 240.
- 9 Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. - 2000. - №2. - С. 79-87.
- 10 Отказы матерей от новорожденных. Причины и способы предотвращения: отчет по результатам исследования / ЮНИСЕФ. – М., 2013. – 44 с.

### 1. ТҮЙІН

#### 2.

Мақала күрделі үрдіс ретіндегі ана әйелдердің мінез-құлқының қалыптасу механизмі әйелдердің жеке ерекшеліктерінен байқалады, түйсікті сезім байқалмайды, ол әлеуметтену процесінде көрініп және тәрбиеленеді, мәдениеттен байқалынады, оның анасы тарапынан бұрмаланған бастапқы әлеуметтендіру процесінде көрінеді.

### 3. RESUME

In this article the individual characteristics of women reveal the cause of the formation of mechanism of maternal behavior as a complex process that does not occur instinctively, but it is inherited and socially educated, independent of culture, which is manifested in the form of distorted primary socialization on the part of a mother, affecting the image of the future behavior of women.



УДК 2-756:005.336.3 (045)

**А.М. Абдыров**

Казахский агротехнический  
университет им. С. Сейфуллина,  
д-р пед. наук, профессор

**С.С. Алдабергенова**

Казахский агротехнический  
университет им. С. Сейфуллина,  
докторант PhD

## **Обеспечение качества учебного процесса в вузе на основе системного подхода**

**Аннотация**

Статья содержит в себе анализ исследований ученых в области понятия обеспечения качества в ВУЗах, системного подхода как методологии в педагогике. Авторами представлена комплексная модель обеспечения качества учебного процесса на основе системного подхода и определены условия применения системного подхода в ВУЗе.

*Ключевые слова:* системный подход, управление качеством учебного процесса.

Одной из основных стратегических целей государственной политики Республики Казахстан в области образования является повышение качества образования, его доступности и соответствия современным мировым требованиям и тенденциям. С обретением независимости высшее образование в Казахстане претерпело ряд изменений, среди которых определение направления развития в свете Болонского соглашения. В систему высшего образования Казахстана по статистическим данным МОН РК входят 125 вузов, в том числе 9 национальных, 31 государственных, 16 акционированных, 54 частных, 13 негражданских, 1 международный, 1 автономная организация образования. Условно развитие высшего образования можно разделить на 4 этапа:

1 этап – этап развития и становления (1991-1998 гг.), основным направлением развития которого является развитие и формирование нормативно-правовой базы высшего образования, создание конкурентной среды и условий для развития негосударственных вузов.

2 этап – этап развития интеграции в международное образовательное пространство (1999-2010), внедрение новых подходов в формировании контингента обучающихся, переход на трехуровневую систему подготовки кадров, расширение академической свободы и внедрение в целом принципов Болонского процесса.

3 этап – этап реализации параметров европейского пространства (2011-2015). В данный период введена новая классификация вузов, которая определила взаимосвязь между реализацией образовательных программ и научно-исследовательской деятельностью вузов. За данный период законодательно обеспечена академическая мобильность обучающихся и профессорско-преподавательского состава, разработана модель перезачета кредитов ECTS, развита система аккредитации вузов.

4 этап – этап современности, где основным направлением развития образования является внедрение полиязычия и разработка механизма придания автономности ВУЗам.

Вместе с тем, в сфере высшего образования четко обозначилась такая негативная тенденция как снижение качества образования. Созданные за годы независимости правовые основы и необходимые условия для развития широкой сети частных вузов, осуществление коммерческой деятельности государственными вузами привело к тому, что многие вузы между качеством обучения и коммерческим интересом нередко отдавали приоритет последнему [1].

На данный момент в деятельности МОН РК развивается аналитический компонент и системный анализ реализации и результатов реформ. Ежегодно проводится мониторинг реализации Государственной программы развития образования, приводится анализ внешних воздействий, возможных угроз и рисков.

Однако обеспечение качества образования является не только стратегической целью в масштабе государства, но и задачей каждого высшего учебного заведения. Понятие качество в образовательном процессе не подлежит измерению и не имеет единицу измерения. В то же время наличие определенных взаимосвязанных показателей, отвечающих требованиям потребителей образовательных услуг можно рассматривать как определение качества в образовательном процессе.

Селезнева Н.А. дает следующие характеристики качеству высшего образования: «Качество высшего образования (в широком смысле): сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам); системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы). Качество подготовки специалиста с высшим образованием (качество высшего образования в узком смысле); сбалансированное соответствие подготовки специалистов с высшим образованием (как результат и как процесс) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам, стандартам; системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) подготовки специалистов с высшим образованием (как результат и как процесс)» [2].

Качество – это не только адекватность каким-то требованиям - среды или потребителя. В динамике развития (эволюции) общества качество объекта или процесса должно опережать систему требований, предъявляемых развитием внешней по отношению к объекту среды (надсистемы). Иначе никакой социальный прогноз и прогресс невозможны. Это означает, что качество должно быть эволюционно избыточным, его должно быть много и даже больше, чем требуется «здесь и сейчас» [3].

Раскрывая понятие качества образования в вузе, профессор С.И. Плаксий пишет: «Мы исходим из того, что качество образования в вузе – это наличие в нем наиболее важных характеристик (свойств, черт, параметров), соответствующих требованиям непосредственных потребителей образовательных услуг (студент, выпускник, работодатель), а также требованиям общества к специалистам не только в данный момент, но и в ближайшей перспективе» [4]. Качество образования – это взаимосвязанная совокупность характеристик вуза, относящихся к его способности удовлетворять устоявшиеся и формируемые потребности потребителей образовательных услуг. Качество

образования может толковаться и проще. Во-первых, как качество образованности выпускников учебных заведений с точки зрения общественных потребностей самих выпускников, их подготовленности. Во-вторых, как система обеспечения качества образовательных услуг, включающая в себя основные структурно-функциональные аспекты деятельности учебного заведения, влияющие на качество образования учащегося. Исходя из последнего аспекта, можно говорить о качестве образовательной системы в широком смысле этого слов [4].

По мнению Ильинского И.М. «Качество - категория системная. Качество следует рассматривать с точки зрения его сущности как целого, которое состоит из частных:

- качества педагогического персонала;
- качества наших программ и средств обучения;
- качества абитуриентов и студентов;
- качества инфраструктуры;
- качества нравственно-психологической атмосферы;
- качества отношений с внешней социальной средой;
- качества управления вузом как единым целым и его частями [5].

Одним из способов обеспечения качества учебного процесса является системный подход, который определяется как методологическая основа научного познания. Из философского словаря системный подход определяется, как методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования сложноорганизованных объектов систем разных типов и классов [6].

В то же время, ученые исследователи определяют системный подход как направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязных элементов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Берталанфи); совокупности сущности и отношений (Холл А.Д., Фейджин Р.Н.).

Сущность применения системного подхода заключается в том, что относительно изолированные элементы необходимо рассматривать не как самостоятельные компоненты, а в их взаимодействии, развитии и динамике. Познать целое, целостную систему – это означает отразить в сознании человека, в определенных понятиях, категориях, теориях его внутреннюю природу, его характерные черты и особенности. «Познать целое – значит раскрыть: его сущность, качественную специфику, присущие ему системные, интегративные качества; его состав, количественную и качественную характеристику его частей, компонентов, их координацию и субординацию, главную из частей, то есть ту основу, на которой прежде всего и держится система; его структуру, то есть внутреннюю организацию, взаимосвязь компонентов, установив при этом, почему эти компоненты сочетаются, взаимодействуют именно так, а не иначе; его функции, то есть его активность, жизнедеятельность, равно как и функции частей, установив при этом, как эти последние «работают» на общие функции; его интегративные, системные факторы, механизмы, обеспечивающие целостность системы, ее совершенствование и развитие, взаимодействие; его коммуникации с внешней средой, в том числе связь с более обширным целым, частью которого оно само является» [7].

При разработке исследовательских программ авторы руководствуются различными методологическими подходами, от которых в решающей степени зависит выбор стратегий и методов исследования, характер проведения научного поиска. Исследователи педагогических проблем стремятся опираться не на отдельные методологические основания, а на их сочетание, систему, концептуальное пространство и в качестве методологической основы выбирают системный подход [8].

Системный подход рассматривается как методологическая основа представления предмета науки учебной дисциплины и организации процесса усвоения в форме

теоретической деятельности по исследованию предмета как системы. В процессе подобной деятельности формируются системные методы и технологии, выступающие для обучающегося познавательным орудием, с усвоением которого он становится способом мышления, выражающим системный тип ориентировки в предмете. Учиться мыслить системно стало общественно осознаваемой потребностью. Но существующая практика обучения еще не формирует этой способности у учащихся. Несоответствие формируемого способа мышления учащихся общественным потребностям – одно из противоречий современной системы обучения тем требованиям, которые предъявляются современным уровнем научно-технического прогресса к интеллектуальному развитию человека, его творческому потенциалу [9].

По мнению Галиева Т.Т., для того чтобы сформировать и развивать системное мышление в учебном процессе, обучающийся должен стараться осуществлять (под непосредственным руководством (управлением) со стороны преподавателя) свою самостоятельную и самоуправляемую познавательную деятельность на основе принципа системности, с использованием соответствующих системных методов и технологий. Это становится возможным при условии осознания субъектом значения и преимуществ системного мышления и системного подхода в его сегодняшней и будущей познавательной, теоретической, практической, профессиональной и иной деятельности [10].

Анализируя результативность научных исследований ученых, необходимо отметить, что многие аспекты остаются малоизученными, требуются уточнения в части управления качеством учебного процесса на основе системного подхода. Необходимо изучить вопрос о сущности применения системного подхода для обеспечения управления качеством учебного процесса в вузе.

Системный подход может применяться в качестве методологической основы для обеспечения качеством учебного процесса в вузе. В рамках сформулированной в названии статьи проблемы высшее образование рассматривается, как процесс, требующий улучшений с применением системного подхода в области обеспечения качества. Для управления учебным процессом необходимо разработать и внедрить комплексную модель обеспечения качества учебного процесса на основе системного подхода, которая включает в себя отдельные процессы и критерии их оценки, рис 1.

Приведенная модель включает в себя основные процессы, осуществляемые в вузе, управление которыми проводятся через критерии и усиление требований. Среди основных принципов применения комплексной системы управления качеством учебного процесса вуза является системный подход в рассмотрении отдельных элементов-процессов вуза как целостной системы, обеспечение качества достигается путем определения процессных и результирующих характеристик качества учебного процесса вуза.

Условиями применения системного подхода в управлении качеством учебного процесса в вузе относятся формирование организационной структуры вуза, служащей для создания единой образовательной среды, обеспеченность ресурсами для обеспечения взаимодействия всех элементов организации учебного процесса, обеспеченность кадровыми ресурсами.

Таким образом, на основе анализа исследований ученых, можно сделать выводы, что системный подход может применяться в качестве методологической основы для обеспечения качеством учебного процесса в вузе, авторами приводится модель, которая включает в себя основные процессы высшего учебного заведения и критерии их оценки с применением принципов системного подхода.



Рисунок 1 - Комплексная модель обеспечения качества учебного процесса на основе системного подхода

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Исакова Г.К., Теслинов А.Г., Тохметова Г.М., Сабалакова А.У., Исакова Д.Е. Управленческие решения в системе высшего образования: монография. - Семей, 2013. - С.7.



- 2 Селезнева Н.А. Качество высшего профессионального образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. - М., 2001. - С. 11.
- 3 Ильинский И.М. Образовательная революция. - М., 2002. - С. 439.
- 4 Плаксий С.И. Качество высшего образования. - М., 2003. - С. 342.
- 5 Ильинский, И.М. Качество – ядро образовательного процесса // Стандарты и качество. - 2002. - № 4. - С. 41-47.
- 6 Фролов И.Т. Философский словарь. - М.: ИПЛ, 1991.
- 7 Буркина В.А. Системный подход при реализации модульного обучения в вузе // Молодой ученый. - 2014. - №5. - С. 491-492.
- 8 Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. - 2007. - №10. - С. 15-20.
- 9 Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении: учебное пособие для вузов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - С. 344.
- 10 Галиев Т.Т. Опережающее обучение на основе системного подхода: Учебно-методическое пособие. – Астана: Изд-во НЦОКО МОН РК, 2011. - 317 с.

### ТҮЙІН

Мақала ғалымдардың педагогикадағы әдіснаманың жүйелік тәсілдемесін қолдану, жоғары оқу орындарының сапасын қамтамасыз ету саласында жүргізілген зерттеулерінің талдауын қамтиды. Авторлармен жүйелік тәсілдеме негізінде оқу үрдісінің сапасын қамтамасыз етудің кешенді моделін көрсетілген және жоғары оқу орнында жүйелік тәсілдемені қолдану шарттары анықталған.

### RESUME

The article contains the analysis of research scientists in the field of quality assurance concepts at universities, as the systemic approach in teaching methodology. The authors presented a comprehensive model for quality assurance of the educational process on the basis of a systematic approach and determined conditions for the application of the system approach at the university.



## Ә.Н. Тұрғанбекова

Аймақтық әлеуметтік –  
инновациялық университет,  
магистрант

## Г.Ғ. Еркибаева

Қ.А. Ясауи атындағы  
Халықаралық қазақ-түрік  
университеті,  
пед. ғыл. д-ры, профессор

# Бейіндік саралау арқылы инновациялық мектептер қалыптастыру мәселесі

## Аннотация

Мақалада бейіндік саралау арқылы инновациялық мектептер қалыптастыру мәселесі қарастырылған. Қазіргі уақытта білім беру жүйесіне қойылатын талаптар оның мүлде жаңа парадигмасын жасауды қажет етеді. Өйткені өмір сүріп келген жүйе үнемі даму үстінде болып отырған қоғамның сұраныстарына жауап бере алмайды. Осыған байланысты бейіндік саралаудың мақсатын және инновациялық мектептер қалыптастырудың мақсаты мен міндеттерін айқындау қажеттілігі теориялық тұрғыда тұжырымдалған. Педагогика теориясы мен практикасында өзіндік орнын алған инновация, инновациялық процесс, инновациялық мектеп мәселелері қарастырылған.

*Түйін сөздер:* бейіндік оқыту, педагогикалық-психологиялық зерттеулер, инновация, инновациялық процесс, инновациялық мектеп, ұлттық тәрбие.

20 ғасырдың соңғы онжылдығы Қазақстан Республикасы үшін үлкен қоғамдық-саяси, әлеуметтік-экономикалық өзгерістер әкелді. Бұл өзгерістер оқыту мен тәрбиелеу мазмұнын жетілдіру, олардың жаңа түрлерін іздеу, бейімдеу негізінде білім беру саласына да жаңалықтар енгізді.

Білім жүйесінде кеңестік дәуірде қалыптасқан оқушыларды белгілі бір білімдер жиынтығымен қаруландыру принципі қайта қаралып, ендігі жерде алынған білімді пайдалануға үйрету, баланың дара ерекшеліктеріне, қабілетіне, қызығушылығына қарай бейіндік бағыттау алға шықты, сонымен қатар оқытудың әдіс-тәсілдерін қолдану көп векторлық сипат алды.

Қазіргі уақытта білім беру жүйесіне қойылатын талаптар оның мүлде жаңа парадигмасын жасауды қажет етеді. Өйткені өмір сүріп келген жүйе үнемі даму үстінде болып отырған қоғамның сұраныстарына жауап бере алмайды. Жалпы білім беретін орта мектептің білім беру мазмұны оқушылар мен ата-аналардың сұраныстарын қанағаттандыра алмады. Оның үстіне білім деңгейлері арасындағы сабақтастық үзіліп, жалпы орта білім беру мен жоғары білім жеке құрылымдар ретінде өмір сүрді, бұл жағдай



өз кезегінде мектеп бітірушілерді жоғары оқу орнында білім алу үшін қосымша даярлау тәрізді артық жүйенің ресми емес түрде пайда болуына алып келді. Осындай жағдайда кәсіби бағдарлау жұмыстары өз мәнінде нәтижесін бере алмай отыр. Міне, мұның бәрі мектеп бітірушілерде өзінің болашағын жоспарлауда таңдауының бұлдырлығын тудырды. Сондықтан осы мәселеге мемлекеттік деңгейде үлкен мән беріліп, білім саласын жүйелі реформалау, түбегейлі өзгерістер енгізу қолға алынды. Елбасы Н. Назарбаев халыққа жолдауында ХХІ ғасырда білімін дамыта алмаған елдің тығырыққа тірелері анықтығын айта келе, инновациялық мектептерді ашу керектігін айқын көрсетті.

Осы орайда қоғам алдына қойылып отырған басты міндеттердің ең өзектісі - бүкіл білім жүйесін түбегейлі жаңартып, дүние жүзілік деңгейге сәйкес келетін, жастарға сапалы білім беруге жағдай жасайтын және олардың үйлесімді дамуына, жеке бастың тұлға ретінде қалыптасуына бағытталған жаңа үлгідегі мектеп құру болып отыр. Бұл мақсатты орындау орта білімнің 12 жылдық мерзімге өтуімен астасып жатыр. Еліміз 12 жылдық орта білім беруге көшу мәселесін шешуге алыс - жақын шетелдердің іс - тәжірибелеріне және соңғы кездегі педагогика мен психология ғылымдардың алдыңғы қатарлы зерттеу нәтижелеріне сүйенуде. Алайда қоғамды орнатушы, өзгертуші де - адам. Ал адам - қоғамнан тыс өмір сүре алмайды. Қазіргі қоғамның мазмұны күрделі құрылыстардан тұрады. Соған сәйкес оның сұраныстары да ауқымды. Қазіргі қоғамның сұранысы заман талабына сәйкес оқу тәрбиенің мазмұнын қалай, қандай бағытта жүргізу тиімді екендігі болып отыр. Педагог-классиктер қажетті біліммен тәрбиені бойына толық сіңірген ұрпақ ғана ұнамды әлде қызықты тәрбие мен білімді меңгеруге ұмтылуға тиіс екендігін ескертеді. Қажетті білім мен тәрбие туралы айтатын болсақ, қазақ халқының ұрпақ тәрбиелеу тәжірибесі бүгіннен басталмайды. Ол тым әріден бастау алып сан ғасырлық қалыптасу, даму тарихымен ерекшеленіп келеді. Қайсыбір халық болмасын, өзінің ұлттық психологиялық және халықтық тәлім-тәрбие қазанында қайнап жетілуі тиіс.

Қазақстан Республикасының мемлекеттік ұлттық тәрбие жүйесінің мазмұны да қазақ этнопсихологиясы мен қазақ ұлттық этнопедагогикасының тәлімдік ұстанымдары мен тағылымдық қағидаларына сәйкес тізілуі қажет. Осы орайда инновациялық мектептерде білім беруге көшу қажет, осы жағдай шәкірттің оқуға құлықтық дәстүрін (бейімділік, ынталық, белсенділік) қалыптастырады.

Шәкіртті шаршау, мезі болу, жалығу тәрізді құбылыстардан, тәрбиесінің теріс ықпалын сақтау мүмкіндігі. Атадан мұра болып келе жатқан кәсіпке бейімдеп тәрбиелеу қағидасы бар. «Атадан бала туса игі, ата жолын қуса игі» деген халық даналығы біз сөз етіп отырған инновациялық мектептерде білім берудің басты қағидасы іспеттес.

12 жылдық орта білімге көшу аз уақыт ішінде жеңіл түрде іске аса қоятын мәселе емес. Бұл білім беру орындарының үйлесімді дайындығын, әрбір мұғалімнің өз ісін қайта қарауды, білімнің теориялық және әдістемелік тұстарынан жетілдіруде талап ететін мәселе.

Президент Н. Назарбаев “Тарих толқынында” атты еңбегінде: «Қазақтар, ұлы өркениеттердің мұрагерлері, тарихтың сан сапалы құз қияларынан өзінің ұлттық «Мен» дегізерлік қасиеттерін алып шыға алды. Жәй ғана алып шығып, жәй ғана сақтай білген жоқ, сонымен бірге еселеп жаңғырта да білді», - деп қазақ халқының ұлылығын, ұлы қасиеттерін айрықшалаған. Осындай ұлы қасиеттерге толы бабалар мұрагерлері, шәкірттеріміз әлемдік өркениетке жетуде қандай қиыншылық болсын, өзгерістер болсын, бейімділігі мен қабілетін көрсете алатын 12 жылдық білім алуға дайын деп сенеміз.

Қазақстан Республикасында білім беру саласында жүріп жатқан реформаның жүзеге асуы мемлекет дамуындағы ұзақ мерзімге межеленген мақсаттарға жету бағытындағы қоғамдық прогрестің заңдылықтарынан туындайды. Бұл Елбасының «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында Қазақстанның бәсекеге қабілетті 30 елдің қатарына қосылуы, қазақстандық

білім берудің халықаралық білім кеңістігінен лайықты орын алуы стратегиялық маңызға ие жоба есебінде көрсетілген [1].

Сондықтан да қазіргі қоғам өмірінің барлық білім беру саласында, соның ішінде тұлға қалыптасуының негізін қалайтын жалпы білім беретін мектептің базалық білім мазмұнына болашаққа бағдарланған жаңартулар жасауды қажет етеді.

Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасындағы басым бағыттарының бірі ретінде көрсетілген инновациялық мектептерде оқыту моделіне көшу үдерісі білім беру мазмұнының когнитивтік, іс-әрекеттік және аксиологиялық компоненттерін кіріктіру негізінде жаңартылған мазмұндағы стандарттарды әзірлеу мен енгізуді ұйғарады.

Оқытудың инновациялық мектептер моделіне көшу қазіргі білім беру саясатының бағыттарын іске асыру мен қазақстандық білімнің бәсекеге қабілеттілігін арттырудың келесі міндеттерін орындауы тиіс: сапалы білім алуы үшін барлық азаматтарға бірдей мүмкіндіктерді ұсыну; қазақстандық патриоттыққа, адам құқықтары мен бостандығына құрметпен қарауға, азаматтық жауапкершілікке және құқықтық сана-сезімге тәрбиелеу; ұлттық мәдениетке құрметпен қарауға, толеранттыққа тәрбиелеу; қоғамда әлеуметтену қабілеттілігін қалыптастыру; оқушылардың оқу жүктемесін білім беру деңгейлеріндегі жас ерекшелік мүмкіндіктерімен және психофизиологиялық даму заңдылықтарымен өзара байланыстыру; жеке білім беру траекториясын қалыптастыру; жалпы орта білім беру деңгейінде оқытуды бейіндендіру; тілдерді деңгейлеп оқытуды енгізу және оның негізінде көптілді тұлғаны қалыптастыру.

Инновациялық мектептерде білім берудің жаңартылған мазмұнының базалық принципі әрбір мектепте тұлғаның адамгершілік-рухани қасиеттерін дамытуды ынталандыратын ізгі білім беру ортасын құруды (өзін-өзі анықтау және өзін-өзі жетілдіру), білім беру ұйымдары мен отбасыларда адамгершілік-рухани мәдениеттің жоғары деңгейіне қол жеткізуді, жалпы адамзаттық құндылықтардың дамуын меңгеруді, коммуникативтік дағдыларды және ақпараттар мен технологияларды басқара білуді, проблемаларды шеше білуді көздейді.

Оқытудың инновациялық мектептер моделі бойынша жалпы орта білім беру деңгейінде білім беру сапасын жетілдіру, мемлекеттің және қоғамның, тұлғаның өзекті және болашақтағы қажеттіліктерін жүзеге асыру үшін жаратылыстану-математикалық, қоғамдық-гуманитарлық бағыттары бойынша бейіндік оқыту ұсынылады [2].

Қалыптасқан жағдайдан шығудың бір шешімі ретінде «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында» орта білімнің жоғары сатысында бейіндік оқытуды енгізу жоспарланған болатын. 2006-2007 оқу жылында еліміздің мектептерінің 10 сыныптары екі бағыт (қоғамдық-гуманитарлық және жаратылыстану-математикалық) бойынша оқытуды бейіндік саралауға кірісіп те кетті. Осы процесс келесі оқу жылынан енгізілетін 12 жылдық білім беруге көшу барысында өзінің заңды жалғасын таппақ.

Кейінгі жылдары жүргізілген педагогикалық-психологиялық зерттеулер біздің еліміздің білім беру кеңістігіндегі оқыту жүйесінің тұлғаны дамытуда және үздіксіз процесс ретінде талапқа толық жауап бере алмағандығын көрсетіп отыр. Сондықтан әртүрлі деңгейде (республикалық, аймақтық) осы мәселенің шешімін іздестіру оқытудың ұйымдық түрлерінің баламалылығын дүниеге әкелді, яғни білім нарығында білім беру мекемелерінің жаңа түрлері қалыптасты. Білім мазмұны мен оны жүзеге асыру жолдарын әлемдік тәжірибені, педагогика ғылымының жаңалықтарын бейімдеу арқылы жетілдіруге бағыт алған мұндай оқу орындары «инновациялық мектептер» деген атауға ие болды.

Білім беру жүйесін реформалауда қалыптасып отырған осындай жағдайда оқытуды бейіндік саралау, инновациялық процестер, инновациялық мектептер мәселелері, қосымша білім бағдарламаларын қалыптастыру, практикаға енгізу және басқа да олардың



жекелеген аспектілері көкейкесті болып, отандық және шетелдік педагог ғалымдардың назарын өзіне аударып отыр.

Мәселен, педагогика тарихы тұрғысынан жалпы білім берудің тарихи-педагогикалық негіздері көптеген ғалымдардың еңбектерінде орын тапқан. Бірнеше қазақстандық ғалымдар қоғам сұранысына сәйкес оқушы тұлғасын қалыптастыру, оның тұлғалық өзегі – дүниетанымын қалыптастыру, оны қалыптастырушы – педагогтің ғылыми-әдістемелік даярлығын жетілдіру және педагогикалық процесті ұлттық реңкте құру мәселелеріне жан-жақты тоқталып өтеді.

Оқыту процесінде оқушылардың дара ерекшеліктерін, олардың бейімдері мен қабілеттерін, қызығушылықтары мен сұраныстарын есепке алу мәселесіне педагогика ғылымының классиктерінің еңбектерінде ерекше мән беріледі.

Кеңестік ғалымдар оқытуды даралау мен саралаудың жалпы мәселелеріне байланысты зерттеулер жүргізген. Кейбір ғалымдар жеке пәндер және факультатив сабақтар аясында саралау мәселелеріне тоқталады. Оқытуды бейіндік саралаудың шетелдік тәжірибесін рейсейлік ғалымдар әрі қарай зерттеді, бейіндік оқытуға көшу шеңберінде оны ұйымдастыру мәселелерін қарастырды.

Сол сияқты қазақстандық ғалымдар ресейлік ғалымдардың зерттеулерін әрі қарай жалғастырды және саралаудың әр түрлі аспектілерін қарастырды.

Инновация, инновациялық процесс, инновациялық мектеп мәселелері де педагогика теориясы мен практикасында өзіндік орнын алған. Бұл мәселелер шетелдік және отандық ғалымдардың зерттеу объектісі болып табылды.

Инновациялық мектептер оқушы тұлғасы дамуының бағыттылығын қамтамасыз ету мақсатында өздеріне нормативтік деңгейде берілген артықшылықтарды, кеңірек айтқанда, қосымша білім бағдарламаларын пайдалана отырып бейіндік саралай оқытуды негізге алады, осы тұрғыда елімізде өткен 15 жыл мерзімде көлемді тәжірибе жинақталды. Бейіндік оқытуға көшу жағдайында, біздің ойымызша, осы тәжірибені ғылыми-теориялық жағынан рәсімдеу, талдау оны одан әрі жетілдіруге, практика жүзінде одан әрі қолданылуының тиімділігін арттыруға мұрындық болады.

Дегенмен, отандық педагогика тарихында инновациялық мектептерде бейіндік саралаудың қолданылуы, оның құралы ретінде қосымша білім беру бағдарламаларының орны жеткілікті деңгейде зерттелмеген деп айтуға негіз бар.

2007 жылғы Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңына, Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасына сәйкес орта білім беру деңгейінің жоғары сынып оқушыларына бейіндік оқытуды енгізу қарастырылуда. Бейіндік оқыту, білім беру сапасын көтерудің, мемлекеттің және қоғамның, тұлғаның өзекті және келешектегі қажеттіліктерін жүзеге асырудың бірден бір құралы ретінде қарастырылады.

Стратегиялық тұрғыдан анықталғандай, жалпы орта білім беру бағдарламалары «білім беру мазмұнын кәсібилендіру және кіріктіру, саралану негізінде әзірленетін болады». Оқушыларға «шығармашылық қызметіне және жеке қабілетінің дамуына ерекше орын берілетін, дараланған білім беру бағдарламаларын таңдауға мүмкіндік беріледі. Жинақталған білім алуға, өздігінен және шығармашылықпен қолдана білуге ұмтылу, әлем, қоғам және адам туралы жүйеленген түсініктерді кеңейтіп, тереңдетіп игеруге көшу қамтамасыз етіледі».

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Назарбаев Н. «Жаңа әлемдегі - Жаңа Қазақстан». Қазақстан халқына Жолдауы, 2007.
- 2 Тұжырымдама Қазақстан Республикасында бейіндік оқытуды дамыту. – Астана, 2010.

## **РЕЗЮМЕ**

В статье рассматриваются проблемы создания инновационных школ. В настоящее время предъявляются совершенно другие требования к системе образования, к созданию ее новой парадигмы. В связи с этим необходимо определить цель профильной дифференциации, цели и задачи создания инновационных школ.

## **RESUME**

In the article the authors considered the issues of formation of innovative schools through the profile differentiation. Nowadays, the education system has completely different requirements. It is necessary to determine the purpose of the profile of differentiation, the aims and tasks of formation of innovative schools.



**A.T. Ayazbayeva**

doctoral PhD,  
International University of  
Kyrgyzstan

## **Formation of the teacher's personality as a condition of professional competence**

### **Annotation**

In this article the theories of the authors are examined to the study of professional competence of a teacher, basis of forming of professional competence of a teacher, professional influence on the competence of a future specialist. The problem of forming of professional competence is especially sharply assessed during social transformations and reforms. The formation of professional activity depends on the personality, of the subject of activity, professional preparedness, presence of experience and professionally important qualities.

*Key words:* competence, professional competence, pedagogic, methodological ability, skills, pedagogue-psychologist, methodological competence, emotional competence.

Today, one of the priorities of modernization of higher professional pedagogical education system is considered to be the transition to a competence - oriented education, which primarily defines the requirements for teaching human resources according to the needs and demands of today. These requirements to search for new principles of the organizations of the educational process in a higher school are based on the integration of professional and objective, technological and methodological components of the content of teacher's education. The pedagogic profession is transforming and managing too. And for managing the personality's development you have to be competent. The concept of teacher's professional competence, therefore, expresses the unity of theoretical and practical readiness for the implementation of educational activities and characterizes professionalism of a teacher.

Currently, professional and pedagogical formation of the future teacher is viewed through the concept of professional or vocational and pedagogical competence. The point of view is adopted in psychology according to which the concept of "competence" includes knowledge, skills, and how to carry out activities (A.P. Zhuravlev, N.F. Talyzina, R.K. Shakurov, A.I. Shcherbakov).

Competence in the conventional sense of the word refers to the characteristics and properties of the person giving it the right to decide whether to



express a judgment in a particular area of human knowledge and existence. It is not surprising that the principle of competence has arisen within one of the specific sciences and was subsequently extrapolated as the scientific method applicable to various fields of knowledge, including pedagogy.

In the theory of pedagogical education the concept of "professional competence" refers to a set of professional requirements due to the teacher and is used by the terms such as "job description", "professionogram personality", "professional readiness", "professionalism" (E.I. Rogov, N. Kuzmina, O.M. Shiyan and others.). In general, describing the same problem, the above called pedagogical categories have particular connotations and are used in different contexts.

The notions of "willingness" and "competence" are close to each other, but not identical. If the readiness is a characteristic of a potential state, which allows the teacher to enter the professional community and develop in the "professional" attitude, that competence can only test in real activity, incarnate from the inner to the outer. The concept of "pedagogical skills" is close in meaning and is considered by N.V.Kuharev as "a set of specific qualities of the personality of the teacher, which are caused by a high level of the teacher's psychological and educational preparedness, the ability to optimally solve the problem of pedagogical training, education and development of students" [1, p. 136-137].

According to E.N.Ogareva, competence is a category of evaluation. It characterizes a person as a subject of specialized activities in the system of social labor. It includes: 1) a deep understanding of the essence of the tasks and problems; 2) good knowledge of the expertise available in this area, the active mastery of the best achievements; 3) the ability to choose the means and methods of action appropriate to the particular circumstances of time and place; 4) a sense of responsibility for the achieved results; 5) the ability to learn from mistakes and make adjustments to achieve the objectives of the process [2, p. 85-100].

The formula of the competence designed by M.A.Choshanov seems quite interesting. It is as follows: competence is a mobility of knowledge + flexibility + critical thinking [1, p.45-56].

Thus, competence in the general sense is understood as personal opportunities of an officer, her / his qualifications (knowledge, experience), allowing to take part in the development of a certain range of decisions or to decide for oneself thanks to one's certain knowledge, skills. We will use the concept of competence, but not professionalism, as "... a set of professionalism should be understood such as psycho-physiological, mental and personality changes that occur in a person in the process of acquisition and long-running operations, providing a new, more effective level of solving complex professional problems in special conditions" [2]. So a professional can be called the prevailing teacher, but not the future one.

The peculiarity of A.K.Markova's concept is that the search for professional competence bases is implemented in psychology of teacher's labor, but in fact an analysis of psychological and pedagogical competence is provided (PPC). It considers competence as an objective ratio of the necessary knowledge, skills, psychological qualities possessed by the teacher, and their influence on the process and result of teaching. So, professionally competent is "the teacher's work, in which at a sufficiently high level there are pedagogical activity, pedagogical communication which realized the identity of the teacher who achieved good results in training and education of students ... the teacher's competence is also determined by the ratio of the real labor matter depending on professional knowledge and skills, on the one hand, and professional positions, psychological quality, on the other" [2].

A.K.Markova builds a multidimensional model of professional teacher's competence. This model can be called psychological, because there the focus is on assessing of the psychological characteristics of the teacher in carrying out the educational process and qualitative changes in the mental development of the students, which arise as a result of the teacher's work.

L.M.Mitina's professional competence is considered in the same aspect, considering, who writes: "... we understand the professional competence more widely accepted than in the



psychological literature, not only in the active context, but also in the context of all the labor of the teacher ... in other words, under the pedagogical competence of the teacher, we understand the orchestration subject knowledge, methodology and didactics of teaching and skills (culture) of pedagogical dialogue" [2].

This definition makes it possible to introduce the structure of the teacher's pedagogical competence in two substructures: the activity (knowledge, skills and methods of implementation of educational activities) and communication (knowledge, skills and methods of pedagogical communication).

In our opinion, psychological conditions of professional competence are the teacher's understanding of the need to improve the universal and special culture and careful organization of communication as a basis for development and learning in the school. The dynamics of the development of teacher's professional competence is determined by the change of the reproductive performance of actions and operations creativity, harmonization and complexity of activity-related and communicative components of pedagogical competence.

Using the term *professional and pedagogical competence* N.N. Lobanova characterizes it as the system properties of the individual and identifies three elements: professional and educational, professional and pragmatist, professional and personal, or exactly theoretical, practical, personal. The main condition of professional competence is a cognitive activity, which has pedagogical orientation.

Other researchers understand professional competencies (qualities) as a set of personality traits, which are caused by a high level of psychological and pedagogical readiness (N.V. Kuharev) and ensure "a high level of self-organization of professional pedagogical activity (N.N. Tarasevich).

L.N. Zaharova, V.V.Sokolova, V.M.Sokolov give quite a full definition of professional competence: "Under the professional competence it is advisable to understand the ability to effectively solve practical problems by developing the socialization of the individual, ensuring the internal conditions, the activity-integration into society for a person through the development of value orientations, orientation in nature, society, the spiritual experience of the people themselves, the formation of practical skills and social activity-a desired, or at least an acceptable self ...".

V.A.Slastenin thinks that under the pedagogical competence of the teacher can be understood "the unity of theoretical and practical preparedness for the implementation of educational activities." The structure of professional competence is seen in the teacher's work through a pedagogical skill that our understanding is not entirely true, because the ability still does not show the degree of professional competence [4, p. 45-56].

We will use the term *professional and pedagogical competence* in this article, and after I.A. Kolesnikova we assume that the PPC is an integrated professional and personal characteristic that defines the willingness and ability to carry out teaching duties in accordance with the accepted in society in a specific historical moment norms, standards and requirements.

V.A. Adolf allocates motivation, goal-setting and content-advancing components. The motivational component of teacher's professional competence is determined by the system of its driving forces, certain consumer claims, rewards.

Goal-setting component of the teacher's professional competence includes the dominant pedagogical mentality and outlook, the system of personal meanings, the content of which is focused on the change in the value of pedagogical activity. Content-operational component in the professional competence characterizes the teacher as the creator, researcher, and designer.

Baseline factor of professional and pedagogical competence (PPK) is the relationship to the person; the teacher's work is the work of the system "man - a man". That is why such a component, as the personal-humanistic orientation is presented today in the central structure of the PPC as integrated professional and personal characteristics. A true professional in the field of education is distinguished as the ability to systematically take educational reality and

systematicity in the work. This property enables a holistic, structured vision of logic educational system which facilitates the design of appropriate activities (I.A. Kolesnikova).

PPC gives free orientation in the subject area, limited in each case for supporting the teaching profession depending on specialty and specialization. There is no doubt that competence involves knowledge of modern pedagogical technologies, related to at least three factors, it is very important for a teacher: 1) the communication culture in the interaction with the people, 2) the ability to receive information in their subject area, transforming it into the content of training and using self-education, 3) the ability to transfer your information to others.

All these components of the PPC are closely intertwined, forming a complex structure, forming specialist's "ideal model", defining its personality-operation characteristic because competence can only be assessed in the course of activities and only within a specific profession.

The main components of the PPC can be seen in three blocks: 1. psychological and pedagogical literacy; 2. psycho-pedagogical skills; 3. professionally personal qualities, i.e. such qualities which are inseparable from the process of pedagogical activity that inevitably arise out of the nature of this activity.

### LIST OF REFERENCES

- 1 Choshanov M.A. Flexible technology of problem-modular training: Method. aid. - M.: Narodnoe obrazovanie, 1996. -160 p.
- 2 Markova A.K. Psychology of teacher's work. - M.: Prosveshenie. 1993. – 365 p.
- 3 Grishina I.V. Professional competence of the head of school as an object of research: Monograph - SPb.: SPbGUPM, 2002.- 256 p.
- 4 Pedagogy. / Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. 6th ed. - M., 2007. - 576 p.

### ТҮЙІН

Мақалада оқытушының кәсіптік құзыретінің қалыптасу негіздері мен оқытушының кәсіптік құзыреттілігі туралы авторлардың тәсілдері қарастырылған. Әсіресе қайта әлеуметтік құрулар мен реформалар кезеңінде кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуы мәселелік сұрақ болып табылады. Мамандық кәсіби даярлау тәжірибе мен адамның кәсіптік қызметтегі қасиеттері болуымен байланысты және тікелей тұлғаның жеке субъект әрекетіне айрықша көңіл бөледі.

### РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматриваются основные условия формирования профессиональной компетентности педагога, проблема которой особенно остро стоит во время социальных преобразований и реформ. Подчеркивается, что включенность человека в профессиональную деятельность зависит от личности субъекта деятельности, профессиональной подготовленности, наличия опыта и профессионально важных качеств.

## **Л.И. Изтелеуова**

Кокшетауский университет  
им. Абая Мырзахметова,  
канд. социол. наук, доцент

## **Е.Т. Ельжанова**

Кокшетауский университет  
им. Абая Мырзахметова,  
старший преподаватель

# **Модульная технология как один из путей повышения эффективности учебно- воспитательного процесса**

## **Аннотация**

В статье рассматривается технология модульного обучения для индивидуализации обучения. В дидактике принцип индивидуального подхода предполагает учёт таких особенностей обучающегося, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависят результаты учения. К таким особенностям, в первую очередь, можно отнести обучаемость, учебные умения, обученность и познавательный интерес.

*Ключевые слова:* модульная технология, индивидуализация обучения, рейтинговая технология, промежуточный рейтинг, итоговый рейтинг.

Причинами перехода к модульной технологии является, в первую очередь, традиционная для современных казахстанских школ и вузов организация учебно-воспитательного процесса, которая страдала двумя недостатками. Во-первых, многопредметность. Во-вторых, частотность учебных предметов. На изучение некоторых отведен всего один час в неделю, что делает усвоение материала малоэффективным.

По мнению Сенновского И.Б., признаками обновления педагогического процесса при модульной технологии являются следующие признаки:

1) Педагогический процесс должен быть направлен на достижение целей, которые должны быть диагностичными.

2) Цели, время протекания и затраты ресурсов здоровья участников педагогического процесса должны быть согласованы.

Несбалансированность этих факторов приводит к перегрузке учащихся и учителя. Постановка учебной деятельности учащихся ставится во главу угла всего учебно-воспитательного процесса. Без неё не может быть осуществлено формирование личности учащегося и развитие его способностей [1].

Создатели модульной технологии при её формировании исходили из очень важной идеи, что всякое занятие должно способствовать как усвоению новой информации, так и формиро-

ванию умений и навыков обработки этой информации [2]. Как мы знаем, цель модульного обучения - содействие развитию самостоятельности учащихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала. Главная сущность модульного обучения состоит в том, что учащийся полностью самостоятельно достигает целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулем - целевым функциональным узлом, в который объединены учебное содержание и приемы учебной деятельности по овладению этим содержанием. Основными мотивами внедрения в учебный процесс модульной технологии могут быть:

- гарантированность достижения результатов обучения;
- возможность работать в группах, в парах;
- паритетные отношения учителя и ученика;
- возможность общения с товарищами;
- возможность выбора уровня обучения;
- возможность работать в индивидуальном темпе;
- раннее предъявление конечных результатов обучения;
- «мягкий» контроль в процессе освоения учебного материала.

Модульная технология предусматривает создание положительных мотивов к обучению благодаря новизне содержания, занимательности, эмоциональному содержанию, организации учебного поиска, опоре на жизненный опыт, преодолению познавательных затруднений [3].

Каковы же должны быть действия при переходе на модульное обучение?

Прежде всего, необходимо разработать блочно-модульную программу изучения курса, предполагающую объединение различных форм учебной работы в единый блок уроков по теме.

Другой элемент модульной технологии обучения – модульный урок. Модульный урок состоит из двух академических часов. При составлении модульного урока, используют следующие элементы:

- формулировка темы урока;
- определение и формулировка целей урока и конечных результатов обучения;
- разбивка учебного содержания на отдельные логически завершенные учебные элементы (УЭ);
- подбор необходимого фактического материала;
- определение способов учебной деятельности учащихся;
- отбор методов и форм преподавания и контроля;
- составления модуля данного урока.

Каждый учебный элемент в модульном уроке – это шаг к достижению интегрирующей цели урока, без овладения содержанием которого цель не будет достигнута. Причем, учебных элементов (УЭ) не должно быть очень много [4].

Таким образом, в ходе модульного обучения осуществляется целенаправленное формирование и развитие приемов учебной деятельности. Учебное содержание здесь – средство для достижения целей этого важнейшего процесса.

Необходимо отметить, что в процессе изучения модуля учащиеся учатся самостоятельно добывать знания, работая с учебником и др. источникам информации. В результате учебной деятельности на уроках возрастает интерес к предмету, так как один вид деятельности сменяет другой.

В конечном итоге модульная технология обеспечивает преобразование учебного процесса из пассивного усвоения знаний в активный процесс формирования навыков и их применения в процессе обучения [5].

Конечно же как и любая технология, модульная технология имеет свои «плюсы» и «минусы».





*Преимущества* данной технологии:

- урок четко структурирован и на каждый учебный элемент отведено определенное количество времени;
- самостоятельное получение знаний, развитие общих умений и навыков;
- обеспечивается психологический комфорт учащихся (если ученик чего-то не знает, не может сразу найти нужную информацию, то коррекция знаний, предложенная в разработке, помогает справиться с проблемой);
- каждый ученик работает с удобной для него скоростью, не смотря на предложенный учителем временной регламент;
- возможно использование данной технологии в сочетании с другими технологиями.

*Недостатки* данной технологии:

- разработка урока требует большого объема времени (~1,5 часа);
- требуется большое количество бумаги, если задания выполняются на индивидуально распечатанных листах (можно выполнять задания в тетрадях).

*Методические рекомендации:*

1. Первый урок, проводимый по модульной технологии, должен быть небольшим, не ёмким, т.к. ученики не адаптированы к такой форме работы и необходимо время на разъяснения, на знакомство со структурой урока.

2. Необходимо постоянно озвучивать ученикам временные промежутки, т.к. увлеченно выполняя какое-либо задание, они могут потратить слишком много времени и не успеть закончить работу.

3. Сверка с «ключом» ответов у учителя происходит за 5-7 мин до окончания урока (снижается возможность списывания); или поэтапно во время урока, если «ключ» разбит на отдельные учебные элементы.

4. Задания надо составлять таким образом, чтобы ответ ученика был четким и кратким (облегчает самопроверку учеников).

5. Учителю необходимо контролировать работу учащихся по ходу урока.

6. Введение модулей в учебный процесс нужно осуществлять постепенно. На начальном этапе можно использовать только элементы модульного обучения. Например, лекционную систему можно сочетать с модульной.

*Рейтинговая технология* строится по модульному принципу, сущность которого состоит в делении учебного материала на отдельные завершённые блоки (модули). Внутри модуля выделяются тематические циклы. По каждому модулю или циклу устанавливается максимальное количество баллов, которое может набрать обучающийся. Каждый модуль включает в себя также определенный пакет методической информации: содержание занятий; темы и виды индивидуальной и групповой самостоятельной работы воспитанников; дидактический пакет заданий и познавательных задач для контрольных работ (промежуточный рейтинг и итоговый рейтинг); перечень экологических проектов, экологических акций, исследовательских работ, экологических конкурсов и экологических мероприятий, в которых можно принять участие; список основной и дополнительной литературы.

Рейтинговая система оценки качества освоения экологического содержания – система пошагового контроля и выражаемой в баллах оценки успешности усвоения обучающимися различных блоков учебного содержания, качество освоения которых определяется с помощью специальных контрольных процедур.

Рейтинг обучающегося складывается из стартового рейтинга, позволяющего определить уровень первоначальной подготовленности обучающегося по данной теме; рейтинга по отдельным блокам и тематическим циклам и рейтинга за творческие задания. Итоговый годовой рейтинг каждого воспитанника вычисляется на основе суммарного рейтинга и определяется в зависимости от количества баллов, набранных обучающимся.



Очень важным моментом использования рейтинговой системы является определение критериев, по которым обучающемуся начисляются баллы по учебной дисциплине, при этом должны быть определены баллы за объем и глубину знаний, сформированность экологических компетенций, уровень творчества в овладении данной дисциплиной и выполнение творческих индивидуальных заданий.

Все это приводит к усилению внутренней мотивации учения и творческой активности подростков, что в конечном итоге обуславливает повышение качества учебных достижений. Данная образовательная технология предоставляет обучающемуся широкие возможности для выработки индивидуального стиля эколого-ориентированной деятельности, а преподавателю - больше возможностей для педагогического творчества.

Напряженность и результативность работы обучающегося определяются по величине и степени роста рейтинга в течение учебного года; степень достижения цели образования - по величине отношения достигнутого рейтинга к максимально возможному рейтингу для данного периода образования, что определяет собственную траекторию развития каждого школьника.

Уже в первый год работы по этой технологии были получены такие результаты, которые при использовании традиционной технологии еще долгие годы оставались бы желаемыми. Самым важным итогом внедрения новой технологии обучения явилось повышение познавательной активности обучающихся в сфере занятий по экологии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Сенновская И.В., Гульчевская В.Г. Технология модульного обучения: проблема внедрения в массовый опыт отечественной школы. - М., 2005. – С. 324.
- 2 Ксезонова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: уч.-методич. пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2010. - 224 с.
- 3 Кукосян О.Г., Князева Г.Н. Концепция модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования: Метод. пособие. – Краснодар, 2011. – С. 215.
- 4 Третьяков П.И., Сенновский И.В. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2013. – С. 205.
- 5 Алексеенко Н.А., Стукалова И.Н. Модульное обучение как интегративная технология, направленная на полное усвоение знаний каждым учеником и его развитие. // Особенности преподавания предметов естественно-научного цикла в условиях модернизации школьного образования. – Барнаул. – 2010. – С. 115.

## 4. ТҮЙІН

Мақала мамандыққа қатысты модульдік оқытудың тиімді педагогикалық әдістері мен тәсілдеріне арналған. Қазіргі кезде модульдік оқытудың мақсаты мен мағынасын түсінуде күрделі өзгерістер болып жатыр. Соның ішінде болашақ маманның қалыптасуына, табысты жұмыс істеуіне және қатысымды құзыреттілігінің дамуына модульдік технологияның атқаратын ролі ерекше.

## 5. RESUME

The article deals with the modular technology of training for the individualization learning of the didactic principle of the individual approach. The author takes into consideration the peculiarities of training which affect it`s training activities and the results of the exercises.

### **Ж.К. Аубакирова**

«Тұран-Астана» университеті,  
психол. ғыл. канд., доцент

### **И.М. Раушанова**

«Тұран-Астана» университеті,  
аға оқытушы

### **А.М. Қуандық**

«Тұран-Астана» университеті,  
магистрант

## **Бастауыш сынып оқушыларын оқыту үдерісінде қазақтың ұлттық ойындарын қолдану**

### **Аннотация**

Мақалада бастауыш сынып оқушыларын оқыту үдерісінде қазақтың ұлттық ойындарды қолдану жайы қарастырылды. К.К. Малинаускас, Қ.Б. Жарықбаев, А.Р. Ерментаева еңбектері дәйектелді. Бастауыш сынып оқушыларын оқыту үдерісінде қазақтың ұлттық ойындарды қолданудың психологиялық, педагогикалық аспектілері қарастырылды. Қазақтың ұлттық ойыны – тәрбие құралы, ақыл-ойды кеңейтіп, тілді дамытып, сөздік қорды толықтырады.

*Түйін сөздер:* ұлттық мәдениет, ойын, қазақтың ұлттық ойыны, қазақтың ұлттық ойындардың зерттелу тарихы, қимыл-қозғалыс ойындары, спорттық ойындар.

Қоғамда қалыпты өмір сүруді жеке адам өздігінен үйрене алмайды, ол әрбір тұлғаның жеке тәжірибесінен алынады.

Бүгінгі таңда бастауыш сынып оқушыларын оқыту мен тәрбие ең өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Өйткені қоғамымыздың қарқынды әлеуметтік дамуы бастауыш сынып оқушыларын оқыту үдерісінде қазақтың ұлттық ойындарын қолдануға жоғары талап қояды. Ал қоғамның қазіргі жағдайында, елдің саяси, мәдени, әлеуметтік-экономикалық жақтарын жаңарту кезінде жас ұрпақтың болашақта ізгі ниетті адам болып дамуына олардың қазақтың ұлттық ойындары ықпал ететіні сөзсіз. Сондықтан да бастауыш сынып оқушыларын оқыту үдерісінде қазақтың ұлттық ойындарын қолданудың теориялық зерттеулеріне, жалпы ұғымына сарапталған талдауларға зер салайық. Қазақтың ұлттық ойындары - салауатты өмір салтын мұрат тұтқан арманшыл, елі мен жерінің қамын ойлайтын, ұлтқа тән нәрсенің бәрін қадыр тұтатын, дара тұлға-жаңа адамды тәрбиелеп шығарудың құралы.

Қ.Б. Жарықбаев еңбектерінде халқымыздың салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары, ұлттық ойындарды енді ғана зерттеліп, жиналып, қаралып, көпшілік оған енді назар аударып бастағандығын дәйектейді [1]. Мұның

тек рухани, мәдени жағы ғана емес, сонымен бірге жас ұрпақ адам тәрбиесіне де үлкен қызмет атқаратынын естен шығаруға болмайды. Ұлтымыздың осындай тәлім – тәрбиелік рөлі жоғары, әдет-ғұрыптарымызға, салт- дәстүріміздің мәніне терең үңіліп қарап, сырын ашатын болсақ, оларды ғибратты қызметте пайдалана алатынымыз сөзсіз.

А.Р. Ерментаева зерттеуінде тұлғалық дамуды, қазақ халқында рухани-адамгершілік, имандылық қасиет субъектілік позицияның негізі деп қарастырады. Осы тұжырымды негізге алып, адамгершілік, ізгіліктік, елжандылық, шыдамдылық, мейірім және ар-ұят сияқты көптүрлі имандылық қасиеттердің ұйысқан бірлігімен анықталатын субъектілікті дамытып, жетілдіру қажеттігін анықтаған [2].

Абай өз еңбектерінде қазақ халқының әлеуметтік жағдайы мен оның әртүрлі іс-әрекеттерін, салт-санасына, көңіл-күйіне ерекше зейін қояды. Ол қазақ құндылықтарын барынша зерделеп, халықтың рухани мәдениетіне, мінез-құлқына қатысты деректерді барынша пайдаланады. Оның шығармаларында халықтық ойындардың сипаттамалары жан-жақты ашып көрсетілген. Абай бала психологиясының ерекшелігі - білуге құштарлық деп есептейді. Өсе, ержете келе тәрбие құралдарының қатарына ұлттық ойындарды жатқызған. Ақын бала мінезі ересектердің өмірі мен өнегесін бейнелеу арқылы қалыптасады деген. Ал бұл ролдік ойындардың негізін құрайды. Абай ұлттық ойындардың ең келелісіне ақыл-ойды дамытатын “тоғыз құмалақ” ойынын жатқызған. Бұл ойынға үйрету үйірмесін, қала берді ара-жуық жарыс-сайыстар ұйымдастырып отырған [3].

Ж. Аймауытовтың туындылары арқылы біз халқымыздың жан дүниесінің өзіндік ерекшелігін, психологиясын ажырата алуға мүмкіндік алдық. Бұл туындылар егемен еліміздің, іздесе таптырмайтын, танымдық мәні зор, рухани дүние, әсіресе зерттеу мәселемізге қатысты ойынның жеке адамды дамыту құралы ретінде анықталынуы аса мәнді [4].

Ш. Құдайбердіұлы көптеген пәлсапалық - психологиялық еңбектердің авторы. Оның жазған өлеңдерін, мақал-мәтелдерін, әңгімелерін балалар қарым-қатынасын зерттеуде, коррекциялауда да қолдану тиімді болады. Ш. Құдайбердіұлы қазақ халқының ерекшелігі айқын көрінетін өнер мен ойын түрлеріне көп зейін қояды [5].

А. Байтұрсынов балалардың сөз өнеріне жетілуінің, сөйлеу мәдениетінің арта түсуі үшін ерекше көңіл бөлу қажеттігін көрсетеді [6].

Н. Құлжанова – қазақ отбасындағы мектеп жасына дейінгі тәрбие беру мәселесін қарастырған педагог. Ол ересектер мен балалар арасындағы қарым-қатынасқа айрықша мән береді. Бұл жөнінде ол былай дейді: «Балаларға сусындай керегінің бірі - сөйлеу. Түрлі білімнің түбірі - баланың сөйлеуі, білуге құмарлығы».

Н. Құлжанова балалар дамуы үшін табиғаттың аясында еркін жүріп, аунап-қунап ойнаудың тиімділігін айтады. Ол ойынды өзіндік бір мектеп деп, оның құндылығы мен мәнін ашады. Ойын арқылы балалардың дүниені танып, білуі, білік, дағды ерекшеліктерінің қалыптасуын сипаттайды. Педагог «ойын арқылы - дене және көңілді машықтандырады», - деп, ойынның әр жақты функциясын көрсетеді [7].

М. Жұмабаев тәлім-тәрбие мәселесіне теориялық жағына үңілген ғалым. Елімізде педагогикалық психология саласының дамуына қазық қаққан ғұлама, психиканың дұрыс жетілуіне арнайы назар аударады. Атап айтсақ, әртүрлі сезімді дамыту үшін ұлттық құндылықтар - дәстүрлерге сүйену қажеттігін айтады.

М. Жұмабаев балалар фантазиясының табиғатына ерекше көңіл қойып, оны өркендетудегі ертегі, ойындар мен ойын материалдарының роліне тоқталады. Ол балалардың ойы, сезімі ойын арқылы көрінеді, ойнау арқылы балалар сыртқы ортаны танып, нақты білім алады деген. М. Жұмабаев тілдің адам өміріндегі маңызына дәйекті талдау жасайды. «Ұлттың тілінде сол ұлттың жері, тарихы, тұрмысы, мінезі айнадай ашық көрініп тұрады. Қазақ тілінде қазақтың сары сайран даласы бір есе құйындай екпінді қайраты, біресе - тұрмысы, асықпайтын, саспайтын мінездері көрініп тұр» - деп, тілдің

ұлттық мәнін мәйекті мәнер мен береді. Ол балалардың тілдесуі, сөйлесуі топтық ойындар арқылы көрінетіндігін және өркендейтіндігін жазған [8].

Қазақтың ұлттық ойындарын Б. Момышұлы аса жоғары бағалаған. Өлең еңбектерінде ұлттық ойындар ептілікке, ширақтылыққа, қайсарлыққа үйрететіндігін түсіндіреді [9].

Қазақ халқының қазақтың ұлттық ойындарын жинаушы этнограф Ә. Диваев өзінің «Қазақ балаларының ойыны» деген еңбегінде оның балалар тәрбиелеудегі маңызын айта келіп, сол кездегі қалыптасқан әдет-ғұрып бойынша жас ерекшелігіне қарай жасөспірімдерді үш топқа бөледі: 1-7 жасқа дейін - нәресте, 7-15 жасқа дейін – бозбала, 15-30 жасқа дейінгілері - жігіт. Осының негізінде қазақ ойындарында сәбилер ойыны, бозбалалар ойыны және жігіттер ойыны деп. негізінен үш топқа бөледі.

Сонымен бірге Ә. Диваев былай деген: «бұл жерде менің айтарым, егер қыз балалардың қолдан жасайтын қуыршақтары мен ер балалардың балшықтан жасап алатын жылқымен түйе сияқты жануарлар мүсіні болмаса, қазақтың балалар ойыншығы мүлде жоқ [10].

Бірақта антропологиялық көзқараспен қарайтын болсақ, олардың осы ұсқынсыз ойыншықтары балалардың өз творчестволық қиялынан туғандықтан да құнды болып есептеледі».

К.К. Малинаускас зерттеуінде ұлт сақталса, осыған орай олардың психологиялық спецификалық ерекшеліктерінде сақталатындығын анықтады. Осыған сәйкес төмендегі компоненттерді бөліп көрсетеді:

- ұлттық өзіндіктаным;
- этноцентризм;
- ұлттық сезім, көңіл-күй, темперамент;
- ұлттың еріктік элементі;
- ұлттық бағдар;
- ұлттық мінез;
- ұлттық талғам;
- ұлттық стереотип, наным, жалған сенім;
- ұлттық рәміздер құндылықтарының психологиялық жақтары;

Сондықтан ұлт бар жерде, олардың ешкімге мүлде ұқсамайтын тұлғалық ерекшеліктері болуы шарт болып табылады [11].

Бастауыш мектептен бастап сабақ кезінде немесе сабақтан тыс кезде баланы қазақтың ұлттық ойындары арқылы өмірге тәрбиелеу – осы үздіксіз процестің жалғасы.

Сонымен оқушылардың ой-өрісін, талабы мен талғамын ұштай түсу үшін бастауыш сынып оқушыларына сабақ үстінде қазақтың ұлттық ойындары элементтерін пайдаланудың маңызы зор. Қай пәнді болса да, оқушыларға түсінікті, қызықты, тартымды және күнделікті өмірмен байланыстыра өту бүгінгі өмірдің басты талабы.

Бастауыш сынып оқушыларының білуге деген ынтасы мен мүмкіндіктерін толық пайдалану және оларды оқу-тәрбиелеу процесінде үздіксіз дамыту, сабақ барысында алған білімдерін тәжірибеде қолдану дағдыларын қалыптастыру үшін сабақтарда ұлттық ойын элементтерін пайдалануды іске асырудың орны ерекше.

Бүгінгі таңда еліміздің түкпір-түкпірінде халыққа білім беру саласында адал еңбегімен алға шығып, жас ұрпақты оқытып, оларды тәрбиелеуде игі істерді жүзеге асырып келе жатқан ұстаздар көп. Олардың бәрі де оқу-тәрбие процесінде қазақтың ұлттық ойын элементтерін қолдануда әріптестерінің озық, үлгілі тәжірибелерін тиімді пайдаланып, кейінгі жас ұстаздарға, мұғалімдерге мұра етіп қалдыруда.

Қазақтың ұлттық ойындары баланы жан - жақты етіп тәрбиелеуде зор қызмет атқарады. Әсіресе ақыл-ой тәрбиесіндегі орны бөлек. Қазақтың ұлттық ойындары мазмұнына қарай білімділік, тәрбиелік, көрнекілік, сөздік, іс - әрекеттік міндеттер атқарады. Сондықтан да өзіне тән әдістемелік жолдары бар:

1. Қазақтың ұлттық ойындарын өткізгенде мұғалім ойын мақсатын сақтай отырып, балаларды оқытады. Бұл үшін алдымен мұғалімнің өзі көңілді, қызықты ойынға ықыласпен араласып, қуаныш сезімінде болуы керек.

2. Қазақтың ұлттық ойындарын ұйымдастыруда мұғалім алдымен ойынға баланы қызықтырарлықтай мүмкіндік жасап, сол негізде баланың ақыл-ой белсенділігін арттырады.

3. Мұғалім белгіленген ережені орындауда қатаң талап қоюы керек. Бұл баланы талапты орындауға, ережені бұзбауға үйретеді.

4. Барлық бала ойынға белсенді түрде қатынасқанда ғана, ұжымның ұлттық ойынның алдына қойған мақсатына жете алады.

Қазақтың ұлттық ойындары білім беру мен оқыту бір-бірімен тығыз байланыста бірлікте жүргізіледі.

Бастауыш сынып оқушыларының білуге деген ынтасы мен мүмкіндіктерін толық пайдалану және оларды оқу процесінде үздіксіз дамытып отыру, сабақ барысында алған білімдерін тәжірибеде қолдану дағдыларын қалыптастыру үшін сабақтарда қазақтың ұлттық ойындардың элементтерін пайдаланудың орны ерекше.

Сабақта тиімді қолданылған ойын элементтері – мұғалімнің түсіндіріп отырған материалын оқушылардың аса зор ілтипатпен тындап, жемісті, сапалы меңгеруіне сенімді көмекші бола алады. Себебі, бастауыш сыныптағы оқушылар жас ерекшеліктеріне байланысты ондай ойынға өте ынталы келеді. Балалар тез сергіп, тапсырманы жылдам, дәл орындайтын болады.

Сонымен қатар сабақ үстінде қазақтың ұлттық ойындары элементтерін қолдану оқушылардың оқып отырған сабағына қызығушылығын арттырып, оған белсенді түрде қатысып, түсінбегенін ұғынуына мүмкіндік жасайды.

Сабақ үстінде ойын элементтерін орынды, оқылып отырған тақырыпқа лайықты, баланың білімін ұштай түсінуіне пайда келтіретіндей етіп жүргізу мұғалімнің шеберлігіне байланысты.

Сонымен, қазақтың ұлттық ойындары дегеніміз – жеке пәнге, тақырыпқа байланысты баланың білімін нығайтуға, пысықтауға, бекітуге әсер ететін ұжымдық ойын.

Қазақтың ұлттық ойындары – балалардың білімді игеруін, ақыл-ой қызметін дамытып, өз ара қарым - қатынас жасауда жеткен жетістіктері дәрежесінің көрсеткіші.

Қазақтың ұлттық ойындары қолдануда көрнекілікті мұғалімнің сөзін, балалардың іс - әрекеттерін, ойыншықтары мен ойын құралдарын, заттар мен суреттерді, тағы басқаларды дұрыс ұштастыру қажет екенін ескеру қажет.

1. Балалар ойнайтын және ойынның, материалдың орталығы болып табылатын заттар.

2. Заттарды және олармен не істеу керек екенін бейнелейтін заттардың неге арналғанын, негізгі белгілерін, материалдардың қасиетін анық көрсететін суреттер.

3. Ойын әрекеттерін және ойын ережелерін орындауды нақты көрсетіп және сөзбен түсіндіру.

Демек, қазақтың ұлттық ойындарынан алынатын материалдардың «Ана тілі» оқулығындағы тақырыптар мен үндес келуі білімділік, тәрбиелік тұрғыдан оң нәтиже берері сөзсіз.

Қазақтың ұлттық ойындары – бастауыш мектеп балаларының негізгі іс-әрекеті, оқудың маңызды құрамды бөлігі, ойынның бір түрі.

Қазақтың ұлттық ойындары – оқушылардың оқу әрекетін жандандырады, еңбекте дербестік пен бастаманы, жолдастық пен өзара көмекті дамытуға жол ашады. Ұлттық ойынның ең басты ерекшеліктерінің бірі – балалардың білімді игеруде ақыл ой қызметін дамыта отырып, өзара қарым-қатынас жасауға жеткен жетістіктерінің дәрежесінің көрсеткіші. Екіншіден, оның ұжымдық сипатта болатындығы. Қазақтың ұлттық ойындары – көп жақты, педагогикалық құбылыс.





Қазақтың ұлттық ойынының негізгі мақсаты оқыту барысында баланы қызықтыра отырып, білімдік, тәрбиелік мақсаттарына жеткізеді.

Қазақтың ұлттық ойындары – тәрбие құралы, ақыл-ойды кеңейтіп, тілді дамытады, сөздік қорды байытады, сезімдерін күшейтеді.

Бастауыш сынып оқушыларының білуге деген ынтасы мен мүмкіндіктерін оқу процесінде үздіксіз дамыту, сабақ барысында алған білімдерін тәжірибеде қолдану дағдыларын қалыптастыру үшін қазақтың ұлттық ойындары элементтерін пайдаланудың орны ерекше. «Ана тілі» сабақтарында ойын элементтерін пайдалану мұғалімнің түсіндіріп отырған материалын оқушылардың тиянақты меңгеруіне көмегін тигізеді. Қазақтың ұлттық ойындары оқушыларды сергітіп, тапсырманы тез, әрі ынтамен орындауға, өз беттерімен жұмыс істей білуге үйретеді.

Қай баланың болмасын, мінез-құлқы ойын үстінде қалыптасады. Яғни ойынды ойнаған кезде біреуі әділ ойнайды, екіншісі алдайды, үшіншісінің шамасы келмейді, келесісі қарсылық көрсете алмайды. Сондықтан бастауыш мектеп мұғалімдері қазақтың ұлттық ойындарды қолдануды тәрбие құралының негізі ретінде пайдалану керек.

Бастауыш мектептердің сабақтарында бағдарлама бойынша материалдарды өткен кезде оқушылардың ой-өрісі, ойлау қабілетін жетілдіру, мұғаліммен қарым-қатынасын нығайту, тілін дамыту, дене жағынан даму процестері баса ескеріледі. Демек, сабақтың мақсатына қарай арнайы іріктеліп алынған қазақтың ұлттық ойын элементтерін оқушылар белсене қатысып, орындай алатындай болу керек. Ойынға оқушылар белсене қатыспаса немесе дұрыс орындамаса, ойынды тоқтатпай-ақ, сол оқушыға ғана ескерту жасап, орындауын, қалай ойнайтынын өзіне ғана көрсетіп беруге болады. Тіпті олай болмаған күнде, бала ойынды дұрыс орындап, ойнап жатқан құрбысына көңіл аударуына болады.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жарықбаев Қ.Б. Қазақ психологиясының тарихы. – Алматы, 1996. – 159 б.
- 2 Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындау негіздері. - Өскемен – 2007. – 404 б.
- 3 Абай. Энциклопедия. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясының». - Алматы, 2000. -102 б.
- 4 Аймауытов Ж. Тәрбиеге жетекші. - О., 1924.
- 5 Шәкәрім Құдайбердіұлы шығармашылығы. «Бастауыш мектеп». - Алматы, 1997. -№6.
- 6 Байтұрсынов А. Шығармалары. - А., 1989. Ақжол. - А., 1991.
- 7 Құлжанова Н. Халқыма деп іс қылдым. - А., 1993. - Б. 20, 26-32.
- 8 Жұмабаев М. Таңдамалы. - А., 1992. - Б. 128, 222.
- 9 Бауыржан Момышұлы сөздерінің тәлім-тәрбиелік мәні / А. Сейдалиева. - А., 2001. - 98 б.
- 10 Диваев А. Как киргизы развлекают детей // Этнографическое обозрение. 1908. - №1. - С. 2; Игры киргизских детей // Торгайская газета. - 1905. - №152; Бесікжыры // «Сана». - 1923. - №3, 43; Киргизские колыбельные песни // Известия Туркестанского отдела РГО. - 1905. – Т. 2.
- 11 Малинаукас К.К. Национальная психология и ее место в духовной жизни социальных наций: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 1975. - 24 с.

### РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены психологические аспекты применения национальных игр в процессе обучения в начальных классах.

### RESUME

The article deals with the psychological aspects of applying National Games in the process of teaching in a primary school.



## **А.Ж. Жолдасқалиева**

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия  
ұлттық университеті,  
магистрант

## **Н.П. Албытова**

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия  
ұлттық университеті,  
пед. ғыл. канд., профессор м.а.

# **Студенттерді кәсіби әлеуметтендірудің мәні мен мазмұны**

### **Аннотация**

Мақалада студенттерді кәсіби әлеуметтендірудің мәні мен мазмұны баяндалған. Кәсіби әлеуметтендіру ұғымын құрайтын әлеуметтену, кәсіби қалыптасу ұғымдарына анықтамалар берілген. Отандық, ресей және шетел ғалымдарының еңбектері талданған.

*Түйін сөздер:* студент, әлеуметтендіру, кәсіби әлеуметтендіру, кәсіби әлеуметтендірудің мәні, кәсіби әлеуметтендірудің мазмұны.

Республикамызда жүріп жатқан іргелі әлеуметтік-экономикалық жаңарулар студенттерді кәсіби әлеуметтендіру үрдісіне, жас ұрпақ өмірінің барлық қырларына едәуір әсер етуде.

Студенттер көп уақыттан бері тәрбиенің объектісі ретінде қаралып келсе, бүгінде ол өзін-өзі ұйымдастырушы және өзін-өзі жетілдіруші субъект ретінде көрініп келеді. Студент бүгінде ішкі сұранысқа ие болып, алдына нақты мақсат қоя білуі қажет. Қазақстан Республикасында студенттерді кәсіби әлеуметтендірудің стратегиялық бағыты жаңаша әрі шығармашылықпен ойлайтын, өміртану мәдениеті дамыған жаңа мамандарды қалыптастыруды алға тартып отыр.

Жоғары оқу орындарында білікті мамандар дайындауда маңызды әлеуметтік процесс – кәсіби әлеуметтендіру болып табылады. Кең әлеуметтік тұрғыда кәсіби әлеуметтендіру, бір жағынан, студенттің кәсіби қалыптасуы мен дамуы болса, екінші жағынан, студенттің әлеуметтік қалыптасуды, әлеуметтік тәжірибелерді, құндылықтарды, нормаларды меңгеру процесі және осы процестерді кейін өз еңбек қызметі барысында қолдануы. Сондықтан «кәсіби әлеуметтендіру» ұғымын терең талдау үшін, оны құрайтын екі ұғымға «кәсіби қалыптасу» мен «әлеуметтендіруді» түсіндіруіміз керек.

Кәсіби қалыптасу нақты әлеуметтік процесс болып табылады, оған кәсіби ниеттің пайда болуы және қалыптасуы, белгілі кәсіби – еңбек саласын таңдау, кәсіптік оқу және тәрбиелеу жатады. Бұл кезеңде мамандандырылған білім, дағды біліктілік, әлеуметтік және кәсіби маңызды жеке қасиеттер мен кәсіби өзін-өзін анықтау, студенттің кәсіби ортаға белсенді енуі, таңдаған мамандығын табысты меңгеру қалыптасады.

Студенттерді әлеуметтендіру мәселесі ресей ғылымында социологиялық және әлеуметтік-психологиялық болып екі бағытта жүзеге асады. Әлеуметтік-психологиялық бағыт: әлеуметтендіру процесін онтогенез барысында студенттің әлеуметтік нормалар, мәдениет пен құндылықтарды меңгеруі деп түсіндіріледі. Ал социологиялық бағыт: студенттің қоғамдық қатынастарға үйлесімді ену үшін, белгілі бір әлеуметтік қасиеттерге ие болуы [1, 249].

Американдық әлеуметтанушы Н.Смелзердің пікірінше, әлеуметтендіру тұлғаның әлеуметтік рөлдерді, тиісті дағдыларды игеру мен жеке тұлғалардың қарым-қатынасын қалыптастыру процесі.

Әлеуметтендіру феноменін түсіндіру үшін төрт бағытта бөліп көрсетуге болады:

1. Әлеуметтендіру - инкультурация процесі ретінде, яғни мәдени құндылықтарды, моральды, этикалық нормалар трансляциялау;
2. Әлеуметтендіру - меңгеру ретінде, әлеуметтік тәжірибені интернализациялау;
3. Әлеуметтендіру - бейімделу ретінде;
4. Әлеуметтендіру - жобалау процесі ретінде, тұлғаның игерген әлеуметтік тәжірибесінің молаюы [2, 178].

Әлеуметтендіру тұлға мен қоғамның тұрақты, өзара қарым-қатынасы арқылы жүзеге асады. Бұл жеке тұлғаның материалдық және рухани мәдениеті, қоғамдық және жеке қатынастарды игеру арқылы жүретін үздіксіз қалыптасу және даму процесі. Қоғамның тұлғаға мақсатты әсер етуі арқылы, әлеуметтік нормаларды, ережелерді, функцияларды, құндылықтарды, әлеуметтік тәжірибелерді игеру іске асады. Дегенмен, тұлғаға саналы түрде оның үнемі болатын және тәрбиелену ортасы айтарлықтай әсер етеді. Тұлғаның үнемі болатын және тәрбиелену ортасы нақты әлеуметтік орта болып табылады. Сондықтан жеке тұлғаны әлеуметтендіру қоғаммен байланыс жүргізу арқылы, тұлғаның әлеуметтік тәжірибелерді игеріп, оны жетілдіруі. Осындай тығыз байланыстың нәтижесінде тұлғаның социумға кіруі және оның әлеуметтік өмірдің мәдени, саяси, экономикалық жағдайларына бейімделуі жүреді.

Г.М. Андреева пікірінше, әлеуметтенудің негізгі факторларына мыналарды жатқызуға болады:

1. Қоғамның тұлғаға мақсатты әсер етуі, яғни тәрбиелеу;
2. Әлеуметтік орта, яғни тұлғаның үнемі болатын, тәрбиеленетін және қалыптасатын ортасы;
3. Тұлғаның өз белсенділігі, оның дербестігі, білім алуға құлшынысы, меңгеруі, түсінуі;
4. Өртүрлі көзқарастарды салыстыру және оларды сыни бағалай алу қабілеті;
5. Практикалық қызметке белсенді қатысу [3, 368].

Ресей зерттеушісі А.Г. Красноперова кәсіби әлеуметтендіру студенттің кәсіби еңбек қызметіне дайындығымен өте тығыз байланысты деп санайды. Оның пікірінше, кәсіби әлеуметтену - тандаған немесе назар аударған мамандыққа оқуға түсу, сол мамандық туралы көркем, басқа да әдебиеттерді оқу, БАҚ-ты қабылдау, тума-туыстары мен таныстарының әңгімелерін тыңдау, мамандардың қызметі мен нәтижелерін қадағалау және кәсіби білімді игеру арқылы жүзеге асады [4, 26].

Н.А. Перинский, кәсіби әлеуметтендіруді бір жағынан, тұлғаның кәсіби ортаға ену, кәсіби тәжірибелерді игеру, кәсіби қоғамдастық стандарттар мен құндылықтарды ұғу процесі, екінші жағынан, жинақталған кәсіби тәжірибені белсенді жүзеге асыру процесі деп түсіндіреді [4, 58].

М.В. Мигачева пікірінше, кәсіби әлеуметтендіру тұлғаның адаптациялық-интегративті сипаттамаларының қалыптасу процесі, яғни жеке тұлғаның өмірі барысында еңбек қатынастары саласындағы көлденең және тік мобильділік әлеуетін құру [5, 19].

О.В. Селиверстова кәсіби әлеуметтендіруді біртұтас синергетикалық жүйе деп қарастырады.

Жалпы алғанда, кәсіби әлеуметтендірудің келесі маңызды аспектілерін атап өтуге болады:

- Біріншіден, кәсіби әлеуметтендіру жеке тұлғаны әлеуметтендірудің құрамдас бөлігі;
- Екіншіден, кәсіби әлеуметтендіру индивидтің кәсіби қалыптасуы мен дамуының ажырамас кезеңі;
- Үшіншіден, кәсіби әлеуметтендіру кәсіптік оқумен және жеке тұлғаның тәрбиеленуімен тығыз байланысты;
- Төртіншіден, тұлғаны кәсіби әлеуметтендіру кәсіби және әлеуметтік қызмет түрлеріне тұлғаның өзін қоспай тиімді жүзеге асырылуы мүмкін емес [6, 25].

Студенттерді кәсіби әлеуметтендіруді: индивидтің арнаулы білімді, әлеуметтік және кәсіби дағдыларды, кәсіби нормаларды, құндылықтарды, кәсіби мәдениетті меңгерудегі адаптациялық-интегративті ерекшелігін дамыту мақсатында көп факторлы және көп деңгейлі процесі ретінде қарау керек, бұл индивидтің барлық өмір жолында кәсіби еңбек ортасына енуіне, әлеуметтік рөлдерді және кәсіби функцияларды табысты орындауға мүмкіндік береді.

Шетелдік әлеуметтанушылар студенттерді кәсіби әлеуметтендіру мәселесімен ХХ ғасырдың 50 жылдарынан бастап айналыса бастады. Бұндай зерделеуге бастама болған, Р.Мертонның 1957 жылы жарыққа шыққан «Студенттерді кәсіби әлеуметтендіруге дайынау процесі» атты еңбегі болды. Л. Фестингерде өзінің «Теория когнитивного диссонанса» еңбегінде студенттерді кәсіби әлеуметтендіру процесін негізге алған еді.

ХХ ғасырдың 80 жылдары шетел әлеуметтанушыларында студенттерді кәсіби әлеуметтендіру процесін талдауда екі негізі тәсіл қалыптасты.

- Бірінші тәсіл – «сәйкестендіру». Оның шеңберінде кәсіби әлеуметтендіру мамандықтың ұйымдастырушылық талаптары мен мансаптың қызметіне байланысты сәйкестендіру процесі ретінде қаралды;
- Екінші тәсіл – «бағдарланған рөл». Оның шеңберінде әлеуметтендіру процесінде студенттер тиісті кәсіби рөлдерді жүзеге асыруы болып табылады. Кейін ол студенттің негізгі еңбек міндеттеріне айналады.

1994 жылы Маршалуниверситетінің профессоры Нил Чам-блер студенттерді кәсіби әлеуметтендіру мәселесіне қатысты көлемді зерттеу жүргізді. Зерттеу барысында теориялық, практикалық тәсілдерді қолдана келе, студенттерді кәсіби әлеуметтендіруді екі кезеңге бөлді: кәсібиге дейінгі және меншікті кәсіби.

Әлеуметтанушы, философ Э. Дюркгеймнің айтуынша, барлығының бастамасы қоғам болып саналады, ол студентті әлеуметтендірудің субъектісі ретінде, оған өзінің басты талабын қойып отырады. Студент қоғамда орныққан құндылықтарды меңгеріп, оның бөлінбейтін құрамдас бөлігі ретінде қалыптасады [7, 48].

«Студент – кәсіби әлеуметтенудің белсенді субъектісі» деген ой-тұжырым жасаған американдық Ч.Х.Кули, У.И.Томас және Дж.Г.Мид сынды әлеуметтанушылар пікіріне тоқталсақ, ғалымдардың зерттеуі бойынша әлеуметтік көріністер мен үрдістер – студенттің іс-әрекетінің жиынтығы және олардың өзара қарым-қатынасының, байланыстарының жемісі. Демек, студент қоғамның объектісі ғана емес, онда болып жатқан әр түрлі құбылыстар мен өзгерістерге қатысып араласқан субъектісі де болып есептеледі [8, 21].

Жоғары мектеп мәселесімен айналысатын ғалымдар студенттердің кәсіби әлеуметтендіру процесінің мазмұнын анықтауға назар аударған. Зерттеушілер студенттің қалыптасуы тұрғысынан қарағанда оның мазмұнын үш сферада қарауды ұсынады:

- ✓ Іс-әрекетте;
- ✓ Қарым-қатынаста;
- ✓ Өзіндік сананың қалыптасуында.

Кәсіби әлеуметтендіру процесінің барысында студент іс-әрекет «каталогінің» молаюымен айналысады, яғни неғұрлым жаңа іс-әрекет түрлерін игерумен болады. Осы



жағдайда өте маңызды тағы үш түрлі процестер іске асырылады. Біріншіден, әрбір іс-әрекет түрлері мен оның әртүрінің арасындағы байланыстар жүйесінде бағдарлану (бағыттану). Ол әрбір студент үшін маңызды іс-әрекет аспектілерін айқындаумен қатар, оны игеру арқылы іске асырылады. Осыдан туындайтын екінші процесс – жетекші, таңдалынған іс-әрекетке баса назар аудара отырып, басқаларын соған бағындыру және үшінші процесс барысында студенттің жаңа рөлдерді игеру мен олардың маңыздылығын түсінуі. Осының бәрін студенттің іс-әрекет субъектісі ретіндегі мүмкіндіктерінің кеңею процесі деп тұжырымдауға болады.

Екіншісі – қарым-қатынас сферасы іс-әрекетпен тығыз байланысты болғандықтан, оның кеңею және тереңдету бағытында қарастырады. Қарым-қатынастың кеңеюін, студенттің басқалармен контактілерінің көбеюі. Қарым-қатынастың тереңдеуін, ең алдымен монологтік қарым-қатынастан диалогтікке көшуі, серіктеске бағыттану, оны неғұрлым дәл қабылдаумен байланысты.

Кәсіби әлеуметтендірудің үшінші сферасы – студенттің өзіндік сана-сезімінің дамуы. Бұл проблема жеке тұлғаның «Мен» бейнесінің қалыптасуымен байланысты. Көптеген эксперименттік зерттеулер көрсеткеніндей, студенттің «Мен» бейнесі бірден қалыптаспайды, әртүрлі әлеуметтік әсерлер негізінде қалыптасады. «Мен» құрылымын түсінуде педагогика ғылымында бірнеше тұрғы бар. Көбірек тараған құрылымның үш компоненті бар: танымдық (өзін танып түсінуі), эмоциялық (өзін бағалау), қылықтық (өзіне деген көзқарасы). Негізгі факт ретінде, өзіндік сана – жекеленген сипаттамалар тізімі емес, студенттің өзін тұтас, бірыңғай адам деп түсінуі алынады. Өзіндік сананың екінші бір қасиеті, кәсіби әлеуметтендіру барысында оның дамуы іс-әрекет пен қарым-қатынасты кеңейту жайында әлеуметтік тәжірибені әрқашан игеруімен анықталатын, бақылауға болатын процесс екендігінде. Кәсіби әлеуметтендіру процесін барлық аталған үш сферасының тұтастай байланысы ретінде түсінуге болады. Олар тұтастай аталған студент үшін «кеңейтілетін болмысты», құрайды, соның арқасында ол өзіне жақын ортаны да (микроорта), барлық әлеуметтік қатынастар жүйесін де игереді. Игере отырып, студент оған өз тәжірибесін, өзіндік шығармашылық көзқарасын білдіреді [9, 14].

Кәсіби әлеуметтену үдерісіне С.А. Дружилов кәсіпқойлық ұғымын байланыстырады, яғни студенттің кәсіби қауымдастыққа қосылуы және сол қауымдастықта әлеуметтік-кәсіби сапаларды меңгеруі ретінде қарастырады. Зерттеушінің пайымдауынша, әлеуметтену студенттің кәсіби қалыптасуына қызметтік қатысуын талап етеді, мұнда кәсіби «Мен» кәсіби «Бізден» ажырағысыз. «Адам-социум-қызмет» деген өзара қатынастар контекстінде әлеуметтік студент өзінің кәсіби бірегейлігіне ие болады, өзін еңбек субъектісі ретінде сезінеді, өзін кәсіби тұрғыда әлеуметтік кәсіби топпен немесе социуммен теңестіреді.

Кәсіби әлеуметтенудің механизмі ретінде студенттің сәйкестенуі (идентификациялануы) оның қоғамдағы, кәсіби топтағы әлеуметтік және кәсіби рөлдеріне қатысты ұстанымын анықтап береді. Мұндай тұрғыда болашақ маманның жағымды сипаттамаларды қабылдау үдерісі жүзеге асады, бұл жоғарғы оқу орнындағы студентке даму еркіндігін сақтай отырып, қатаң белгіленген кәсіби рөлден шығуына мүмкіндік береді. Жоғары оқу орнындағы білім беру үдерісінің қатысушысы әлеуметтік-кәсіби мінез-құлықтың сыртқы формаларын көшіруге, идеалдарын, нормаларын игеруге, өзін кәсіби әлеуметтік топпен теңестіру сияқты әлеуметтік-кәсіби мінез-құлықтың өзіндік желісін қалыптастыруға үйретеді.

Айта кету ерлік жайт, жоғары оқу орнындағы студенттің кәсіби әлеуметтену феномені өзінің болашақ мамандығын өзіндік қабылдауына байланысты, бұл тәжірибені, әлеуметтік-кәсіби кеңістікті, кәсіби қызығушылықты, яғни индивид меңгергенінің барлығын рефлексивті ортақтасуды тұспалдайды, ол «Мен-тұжырымдамасы» негізінде оның «Меніндегі» кәсіби қызметтің субъектісінің орнын анықтап береді. Бұл ұстаным негізінде кәсіби қызығушылықта студенттің ішкі, яғни құндылық-мағыналық құраушысы,

оның әлеуметтік-кәсіби әлемге қатынасы және сыртқы, яғни кәсіби міндеттерді сапалы жүзеге асыру, тәжірибелік қызметте құндылық-мағыналық ұстанымдарды жүзеге асыру, болашақ маманның кәсіби белсенділігінің формаларын шығармашылық іздеу бейнеленеді. Осылайша, бұл формалардың біртұтастығының өзара әрекеттесуі білім беру үдерісінің қатысушысының мәдени құбылыс, кәсіби қызығушылық, кәсіби дүниетаным, әлеуметтік-кәсіби мағыналар жүйесі, олардың бағыттылығы, болашақ кәсіпқойдың шығармашылық белсенділігін қамтамасыз ететін мамандық пен социумдағы ұстанымын анықтайды [10, 108 б.].

Қорыта келе, кәсіби әлеуметтендірудің мәнісіне мынадай анықтама беруге болады: ол - екі жақты процесс екендігінде, біріншіден, әлеуметтік ортаға енудің нәтижесінде студенттің әлеуметтік тәжірибені игеруі, екіншіден, студенттің осы әлеуметтік байланыстар арқылы әлеуметтік ортаға белсенді араласуының арқасында, сол әлеуметтік байланыстар жүйесін белсенді түрде қайта жасау процесі. Біріншісі әлеуметтік тәжірибені игеру ортаның студентке әсерін сипаттаса, екіншісі студенттің өз іс-әрекетінің арқасында ортаға әсер етуін көрсетеді. Ал кәсіби әлеуметтендірудің мазмұнына индивидтердің жалпыға бірдей нормаларды бойына сіңіру арқылы әлеуметтік жүйемен үйлесуі кіреді.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Митина Л.М., Кричевский Р.Л. Профессиональная социализация личности // Проблемы профессиональной социализации личности / под ред. Л.М. Митиной. – Кемерово, 2011. - 249 с.
- 2 Кабиров С.Р. Социализация личности студентов технических вузов в системе воспитательной деятельности молодежных организаций: диссертация канд. пед. наук. Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2015. - 178 с.
- 3 Андреева Г.М. Социальная психология. / Г.М. Андреева. – Аспект Пресс, М., 2012. – 368 с.
- 4 Амиров А.С. Учреждение среднего профессионального образования как институт социализации личности в условиях рыночной экономики / А.С. Амиров: Автореф. ...дис. канд.пед.наук. – Ульяновск, 2015. - 26-58 с.
- 5 Садырова, М.С. Әлеуметтану: өзекті мәселелер / М.С. Садырова. - Алматы : Эверо, 2011, 2014. - 19 б.
- 6 Будкина Л.В. Правовая социализация студентов в профессиональных образовательных организациях / Л.В. Будкина: Автореф. ...дис. канд.пед.наук. – М., 2013. - 25 с.
- 7 Биекенов К.У. Әлеуметтану: оқу құралы / К.У. Биекенов, С.К. Биекенова, Г.А. Кенжакимова. - Алматы: Раритет, 2012. - 48 б.
- 8 Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования. / В.А. Слостенин. – Академия. - М., 2014. - 21 с.
- 9 Артюхина А.И. Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов // ВВШ. - Альма матер. - 2015. - № 9. - 14 с.
- 10 Кезин А.С. Роль профессионального образования в социализации личности. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2011. - 108 с.



## **РЕЗЮМЕ**

В данной статье рассматриваются содержание и значение профессиональной социализации студентов. Определяются значение социализации, профессионального становления, составляющих профессиональную социализацию. Проанализированы работы отечественных и зарубежных ученых.

## **RESUME**

The authors of this article describe the contents and value of the professional socialization of students. The value of socialization, professional development component of vocational socialization are defined. The authors analyzed the works of national and foreign scientists.



ӘОЖ 378.016

**Аннотация**

Педагогикалық психология саласындағы зерттеулер білім беру мен тәрбиелеудің мәнін дұрыс түсінуге, оқулықтар мен оқу құралдарына қойылатын талаптарды анықтауға, оқушылардың ақыл-ой әрекеті мен мінез-құлығын басқара отырып, олардың дамуын қамтамасыз ететін білім беру және тәрбиелеудің тиімді тәсілдерін анықтауға мүмкіндік береді.

*Түйін сөздер:* тәрбие, дидактика, психология, педагогика, педагогикалық психология, мұғалім, оқушы, тұлға.

**Қ.М. Нағымжанова**

«Тұран-Астана» университеті,  
пед. ғыл. канд., профессор

**А.Ш. Тәңірбергенова**

«Тұран-Астана» университеті,  
пед. ғыл. канд., доцент

**А.К. Шонова**

«Тұран-Астана» университеті,  
магистрант

**Мектеп  
оқушыларын білім  
алудағы  
табыстылыққа  
жетелеудегі  
педагогикалық  
психологияның  
негіздері**

Педагогикалық психология - білім беру мен тәрбиелеудің психологиялық негіздерін зерттейді, сонымен қатар жас ерекшелігі психологиясымен де тығыз байланысты. Өйткені, білім берумен тәрбиелеуде оқушылардың жас шамасын және даралық ерекшеліктерін ескермей әрекет ету мүмкін емес. Педагогикалық психология саласындағы зерттеулер білім беру мен тәрбиелеудің мәнін дұрыс түсінуге, оқулықтар мен оқу құралдарына қойылатын әртүрлі талаптарды анықтауға, оқушылардың ақыл-ой әрекеті мен мінез-құлығын басқара отырып, олардың дамуын қамтамасыз ететін білім беру және тәрбиелеудің тиімді тәсілдерін табуға мүмкіндік береді. Бұдан өзге педагогикалық психология педагогтер мен оқушылардың арасындағы өзара қарым-қатынас мәселелерін, педагогтың жеке басына қойылатын талаптарды зерттейді және педагогикалық қабілеттер мазмұны мен қалыптасу үрдісін ашады. Сонымен қатар, оқушылардың өзара қарым-қатынастары мен олардың психологиялық даралық ерекшеліктерімен санасып отырудың мүмкіндіктерін іздестіреді. Оқу-тәрбие жұмыстарын және балалардың психологиялық ерекшеліктерін қарастырып, бірқалыпты даму заңдылықтарынан ауытқыған балалармен тәлім-тәрбие жұмысын жүргізу әдіс- тәсілдерінің психологиясын зерттейді.

Қарапайым тілмен айтқанда, педагогикалық психология саласында адамды оқыту мен тәрбиелеу мәселесі қаралады. Баланың ойлау принципін дамыту мен оқу мативациясын меңгеруін жүйелі басқарып, баланың ақыл-ой дағдыларын қалыптастыруға жол ашады [1].

Оқыту үдерісін ұйымдастыруда педагогикалық талаптар деңгейінен көрінумен бірге, психологиялық мәселелерін ескеру қажеттігі әуел бастан айтылып келе жатқанымен, дәл қазіргі кезеңде бұл оқытудың басты міндеттерінің біріне айналып отыр. Психологиялық сипаттағы мәселелерді ескеру және оларды шешудің нәтижесінде оқытудың тиімділігінің артатыны, оқу іс-әрекетінің жетіле түсетіні, берілетін білімнің сапасы жоғарылайтыны, білімді қабылдаушылардың тұлғалық дамуы қамтамасыз етілетіні және т.б. осы сипаттағы зерттеулер ғалымдар еліміздің психолог ғалымдары Қ.Б. Жарықбаев, С.М. Жақыпов, Н.Қ. Тоқсанбаева және басқа да зерттеушілердің еңбектерінде баяндалған [2].

Оқытудың психологиялық мазмұнын қарастыратын теориялардағы басты мәселелерге оқу материалының мазмұнының оқушы психологиясына ықпалы, оқытудың әдіс-тәсілдері мен оқу материалының ерекшеліктері оқушы психологиясына сай болуы, оқытудың тиімділігі, оқытуды ұйымдастыру мен басқару мәселелері, оқытудың құрылымдық ұйымдасуының компоненттері арасындағы өзара байланыстарды қамтамасыз ету (оқу мотивациясы, оқу тапсырмалары, оқу міндеттері, бақылау және өзін-өзі бақылау, бағалау және өзін-өзі бағалау), оқыту арқылы оқушының тұлғалық және дара ерекшеліктерін дамыту, оқыту барысында бірлескен іс-әрекеттің қалыптасуы және тағы басқалар кіреді. Бұл мәселелерді талдау оқытудың құрылымының психологиялық мазмұнын анықтап береді. Мысалы, білім беру жағдайына қатысушылардың мәні мен мақсаттары, оқу пәнінің құрылымдық мазмұны, оқу пәнінің мазмұнын меңгеру үдерісін ұйымдастырушы әрекеттер, оқу іс-әрекетінің жалпы әдістерін меңгерудің бір деңгейінен келесісіне өту. Сонымен қатар, тұлғаның дамуын оқыту үдерісінде әлеуметтік тұрғыдан реттеп отыру формасындағы мұғалім мен оқушылар арасындағы және оқушылардың өзара оқу әрекетінің жүйесі және осы аталғандардың оқуды меңгеру барысындағы өзгерістері: білімнің пәндік мазмұнын меңгеру үдерісінің деңгейі мен фазаларының, жеке оқу әрекеттерінің өзара байланысын қалыптастыру. Бұл мәселелердің барлығы жүйелі түрде жүзеге асса, оқушының ойлау қабілетін дамыту мен оқу мотивациясын меңгеруін жүйелі басқарып отыруға мүмкіндік туады.

Педагогикалық психология - оқыту және тәрбиелеу психологиясы деген екі тараудан тұрады. Оқыту психологиясы жеке пәндерді оқыту әдістемесі негізін басқарады. Ал, тәрбие психологиясы жас ұрпаққа тәрбие беру негізін және ақыл-ойы кем баланы оқыту, тәрбие мәселесімен шұғылданады. Сонымен, педагогикалық психологияның құрылымы: оқыту психологиясы, тәрбие психологиясы, мұғалім психологиясы.

Мұғалім жай қана мұғалім емес, оқушы жанын емдеушісі бола білуі қажет. Сондықтан да психология ғылымының теориясын ғана емес, тәжірибесін де меңгеру қажеттігі туындайды. Мұғалім үшін оқушыларға психологиялық білім берудің әдістері мен тәсілдері, құралдары мен мүмкіндіктері өте мол. Осы әдіс-тәсілдерге мұғалімнің педагогикалық бай тәжірибесі мен тұлғалық сапалары, ізденімпаздық талабы мен шығармашылық қабілеті үйлесіп жататын болса, ондай мұғалім жай мұғалім ғана болып қалмай, психолог маман ретінде де қалыптасып, өзінің жеке әдістемелік іскерлігін дамытуда биік деңгейлерге жете алады [3].

Оқушылардың дайындығын жетілдіру мен оқыту сапасын арттыру кез келген мектеп үшін тек педагогикалық қана емес, сонымен бірге психологиялық мәселе. Бұл психологиялық мәселелердің басты қағидалары ретінде төмендегі талаптарды атауға болады:

- 1) оқу материалдары оқушы психологиясына зор талап қояды. Себебі, шындықтағы құбылыстардың сыр-сипатын, мән-жайын ұғыну өте күрделі әрекет;
- 2) мұғалімнің тарапынан жылылықты сезіну оқушының өзінің «керектігін», өмірдегі орнын, орнықтылықты сезінуіне мүмкіндік береді;
- 3) оқушыларды оқу үдерісіне тартудың психологиялық жолы – мұғалімнің оқушылармен байланыс орната білуінде.

Міне, осы талаптарды негізге ала отырып жұмыс жасау мұғалім үшін оқушымен бірге жетістікке жетуге зор мүмкіндік.

Мұғалімнің педагогикалық психологияны игерудегі басты мақсаты - оқушылардың психологиялық ойлау икемділіктерін қалыптастырып, мектепте алған психологиялық білімдерін түрлі психикалық жағдайлар мен құбылыстарды ғылыми негізде түсіндіре білуде, сонымен қатар, адамның тұлғалық дамуына аса қажетті психикалық өзгерістерге ықпал етуде қолдана білуге үйрету. Сондықтан педагогикалық психология саласының өзіндік ерекшеліктерін пайдалана отырып, инновациялық мүмкіндіктерді жасаудың жолдары сан алуан.

Мұғалім тек оқытып қана қоймай, әр оқушының қабілетіне, тәлім-тәрбиесіне де ұдайы көңіл бөліп отыруы қажет. Ол үшін мұғалім әр оқушыға берілген тапсырмаларды оқушының тұлғалық сипатына (тұлғалық жетістіктеріне) негіздеп қайта құру арқылы әр оқушының қайталанбас тұлға екендігіне көз жеткізуі, оқушының өзіне-өзі сенімділігін арттыруы, болашақ өмірге қажетті сапаларды меңгертуі және де басқалармен өзара дұрыс қарым-қатынасты ұйымдастыра білуге, оларды түсінуге, дау-дамайсыз ортақтаса білуге, қарым-қатынас мәдениетіне үйретуі қажет.

Осы орайда мектеп оқушыларын білім алуға табыстылыққа жетелеудегі педагогикалық психологияның негіздеріне тоқталып өтпекпін.

Сонымен, педагогикалық психологияның негізгі түсініктері: оқу, игеру, оқу үдерісіндегі даму заңдылықтары, мұғалімнің қызметі мен оқыту қызметі, педагогикалық қарым-қатынас, мұғалімнің мүмкіндіктері, мұғалімнің кәсіби, психологиялық және жеке бас қасиеттері, мұғалімнің кәсіби біліктілігі.

Психологияда осы психологиялық-педагогикалық талаптардың классификациясын анықтап саралайтын, әрі оқу жүйесіне енгізетін нақты бірегей теориялық негіз қалыптасқан жоқ. Алайда, бұл сұрақтарға жауап беретін алуан әдістер мен тәсілдер бар. Сонымен қатар, бұндай сараптаулардың әдістемелік негізін анықтайтын белгілі-бір ғылыми-психологиялық зерттеулерді айтуға болады.

Оқу жүйесін сараптау келесідей негізгі ережелерден құралады:

1. Педагогикалық қызмет болжамы оқу үдерісіне енгізілген өзгерістердің оқушылардың психикалық дамуына әсер етуі мүмкін жағдайларды көрсетеді және бұл өзгерістерді бағалау жүйесін анықтайды.

2. Білім беру қызметін ұйымдастыру оқушының жеке мүмкіндіктері мен даму әлеуетінің сәйкестігін көздейді.

3. Әрбір жеке дамыту деңгейі нақты нысандар мен оқыту іс-шараларының мазмұны арқылы қамтамасыз етіледі.

Педагогикалық қызметтің құрылымдық-жүйелік маңызы бар. Жүйе - компоненттер мен олардың өзара қарым-қатынасының бірлігі. Психологиялық құрылым - оқу іс-шараларын ұйымдастыруға қажет болатын міндетті тұрақты факторлар жиынтығы.

Психологиялық құрылым мыналарды қамтиды:

1. Онсыз жүзеге асырылмайтын қызмет компоненттері. Бұған қызметтің мақсаттары мен міндеттері кіреді: оның пәні, шешім қабылдау және жүзеге асыру әдістері; іс-шараларды бақылау қызметі және бағалау әрекеттері.

2. Компоненттер арасындағы қарым-қатынас. Жүйені іске асыру барысындағы іс-әрекеттер, қабылданған шешімдер және тағы басқа да әрекеттер бір-бірімен өзара байланысты болуы мүмкін.

3. Қарым-қатынасты құру динамикасы. Жүзеге асырылып жатқан жүйенің қызметіне сай психикалық үдерістердің жиынтығы мен функционалдық маңызды қасиеттері қалыптасады.

Барлық құрылымдық элементтер көптеген байланыстар арқылы қосылған. Құрылымдық элементтер - оның шартты бөлінбейтін бөлігі.



Кез келген құрылым қандай да бір функционалдық қасиеттерді жүзеге асыруды қамтамасыз етеді, өйткені, ол сол үшін құрылды (мысалы, білім беру жүйесі оқыту функциясын жүзеге асыру үшін құрылғаны секілді). Функция - нақты істі жүзеге асыру үдерісі [4].

Бұдан өзге, оқушыны білім алуда табыстылыққа жетелеуде мұғалім үшін ұстанатын басты бағыт болатын оқытудың психологиялық элементтері де бар. Білім беру қызметін жүйелі ұйымдастырудағы элементтер мен олардың арасындағы байланыстар салыстырмалы түрде тұрақты болып келеді. Тұрақты құрылымдық элементтерді білім беру қызметінің «қаңқасы» деп атауға болады. Бұл салыстырмалы түрдегі тұрақты және абсолютті құрылымдық элементтер. Қарапайым тілмен айтқанда, бұл элементтерсіз еш нәрсе жүзеге асырылмайды. Бұл элементтерді құрайтындар:

- оқу пәні;
- оқушы;
- оқытудың жекелей қызметі (оқыту әдістері, оқу әрекеттері);
- мұғалім.

Оқу пәні – бұл меңгеруге қажетті білім, икемділік пен дағдылар.

Оқушы – белгілі бір іспен айналысатын адам. Бұл іс сабақ немесе адам қызығатын іс болуы мүмкін. Оқушы бір істі игерумен айналысады. Ол бұл істі жоғарғы деңгейге игергенге дейін оқушы деген атқа ие болады.

Оқу іс-шаралары – бұл құрал, осы құралдың көмегімен жаңа білім мен дағдылар жинақталады.

Мұғалім – әзірге оқушы өз бетімен жұмыс істей алмайтындықтан, оқушының қызметін үйлестіруді қамтамасыз етіп, қадағалап және нормативтік функцияларды жүзеге асыратын тұлға.

Тұрақты элементтер бір-бірімен байланысты болады, олардың негізі бөліктері болып табылатындар: мотивациялық, эмоционалдық, танымдық және ақпараттық элементтер. Білім беру қызметінің жалпы бағдары - тәрбиелік, пәндік.

Жоғарыда айтылған барлық элементтер бір-бірімен байланысты, әрі үйлесімді болуы тиіс. Сонда ғана жүйе барынша тиімді жұмыс істейтін болады. Кез келген ақаулық немесе әлдебір құрамдас элементтердің түсіп қалуы деформацияға немесе бүкіл жүйенің құлауына әкеп соғады. Бұндай жағдай орын алғанда аталмыш жүйе негізгі функциясын орындауға, яғни оқытуға қабілетсіз болады [5].

Бұдан әрі қарай білім беру қызметін тұтастай бір жүйе ретінде алып қарастырайық. Оқу үдерісін жүзеге асыру үшін мұғалім өзінің алдына белгілі бір мақсат пен міндеттер қояды. Бұл үдеріске қатысатын оқушының да алдына қойылған мақсат пен міндеттер бар, алайда бұл мұғалімнің алдына қойылған мақсат пен міндеттерден өзгеше болады. Мұғалімнің мақсаты «оқушыны үйрету», ал оқушының мақсаты «үйренуге талаптану» болып табылады.

Оқушыларға сапалы білім мен тәлім-тәрбие беру мұғалімнің басты міндеті. Әр мұғалім өз сабағының – иесі. Соңынан ерген оқушыларды білімге, өмірге дұрыс бағыттай білу ол мұғалімнің шеберлігіне байланысты.

Бұрынғы оқушы мен бүгінгі оқушының арасында зор айырмашылық бар. Бүгінгі оқушы өздігінен білім іздейтін жеке тұлға, дарынды, білімпаз, іздепаз, талапты. Ұлтты ұлт етіп, оны әлемдік деңгейге көтеретін – дарынды да талантты ұрпақ. Сондықтан да әрбір ұстаздың алдындағы міндет көкірегінде сәуле бар, талантты шәкіртті тани біліп, оқушы дарынын ашып, оған бағыт-бағдар беріп, оны әрі қарай дамыту.

Оқу қызметін түрлі бағытта жүзеге асыру оқушының жеке тұлға етіп қалыптасуына ықпал етеді. Бұл әрекетті орындау үшін, әр мұғалімнің оқытудағы әдіс-тәсілдері үнемі жаңарып, түрленіп, толықтырылып отыруы қажет. Оқушыларды білім алудағы табыстылыққа жетелеуде мұғалім түрлі әдіс-тәсілдерді пайдаланады. Бұл әдіс-тәсілдерді пайдалануда оқушының білімдік қабілетін шыңдау ғана емес, оқушыға психологиялық

тәрбие берудегі маңызы да ескерілуі керек. Осы орайда үнемі тәжірибеде қолданылып, тиімді дәлелденген әдістер ретінде нақты жағдайларды сараптау, оқыс оқиғаларды талдау және іскерлік ойындар әдісін атап өтуге болады.

*Нақты жағдайларды сараптау әдісі.* Әдіс нақты жағдайларды талдауға негізделген. Мұндай жағдайлардың төрт түрі анықталды: ситуация-иллюстрация; ситуация-жаттығу; ситуация-бағалау; ситуация-проблема. Оқыту үшін пайдаланылатын ситуациялар, белгілі бір талаптарға сай болуы керек. Мысалы:

- ситуация негізі өте нақты оқиғаларға негізделген болуы тиіс;
- ситуация қызықты болуы тиіс;
- қандай да бір ситуацияларға негізделген материалдардың тәрбиелік сипаты болуы шарт.

Бұл әдістерді іске асыру үшін түрлі тәсілдерді пайдалануға болады.

Мұғалім оқушыларды бірнеше шағын топтарға бөледі (3-5 оқушыдан). Әр топ оқушылары ситуацияларды өз беттерінше сараптайды, содан кейін түрлі пікірлер жалпы талқылауға салынады. Берілген ситуацияларды әр оқушы өз беттерінше сараптап, оны қағаз бетіне түсіріп ұсынады. Содан кейін шешім шығару үшін ұсынылған нұсқалар талқыланады. Әр оқушының талқылау кезінде топтың басқа мүшелерінің пікірі мен өзінің талдау нәтижелерін салыстыруға мүмкіндігі бар.

*Оқыс оқиғаға негізделген әдіс.* Мұғалім сабақты оқушылардың өздерінің басынан өткен, не болмаса, басқа сыныптағы, мектептегі оқушылардың бастарына өткен оқыс оқиғаларды баяндаудан бастайды. Болған оқиға туралы ақпаратты тек мұғалім ғана баяндайды. Оқыс оқиға туралы аз ғана айтылғаннан кейін оқушылар өздерінің сұрақтарын қойып бастайды. Көптеп сұрақ қою арқылы оқушылар болған оқыс оқиға туралы толық ақпаратты біледі. Бұдан кейін оқушылар жеке немесе топ-топ болып болған оқиға туралы өз беттерінше сараптап, шешім қабылдайды.

*Іскерлік ойын.* Соңғы онжылдықта білім беру тәжірибесінде инновациялық және іскерлік ойындарды пайдалану жиілеткен, әрі бұл ойындар оқушылар арасында көбірек танымалдылыққа ие. Бұл ойындардың екі түрінің де оқушының жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсері мол, ал инновациялық ойынның көбінесе оқушының шығармашылық мүмкіндігін дамытуға ықпалы зор. Іскерлік ойын оқушының айналасындағы жолдастарымен қарым-қатынас жасауына көмектеседі.

*Ойын әдісі* мектепте жиі қолданылатын әдістердің бірі. Ойынның интерактивтік және басқа да бірқатар ерекшеліктері оның оқушының білім мен білікті терең меңгеруінің бір тәсілі ретіндегі орнының жоғары екенін көрсетеді. Сондықтан сабақта бұл әдісті қолданған тиімді саналады. Ойын барысында оқушы шартты белгіленген пішімде өзінің дүниеге, басқа адамдарға, өзіне деген қатынасын көрсетеді. Бұл оқушының өзін-өзі көрсетуінің ерекше тәсілі болғандықтан, ойын үстінде әлеуметтік болмыстың белгілі бір түрі қалыптасады, өмірде кездесетін әрқилы сыни сәттерді болжаудың амалдары анықталады. Көбінесе қолданылатыны рөлдік ойындар. Бұның ерекшелігі оқушы негізі сюжетті, өзінің рөлін біледі. Белгілі бір деңгейде рөлдік ойындар оқушының әлеуметтену үдерісінде елеулі орын алады. Оқушыға рөл тапсырылғанда, ол сол рөлдің талаптарының үдесінен шығуға ұмтылады. Рөлдік ойынның мәні оқушының уақытша болса да белгілі бір әлеуметтік рөлді қабылдап, өзі соған сай деп тапқан мінез-құлық үлгісін ұсынуынан көрінеді. Сол рөлдің шеңберіндегі нақты шешімдерді оқушының өзі қабылдайды. Ойын әдісі оқыту тапсырмасын табысты атқаруы үшін бірнеше талаптарды сақтау қажет. Ойын тақырыбы барлық қатысушыларға ортақ әрі түсінікті болуы тиіс. Ойын мазмұны жан-жақты ойластырылуы тиіс, ойынның қорытынды, не болмаса «жақсы-жаман» деген нәтижесі болмауы керек. Оқушы үшін ойынның білімдік және тәрбиелік мәні зор. Оқушы үшін ол — әлеуметтік тәжірибені игерудің (мінез-құлық пен адамгершілік нормалары), нақты бір мәселелерді шешудің, белгілі бір білімдерді алудың,





өзін-өзі бағалауын дамытудың, жағдаят пен тұлғааралық қарым-қатынасқа талдау жасауды үйренудің құралы.

Жоғарыда көрсетілген оқу қызметін ұйымдастырудың түрлі әдіс-тәсілдері жоғары сыныптарда мейлінше нәтижелі болып табылады, алайда, белгілі бір өзгерістерді енгізе отырып, бұл әдіс-тәсілдерді кіші топтарда да пайдалануға болады [6].

Міне, осындай алуан әдіс-тәсілдерді пайдалана отырып, мұғалім өзінің инновациялық іс-әрекетін қалыптастырып, оны меңгеріп, сол жаңа педагогикалық технологияларды оқу-тәрбие үрдісінде жүйелі пайдалану арқылы оқушылардың білім сапасын арттырады. Сонда ғана жаңа педагогикалық технологияларды меңгерген, өз тәжірибесінде қолданған әрбір мұғалім өз сабағын нәтижелі даму жағынан көре алады.

Мұғалім мамандығы ертеден келе жатқан мамандықтардың бірі. Ол ұрпақтар арасын байланыстырушы. Орыс халқының ұлы педагогі К.Д. Ушинский былай дейді: «Адамның барлық пайдалы, жақсы, рухани, іс-әрекеттергешын жүректен қызығушылықтарын оятыңыз, сонда ғана сіздің жаныңыз жай табады, өйткені, ол әрқашан адамдық қадір-қасиетін сақтап қалады. Оқыту мен тәрбиелеудің басты мақсаты осы болуы тиіс» [7].

Оқушылардың табысты білім алып, өз елінің бір кірпіші болып қалануы үшін білім мен тәрбие қатар берілуі тиіс. Күн санап жаңарып жатқан технологияларға сай мұғалімнің қызметіне де үнемі жаңашылдық қажет. Сондықтан әрбір ұстаз жаңа кезең мұғалімінің қызметіне сай болуы үшін педагогикалық үрдістің бірізділігін және оқу мен тәрбиенің бір тұтастығын сақтай отырып, оқушының рухани өсуіне жағдай туғыза алатын, жаңалықтарды қабылдауға жаны құмар, өз іс-әрекетіне өзгеріс енгізе алатын өзгермелі өмірге оқушыны да, өзін де даярлай білетін шығармашыл тұлға болуы тиіс. Қорыта айтқанда, мұғалім үшін мектеп оқушыларын білім алудағы табыстылыққа жеткізуде, оқушыларды өмірге, білімге тәрбиелеуде педагогикалық психологияны басты бағдар етіп алуы толағай табысқа жетудің бірегей жолы.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Педагогикалық психология. Интернет-ресурс: <https://kk.wikipedia.org>
- 2 Жақыпов С.М., Тоқсанбаева Н.Қ. Психологияны оқыту әдістемесі. - Алматы, 2012.
- 3 Интернет-ресурс: <http://www.uniface.kz>
- 4 Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.
- 5 Давыдов В.В. Теории развивающего обучения. - М., 1996.
- 6 Интернет-ресурс: <http://www.studfiles.ru>
- 7 Ушинский К.Д. Цитаты. Интернет-ресурс: <http://www.wisdomcode.info/ru>

## РЕЗЮМЕ

В данной статье рассмотрена роль педагогической психологии в обучении школьников.

## RESUME

The authors of this article consider the role of educational psychology in teaching of students.





### Аннотация

Мақалада түркі тілдеріндегі түбір морфемалардың құрылымдық және семантикалық ерекшеліктері, құрылымдық модельдерінің даму бағыты сараланады. Сондай-ақ түбір морфемалардың сөзжасамдық әлеуеті олардың полисемантикалық табиғаты арқылы сипатталады.

*Түйін сөздер:* агглютинативті жүйе, түркі тілдері, морфология, түбір морфема, моносиллаб, өлі түбір, архетип, архисема.

### М.Қ. Ескеева

Л.Н. Гумилев атындағы  
Еуразия ұлттық университеті,  
филол. ғыл. д-ры, профессор

## Түркі тілдеріндегі түбір морфемалардың даму ерекшеліктері

Түркі тілдерінің агглютинативті құрылымы сөз құрамындағы морфема аралық жіктің айқындығына негізделетіндіктен түркі тіл білімінде түбір морфемалар мен қосымша морфемаларды «толық мағыналы» және «көмекші морфемалар» деп атау дәстүрі де қалыптасқан: «Біріншісіне синхронды тұрғыдан ажыратылмайтын, туынды сөздер мен парадигматикалық қатарды салыстыру арқылы мүшеленетін, сөз бен сөз тұлғасын жасауға негіз болып табылатын түбірлер (негіздер) жатады. Екіншісіне формальді бірліктер енеді» [1, 5]. Түркі тілдеріндегі түбір морфемалардың архетипі мен оның даму бағыты жайлы түрлі пікірлер айтылып, көзқарастар қайшылығы орын алып келгені де белгілі. Бұл түркі тілдерінің агглютинативті жүйеге дейінгі және кейінгі ұзақ мерзімдік даму жолындағы түрлі заңдылықтар мен құбылыстарды бойына сіңірген түркі түбірі табиғатының күрделілігіне байланысты. Сондықтан түркі тілдерінің базистік лексикасын құрайтын тарихи түбірлер мен тарихи негіздердің ара-жігін ажырату бағытындағы зерттеулер жүргізудің өзектілігі мен маңыздылығы әлі де күн тәртібінен түспей отыр. Түркі тілдеріндегі түбір морфемалардың құрылымдық модельдерінің қалыптасуы мен даму бағытын анықтауда неғұрлым нақтылыққа қол жеткізілсе, түркі тілдерінің глоттохронологиялық классификациясын жасау да соғұрлым шынайы сапаға ие болар еді.

Лингвистикалық түркітанудағы түбір құрылымы жайлы бірінші бағыт – түркі түбірінің даму бағыты біржақтылыққа көнбейді, тілдік деректерден кері процестерді де байқауға болады, тұйық буыннан тұратын CVC моделі бірінші тұлға, себебі түркі тілдері лексикалық қорында CVC

тұлғасының сандық көрсеткіші басым, түрлі кері құбылыстарға байланысты CV моделі де осы тұлғадан тараған (Н.А.Баскаков т.б.); екінші бағыт – түркі тілдерінің агглютинациялық табиғатына сәйкес CV моделін бастапқы түбір ретінде таниды (В.В.Радлов, В. Котвич, Г.И.Рамстедт, Э.В.Севортян, А.М.Щербак, А.Зайончковский, Б.М.Юнусалиев, А.Н.Кононов, Ә.Т.Қайдаров т.б.); үшінші бағыт – V, VC, VCC, CV, SVC, CVCC модельдерінің бәрін де тең дәрежеде тарихи түбір ретінде қарастыруды ұсынады.

Түркі тілдеріндегі түбір морфемалардың фонетикалық құрылымын әр қырынан қарастырған Н.А.Баскаков түркі түбірінің SVC тұлғалы болып келетіні жайлы алғашқы ойын қарақалпақ тілі деректері негізінде көрсетіп [2, 101-105], түркі түбірінің екі дыбыстан тұратын ашық буынды болып келетінін негіздеген В.Котвич теориясына қарсы аргумент ретінде созылыңқы дауыстыларды мысалға келтіру түркі түбірінің шынайы табиғатын ашып бере алмайтынын айтады [3, 17]. Ғалым CVCC тұлғалы модельдерді SVC тұлғасына өнімсіз немесе өлі аффикстер жалғану арқылы жасалған негіздер, не басқа тілден енген кірме сөздер ретінде, бір ғана дауыстыдан тұратын V тұлға модельдерді SVC тұлғасынан ықшамдалып VC тұлғасына, одан ықшамдалып V моделіне айналған негіздер ретінде қарайды [4, 146-151]. А.Н.Баскаковтың статистикасы бойынша түркі тілдерінде де барлық моносиллабтардың төрттен үш бөлігін SVC модельді тұлғалар құрайды [5, 145-146].

А.Зайончковский орта ғасыр ескерткіштері тілінде CV тұлғалы модельдердің көп мөлшерде кездесетінін айта отырып, тарихи түркі түбірі V, VC, CV, SVC тұлғаларында қолданылғанын көрсетеді [6, 28-29]. Қырғыз ғалымы Б.М.Юнусалиев көне түркі ескерткіштері тілінде кездесетін *sa* `сан, санау` т.б. түбір сөздерге сүйеніп, қазіргі түркі тілдеріндегі *bay*, *baw*, *ban* `байлау, бау` лексемаларынан тарихи түбір ретінде *\*ba* тұлғасын ажыратады [7, 29-43]. SVC тұлғалы түбір-негіздер құрамындағы соңғы дауыссызды аффикстік сапасы бар форманттар деңгейінде қарастырған А.Н.Кононов түркі түбірінің ең шағын тұлғасы деп V, CV, VC модельдерін таниды [8, 108].

Түркі тіл білімінде бір буынды түбірлер мен түбір-негіздерді арнайы зерттеу нысаны ретінде алып, ауқымды тілдік материал негізінде түбір табиғатын тұлғалық әрі семантикалық, статистикалық тұрғыдан кешенді түрде зерттеген академик Ә.Т.Қайдар түбір құрылымы туралы бұрын-соңды айтылған пікірлер мен тұжырымдарға талдау жасай отырып, ұзақ жылдар бойы түркі тілдеріндегі түбір, негіз терминдерінің ара-жігі толық ажыратылмай келгеніне ерекше мән береді және аталған ұғымдардың өзіндік ерекшеліктерімен сараланатын ғылыми анықтамасын ұсынады. Нақты тілдік деректерге сүйенген ғалым: «түркі тілдеріндегі бір буынды түбір-негіздердің ыдырауы шындық (реальный факт)» [9, 28] деген қорытындыға келеді. Ғалым пікірінің негізділігіне дәлел бола алатын, түркі тілдерінде дисиллабтармен қатар моносиллабтардың да біразы тіл дамуындағы ұзақ мерзімді қамтитын агглютинативтік процестің жемісі екенін көрсететін тілдік деректер қоры жинақталып, маңызды теориялық тұжырымдар дәйектелді (Б.Сағындықұлы, Е.Қажыбек, А.Шайхұлов, Ж.Манкеева т.б.).

Түбірлер ғана емес қазіргі қосымшалардың да кезінде дербес мәнді лексемалық дәрежеде қолданылғаны туралы гипотезалық идеялардың негізділігін қолдайтын Б.Сағындықұлы түркі тілдері дамуындағы жалғамалылыққа дейін флексиялық, синтетикалық кезеңдердің болғанын; флексиялық құрылымның басты ерекшелігі түбірлердің бір ғана дауысты мен бір ғана дауыссыздан жасалған силлабофонемалардан тұратынын жалпы түркі тілдері континуумында да, қазақ тілі аясында да дәйектеп береді [10, 15-30].

Тілдің ұзақ хронологиялық даму сатыларынан өткенін, түркі түбірлерінің қалыптасуы пратүркі тіліне дейін-ақ қалыптасу мүмкіндігін ескерсек, «түбір теориясына динамикалық тұрғыдан зерттеу жасауға болатыны байқалады. Мұндай көзқарасқа сәйкес, түбір онтологиялық деңгейдегі бірлік ретінде үнемі өзгерістерге ұшырап отырады, соның нәтижесінде белгілі бір хронологиялық деңгейдегі түбірдің жалғыз ғана моделінің ата

тілде қолданылу мүмкіндігін жояды» [11, 6]. Жалпы лексикалық байлықтың өзегін құрайтын түбір морфемалар адамзат өміріндегі тілдің маңызын айқындайтын сан қырлы рухани-функционалдық сапаны қамтамасыз ететін лингво-онтологиялық құрылым. Үнемі даму үстінде болатын тілдік жүйенің өзгермелі, икемді табиғаты моносиллабтардың құрылымдық модельдерінің даму бағытымен, оның құрамындағы фоно-корреляттардың өзара сәйкестік түзу мүмкіндігімен, таралу аясымен, фоно-морфологиялық, фоно-семантикалық, идеофондық, идеосегменттік қырларымен сипатталады [12, 42]. Түркі тілдерінің жалғамалылық табиғатына сәйкес бір буынды түбір морфемалардың саны шағын болғанымен жалпытүркілік лексикалық қорды дамытудағы әлеуеті аса ауқымды материалдық база болып табылады.

Дауысты дыбыстан тұратын бірқұрамды V моделі көне түркі жазба ескерткіштері тілінде бес-алты сөзді ғана қамтиды. Түркі тілдері дамуының бастапқы кезеңінің көрінісі болып табылатын бұл сөздер VII-IX ғасырларда дербес мағыналы сөз түрінде қолданылса қазіргі түркі тілдерінде, оның ішінде қыпшақ тілдерінде дербес лексикалық қабілетінен ажырап, түбір-негіздер құрамында ғана сақталып отыр: *ö* `ойлау` ДТС, 375: *Ačsïq tosïq ömezsen bir todsar ačsïq ömezsen* КТк. 8 «Аштықта тоқтықты түсінбейсің, бір тойсаң аштықты ойламайсың сен» Айд. I, 169. Ескерткіштер ілінде *ö* түбірінен тараған бірнеше түбір-негіздер ұшырасады: *ö*→*ög*→*ögüt* `ақыл-кеңес` ДТС, 382; *ö* →*ög* →*ögle* `талқылау` Айд. II, 102; *ö* →*ök* →*ökün* `өкіну` ДТС, 382. Қазіргі түркі тілдерінде аталған түбірдің барлық тұлғалары да сақталған: башқ. *ögöt* `үгіт`, *uj* `ой, ойлау`, *uqiw* `оқу`; қаз. *oj*, *ujyar*, *uyit*, *uq*, *ügit*, *üjren* т.б.; *u* `өсу, ұлғаю` Эл. 1, ДТД, 74. Көне жазбалар тілінде `ұлғаю, өсу` мәнін беретін *u* түбірінің дербес лексема ретінде қолданылуы Тува аймағындағы Элегест елдімекені маңынан табылған ескерткіште ғана кездеседі. Орхон, Енисей, Талас жазбаларында осы түбірден жасалған *\*ul* түбір-негізі қолданылады: *ulga* `ұлғай, өс, үлкей` Е. 29, Е. 7, ДТД, 76; *ulgat* `өсіру` ХБ, ДТД, 76; *uluw/ulug* `большой, важный, старший` Е. 47, Тон. 5, КЧ. 3, КТү. 28 ~ башқ. *olo*; тат. *oli/olü*; ққалп. *ullï*; қаз. *uli/ulïq* `ұлы, үлкен`. Қазіргі түркі тілдеріндегі *ülken* `үлкен` сөзі де *u* тұлғасымен түбірлес: *ü* →*ül* →*ülken*. Түркі тілдері деректері бойынша көне түркілік *u* түбірінің *u*, *ü*, *o* нұсқалары ажыратылады.

Руникалық ескерткіштер тілінде айқын бедерленген V құрылымды моносиллабтарды туынды тұлға ретінде қарастыруды тілдік деректер толық қуаттай алмайды. «Қазіргі түркі тілдерімен салыстырғанда бір буынды түбір-негіздердің бұл типі көне ескерткіштер тілінде біршама кеңірек таралуы олардың қалыптасуы ежелгі кездерден басталатынын айғақтайды. Түркі тілдері дамуының ең көне кезеңдерінен көрініс беретін V типті түбірлер бір буынды түбір-негіздердің VC, VCC тәрізді жаңа, типтерін және екі буынды негіздерді тудыра отырып, аглютинативті құрылымның элементтерін қабылдаған» [9, 41].

Түркі тілдеріндегі VC модельді моносиллабтардың біразы дербес лексема түрінде қолданылса, біразын дисиллабтар мен полисиллабтар құрамынан ажыратуға болады: *uč* `ұш, ұшу (ауыс мағынада: қайтыс болу)` КТү. 16, МЧ. I, 12, ДТД, 77: *učiq*→*uč+uq* `құс`: *Jayimiz tegire učiq teg erti* Тон. 8 «жауымыз айнала жыртқыш құстай еді» Айд. II, 105; *uča barmis* КТү.16 «ұша барды» Айд. I, 174 ~ қаз. *uš*; ноғ., ққалп., қырғ. *wiš*; тат. *oč*; башқ. *os*. Түркі тілдері морфологиялық жүйесінде дауысты, дауыссыздан тұратын VC тұлғалы түбір морфемалар кеңінен қолданылады.

Түркі тілдерінде дауыссыз, дауысты дыбыстардан тұратын CV тұлғалы түбір морфемалардың дербес лексема деңгейінде қолданылуы өте сирек кездеседі: *je/ji* `же, жеу`: *Kejük jïjü tabısyan jïjü olurur ertimiz* Тон. 7 «Киік жеп, қоян жеп отыратын едік» Айд. II, 105 ~ қаз., ққалп. *že*, тат. *žj*; башқ., құм., ноғ. *ē*; *kü* `дыбыс, сыбыс, хабар` КТү. 12, 25, 26, БҚ. 36, Тон. 32, ДТД, 55: *Taşra jorijur tijin kü esidep...* КТү. 12 «Шетте жүр деген хабар есітіп ...» Айд. I, 173. Көне түркі тілі сөздігінде *kü* `оберегать, охранять` мағынасы тіркелген ДТС,322; *ne* `не?(сұрау есімдігі)` КТү. 9, 26, Тон. 14, ДТД, 61: *Eki-üč biñ sumis kelteçimiz bar mu ne?* Тон. 106 «Екі-үш мың қолмен келе аламыз ба?» Айд. II, 106 ~ қаз., ноғ., ққалп., қар. *ne*; тат., башқ. *nij/ne*; қырғ. *ne/emne*; *sa* `сана, санау` ДТС, 478, ДТД, 67,

КТк. 9, Тон. 27. ~ қаз., қалп., қар., қырғ., тат., ноғ. *sana*; башқ. *hana*. Жалпы түркі тілдеріндегі өзара семантикалық байланысы анық байқалатын CVC тұлғалы бір буындылардың алғашқы екі компоненті тұлғалас болып келуі кездейсоқтық емес. Түркі тілдеріндегі CV тұлғалы түбір морфемалар қатарынан о бастан-ақ дауыссыз + дауысты дыбыстардың тіркесінен тұратын тарихи түбірлерді де, CVC моделінің соңғы дауыссызының ықшамдалуы негізінде жасалған түбір-негіздер де кездеседі (кейде үшінші дәрежелі процесс болуы да мүмкін CV→CVC→CV).

Сандық көрсеткіші аз болғанымен түркі тілдеріндегі CV тұлғалы түбір морфемалардың бәрі дерлік синкретизмдер қатарынан табылуы аталған құрылымның етістік, есім сөз таптары қалыптасуының тарихи кезеңдерінен мағлұмат беретін көне белгілер қатарына жататынын көрсетеді. Түркі тілдеріндегі CV тұлғалары негізінен етістік мәнін сақтаған, жалпытүркілік континуумда олардың есім мәнін ажырату қиындық тудырмайды. Түркілік түбіртану тарихында синкретизмдердің грамматикалық немесе лексикалық факторлары көрсетіліп жүргенімен моносиллабтар конверсиясының грамматикалық себептері толық дәйектелген жоқ, соңғы жиырма жыл көлеміндегі зерттеулерде синкретизм құбылысы тарихи лексика-семантикалық үрдіс ретінде қарастырылуда. Бір буынды синкретизмдердің табиғаты негізінде түбірлердің көпфункционалды болу құбылысын жалғамалылық кезеңге дейін қолданыста болған сөзжасам тәсілі ретінде қарастырған Е.Қажыбек семасиологиялық тұрғыдан қарағанда, түркі түбірінің синкретті семантикасы ең ежелгі тектілдің семантикалық жүйесінің сілемі екенін, сондықтан түркі тілдері лексикасын диахрондық негізде саралауда түркілік сөз мағынасының жалпыдан нақтылыққа қарай даму бағытына ерекше мән беру қажеттігін ескертеді [13, 244-245].

Қазіргі түркі тілдері түбір морфемалар жүйесінде саны жағынан басым CVC моделі көне түркі жазба ескерткіштері тілінде де ең көп қолданылатын дербес лексемалар қатарына жатады, енді бір тобы туынды сөздер құрамында қолданылады: \**jar*→*jarat* `жарат, жарату`, `жаса, жасау` МЧ. II, 20, КЧ. II, 13, КТү. 20: *Qırq az budunıy jaratıp keltimiz* «қырық аз халықтарын құрап келдік» Айд. I, 175 ~ қаз., қалп. *žarat*; тат., құм., ноғ., башқ. *jarat*. \**žar*/*\*jar* моносиллабы жалпы түркі тілдеріне ортақ \**jas* → *jasa* ≈ \**žas* → *žasa* `жасау, істеу` моносиллабымен түбірлес, ортақ негізі \**ja*/*\*za* тұлғасы; *quz* `құз, жартас` КТк. 6, Тон. 7: *Çuıaj quzın Qara qumıy olurur ertimiz* «Чұғай құзын, Қаракұмды мекендеуші едік» Айд. II, 105 ~ қаз., қалп., ноғ. *quz*. Жалпы түркілік *quz/qaja/qıja* сөздерінің мазмұны мен тұрпаты ортақ негіздеп өрбіген туынды түбір екенін аңғартады, ілкі түбірі \**qu*≈*qı*≈*qa* тұлғалары, ортақ сема `биік, жартасты тау`; *köl* `көл` ДТД, 55, КТү. 34: *Türgi jarıun költe buzdimiz* «Түргі Йарғун көлінде талқандадық» Айд. I, 179 ~ қаз., ноғ., қар., қалп. *köl*; тат., башқ. *kül*; *čöl* `шөл`, `шөл дала` ДТД, 81, КТү. 41, Тон. 23: *Čölgı az erı boltım* «Шөлді аз ері болдым» Айд. II, 108 ~ қаз., қалп., ноғ. *šöl*; қырғ. *čöl*; башқ. *süloy*; қаз., қырғ., қалп., ноғ. тілдерінде *šöl* моносиллабы `сусау (су, сусын ішкісі келу)` мағынасындағы *šöldew* сөзінде *šölin qandıruw* тіркесінде қолданылатыны белгілі. Салыстырыңыз: *söl* `өсімдікте болатын шырын`, *šiq* `шөп басына тұрып қалатын тамшы су` ҚТТС ҮІІІ, 364, 374. Түбір морфеманың архиформасы –\**čö*/*\*šö*, архисемасы«судың аздығын, тапшылығы» мәнін білдіреді; *čig/čiy* `шық, шығу` ДТД, 81 ~ қаз., қалп., ноғ. *šiq*; қар. *čiq*; қырғ. *čik*; башқ. *süy/siq*.

Ескерткіштер тілі мен қазіргі түркі тілдеріндегі CVC құрамды түбір морфемаларға морфемдік-компоненттік және танымдық-логикалық-семантикалық талдау жасау барысында CVC тұлғалы модельдердің бәрі бірдей архитұлға бола алмайтыны, олардың тең жартысы тілдің тарихи дамуына байланысты CV моделі негізінде дамып-жетілгеніне көз жеткізу қиын емес. Жасырын синкретизм құбылысын көрсететін гомогенді корреляттардың басым бөлігінің CVC модельді тұлғалар болып келуі де кездейсоқ құбылыс деуге келмейді. CVC модельді гомогенді параллельдердің ауслулау корреляттар арқылы семантикалық жіктеліске ұшырауы моносиллаб құрамындағы CV моделінің



интеграциялаушы мазмұнды, ал соңғы консонант дифференциациялаушы мазмұнды иеленуіне байланысты қалыптасуы мүмкін.

Түркі тілдерінде VCC тұлғалы түбір-негіздердің сандық көрсеткіші тым аз, А.М.Щербак реконструкциялаған жалпытүркілік бір буынды сөздер тізімімен 6 сөзді ғана кездестіруге болады: *ant* «ант»; *\*ält* `ерту, ілестіру`, `алып кету`; *\*ärk* `ерік-жігер`, `еркіндік`; *ärt* `өту`; *ört* `өрт, от`; *ürk* `үрку, қорқу` [14, 193-198], қазіргі қазақ тілі бойынша VCC модельді 19 дербес лексема тіркелген [9, 63-64]; *alp* `алып, алып күш йесі` КТк.6: *Edgü bilge kisig, edgü alp kisig jorïtmaz ermîs* «Игі білгіш кісілерді, игі батыр кісілерді қозғалта алмады» Айд. I, 169 ~ қаз., тат. *alip*; қар., қырғ., ққалп. *alp*. Қазақ тілі этнонимдер жүйесіндегі *alban* атауының да *alp* лексемасына қатыс-дәрежесі де анықтауды қажет ететін мәселе, *alban* түркі-монғол тілдеріне ортақ элемент болуы мүмкін. Көне түркілік *alp* сөзі қазақ тіліндегі *alpamsadaj*, *alpawit* лексемаларының, *Alpamîs* антропонимінің түбір морфемасын құрайды. *Alip* сөзінің құрамындағы *i* эпентезалық дыбысы қазақ тілінің орфографиялық ережелеріне сай орныққан; *ört* `өрт`: *Örtçe qizip kelti* Тон. 40 «Өртше қызып келді» Айд. II, 111 ~ қаз., ққалп., ноғ. *ört*; тат., башқ. *ürt*. Түркі тілдері бойынша *rt* дауыссыздар тіркесінің тұрақты болып келуі, *\*ö* тұлғасының жалпы түркі тілдері қалыптасуы кезеңіндегі мағыналық аясының аса кең болғанын, *ört* сөзінің дараланып шығуының өзі де өте ежелгі кезеңдерден басталатынын көрсетеді.

Тілдік деректер негізінде түркі тілдеріндегі VCC тұлғалы түбір морфемалардың бәрі бірдей архетип бола алмайтынына көз жеткізуге болады. Сондай-ақ көне түркілік деңгейдегі VCC құрылымды моносиллабтың бәрін туынды тұлға ретінде қарастыру да негізсіз. Ә.Қайдар VCC моделі жайлы «В фонологическом отношении ГСС характеризуется сочетанием следующих согласных [йт], [кт], [лт], [нт], [рт], [ст], [лп], [рс], [нк], [нк], [рк], [рк] в конечной позиций, что представляет собой вполне закономерное явление в звуковой системе древних и современных тюркских языков» [9, 64] деген ойы арқылы сөз соңындағы дауыссыздар тіркесі түркі тілдеріндегі басты заңдылықтардың бірі екенін көрсетеді. Көне түркі әліпбиінде *rt*, *nč*, *nt*, *lt* тіркестерінің бір таңбамен ғана белгіленуі де бұл құбылыстың көне түркі тіліне етене жақын екенін білдіреді. Ал жалпы түркі түбірлерінің тарихи эволюциясы тұрғысынан қарағанда VCC моделі түркілік тектіл кезеңдерінде қалыптаса бастаған екінші, үшінші дәрежелі түбір морфемалар болуы мүмкін.

Жалпы түркі тілдері бойынша CVCC тұлғалы түбір морфемалар да біршама аз кездесетін тілдік модельдер қатарына жатады: *jurt* `жұрт, ата-мекен, ел` КТү. 49; Тон. 19: *Usun bunta atli jurtda üguzke qalur erti* «Үйсін мұнда атты жұртта жатып қалып еді» Айд. II, 107 ~ қаз. *žurt*; қырғ., ққалп. *žuwrt*; ноғ. *jurt*; башқ. *jort*; тат. *jort/jirt*. Түркі тілдері бойынша *jurt* лексемасының `Отан, туған жер`, `елді мекен`, `халық`, `мал жаятын орын`, `киіз үй`, `көшкен ауылдың, үйдің орны` мағыналары белгілі. *jurt* сөзі *jur* `жүру` және етістіктен есім сөз тудыратын *-t* аффиксі арқылы жасалуы мүмкін ЭСТЯ ІҮ, 255. Ескерткіштер тілінде *jorî* `жорту, жүру, жылжу` етістігі де қолданылады: *Bunča jirke jorïtdim* КТк. 4 «Сонша жерге жүргіздім» Айд. II, 169 ~ қаз., ққалп. *žort*; тат., башқ. *jurt*; ноғ. *jort*. Түркі тілдеріндегі тарихи негіз *jurt/žurt* моносиллабының мағынасын «көшпелі халық», «көшпелі халықтың мекені (ауылы)» ұғымдары арқылы анықтауға болады. *žorya*, *žortuwil*, *žoryala* сөздерінің құрамынан да *\*žor* моделі ажыратылады. *Jurt* лексемасы тұлғалық жағынан да, мазмұндық жағынан да бірнеше даму сатысынан өткен алтай тілдер тобына ортақ көне лексема: салыстырыңыз: *žür*, *žügir*, *žüjrik*, *žilži*, *žildam*, т.б.; *tört* `төрт` Е. 28, КЧ. 11, МЧ. II, 15, Он. I, 1; КТү. 2: *Tört buluñ qop jayï ermîs* «Төрт бұрыштың бәрі жау еді» Айд. II, 171 ~ қаз., ққалп., қырғ. *tört*; қар., құм., ноғ. *dört*, тат., башқ. *dürt*. А.М.Щербак *tört* лексемасының архетипін созылықты дауысты арқылы береді: *tört* [14, 197]. Ұйғыр тілі диалектілерінде *tört* сан есімінің құрамындағы *r*, *t* дыбыстарының элизиясы да кездеседі: *töt*, *tö* `четыре`.



Түркі тілдеріне ортақ көне тұлғалар қатарында 11 CVCC модельді моносиллаб тіркелсе [14, 193-198], қазақ тілі бойынша, кірме сөздерді қоса есептегенде, 190-195 сөзден аспайды, олардың басым бөлігі еліктеуіш негіздер [9, 64]. Түркі тілдеріндегі CVCC модельді түбір морфемалардың құрылымдық, мазмұндық табиғаты олардың тарихи негіздерден тұратынын жоққа шығармайды. Жалпы агглютинативті түркі тілдері ғана емес барлық адамзат тілінің қалыптасу, даму эволюциясы өте қарапайым (шағын) тұлғалар мен полисемантикалық жалпылама мазмұнға негізделетіні жайлы гипотезалық тұжырымдар мен пікірлер көптен бері айтылып жүрген мәселе. Осы тұрғыдан алғанда CVCC моделін кейінгі құбылыс ретінде қарастыруға толық негіз бар.

Мындаған жылдарды қамтитын даму жолынан өткен түркі тілдеріндегі түбірлес моносиллабтардың тұлғалық парадигмасы мен семантикалық деривациясы негізінде бір буынды түбірлер мен түбір-негіздердің бастапқы тұлғалары V, VC, CV модельдерінен дамығанын шамалауға болады. Бұл жерде есте ұстайтын мәселе, біріншіден, белгілі бір сөзжасамдық қабілеті бар фоно-модификаторларды жетілген агглютинативтік кезеңдегі түбірлерден айқын ажыратылатын сөзжасамдық аффикстермен бірдей деңгейде қойып, қызметі айқын грамматикалық көрсеткіш ретінде қарастыруға келмейді; екіншіден, лингвоэволюцияның ішкі заңдылықтары мен сыртқы ықпалдарға орай кері процестердің орын алуы SVC, CVCC, VCC модельді құрылымдардың қайтадан ықшамдалуына алып келеді. Тіл элементтерінің абстрактілі-шарттылық сипаты неғұрлым басым болған сайын оның шынайы табиғатын танып-білу, тарихи даму жолын анықтау да күрделене түседі, адамзат өміріндегі маңыздылығы артқан сайын жетілген дыбыстық тілде оның бастапқы жай-күйінің сілемдері мен болмашы іздері ғана сақталады.

#### ШАРТТЫ ҚЫСҚАРТУЛАР:

##### *Ескерткіштер*

БҚ	Білге қаған
Е.	Енисей жазбалары
КТү.	Күлтегін, үлкен жазба
КТк.	Күлтегін, кіші жазба
КЧ	Кули Чор ескерткіші
МЧ	Мойун Чур ескерткіші
Он.	Онгин ескерткіші
Орх.	Орхон жазбалары
Тал.	Талас жазбалары
Тон.	Тоникук ескерткіші

##### *Тілдер*

башқ.	башқұрт
қ.балқ.	қарашай-балқар тілі
қаз.	қазақ тілі
қар.	қарайым тілі
ққалп.	қарақалпақ тілі
қ.тат.	қырым татарлары тілі
құм.	құмық тілі
қырғ.	қырғыз тілі
ноғ.	ноғай тілі
тат.	татар тілі



*Әдебиеттер мен сөздіктер*

Айд. I	Айдаров Ғ. Күлтегін ескерткіші. – Алматы: Ана тілі, 1995. – 232 б.
Айд. II	Айдаров Ғ. Тоникуқ ескерткішінің (ҮІІ ғасыр) тілі. – Алматы: Қазақстан, 2000. – 120 б.
ДТД	Древние тюркские диалекты и их отражение в современных языках. Под ред. И.А.Батманова. – Фрунзе: Илим, 1971. – 194 с.
ДТС	Древнетюркский словарь. Под ред. В. М. Наделяева, Д.М. Насилова, Э.Р. Тенишева, А.М. Щербака. – Ленинград: Наука, 1969. – 676 с.
ЭСТЯ	Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. – Москва: Наука, I т. 1974. – 767 с.; II т. 1978. – 349 с.; III т. 1980. – 395 с.; IV т. (соавт. Левитская Л.С.) 1989. – 292 с.

**ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР**

- 1 Сравнительная-историческая грамматика тюркских языков. Морфология. – Москва: Наука, 1988. – 557 с.
- 2 Баскаков Н.А. Каракалпакский язык. Ч. 1. – Москва: Изд-во АН СССР, 1952. – 542 с.
- 3 Баскаков Н.А. Предисловие // В.Котвич Исследования по алтайским языкам. – Москва, 1962. – С. 5-17.
- 4 Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. – Москва: Наука, 1969. – 384 с.
- 5 Баскаков Н.А. Историко-типологическая морфология тюркских языков (структура слова и механизм аглютинации). – Москва: Наука, 1979. – 217 с.
- 6 Зайончковский А. К вопросу о структуре корня в тюркских языках: глагольные основы моносиллабические (односложные) типа С+Г (согласный + гласный) // Вопросы языкознания. – 1961. – № 2. – С. 27-32.
- 7 Юнусалиев Б.М. Киргизская лексикология: Развитие корневых слов. Ч.І. – Фрунзе: Киргиз уч.педгиз, 1959. – 320 с.
- 8 Кононов А.Н. Грамматика языка тюркских рунических памятников (ҮІІ-ІХ вв.). – Ленинград: Наука, 1980. – 256 с.
- 9 Кайдаров А.Т. Структура односложных корней и основ в казахском языке. – Алма-Ата: Наука, 1986. – 323 с.
- 10 Сағындықов Б. Қазақ тілі лексикасы дамуының этимологиялық негіздері. – Алматы: Санат, 1994. – 166 б.
- 11 Манкеева Ж. Қазақ тіліндегі байырғы түбірлерді жаңғырту. – Алматы: «Мемлекеттік тілді дамыту орталығы» ЖШС, 2011. – 293 б.
- 12 Ескеева М.Қ. Көне түркі және қазіргі қыпшақ тілдерінің моносиллабтық негізі. – Алматы: Арыс, 2007. – 355 б.
- 13 Кажыбеков Е.З. Глагольно-именная корреляция гомогенных корней в тюркских языках. – Алма-Ата: Наука, 1986. – 270 с.
- 14 Щербак А.М. Сравнительная фонетика тюркских языков. – Ленинград: Наука, 1970. – 201 с.

---

## РЕЗЮМЕ

В статье анализируются структурные и семантические особенности, направление развития структурных моделей корневых морфем в тюркских языках. А также, потенциал словообразовательных корневых морфем характеризуется его полисемантической сущностью.

## RESUME

The structural and semantic features, the direction of development of structural models of the root morphemes in Turkic languages are analyzed in the given article. As well, the potential of word-formation of the root morphemes is characterized by its polysemantic essence.



### Аннотация

Мақалада айтулы қазақтың жазушысы әрі ақыны Бейімбет Майлиннің шығармаларына арналған. Жазушының өмірі сипатталады. Б. Майлин туған халқының ауыр өмірін мен орын алған әділетсіздіктер туралы өз ойын бейнелегенін терең талдайды.

*Түйін сөздер:* талант, үлгерім, поэзия, алғашқы адым, журнал, мұқтаджық.

### М.Р. Көпбаева

М.Х. Дулати атындағы  
Тараз мемлекеттік университеті,  
филол. ғыл. д-ры, профессор

## Б. Майлиннің сөз өнеріндегі алғашқы адымдары

XX ғасыр басындағы ұлттық әдебиеттің алдыңғы легіндегі тұлғалар арасынан ойып орын алатын әдебиет алыбының бірі - Бейімбет Майлин екенін елі сол заманда-ақ мойындаған болатын. Аумалы-төкпелі заманда туылып, замандастары «Әй-қап!» деп өкінішпен елі үшін күйіне еңбек етіп, тыным көрмей жүрген уақыт еді бұл. Болашақ жазушы да өзге тұстастары сияқты әуелі ауыл молдасынан сауатын ашты. Әке мен шешеден ерте айырылған жеткіншек саналы қарт әженің тәлімін алып өседі. Қазақтың ауыз әдебиетінің асылдарын жастайынан жадына тоқып өскен бала Бейімбет бойындағы таланттың көзін ашып, көңілге нық сеніммен бекіту үшін көп ізденіп, сауат ашуы керектігін ерте бастан ұғынады да. Осы мақсатта башқұрттың Уфа қаласындағы «Ғалия» медресесіне оқуға түседі. Сабақ үлгерімі жақсы, әр нәрсеге талабыбар жас мұнда жүріп, «Садақ» атты қолжазба журнал шығарып, өзі редакторы да болады. Бейімбет туралы алғаш кешенді зерттеу жүргізген Т. Нұртазин еңбектерінің маңызы ерекше. Қазақтың талантты ұлы Темірғали Нұртазин Б. Майлин туралы кеңінен және тереңнен жазуға тырысты. Алайда кеңес өкіметі тұсында бұған мүмкіндік болмады. Мұндай олқылықтың орны еліміз Егеменді болғанан кейін толық бастады. Бұл күнде ақын, жазушы, драматург, журналист, баспагер, қайраткер Б. Майлиннің шығармашылығын жан-жақты зерттеген, тәуелсіз концепция тұрғысынан тың ой айтқан жаңа дүниелер өмірге келді. Олардың қатарында Тоқтар Бейісқұлов пен Серікқали Байменшенің еңбектерін ерекше атап айтуға болады.

Ақынның алғашқы шығармаларының баспа бетін көру туралы әртүрлі пікірлер бар.

Т.Бейісқұлов: «... Осы екі басылымға авторлық етуге көңілі ауған ол алғашқы жазғандарын жібере бастайды. Баспасөзде тұңғышжарық көрген туындысы – «Қостанай уезі, Дамбар болысы» деген мақаласы екен. Ол «Айқап» журналының 1913 жылғы 15-санында басылған. Редакциямен байланысы жақсарған оның өлеңдері, қысқа әңгіме, фельетон, хат-хабарына орын беріліп отырған», – дейді [1]. Міне, осы кезеңнен бастап өлеңдері «Айқап» журналында, «Қазақ» газетінде жиі басыла бастайды. басқа да басылымдарға шыға бастайды. Аталған жылдарда ол қазақ, татар, башқұрт, орыс әдебиеттерімен кеңірек танысып, әдеби сауаты жетіле түседі. Ең адымен ауыл молдасынан дәрі ашқан Бейімбет кейіннен Арғынбай қажының медресесінде екі жылдай білім жетілдіреді. 1913 жылы Троицкідегі «Уазифа» мектебінде, оны бітірген соң Уфадағы «Ғалия» медресесінде оқиды. Медреседе оқып жүргенде татардың Ғалымжан Ибрагимов, Мәжит Ғафури сияқты белгілі жазушыларымен танысады. Тап осын уақытта «Садақ» қолжазба журналын шығаруды қолға алады, оның редакторда өзі болады. «Садақ» журналын шығару Б. Майлин үшін үлкен тәжірбие мектебі болады. Көлемді прозаға қалам тартқан тұңғыш повесі «Шұғаның белгісі» де осында жарияланады. Тұрмыс жағыдайы мен денсаулығына байланысты Бейімбет медресені аяқтай алмай, 1916-1921 жылдарда ауылда бала оқыту, мұғалімдікпен айналысады. Ел ішіндегі үлкен дүрбелең тудырған 1916 жылғы ұлт-азаттық қозғалысына арналған, төңкерістен кейінгі кездердегі қазақ ауылының тұрмысын суреттейтін бірсыпыра өлеңдер ақын ауылда жүріп жазды. Алғаш мұсылмандық медреседе дәріс алып жүрген шағында Бейімбеттің қолына Абай өлеңдерінің келіп түсуі және классикалық татар әдебиетінің халық үлгілерімен танысуы оның жазушылық шабытына түрткі салғанын байқаймыз. Ал негізінен Бейімбеттің тұңғыш рет баспа беттерінде жарық көрген әдеби туындысы – 1914 жылы жазылған «Штат» өлеңі. Міне, осыдан бастап Бейімбеттің қуатты да жоматр талантынан туған өлеңдері газет-журналдардың бетінде үзбей басылып тұратын болды. Жас талапкердің өнімді еңбек еткен кезеңі деп осы 1916-1934 жылдарды ерекше атап айтуға болады. Қостанайдың губерниялық оқу-ағарту саласында әртүрлі саласында түрлі қызметте жүрген Б. Майлиннің шығармашылығы да әр жанрда дамыды. Арнайы мектепте сабақ бере жүріп, мәдени тынығу жұмыстарын, түрлі концерт, пьесаларда ұйымдастыруда Б. Майлин ізденісі мол болды.

Зерттеуші Т. Бейісқұлов: «Жұртқа концерт көрсетіп, ән-күй орындатудың өзі жеткіліксіз екенін сезген Б. Майлин шағын пьесалар ұйымдастыруға бел байлайды. Оны Қостанай өңірінде алғаш пьеса жазып, сахнаға шығарушы әрі драматург, әрі режиссер болған адам» [2, 143] - деп көрсетеді. Б. Майлинде пьесаларын шағын, ауыл сахнасында қоюға лайықты етіп жазды және тақырыбы мен идеяны да уақыт талабы мен ауыл адамдарының ұғым түсінігіне келетіндей формада жазды. Қаламгер қаламынан туған «Кім айыпты?», «Қасқырбай», «Неке қияр», «Қаламқас», «Алданған», «Шаншар молда», «Қос қақпан», «Айша» т.б. жоғарыдағы айтқанымызға нақты дәлел бола алады.

Жауапты қызметтерді атқара жүріп Б.Майлин талантын шыңдап, оқып, ізденуден еш жалықпайды. Мол еңбек, өнімді шығарма жазуында 1922-23 жылдары Орынборда шығып тұрған «Еңбекші қазақ» газетіне қызмет етуі айрықша із қалдырады. Сан-салалы тақырып, түрлі жанрда қалам тербеген жас ізденімпаздың атақ даңқы жазушы ретінде де журналист ретінде әйгілі бола бастады. Үн қағаздың редактор болып істейтін революционер ақын Сәкен Сейфуллиннің қарамағында жұмыс істеу Бейімбеттің шығармашылық жолына үлкен өзгерістер әкелді. Саясаттың талабына орай, еңбекші таптың саяси мүддесін көздеген өлеңдер жаза бастайды. «Еңбекші қазақ» газеті бетінде өлең-әңгімелері жиі жарияланады. Өзге тұтастары сияқты Б. Майлинде жаңа орнаған Кеңес өкіметіне зор сеніммен қарады. Өзі де жастайынан жетімдік пен кедейшілік, жоқшылық зарын татқандықтан жаңа орнаған саясатқа жақсылықтың нышаны ретінде қарауы заңдылықта еді.

XX ғасыр басында жарыққа шыққан «Алаш», «Сарыарқа», «Ұран», «Бірлік туы»,



«Қазақ мұңы», «Жас азамат» газеттері мен «Абай» журналдарында да өлеңдері, шағын шығармалары жарияланған болатын. Қазан төңкерісін жаңа өмірдің бастауы деп таныған ақын осы тұста «Қазаққа», «Қырда» деген өлеңдерінде кедей қазаққа күнің туды деп қуаныш пен сүйінішті жыр етсе, жаңа орнаған өкіметтің іс-әрекетін дегі өрескелдікті де батыл сынаған «Съез» деген өлеңінде халық тұрмысында оң өзгерістің болмай жатқанын жеріне жеткізе сынайды. Тап осындай үмітті лептегі өлеңдерді Б. Майлин 1920 жылдарынан кейінгі шығармаларында да жалғастырды. Бұл кезеңдегі шығармалары қандай жанрда жазылса да негізгі тақырыбы ауыл өмірі болды. Шығармашылығының басты тақырыбын өзі көрген ауыл өмірінен жазуы жазушының тек көркемдік ізденісіне ғана емес саяси науқанға да дөп келгені анық. «Ауыл», «Құтты болсын мейрамың!», «Кедейге» деген өлеңдері заман бейнесін берудегі сәтті туындылар деп айтуға толық болады. Сөз өнерін жетік меңгерген, тума талант пен дамылсыз ізденісті тең үйлестірген Б. Майлин қаламынан туған шығармаларды түрлендіре түсті. Өткен ғасырдың «Шұғаның белгісін» қайтадан өндеп, «Қызыл Қазақстан» журналында бастырады. 1923-1925 жылдары Қостанайда шығып тұрған «Ауыл» газетінде істейді. «Раушан коммунист» повесі осы кезде жазылады. 1934-1937 жылдары «Қазақ әдебиеті» газетінде редактор болды. Б. Майлиннің шығармаларында проза жағының салмағы ауыр. Ол осы салада өндіре жазып, небір тамаша классикалық үлгілер жасады. Бейімбеттің жазушылық үлкен дарын иесі екендігі, шеберлігі оның алғашқы туындысы «Шұғаның белгісінен» айқын көрінеді.

Шығарма автордың атынан суреттелмейді. Оқиға келе жатқан екі салт атты жолаушы бір кезеңге шыға бергенде, оның бірі Қасымның бұл жердің «Шұғаның белгісі» аталатындығын, бұлайша болу жайын әңгімелеуден өрбиді. Жазушы қазақ халқының әңгімешілік дәстүрін өз шығармасында шебер пайдалана білген. Әңгімеші Қасым - әңгімені келістіре айта білетін көп қазақтың бірі. Оның оқиғаны айтып келе жатып, ара-арасында «Ай, Шұға десе, Шұға еді-ау!» деп қоюының өзі-ақ тыңдаушысының жан-жүрегіне әсер етіп, ынтықтыра түседі, бас кейіпкердің аянышты тағдырын білдіретін, шығарманың өн бойында өріліп жатқан басты лейтмотив-желі секілді. Әңгіме бірінші жақтан айтылып, оқиғаға дейін айтушының көзқарасын білдіретін жолдардың кірігіп отыруы шығармаға лирикалық та сипат берген. Осындай қасиеттердің барысында «Шұғаның белгісі» бей-жай оқуға келмейтін, жүрекке жылы, жан толқытар шығарма болып шыққан.

Жалпы Б. Майлин шығармаларында әйел тақырыбы айрықша орын алады. Алғашқы шығармаларында әйел теңсіздігі көтерілсе, кеңестік кезеңде жазылған туындыларында жаңа заманның әйелдер өміріне әкелген өзгерістерін бейнелеуге ден қойды. Кеңес өкіметі орнаған соң қазақ әйелдерінің бұйығылықтан оянып, қоғамдық өмір істеріне араласа бастағаны бірсыпыра әңгімелеріне өзек болды. Әсіресе кедейлер ортасынан шығып, ел басқару жұмыстарында көріне бастаған әйелдерге көбірек көңіл бөлді. «Күлтай болыс» әңгімесінде қарапайым қазақ қызының қоғамдық-саяси жұмыстарға араласуы арқылы ысылған кеңес қызметкері болып қалыптасқандығы бейнеленеді. «Кеңес ағасы - Кәмилә» әңгімесінде жаңадан құрылған колхоздың алғашқы адамдары көрініс табады. Кәмилә - осы колхозды басынан бастап ұйымдастырушылардың бірі. Кәмиләнің жолы оңай жол емес. Оның санасындағы, қызметіндегі өзгерістер от басына, басқалармен қарым-қатынастарына көптеген қиыншылықтар туғызады. Күйеуі Нұржан колхозға кірмей, әйелімен ажырасады.

Кеңес өкіметі жылдарында басшылық қызметке көтерілген қазақ әйелінің шырғалаң өмір жолы «Раушан - коммунист» повесінде де жан-жақты көрінген. Раушан да Қазақ төңкерісінен кейін от басы ошақ қасынан шығып, кеңес қайраткері дәрежесіне дейін өседі. Оған да бұл жол оңайшылыққа түспейді. Өзіне тән тұрмыс-салтымен өмір сүріп жатқан қазақ ауылына Кеңес өкіметі әкелген жаңалықтар ескі мен жаңаның күресі түрінде көрінген. Жалпы Б.Майлин нені суреттесе де әсіреленкіреп, жалаулатып жазудан аулақ.



«Раушан - коммунист» де төңкерістен кейінгі жылдардағы ауылдағы тап тартысы шынайы көрінеді. Кеңестік құрылысты алғашында халықтың қабылдамауы, оның себептері, кейіннен Раушан секілді бірлі-жарым белсенді адамдардың шығып, осы бағытта күрес жүргізуінің барысында ғана орнағандығы шығармада шебер шешімін тапқан. Повесте жазушы Раушан өскен ортаның шындығын қаз- қалпында суреттеп, дәуір тынысын реалистік тұрғыдан бейнелей алған. Ауылдан шығып көрмеген Раушан бейнесінің жан-жаюы нанымды бейнеленуі - жазушы шығармашылығының үлкен табысы. Раушан - жиырмамыншы жылдарда қоғамдық өмірге белсене араласа бастаған қазақ әйелдерінің типтік бейнесі. Шығарманың басында сабын былғап жатқан әйелдерді көреміз. Олар өмірде болып жатқан өзгерістерді қабылдамай, өткен тыныш өмірді аңсап әңгімелеседі. Міне, осындай ортадан суырылып шығу Раушанға оңайға түспейді. Жазушы Раушанды өмірдің не бір шым-шытырық, дау-дамайлы талқысынан өткізіп, оның санасындағы өзгерістерді біртіндеп қалыптастырады. Алғашында ол да ауылдағы қарапайым қазақ әйелі сияқты бұйығы, жасқаншақ Раушан өміріндегі алғаш өзгеріс-болыстық әйелдер жиналысына қатысады. Оған тіпті жол жүргеннің өзі де қызық; поселканы көріп қызығады. «Біздің ауыл сияқты көңнің арасында қоқырсып жатқан ел емес, үйлерінің арасы тап-таза, қаз-қатар тізіліп, жарасып-ақ отыр». Болыстық әйелдер жиналысына қатысуы, онда сөз сөйлеуі Раушанның өмірінде жаңа кезеңнің басталуы болды. Раушан ауылнай сайланғаннан кейін де көп қиындықтар шегеді, «Қатын бастаған ел қараң қалады» деп білетін ауыл-дағылар әйел билігін мойындағысы келмейді. Оны түрлі заңсыз әрекетерге итермелейді. Ақыр соңында: «жаман неме, былжырап жайыңа жүресің бе? Әлде ер болып, әйеліңнің тізгінін қолыңа ұстайсың ба?» [3, 242] - деп, күйеуі Бекенді Раушанға қарсы айдап салады. Раушанның әкімшілік қызметке араласуы, Бекеннің аңғалдық, сөзге ермелік мінезі сүттей ұйып отырған шаңырақтың шайқалуына алып келеді. Раушан оқуға кеткен соң Бекен ауылнай сайланады. Жаратылысынан жұмсақ мінезді, аңқау, адал, кісінің көңілін қалдырғысы келмейтін Бекен ағайындарының айтқан өтініштерін орындаймын, сөздеріне еремін деп заңсыздыққа жол беріп алады; үш айда сотталып та үлгереді. Повестің соңында астанада үш жыл оқып, ауылға оралған саналы қайраткер Раушанды көреміз. Өмірдің не бір тар жол, тайғақ кешулерінен өтіп, рухани жағынан жаңарған Раушанның бейнесі өзінің табиғи суреттелуімен есте қалады. «Раушан - коммунист» повесі - Бейімбеттің ғана емес, жиырмамыншы жылдардағы қазақ кеңес әдебиетінің де тартымды табысы.

«Азамат Азаматыч» романы – дәуір шындығын кең қамтыған кесек туынды. Романға кедейлер қатарынан шыққан алғашқы зиялылардың қиын да күрделі өмір жолы арқау болған. Кедей Күркілдектің баласы Қожалақ советтік балалар үйінде тәрбиеленіп, жаңа заманға лайықты атын өзгертіп, «Азамат атанып, Қарасай қаласына келіп, кеңес қызметкері болып қызметке кіріседі. Жас қызметкер қалада іштей жасырын жүріп жатқан тап тартыстың арасына түседі. Кеңестер жағындағы Азамат Азаматыч қарсы таптардың түрлі алдау-арбауларын басынан өткізеді. Кеңес өкіметінің жауы Рақым Шегіровтің балдызы Мәриямға үйленеді. Мәриямның әсерімен біраз уақыт кеңеске қарсылардың ықпалында да болады. Соңында олардың бәрінен де қол үзіп, кеңес өкіметі үшін қызмет етуге белді бір жола буады» [4, 125].

Азаматтардың жолы-ауыр жол. Жазушы да оны әсірелеп, боямалап, оңайлатып көрсетуден аулақ. Романда Азаматтың жеке басының семьяда, қызметтерде қалыптасу процесі нанымды суреттеледі. Сондықтан да «Азамат Азаматыч» қазақ әдебиетіндегі реалистік прозаның елеулі табыстарының қатарында. Б. Майлин қазақ әдебиетінің кеңестік кезеңіндегі аса дарынды өкілдерінің бірі. Шығармашылық жолын төңкерістен көп бұрын бастаған Майлиннің шығармаларында советтік дәуірдің алғашқы жылдарындағы қазақ ауылындағы дүбірлі өзгерістердің көркем көрінісі жасалынды.

Сонымен, Б. Майлин - қазақ кеңес әдебиетінің көрнекті өкілдерінің бірі. Ол көркем әдебиеттің барлық саласында дерлік қалам тартып, артында мол әдеби мұра қалдырды.



Сан қырлыдарын иесі суреткердің шығармашылығында Қазан төңкерісінің алды, кейінгі кездеріндегі аласапыран оқиғаларға толы қазақ ауылының тұрмыс тіршілігі өзіндік өрнек тапты. Ол қазақ ауылының өмірін неғұрлым жан-жақты, кеңінен қамтып бейнелеуде үздік үлгілер жасады; ол сомдаған реалистік бейнелер өзінің өміршеңдік сипаттарымен ерекшеленеді. Б. Майлиннің шығармалары қазақ әдебиетінің алтын қорынан берік орын алған.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Бейісқұлов Т. Қайран, Биағаң // Ана тілі. - 19.10.2009.
- 2 Бейісқұлов Т. Бес томдық жинағы. - 3 том. - Алматы: Толғанай, 2008. – 448 б.
- 3 Б. Майлин шығармалар жинағы. - А.: Жазушы, 1997. – 12-79 б.
- 4 Ахметов З. Елдік пен еркіндіктің жыршысы. Тұнық тұма. - А.: Атамұра, 2002.

### РЕЗЮМЕ

Статья посвящена жизни и творчеству известного казахского писателя и поэта Бейимбета Майлина, который описывал свои раздумья о жизни, несправедливости, тяжёлой доле трудящегося народа.

### RESUME

The article is devoted to the life and creative activity of a famous Kazakh writer and poet Beyimbet Maylin who described his thoughts about life, injustice, the heavy fate of the working people.

## **Қ.М. Байтанасова**

Л.Н. Гумилев атындағы  
Еуразия ұлттық университеті,  
филол. ғыл. канд., профессор

## **Оқу үдерісіндегі ақпараттың инновациялық негізі**

### **Аннотация**

Мақалада қазіргі кезеңде мағынасы кеңейіп келе жатқан «инновация» терминіне байланысты ұғымның мән-мағынасы сараланып, педагогикалық қызметте, оқыту процесінде жаңа сипатта көрініс беруі талданады. Жаңаша әдіс-тәсілді ұйымдастыру және қолдануға қатысты өзгерістердің маңызын айқындауда инновацияның түрлері, кезеңдері айқындалып, салыстырылады. Жоғары оқу орнындағы оқу үдерісін ұйымдастыру тәсілдері негізінде дәйектеледі.

*Түйін сөздер:* инновация, педагогика, оқу үдерісі, әдеби білім, шығармашылық.

Қоғам – белгілі бір нормалар мен ережелер арқылы реттеліп отыратын орта, ондағы топтардың өзара қарым-қатынасы. Яғни, қоғам адамдардың тарихи дамуы арқылы қалыптасып, өзгеріп отырады. Осы ортадағы адамдардың ой-әрісі, білімі мен мәдениеті қоғамды ізгілендіреді. Қазіргі өркениетті, ақпараттық негізі мол қоғам құрылымының өзгеріп отыруы әбден заңды. Жас ұрпақ алдында қазіргідей жіктелісі көп, өзгерісі қауырт ғасырлар тоғысындағы өркениетке ілесе өмір сүру талабы қойылуда. Әрине, мемлекетіміздегі әр тарапты жаңарулар қоғамның бар саласына ықпал етуде. Ендеше, бүгінгі күні жаңаша ойлау, жаңаша әрекет ету алдыңғы кезекке шықты.

Қазіргі кезеңде көптеген аталым-ұғымдардың мағынасы кеңейіп келеді. Солардың бірі «инновация» терминіне байланысты. «Инновация» термині XVII ғасырдың орта тұсында пайда болып, өзі қолданған саланың қай-қайсысына да жаңа сипаттағы жаңалықтар қосты. Инновация - бір жағынан жаңару, жаңалану үдерісі болса, екінші жағынан, белгілі бір қоғамдық-әлеуметтік салаға енген жаңа қолданбалы функция. Яғни, бұл белгілі бір пән атауы емес. Инновацияны латын тілінен аударғанда «жаңа» емес, «жаңаның енуі», яғни жаңалық, өзгеріс деген сөз, қандай да бір салаға бұрынғы қолданыстың аясына жаңалықтың кіруі. Мәселен, педагогикалық қызметтің, оқыту процесінің ішіне қандай да бір жаңа сипаттың көрініс беруі, жаңаша әдіс-тәсілді ұйымдастыруға, енуіне, қолданылуына, орнығуына қатысты өзгерістің кіруі.



Бұл термин бүгінде әлеуметтік өмірге енген жаңа, көп мағыналы ұғым болып отыр. Қазіргі күні қолданыс жағынан айырмасы бар инновация ұғымының екі түрлі түсінігі қалыптасты. Біріншісі – технологиялық инновация. Бұл ешқандай ұқсас нұсқасы жоқ бірегей техникалық өнім. Ал, өндірісті ұйымдастыру және басқару аймағындағы инновация технологиялыққа жатпайды. Екіншісі - социумды (педагогика, басқару жүйесі, қайырымдылық, қызмет көрсету, үдерісті ұйымдастыру) қайта құру арқылы адам өмірін жаңғырту. Технологиялық инновация – жаңа өнім инновациясы деп аталады. Өнім инновациясы мүлдем жаңа зат алу үшін қажетті машина мен механизмдердің пайда болуы, жаңа материалдың, жартылай дайын жаңа өнімдердің жасалуы. Әлеуметтік инновация – үдерістік инновация деген сөздің синонимі, қызмет көрсетуді жақсарту, басқаруды, әлеуметтік-ұйымдастыру технологиясын өзгерту. Мұны *аллокационалды инновация* – барша ресурстарды бөлудегі жаңашылдық, белгілі бір мақсатқа жетудегі бірегей нәтиже деуге де болады [1, 48]. Инновация дәстүрлі технологиялар және тәсілдермен салыстырғанда түбірлі өзгерістерге қол жеткізу. Ол мынадай сатылардан тұрады:

- а) Жаңа білімді орнықтыруға арналған жобаны қаржыландыру;
- ә) Жаңа білімді алу;
- б) Адамның өмір сүруіне оңтайлы жаңа білімді енгізу және коммерциализациялау (инновациялық талдама);
- в) Жаңа білімді енгізгеннен кейінгі ұқсас өнімдердің қосымша құндылығы мен түбірлі артықшылығын алуды бекіту;
- г) Қолданыста немесе нарықта осындай тиімді, ұқсас өнімдердің 3 жыл ішінде болмауы.

Инновация – адам өмірін жаңарту мақсатында жаңа білім, инновациялық идеялар алу үшін жасалған жобаларды қаржыландыру, енгізу, қосымша құндылығын, басым ерекшеліктерін айқындау. Белгілі бір дәрежеде инновация жаңашылдық, жасау, ашылым, өнертапқыштық ұғымдарымен сәйкеседі. Әлеуметтік өмірдегі инновация тұлғааралық қарым-қатынаспен, қоғамдық үдерістермен байланысты болады. Сол сияқты бұған мәдени, рухани-шығармашылық саладағы инновацияларды да қосуға болады. Инновация – жаңадан жасалған, енгізілген интеллектуалдық өнімдердің нәтижесі. Жаңашыл бағыттағы ізденістер білім мекемелерінен басталатыны белгілі [2, 115]. Жалпы білім беру жүйесінде дағдылы оқытудан үйлесімді, күрделі ықпалдастықты қамтуға ұмтылатын көп деңгейлі оқу жүйесін орнықтыру, жаңа оқу бағдарламаларын, оқу стандарттарын дайындау, жаңа ақпараттық жабдықтармен жұмыс істеуге көшу – қазіргі заман талаптарынан туындап отыр. Осы ретте, жоғары оқу орындарындағы оқу үдерісін ұйымдастырудың кейбір тиімді түрлеріне тоқталмақпыз.

Соңғы жылдары жоғары оқу орындарында оқу түрлерін жүргізудің әдіс-тәсілдері түрленіп келеді. Студенттерге білімге деген үлкен ықылас тудыру қажет. Осы ретте, мотивация жасаудың бірнеше әдістері бар:

1. Оқып-үйренудің нәтижесінің, мақсатының жақын болуы;
2. Игерген білімнің теориялық және практикалық маңызын түсіну;
3. Ғылыми мағлұматтарын дамыту бағыттарының перспективасы;
4. Оқу әрекетінің кәсіби бағыттылығы;
5. Оқу процесіне ұсынылатын тапсырманың баламалылығы.

Оқу қызметі арқылы (кәсіби, танымдық, прагматикалық, әлеуметтік-қоғамдық) студенттерде белгілі бір пәнге деген қызығушылық қалыптасады. Атап айтқанда,

- Студенттердің кәсіби мамандығы үшін пәннің маңызы;
- Берілген пәннің кәсіби білім бағытының бір бөлігі ретіндегі мәні;
- Білім берудің сапасы;
- Пәнді игерудегі үйлесімділік.

ЖОО-да оқыту процесінің негізгі формалары – дәріс, практикалық, зертханалық сабақтар. Дәріс жоғары оқу орындарының оқу үдерісінде жүргізіледі. Дәріс мақсатына қарай бірнеше түрге бөлінеді.

Мақсатына қарай – оқу, үгіт, тәрбиелік, ағартушылық, дамытушылық,

Ғылыми деңгейіне қарай – академиялық және көпшілік.

Дидактикалық мақсатына қарай – кіріспе, ағымдық, қорытынды-жалпылама, шолу, дәріс-кеңес, дәріс-көрнекілік.

Материалды жеткізу тәсілі жағынан – бинарлық, дәріс-пікірталас, проблемалық, дәріс-конференция. Қазір ұлттық әдебиеттің кәсіби кемелденіп, түр жағынан байып, өмір шындығын бейнелеуде ізденіс жағынан толысқан кезі, әрі әдеби білім беру жүйесінде әлеуметтік, философиялық, психологиялық, мәдени арналардың тоғысуы байқалуда. Ендеше, әдебиетті танытуда осы ғылыми үйлесімділіктер мен кешенділік сақталуы қажет.

*Кіріспе дәріс.* Бұл дәріс студенттерді оқылатын пәнмен тұтас таныстырып, осы курс бойынша жалпы бағдар береді. Лектор студенттерді курстың мақсатымен, оқу пәндері жүйесіндегі орнымен, мамандарды дайындаудағы маңызымен таныстырады. Курс жөнінде қысқаша шолу жасалып, ғылыми дамуындағы негізгі кезеңдері, осы саланы зерттеген жетекші ғалымдар, зерттеу бағытының жетістіктері туралы айтады. Курс аясында орындалатын жұмыстың әдістемелік және ұйымдастырушылық сипаты анықталып, оқу-әдістемелік әдебиеттерге талдау жасалады, студенттер орындайтын жұмыстардың мерзімі, тапсыру формасы анықталады.

*Ақпараттық дәріс.* Бұл дәріс студенттерге ғылыми ақпараттарды түсініп, есте сақтауға бағдар берелі. Ақпараттық дәріс жоғары оқу орындарында жүргізілетін дәрістің ең кең таралған дәстүрлі түрі. Лектор бұл дәріс арқылы басты мәселелерді тиісті дереккөздерді келтіре отырып оңтайлы әрі тиімді жеткізеді.

*Шолу дәрісі.* Бұл ғылыми білімді көптеген ғылым салаларымен үйлестіре отырып, жүйелі түрде беретін жоғары деңгейдегі дәріс түрі. Яғни дәрісте пәнішілік ірі тараулар мен тақырыптар, пәнаралық байланыс, теориялық қағидалар, курстың ірі концептуалдық ғылыми тұжырымы кең түрде шолу жасала отырып, негізделеді. Лектор дәріс кезінде қажетті материалдарды іріктеп, барынша шоғырландыра, топтай отырып, жүйелейді.

*Проблемалық дәріс.* Мұнда жаңа білім белгілі бір мәселенің, тақырыптың басты проблемасы арқылы беріледі. Студенттер бұл мәселені тыңдау арқылы оқытушымен бірлесе, белгілі бір зерттеушілік әрекетке бағыт алады. Проблеманың мәні оны шешу жолдарын іздеу, ғылыми ізденістің, көзқарастың жаңа және дәстүрлі әдіснамасын таңдау арқылы айқындалады.

*Кеңес түріндегі* дәріс екі түрде өтуі мүмкін: «сұрақ-жауап» және «сұрақ-жауап-пікірталас» (дискуссия). Біріншісінде лектор дәріс уақыты ішінде студенттердің белгілі бір тарау, тақырып немесе курс бойынша қойылған сұрақтарына жауап береді. Екіншісінде лектор түсіндірген жаңа оқу ақпараты, қойылған мәселе пікірталас тудырып, жаңа жауап, көзқарас, тұжырым жасауға бағыттайды. Осы дәріс материалдарын жете түсіндіруде әдебиеттану ғылымының өзге салаларының мәні үлкен. *Әдебиеттану дереккөзі* – тарихи-әдеби деректерді жүйелеп, оларды пайдалану әдісін ұсынумен айналысатын кешенді пән. Деректану текстологиямен тығыз байланысты. Әдеби ғылымның негізгі дерегі – әдеби шығарма мәтіндері, олардың әр түрлі нұсқалары (жоспар, сызба, алғашқы өңделмеген нұсқалар), шығарма авторларының хаттары, оларға жазылған хаттар, жазушылардың күнделігі, әр түрлі деректі, өмірбаяндық материалдар, замандастарының естеліктері, сұхбаттар, фотоматериалдар т.б. Белгілі кітаптанушы Александр Григорьевич Фомин (1887-1939) әдебиеттанушылық жұмыстарға қатысты материалдарды *түпнұсқа дерек* және *жай дерек* деп екіге бөледі. Алғашқы (түпнұсқа) дерек қолжазба түрінде, жай дерек баспа түрінде болады. Маңызды деректердің қатарында жазушының жеке кітапханасы, мұрағаты ерекше рөл атқарады. *Әдебиеттану библиографиясы* – қолжазба және баспа материалдарын тіркеу, есепке алу және топтап,





жүйелеуден тұрады. Аса танымал орыс әдебиеттанушы-библиографы Павел Наумович Берков (1896-1969) болған. *Библиография* барлық ғылымдар үшін негізгі қор, база болып табылады. Әдебиеттанушы еңбегінде іргелі зерттеушілік материалды беретін де библиография [3, 15]. Осы аталған ғылыми салалар жоғары оқу орындарында оқылатын дәріс материалын толықтырады, ғылыми тұрғыда дәйектей түседі. Ең бастысы білім алушыға кешенді ғылыми-зерттеушілік ізденіс жасауға жол ашады.

*Практикалық сабақ* тақырыптық жоспар негізінде жасалып, дәріс материалдарын толық қамтуы тиіс. Практикалық сабақтың мақсаты - болашақ маманды өз кәсібiне қатысты бiлiк-дағдыларға бейiмдеу. Бұл ретте бiлiм алушылар сабаққа қажеттi материалдармен толық қамтылуы тиiс. Практикалық сабақ өткiзу үшiн қажеттi оқу-әдiстемелiк, көрнекiлiк ақпараттар болуы керек. Яғни, практикалық сабақ өткiзудiң мақсаты, әдiстемелiк нұсқаулығы, әдебиеттерi, көрнекiлiгi толық жинақталуы қажет. Практикалық сабақты әр түрлi формада өткiзуге болады. Негiзiнен бiлiм алушының теориялық бiлiм-бiлiгi, ой-тұжырымын дәлелдi жеткiзе алуы, теориялық-әдiснамалық еңбектердi тиiстi деңгейде игергенi бақыланып, бағаланады.

*Зертханалық сабақ* – оқу сабағының бiр түрi. Негiзiнен, белгiлi бiр практикалық мақсаттағы құралдарға сүйене отырып, алған теориялық бiлiмнiң нәтижесiн тексеру, белгiлi бiр тапсырмаларды орындау арқылы бекiту мақсатында жүргiзiледi. Зертханалық сабақ практикалық зерттеу әдiстерiн меңгеру, теориялық бiлiмдi практикалық мақсатта қолдану мақсатын көздейдi. Зертханалық жұмысты қолдану мынадай жағдайларда керек: Берiлетiн жаңа бiлiмдi сөзбен түсiндiру қиын болып, студенттердiң жеке бақылауы, талдауы арқылы оңтайлы игерiлетiн жағдайда; Студенттер практикалық сипаттағы бiлiмдi игеру қажет болғанда; Оқытушының берген жаңа материалы теориялық жағын толық қамтып, әрi қарай зерттеу, талдау жұмыстары қажет болғанда жүргiзiледi. Оқытушы зертханалық сабақтың мақсатын айқындап, студенттiң неғұрлым өз бетiнше орындауға бейiмделген тапсырмалары берiлуi керек. Зертханалық сабақтың талабы:

- Бiлiмнiң мақсаты мен мiндеттерiнiң айқын қойылуы;
- Зертханалық сабақты орындауға арналған нұсқаулықтың (инструктаж) болуы.
- Бақылау, зерттеу нәтижесiнiң орындалу сипаты.

Зертханалық сабақта iздену, талдау, салыстыру, қорыту әдiстерi қолданылады. Бұл сабақ алынған теориялық бiлiмдi бекiту, қорыту мақсатын көздейдi.

Жаңа ақпараттық технологиялардың енуi, компьютерлiк жүйе мен телекоммуникацияның дамуы мүлдем жаңа сападағы ақпараттық-бiлiм кеңiстiгiнiң орнығуына, бiлiм жүйесiнiң барынша жетiлуiне ықпал еттi. Инновациялық оқытудың тәсiлдерi – модульдiк бiлiм беру, қашықтықтан оқыту, зерттеу-әдiстемелiк оқыту, жоба әдiсi, әлеуметтiк серiктестiк. Интерактивтi оқыту жаңа бiлiм мазмұнын сапалы әрi оңтайлы түсiнуге көмектеседi.

Инновациялық технологияның басты мақсаты – адамды өзгермелi, тоғыспалы, өзара ықпалдас құбылыстары мол заманға дайындау. Бұл технологияның мақсаты бiлiм алушының бiлiк-дағдысын сапалы сипатқа өзгерту. Сондықтан бiлiм алушы инновациялық оқу үрдiсi арқылы бiлiмдi белсендi қабылдауға, талқылауға, танымдық тұрғыда жетiлiп, бiлiм ақпараттарын жүйелеп, өзiнше дербес тұжырымдауға үйренедi. Қандай да қолданылып жатқан жаңа ақпараттың басымдығы – оның гуманистiк құндылығында болуы керек. Яғни, алынған бiлiм негiзiнен кәсiби этикаға, сыни ойлауға, креативтi пайымдауға құрылуға тиiс. Осы ретте, бүгiнгi күнi оқытушының бiлiмдi жеткiзудегi рөлi жетiле түстi: бiлiм беру әрi қарай тәлiмгерлiкке, ғылыми жетекшiлiкке айналды. Бүгiнгi таңда қоғамның қай саласына да жаңа қалыптағы маман керек. Бұл маман алынған ақпаратты қабылдап, жаңа ақпарат көзiн тауып, оларды ғылыми тұрғыда ықпалдастырып, өзiнiң жаңаша пайымына салып, жетiлдiруi тиiс. Бұның алғашқы нышандары әрине, көрiнiс беруде. Елiмiзде көп сатылы маман дайындау (бакалавр - магистр - доктор) орнықты. Бiлiм алушы өзiнiң бiлiмiн, ғылыми iзденiсiн осы салаларда

тізбекті түрде жетілдіріп отырады. Инновациялық оқытудың өзектілігі: білімді ізгілендіруге; білім берудегі жадағайлықтан арылуға, дербес-бағдарлы білім беруге, білім алушының шығармашылық әлеуетін көтеруге, қоғамдық-әлеуметтік ортада орнығуына, өзінің дербес қабілеті мен ізденісін көрсете алуға бағытталуынан көрінеді. Бұл негізінен дербес пәндік жүйеде жүзеге асып отырады.

Оқу орындарында әдебиетті оқытудың жаңаша жүйесі өзінің көпнұсқалығымен, көптүрлілігімен ерекшеленеді. Қазір орта мектеп білім жүйесінің өзі тереңдете оқыту, гуманитарлық бағыттағы гимназия, лицей деп жіктелді. Мұның өзі филологиялық циклге жаңаша қарау, оның мазмұнын толықтыруға бастап отыр. Бүгінде әдебиетті оқытудың бірнеше концепциясы орныға бастады: этикалық, идеологиялық, эстетикалық және этика-эстетикалық бағыттар. Кей кезде осы бағыттардың өзара интеграциялана әрекет етуі де байқалады. Бүгінгі әдістемелік ғылымдардың теориялық проблемалары арасында әдістер мен тәсілдердің тарихи жағынан алмасуы, дәстүрлі әдіс-тәсілдердің жаңаша сипатпен толығы, оқытудың жаңа құрылымдық жүйесінің орнығуы сияқты өзгерістер байқалып отыр. Ендеше білім мазмұнының жаңа әдіс-тәсілдер ізденісімен толығы жалпы әдебиетті оқытуға жаңаша сипат үстейді. Әдеби шығармашылықпен танысу, оқырманды қалыптастыру, сол арқылы рухани орта жасау басты мәселе болып отырғандықтан, әдістеме ғылымы оқыту тәсілдеріне, оның тиімді ұйымдастырылуына ерекше мән береді. Яғни, мәтінді тұтас қабылдау, сабақтастыру, қаламгердің поэтикалық танымын түсіну алдыңғы кезекке шықты.

Әдебиетті оқыту көркем мәтінді игеруден басталады. Әрине, осы тұста өзіндік проблемалар туындайды. Оқу үдерісін қалыпты, жалпы түрде ұйымдастыра отырып, әрбір білім алушының дербес ерекшелігін танып-білу, мәтінді игерудегі жеке танымдық қабылдауын орнықтыру қажет [4, 89]. Осы арқылы ғылым салаларын игеріп, жеке тұлға қалыптастыру, олардың білім-танымының әлеуметтік-қоғамдық ортада қолданбалы сипатын тереңдету керек. Осылайша білім алушы әдеби білімді тек кітаптан меңгермей, оны күнделікті қоршаған ортамен байланыстыра алуға бейімделеді. Кез келген көркем шығарма білім алушының ортамен, адамдармен, табиғатпен қарым-қатынасын жасап, оқылған көркем мәтін жастардың «менін» орнықтыруы тиіс. Әрбір жас көркем мәтінмен танысу арқылы өзінің адамгершілік, имандылық қасиеттерімен қатар, эстетикалық танымын тереңдете алады. Әдеби туынды ойлану-толғану, елестету арқылы көркемдік тұрғыда түрлене қабылдануы керек. Қандай да бір көркем шығарманы оқу арқылы автордың болмысы, оның адами және шығармашылық әлемі айқындалады. Бұл тағы да көркем шығарманы түсінумен байланысты. Әдетте, көркем туындының көркемдік ерекшелігін талдаған кезде біз қаламгердің тілдік қолданысындағы айшықтарды анықтаумен шектелеміз. Бұл қаламгер қолданған троп түрлерін санамалап айтып шығуға апарады. Ал, білім алушы қандай да бір көркемдік тәсілдің, бейненің, композицияның шығармашылық иесінің дүниетанымымен қаншалықты байланысты, оның стильдік даралығы қалай көрінетіндігін тануы тиіс. Яғни, әдебиетті дәстүрлі сипатта таныта отырып, оны талдаудың кешенді, оңтайлы сипаты тереңдеуі керек. Мәселен, әдебиетті проблемалы оқытудың технологияларын мынадай кезеңдерге жіктеуге болады:

- проблемалық сұрақтар тудыру;
- проблеманы шешудің болжамдарын ұсыну арқылы басты мәселені айқындау, оны шешудің оңтайлы жолдарын табу;
- проблемалық ситуациялар тудыру;
- жасалған болжамдардың дәйектерін, дереккөздерін табу;
- проблемалық ситуацияны шешу және нәтижесін негіздеу.

Мәселен, Ғ. Мүсіреповтің «Жапон балладасы» шығармасын алып көрейік. Бұл шығарма адамзатқа төнген қасіретті көрсетеді. Алайда, әдепкі адам трагедиясын алмайды. Автор бұл шығармасын үш бөлікке бөледі: «Тастың әңгімесі», «Көздің әңгімесі», «Арқаның әңгімесі». Сол арқылы қирап-бүлінген дүниені көрсетеді. Адамның тұтас



ӘОЖ 8.64

## Ш.А. Доскеева

Қазақ инновациялық  
гуманитарлық-заң университеті,  
филол. ғыл. канд., доцент

# Әдебиет тарихындағы заман және адам қатынасының суреттелуі

### Аннотация

Мақалада әдебиеттегі заман және адам қатынасының суреттелуі теориялық тұрғыда сараланады. Сондай-ақ Ә. Нұршайықовтың шығармашылығындағы замандас бейнесінің жасалу жолдары мен маңызды тұстары, замандас бейнесін кестелеу, дәуір талабын өмір, уақыт шындықтары арқылы бейнелі де нанымды жеткізе білу шеберлігі талданады.

*Түйін сөздер:* әдебиет, қаламгер, замандас бейнесі, реализм, көркемөнер, психологиялық туынды, көркем бейне, фантазия, қиял, проза, эпика.

Әдебиет тарихында заман көріністерін, адам әлемі мен оның бейнесін жасау – қаламгердің қуатты да қарымды қаламынан туатыны сөзсіз. Қай қаламгер болмасын, өз шығармасында замана кейпін айқын ашып беретіндей, келешек ұрпаққа анық жететіндей дәрежеде жазуды мақсат тұтады. Осындай көркемдік талап пен эстетикалық әлем мен автордың дүниетанымы бірлігінің нәтижесінде дүниеге келетін замандас образы сөз өнерінің көркем бейнесіне айналатыны анық.

Әдебиеттегі замандас бейнесіне барар жолда көркемөнердегі жеке тұлғаны сомдау мәселесіне тоқтау қажет.

«Әдебиеттің басты предметі – адам» [1, 89] дейтін болсақ, оның барлық әлемде, дүние, қоғам өмірінде алатын орны ерекше.

Адам тұжырымдамасы – көркем шығармашылық пен эстетикалық ой үшін де ең басты мәселе. Көркем әдебиеттегі әр суреткердің образ жасаудағы әдіс-тәсілдері өнердегі адам тұжырымдамасынан туындайды, содан бағыт-бағдар алады. Өйткені, адам қоғамның негізгі қозғаушы күшінің әдебиеттегі коннотациялық жиынының көрсеткіші бола алады. Қоғамдағы адамның жекелік қасиеті, ролі турасында әр заманда түрліше пікір, пайымдар болды. Біздің мәселе қылып отырған тұлға – жеке адам ғана емес, сонымен қатар ол әлеуметтік тип. Оның бойынан, қасиетінен күресуші таптың идеологиясы, психологиясы, сайып келгенде оның мақсат-мүддесі айқындалып тұруы тиіс.

Тақырыпқа қатысты кеңестік кезеңнің әдеби-қоғамдық сипатын нақтылау, қайсыбір тұстарына

ден қою артық емес. Реализммен сусындаған кеңес суретшілері өмірді өз қалпында суреттеуді, күнбе-күн көріп жүрген нәрсенің көшірмесін жасауды емес, өмірді терең зерттеп көрсетуді реализм деп ұғынды. Сондықтан кеңестік қоғам адамының өзіне тән қасиеті, ерекшелігі, өзгешелігі бар.

Бұл қасиеттерді өн бойына жинақтаған кеңес адамының бейнесі сол заман шындығының ең жарқын көрінісі болды. Кеңес дәуірі әдебиетінде осы қасиеттер барынша әспеттеліп, жинақталып, дараланған жазушы туындысы эстетикалық, эмоциялық, әдеби көркем шығармалар қатарына жатқызылды. Бұдан басқа, атап айтқанда, адам мен оның өмірі, кезең-қызметтері, қоғамдық һәм шығармашылық іс-әрекеттері де тиісінше бағалануы тиіс. Демек: «Адам қашанда әдебиеттің басты кейіпкері болып қалады. Бірақ, Адам адам болғаны үшін ғана емес, қоғамға, елге пайдалы күресімен, еңбегімен көрінсе құба-құп. Адам тұлғасын биіктететін де оның күрескерлігі, еңбекшілдігі. Ал өмір шындығын бір жақты, оның күнгей бетін ғана көрсету, шынында кеңес әдебиетін сыңаржақтыққа ұрындырды. Өмір шындығы екі жақты суреттелсе, социализм ұрандап жатқан жаңа құбылыстар мен соның құрбаны боп жатқан халық трагедиясы қатар суреттелсе, біз өмір шындығын әдебиеттен-ақ таныған болар едік. Сорымызға қарай, әдебиет ол тақырыпқа бара алмай, біз шындықты бүгінгі тарихтан ғана танып отырмыз. Социалистік реализмнің сыңаржақтығын да осыдан деп түсінуіміз керек... Әдебиеттің өзіндік заңдылығымен өмір сүруі, көркемдік ерекшеліктері басты назарда болуы керек. Әдебиет адам баласына ой саларлық, көркем ғибрат берерлік мектеп болса, өз міндетін орындағаны. Кеңес тұсында да осы міндетті атқаруға тиіс еді, бірақ белгілі ықпалдың күшімен таза идеологияға көбірек бой алдырды. Көркемдікпен ұғылатын дүниелер тікелей үгітпен жасалды» [2, 7].

Өкініштісі де сол, бірнеше буын кеңестік жүйенің әсер-ықпалымен өмір сүрді, еңбек етті. Көркемөнер, шығармашылық жұмыстар осы бағытта өріс алды. Десек те, адам мұраты мен құндылықтары (жастық, достық, ізгілік, игілікті істер т.с.с.) әдебиетте көркем шығармалардан көрініс тапты. Осы орайда, жастықтың жаршысы болған Ә. Нұршайықов шығармаларындағы адал, пәк, махаббатқа берік кейіпкерлер ибалық пен адамгершілікті, қазақылық пен мінезділікті бойына жинақтаған замандастардың жинақты образдарын құрады. Оның өз замандасының қайсысын алсақ та, биік пафоспен, ұлы сыршылдықпен, философиялық мәнермен, психологиялық пайыммен ерекшеленетін бейнелер болды. Жазушы өз кезегінде «замана махаббатының» ардақты бейнесін жасады. Әдебиеттегі махаббат мәселесі турасында Қ. Мәшһүр-Жүсіпов «Өлең – сөздің патшасы» деген еңбегінде былай дейді: «Бүгінгі жастар поэзиясында махаббат – кең жырланып жүрген мәнді тақырыптың бірі. ...Махаббатты жырлау сонау көне заманнан, ауыз әдебиетінен басталатыны белгілі. Мәселен, «Қозы Көрпеш – Баян сұлу» жырында ғашығын іздемек болған баласына анасы: «Сансыз жылқың, сан қойың қалды артыңда, Кімге тастап кетесің, Қозы Көрпеш?» - десе, ұлы: «Сансыз жылқы, сан қойым қалса артымда, Бір күнде қырылса да керек емес» - деп жауап қатады. Міне, мұнда Қозының махаббат үшін ештеңеден тартынбауы, дүние бетіне қарамауы, бірбеткейлігі біршама ашылған. Сондай-ақ Қозының одан әрі жол азабына шыдауы, қауіп-қатерден сескенбеуі – бәрі де махаббатқа деген шексіз құштарлықты танытады. Осы орайда, ұнамды қаһарманның сүйгеніне деген шексіз құштарлығы, асқан төзімділігі, ерен ерлігі ерте заманда шығыс елдеріне кең тараған. «Бозжігіт», «Сейфүлмәлік», «Таһир-Зуһра», «Жүсіп-Зылиха», т.б. хикая-дастандарына өзек болғанын еске алу орынды. Сөз жоқ, бұл туындыларда қиындықты беруде де, қаһармандардың сол кедергілерді жеңу процесін бейнелеуде де әсірелеу, шарттылық орын алады» [3, 64]. Ә. Нұршайықов шығармашылығындағы махаббат мәселесін суреттеуде де осындай әуезділікке, саздылық пен наздылыққа, шарттылық сюжеттерге құрылған әдеби көріктеу тәсілдері мол. Бастысы, әрине өмір шындығын көркем бейнелер – замандастар арқылы жүйелі жеткізді.





сабақтасады. Демек, бұл саладағы дәстүр бастамасы жаңа кеңестік реализм әдебиетінің қалыптасу дәуірінде-ақ бой көрсеткен болатын. Осы тұста қоғамдық өмірмен ілгері қадам басқан жаңа тұрпатты кейіпкерлер бейнесін сипаттауда озықтық көрсеткен жазушыларымыздың бірі - Әзілхан Нұршайықов.

Әдебиетімізде заман тынысы мен замандас образы жаңа қырларымен бейнеленіп көрініс тапты. Прозаиктердің 60-70 жылдары жарияланған роман, повестерінде, әсіресе, Ұлы Отан соғысы оқиғаларының фонында ауыл өміріндегі елеулі өзгерістер мен замандас образдарын бейнелеуге бетбұрыс айқын байқалады.

Бұл – кездейсоқ құбылыс емес. Соғыс адамдардың ар-ұждан тазалығына қатал сын болды. Соғыстан кейінгі халық тұрмысы, ауыл адамдары, хал-ахуал, жастар мәселесі, қоғамдық-саяси тұстар, өмір, тіршілік hareketтері жазушылардың сынына түсті. Қатерлі сынға біреу төтеп беріп, төзіп, шындалып, құрыштай шыныға түссе, біреулердің моральдық дүниесіндегі сызаттар, бітеу жара ұлғая келе дертке айналып, адамдық қасиеттен жұрдай етті. Бірақ ауылдағы шешуші күш мұндайлар емес, жаны, ары таза, шын патриот, еңбекші халық еді. Осындай негізгі идеялық-эстетикалық тұжырымдамаға құрылған шығармалардың әрқайсысында өзіндік бояу-өрнегімен заман және адам мәселесі толғанады. Ә. Нұршайықов өз туындыларында замандас келбеті мен жеке адам тұлғасын әр түрлі бояу-нақыштармен бейнелеп, кестеледі. Бұл тұста, сөз жоқ басты бағыт: «Жеке адам мен коллектив, көпшілік, басшы мен оған ерген халық – совет әдебиетінің алғашқы күнінен бастап батыл және көп көтерген тақырыбының бірі. Бұл, әсіресе, жаңа қоғамдық жағдайларда, әлеуметтік күрес жолында көбірек көрсетіледі. Көркем әдебиет сол арқылы жаңа жағдайларда, коллективтік ортада жеке адамның өсу, жетілу жолдарын көрсетуге тырысады» [5, 11].

Шынында, жазушы өзі өмір сүрген ортаның жырлаушысы десек, сол заман бейнесі оның шығармаларында өз көрінісін берері айқын. Ә.Нұршайықов туындылары осындай заманның көркемөнердегі суретін нәзік лиризм мен гуманистік идея бесігіне бөлеп бейнелеген туындылар болды.

Тақырып өзегі әдебиеттану ғылымындағы көркем бейне, образ болғандықтан, зерттеуімізде айтылып отырғандай, көркем бейне немесе образ – әдебиеттің, яғни көркем шығарманың басты нысаны ретінде қаралады.

С. Қирабаевтың «Әдебиет және дәуір талабы» атты еңбегінде әдебиеттегі адам бейнесіне мынадай тұжырым жасаған: «Әдебиеттің негізгі зерттейтіні – Адам мен оның өмірі, еңбегі екені жалпыға мәлім. Алайда, оны көркем бейнелеудің жолы алуан түрлі. Біреу адам өмірін оның нақты іс-әрекетін суреттеу арқылы көрсетуге тырысса, біреулер оның ойын, айналасын, өмір сүрген ортасын танытуға көңіл бөледі. Осындайда адаммен қарым-қатынаста болатын өмір құбылыстарының ешқайсысы да сырт қалмайды. Адам сезімін, ой-дүниесін тереңірек бейнелеуге табиғат та, оның маңындағы жан-жануарлар тіршілігі де қатыса алады. Өйткені, Адам – жалпы тіршіліктегі ең биік сапалы, саналы өмір иесі, қалған тіршілік құбылыстары оны толықтыруға, оның ренішті-қуанышты сезімдерін ашуға көмектеседі, оның жанын, ұғымын байытады» [6, 58]. Расында, адамның жаны – түпсіз терең тұңғыық, өз алдына ұлы әлем. Оның тылсым сырын ашып суреттеу, сөз зергерінің негізгі нысаны. Яки, адам жанын, әрі адам өмір сүрген қоғамды, уақытты, қысқасы заман һәм замандастар туралы суреттеу – жазушының шығармашылық кредосы.

Академик З. Қабдоловша айтсақ: «Әдебиетте адам бейнесін жасаудың амалы алуан түрлі. Ол сөздегі суретпен ғана бітпейді, көркем бейне жасауға қажет өмірлік материалды жинақтаудан әдеби тұлғаны даралауға дейін барады» [1, 90]. Шынына келсек, бейне жасау – жазушының ең бір шығармашылық ізденісінің, қалам қуатының танылар қыры. Өйткені, қаламгер образ жасауда материалдарды алдымен жинақтайды, тақырып, идеяны айқындайды, одан соң шығарманың композициясы мен пішінін жасайды. Мұның бәрі жазушының шеберлігіне, жазушылық зертханасына, өмірді танып, ғұмырды бастан кешіріп, замана сазымен ілесе алатын жаңашылдығына байланысты.

Қазақ прозасында өзіндік түр мен стильдік айшығын бедерлеген жазушы – Әзілхан Нұршайықов. Оның негізгі шығармашылық жанры - проза. Жазушының шығармашылық шеберлігі оның эпикалығында. Әдебиет тарихында проза жанрының көтерер ауқымы мен қамтитынаймағы, оның жанрлық ерекшелігі мен методологиялық принциптерінің ғылыми негізі зор. Өз әңгімелерінде жазушы заман көрінісі, оның негізгі бөлшегі, яки әдебиеттің предметі – адамды, адам болғанда, заман адамын суреттеуде көркемдіктің сан қырлы сипатын танытқан қаламгер. Осы орайда, қаламгер шығармашылығын қарастырған профессор Р. Тұрысбектің: «Жазушы еңбегі мен шығармашылық жұмыс – ойлар мен толғаныстардан тұратын, талант табиғатын, ізденіс іздерін, жан-жүрек жылуын, сыр-сезім тұтастығын, шабыт шалқарын қажет ететін, рухани әсер-ықпалы көл-көсір, бейнеті мен зейнеті мол, арды айна, шындықты шырақ ететін – әсемдік әлемі, көркемдік көкжиегі болып табылады...», сондай-ақ Ә. Нұршайықовтың шығармашылық мұрасы: кезеңдік-қоғамдық құбылыстарды, адам мұраты мен оның еңбегін, өмірден өрбіген шындықтарды қарапайым һәм көркем, бейнелі де бедерлі, мәнді де жүйелі жеткізеді» [7, 70-122] деген ой-пікірлері мәнді болып табылады.

Жазушының зертханалық шеберлігіне, оның бейне жасаудағы талғамына ден қойып, жіті қарасақ, олардың бір тобы моральдық-философиялық ізденістерін, шығармаларында әсемдік пен адамгершіліктің үйлесімін сөз етсе, енді бірде Ұлы Отан соғысы жайындағы прозаларында адамгершілік мәселесін патриоттық, ұлттық және жалпыхалықтық сезімдермен диалектикалық бірлікте қарастырады. Ал, енді бір тобы замандастың рухани әлемін суреттеуге ден қояды. Сөйтіп, зерттеулердің өзегі шығармадағы адамгершілік ізденістердің жыл өткен сайын күрделі де қиын мәселелерді арқау ететінін айғақтайды.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 352 б.
- 2 Қирабаев С. Кеңес дәуіріндегі қазақ әдебиеті. – Алматы: Білім, 1998. – 224 б.
- 3 Мәшһүр-Жүсіпов Қ. Өлең – сөздің патшасы: Зерттеулер. – Алматы: Жазушы, 1991. – 216 б.
- 4 Пірәлиева Г. Көркем прозадағы психологизмнің кейбір мәселелері. – Алматы: Алаш, 2003. – 328 б.
- 5 Қирабаев С. Әдебиет және дәуір талабы. – Алматы: Жазушы, 1976. – 300 б.
- 6 Тұрысбек Р.Ә. Нұршайықовтың шығармашылық мұрасы: Оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 271 б.

### РЕЗЮМЕ

В статье анализируется описание человеческих отношений. Также проводится анализ путей создания важных аспектов образа современника в произведениях А.Нуршайихова, мастерство изображения условий эпохи посредством реалий жизни и времени.

### RESUME

In the article time and human relations are analysed. Also the analysis of the ways of important creation aspects of a contemporary image in the works of A.Nurshayikhov, the mastery to describe conditions of the epoch through life and time truthfulness is made.

### Аннотация

Мақалада XV-XVIII ғасырлардағы қазақ ақын-жырауларындағы дүниенің поэтикалық бейнесін қалыптастырушы «табиғат» концептісінің ерекшеліктері қарастырылған. Берілген концептіні лингвокогнитивті аспекті тұрғысынан талдау нәтижесінде қазақ халқының ойлау жүйесінің ұлттық ерекшелігін авторлардың индивидуалды дүниетанымын есепке ала отырып анықтайды, оның (табиғат концептісінің) тілдік санасындағы лингвокогнитивті моделін ұсынады.

*Түйін сөздер:* ақын-жыраулар поэзиясы, адам – заман – табиғат үштігі, концепті, лингвомәдени аспект, дүниенің поэтикалық бейнесі, концептуализация, аналогия.

### Г.Е. Абылова

Еуразия гуманитарлық институты,  
филол. ғыл. канд., доцент

## Ақын-жыраулар шығармаларындағы «табиғат» концептісінің ерекшеліктері

Ақын-жыраулардың поэзиялық мұраларындағы базалық концептілерді қарастыру арқылы сол дәуірлердегі дүниенің поэтикалық бейнесі жайында тұтас не фрагменттік түсініктеме алатынымыз сөзсіз.

Алайда ақын-жыраулардың ғаламның бейнесі бізге дайын күйінде берілмеген, демек, біз оны талдау және бөлшектеу, мүшелеу жолымен емес, синтездеу жолымен және жеке бөлек фрагменттерден бастаймыз. Дәл, нақ қандай фрагменттерден? Негізін қалаушы, фундамен-талды – «заман» концептісінен: оны құрайтын кеңістік, уақыт, адам, табиғат, батырлық, соғыс. Барлық фрагменттерін алып, белгілі бір ретпен орналастырып, ақын-жыраулардың дүниенің поэтикалық бейнесін сипаттай аламыз.

Г. Сағидолданың байымдауынша, «алғашқы атау мен кейінгі атау арқалаған ұғым-түсініктер – адам = қоғам = табиғат, табиғат = түлік = адам, адам = кеңістік = уақыт сияқты үштіктердің (триада) мүшеаралық қарым-қатынастарында көрініс тауып жататын ассоциативті параллельдер. Мұндай ассоциативті параллельдердің тууына «түрткі» болған, өзара салыстырылушы, салғастырылушы заттардың, құбылыстардың, қимыл-әрекеттердің т.б. қай-қайсысына да ортақ болып келетін айрықша қасиет-белгіні уәждік негіз деп атауды жөн көрдік. Себебі мұндай ортақ қасиет = айрықша белгі бір зат пен екінші затты, бір құбылыс пен екінші құбылысты, бір іс әрекет

пен екінші іс-әрекетті т.б. сияқтыларды өзара ұқсатуға, бір-біріне балауға, телуге, теңеуге арқау болып, олардың біріншісі арқылы екіншісін сипаттап, бағалап, өлшеп, салмақтап, парықтап, суреттеп, пайымдап тануға негіз болды» [1, 195].

Академик Ә.Т. Қайдар ұлттық дүниетанымдағы дүниенің тілдік бейнесін ашу үшін *табиғат – адам – қоғам* макрожүйелерін басшылыққа алудың көкейкестілігін, әрі солардан туындайтын макроконцептілер көмегімен дүние бейнесі толымды болады деген ой астарын танытады [2, 71].

Ақын-жыраулар поэзиясында дүниенің поэтикалық бейнесін жасауға қатысатын концептілердің жүйелі жиынтығын «тіл – заман – қоғам» үштігі қатынасында қарастыру жақсы нәтижесін береді. Бұл «тіл – заман – қоғам» үштігінде басты гиперконцепт «заман» концептісі негізгі ділдік желі ретінде ақын-жыраулардың поэзиясының мазмұндық ерекшеліктеріне орай тағы да іштей жіктелетін келесі үштіктерде де орын алады: «адам – заман – табиғат», «уақыт – заман – кеңістік», «соғыс – заман – батырлық». «Тіл – заман – қоғам» үштігінде «адам – заман – табиғат» «уақыт – заман – кеңістік» «батырлық – заман – соғыс» үштіктерін жіктеуіміздің себебі дүниенің поэтикалық бейнесін жасауда поэтикалық құралдар: метафора, эпитет, теңеу көпшілігі осы концептілерге байланысты жұмсалған. Бұл әрбір ақын-жырау үшін сол заманның әлеуметтік бейнесінен туындаған өзектілікке орай концептілердің иерархиясы мен көркемдегіш құралдар арқылы поэтикалық бейне жасауға икемділігі есептеледі.

Кез келген қоғамда түрлі әлеуметтік, экономикалық, саяси т.б. қатынастар орын алатыны белгілі, осыған орай «тіл» негізгі қарым-қатынас, ойды жарыққа шығару құралы ретінде қолданылады. Қоғамның өмір сүру уақыттық кеңістігін құрайтын заман өз бейнесін тіл иелерінің ойлары арқылы танытады. Демек, тіл иесі болып саналатын адам қоғамның мүшесі ретінде қоғамдық өңделген тілдік ұғымдар, түсініктер призмасы арқылы өз заманының шындық болмысының бейнесін білдіре алады. Сонымен бірге, адамның дүние жайындағы білім жүйесінде табиғат ерекше орынға ие, бұл концепті арқылы адам баласы қоғамдағы, замандағы болып жатқан түрлі құбылыстардың мәнін түсіндіруге мүмкіндік береді. Ақын-жыраулардың дүниенің поэтикалық бейнесін жасауда табиғат концептісі олардың (ақын-жыраулардың) шығармашылық тілдік тұлғаға тән ойлау жүйесін танытуға да мүмкіндік туғызады.

Ақын-жыраулар поэзиясында негізінен, заманы жайындағы жыраулардың философиялық толғаныстары поэтикалық образдары арқылы бейнеленген, заманның өте ауқымды күрделі философиялық әрқилы жан-жақты әмбебап ұғым болуына орай ақын-жыраулардың өз толғауларында оны бейнелеуі авторлар үшін бірмезгілде түрлі концептілерді де қолдана отырып, оларға да тиісті назар аударып, олардың иерархиясын сапқа түзіп отыру арқылы мүмкін болады. Заман концептісі мәтінде доминант қызметін атқарады, себебі осы тарихи-мәдени феноменнің болуы ақын-жырауларға сол ХҮ–ХҮІІІ ғасырлардағы қазақ даласында өткен оқиғалар, адамдар, қоғам, табиғат, соғыс жайында кеңінен толғануына мүмкіндік беретіні сөзсіз.

«Субъект ретінде адам, ең алдымен, қоршаған табиғат әлеммен, сосын қоршаған әлеуметтік әлеммен, содан кейін әрбір индивидууммен және соңында өзімен өзі (өзін-өзі тану) ара қатысты болады» [3, 86-87].

Ақын-жырауларда табиғаттың адам образы арқылы концептуализациялануы бұл жыр жолдарының антропоцентристілігін анықтайды, тарихи даму барысында ақын-жыраулардың табиғат жайындағы білім, түсінік, тәжірибесі анықталады.

Ақын-жыраулар поэзиясында табиғат мына негізде қалыптасқан концептілерде берілген:

1) сезімдік түйсіктік тәжірибе, яғни сыртқы әлемді сезім мүшелерімен (физикалық қабылдау) қабылдау нәтижесінде:

– көру бейнесі: түс, жарық (*оймауыттай тоғай*; жалаң аяқ балапан, ақ шортан, қоңыр қаз (Асан Қайғыда); мұнар болған күн, көк сеңгір, ақ дария (Қазтуған жырау); қара



бұлан терісі (Доспамбет жырау); жапырағы жасыл жаутерек, ақ киік, көк теңіз, ақ ала жылқы, көк қоян, боз сұңқарым, қара ағаш, сары шіркей, қара шыбын, жасыл тау (Шалкиіз жырау); көк көгершін, көк алалы жылқы (Ақтамберді жырау); ақ сұңқар (Тәттіқара ақын); ақ боз ат (Үмбетей жырау); сары атан, қара түлкі, ақ сұңқар (Бұқар жырау); көк өгіз (Шал ақын));

– акустикалық бейнесі: дыбыс (қулар шулайды (Шалкиіз жырау); жаралы қудай ыңыранып, жарылған мұздай күңіреніп, күлдір де күлдір кісінетіп (Ақтамберді жырау); түлкісі иттей шулаған, дауысы ащы тырна (Бұқар жырау);

– сезім түйсіну, тактильді бейнесі (жағы түкті жылқы айуан (Шалкиіз жырау);

– дәм сезу бейнесі: (зәмзәм су (Бұқар жырау); қара су бал татиды (Шал ақын);

2) заттық-практикалық қызмет бейнесі: (қоғалы көлдер, қом сулар қоныстар қоған өкінбес (Доспамбет жырау), жар жағасы тайғақты, күректей мұзды тондырып (Шалкиіз жырау); сары аязда қата ма, қайнардың аққан тұнығы (Ақтамберді жырау); құлпырып тұрған бәйшешек курай болар солған соң, ит жүгіртіп, құс салсаң, киген тоның түлкі етер (Бұқар жырау); саясы жоқ бәйтерек (Шал ақын).

Жоғарыда көрсетілгендей, концептінің қалыптасу қайнар көздері концептіні біржақты қабылдау ретінде бейнелеуі мүмкін немесе бір-бірін толықтыра отырып, оның кешенділігін қамтамасыз етеді. Табиғат әлемін қабылдау және оның концептуализациясы, ең алдымен, сезімдік тәжірибе мен физикалық қабылдауға бағдарланған. Ең көп жиілігі ең көбірегі концептінің қалыптасуының физикалық (көру, акустикалық) қайнар көзі болып табылады.

Есту, сипап сезу, дәм сезуге қатысты бейнені танытатын концептілер азырақ қолданылған. Иіс сезу мүлдем жоқ десе де болады. Сонымен қатар, адамның эмоциясына, психологиялық жай күйіне байланысты туындаған бейнелер де кездеспейді. Заттық-практикалық бейнесі де жыраулардың табиғатпен тікелей байланысынан туындаған таным негізінде қалыптасқан бейнелерде тұрмыстық, шаруашылық сипат орын алған. Дегенмен, эксперименталды, теориялық танымдар негізінде қалыптасқан бейнелер орын алмаған.

Біздің пікірімізше, табиғаттың концептуализациясы ақын-жыраулар поэзиясында автор мәтін жасаушы ретінде жалпы қабылданған білімдермен қатар табиғат әлемі жайында түсініктерін өзінің жеке білімдерімен толықтырады. Л.Г. Бабенко жазғандай, «концептуализация аспектілері, біріншіден, әлемнің объективті заңдарымен, екіншіден, автордың бағалауыштық позициясы, оның шындық болмыс фактілеріне деген көзқарастарға байланысты». Басқаша айтқанда, мәндірек/мәнді емес деп таңдалып алынған объектілердің белгілі бір қасиеттері мен белгілері өзекті болады/өзекті емес. Осы тұрғыдан, ақын-жыраулардың поэзиясында концептуалды мәнді фрагменттері орталық орын алады: су, жер, аспан, өсімдік әлемі, бұлар адамның сезімдік тәжірибе және заттық-практикалық қызметіне бағдарланған.

В.А. Маслованың ескеруінше, ежелгі адамдар, қазіргі адамдарға әлеуметтік құбылыстарды биологиялық негізде модельдеу, ішкі жан дүниендегі жай-күйлерді табиғи құбылыстар арқылы білдіру, ал адамдардың адамгершілік моральдық қасиеттерін жан-жануарлар әлемінен білдіру тенденциясы тән [4, 60]. Бұл көптеген ақын-жырауларға тән, әсіресе, Бұқар жырауда байқалады.

Табиғат әлемі – ақын-жыраулар поэзиясындағы көркемдік жүйенің маңызды құраушысы, мұнда адам және табиғат белгілі бір қарым-қатынасқа түседі. Табиғат – бұл тек қана оқиғалар өрістейтін фон ғана емес, адам тағдырына толық қатысушы. Қазақ дүниетанымында, эстетикалық талғамында жануарлар әлемі, жануарлар бейнесі өте үлкен орын алады – аң, құс, жануарлар қазақтың бүкіл өмірінің, тіршілігінің, болмысының өлшемі, бағамы сияқты [5, 161]. Табиғат концептісі халық мәдениет және менталитетімен тығыз байланыста болып, адам баласының дүние жайындағы білімі және түсініктері жүйесінде маңызды орын алады. Шындық болмысқа мән беру және қабылдаудың ерекше амалын бейнелейтін дүниенің поэтикалық бейнесінде «табиғат» концептісі

шығармашылық тілдік тұлға ретінде ақынға тән индивидуалды-авторлық концептуализациясымен ара қатынаста болады. Ақын-жыраулар поэзиясында су, жер, өсімдік әлемі (кеңістіктің горизонталды бағдары), атмосфера (кеңістіктің вертикалды бағдары) негізгі компоненттері «табиғат» концептісі репрезентанттары болып табылады. «Табиғат» концептісінің ақын-жыраулар поэтикалық жүйесінде концептінің физикалық-акустикалық және визуалды қайнар көзі мәнді болып табылады. Табиғатты көру арқылы қабылдауда кеңістіктің жарық дәрежесі (жарық категориясы) мен бейнелі толықтырмалар (түс) деңгейі мәндірек болып табылады. Олар «табиғат» концептісін біржақты әрі кешенді қабылдауды қамтамасыз етеді. Бұлар ақын-жыраулардың тілдік бейнесінде өз бейнесі көрініс тапқан.

«Табиғат» концептісін жасауға көркемдегіш құралдар теңеу, эпитет, метафоралар қатысады. Бейнелілік жасаудағы продуктивті құралдар теңеу, эпитет, метафора, соның ішінде теңеу ең өнімді болып табылады. Эпитеттер арасында құбылыс және заттар, сонымен бірге, адам мен табиғаттың өзара қатынасын психологиялық бағалау сипатымен, олардың эмоционалдық жай-күйінің жақындығымен байланысты бағалауыштық эпитеттер басымдау болады.

«Табиғат» концептісі ақын-жыраулар үшін адам мен табиғаттың қарым-қатынасын білдіруге мүмкіндік беретін тек бейнелі қабылдау объектісі ғана болып қоймайды, сонымен бірге эмоционалды-бағалауыштық, экспрессивті (коннотативті) қабылдау, «табиғат» концепті арқылы табиғи емес сипаттағы заттар мен құбылыстардың мәнін түсінуге мүмкіндік береді. Басқаша айтқанда, «табиғат» концептісі ақын-жыраулар поэзиясында бейнелі сипат үні базалық компонент болып табылады, басқа концептілерді сипаттау үшін бейнелі құралдардың бейнелі компоненті ретінде көрінеді. Сондай-ақ, қазақ халқы көшпелі тұрмысының өзі олардың табиғатпен біте қайнасуына алып келеді.

Р. Сыздықованың баяндауынша, «шешендік-дидактикалық толғауларда ой түйіндері («философия») болатындықтан, оны білдірудің бірден-бір амалы – аналогияға бару. Мысалы, Шалкиіз «бір жаманмен дос болсаң, жүмле ғаламға күлкі етер» дегенді айту үшін, сол тәріздес өмірде болатын өзге құбылыстарды атап, аналогия жасайды, яғни шағырмақ бұлттың жай тастайтыны, ағытқан қойдың жол бастайтыны т.т. констатацияланады. Асан Қайғы «әр нәрсенің қадірін соған қатысы бар адам білер» деген «философияны» айту үшін көлде жүрген қоңыр қаздың қыр қадірін білмейтінін, қырда жүрген дуадақтың су қадірін білмейтінін т.т. айтады, яғни бір тектес шындықты ұсынады. Мұндай аналогиялар тек дидактикалық толғауларда емес, арнау толғауларда да орын алады. Міне, осындай параллельдер үшін жыраулар образды айналадағы болмыстан, табиғаттан алады. Сол себептен бұлардың сөздігінде аң-құс, мал, жан-жануарлар, өсімдік, ландшафт сияқты табиғатқа қатысты атаулар молынан кездеседі. Мысалы, Асан Қайғыдағы қаз, тырна, тауық, тұйғын, сұңқар, тұрымтай, торғай, қаршыға, арғымақ, қой, қошқар, изен, бозжусан деген сөздер. Шалкиіздегі қу, көкшілі, көгілдір, сұңқар, бүркіт, жапалақ, ат, бие, көк қоян, ор қоян, құба арлан, құлан, тарпан, қасқыр, қыршын, тал, терек, тобылғы, бұлт, күн, көл, аспан, айдын сөздері осыны танытады» [6, 40]. Ғалымның бұл пікіріне сүйенсек, ақын-жыраулардың бейнелі ойлау жүйесі, негізінен табиғаттың қазақ ұлттық менталитетіне жақындау, танымы үшін өзекті деген объектілерін қолдану арқылы жүзеге асады. Демек, ақын-жыраулардың толғауларында көрініс тапқан дүниенің поэтикалық бейнесіндегі «табиғат» концептісінің тілдік репрезентациясы кеңірек орын алған, поэтикалық образдарды жасаудағы негізгі желілік қызмет атқарады. Бұқар жыраудың поэтикалық мәтінінде табиғат барлық оны құрастыратын өте бай элементтерімен көрініс тапқан. Әсіресе, жануарлар әлемі көптеген бейнелер парадигмасында вербалданған. Ең бастысы адамдармен салыстырылған табиғат әлемінің объектілері объективті, яғни позитивті және кейде субъективті, яғни негативті баға алады. Мысалы, «Сен жиырма жасқа жеткен соң, Алтын тұғыр үстінде Ақ сұңқар құстай түледің» («Ай, Абылай, Абылай»). «Тұғыр болған сол еді Сіздей төре сұңқарға. Бәйгелі



*жерде бақ болған Сіздей жүйрік тұлпарға»* (Қазақтың ханы Абылай!). *«Баласы жоқ қатыннан Лақтаған ешкі артық, Жалғыз туған жігіттен Сырым тікен тал артық»* («Қара құлам жүйрік деп»). *«Жиырма деген жасыңыз Ағып жатқан бұлақтай, Отыз деген жасыңыз Жарға ойнаған лақтай, Қырық деген жасыңыз Ерттеп қойған құр аттай. Сексен деген жасыңыз Қараңғы тұман түн екен»* («Жиырма деген жасыңыз»). *«Отыз беске келгенде, Қара судың бетінде Шайқалып аққан сең едің»* (Ай, Абылай, сен он бір жасында).

Сонымен қатар, Бұқар жырау поэзиясында салыстыруларда адам әрекетін төрт түлікке байланысты айтылатын іс-әрекеттермен салыстырулар да кездеседі. Мысалы, *«Он сан алаш баласын аузыңа құдай қаратып, Жусатып тағы өргізіп Жұмсап бір тұрсың қолыңнан»* («Ай, Абылай, Абылай»). *«Жабыдан айғыр салсаңыз, Жауға мінер ат тумас. Жаман қатын алсаңыз, Топқа кірер ұл тумас»* («Жал, құйрығы қаба деп»). *«Кіші қара қалмақ бүлерде, ... Буыршындай тіздесті,»* («Кіші қара қалмақ бүлерде»). *«Маң-маң басып жүріңіз, Байсалды үйге түсіңіз»* («Бұл, бұл үйрек, бұл үйрек») [7, 92-118].

Бейнелер парадигмасында реализацияның едәуір санын табиғат құбылыстары алады. Мұның себебін қазақ халқының көшпелі шаруашылығынан, яғни табиғатпен тікелей қарым-қатынаста болуымен байланысты екені анық. Ақын-жыраулар поэзиясын табиғаттың поэтикалық бейнесі аясында әрдайым адам концептісімен сабақтасып, ұлттық болмыстың кеңістігін көрсетеді.

Ақын-жыраулардың толғауларында көрініс тапқан дүниенің поэтикалық бейнесіндегі «табиғат» концептісінің тілдік репрезентациясы кеңірек орын алған, поэтикалық образдарды жасаудағы негізгі желілік қызмет атқарады; табиғат әлемін қабылдау және оның концептуализациясы ең алдымен, сезімдік тәжірибе мен физикалық қабылдауға бағдарланған. Қолданыс жиілігі ең көп концепті физикалық (көру, акустикалық) қабылдауға негізделген болып табылады;

Қазіргі таңда тілтаным теориясында «қазақ халқының Абайға дейінгі поэтикалық дүниесі осал болған жоқ, ол ғасырлар бойы халықтың рухани-эстетикалық сұранысын өтеп келді» [8, 564] деп Р.Сыздықова тарапынан жоғары бағаланған ХҮ–ХҮІІІ ғасырлардағы ақын-жыраулар поэтикасындағы дүниенің поэтикалық әлемін зерттеу қазақ этносының эстетикалық, танымдық көзқарастар, құндылықтар және бейнелі ойлау жүйесі тілдік репрезентациясының ерекшеліктерін айқындап береді.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сағидолда Г. Поэтикалық фразеологизмдердің этномәдени мазмұны. – Алматы: «Ғылым», 2003. – 248 б.
- 2 Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы, 1998. – 304 б.
- 3 Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 103 с.
- 4 Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
- 5 Тілеубердиев Б.М. Қазақ ономастикасының лингвокогнитивтік аспектілері. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2006. – 280 б.
- 6 Сыздықова Р. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы, 1984. – 248 б.
- 7 Бес ғасыр жырлайды: үш томдық. – Алматы: Жазушы, 1984. – 1 т. – 254 б.
- 8 Сыздықова Р. Абай және қазақтың ұлттық әдеби тілі. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2004. – 616 б.

---

## РЕЗЮМЕ

В статье на материале концепта «природа» рассматриваются особенности системы языковой образности поэзии акынов-жырау XV-XVIII веков, которая позволяет реконструировать картину поэтического мира авторов и выявить средство репрезентации концепта «природа».

## RESUME

The article is devoted to the "nature" concept on the material of the system of language imagery poetry of the XV-XVIII<sup>th</sup> centuries, which allows to reconstruct a picture of the authors of the poetic world and to identify means of representation of the concept of "nature".

### **С.Н. Сүтжанов**

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, филол. ғыл. д-ры, профессор

### **Б.Ш. Құралқанова**

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, филол. ғыл. канд., доцент

### **Э.С. Құрманғожаева**

Алматы менеджмент университеті ALMAU, филол. ғыл. канд., доцент

## **XX ғасыр басындағы қазақ баспасөзінің даму барысы**

### **Аннотация**

Мақалада XX ғасыр басындағы қазақ баспасөзінің даму сипаты қарастырылған. Қазақ баспагерлерінің алғашқы шоғыры бой көтергені, олардың баспасөз ісіне белсене кірісіп, жұмыс істеуіне патша өкіметінің отарлау саясаты көп тосқауыл қойғаны туралы сөз болады. Қазақ кітаптарының тарихын таразылаған ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалған. Сондай-ақ қазақ тіліндегі әдебиеттер тақырыбы мен жанрлық ерекшелігі тұрғысынан да зерттеу нысанына алынған.

*Түйін сөздер:* баспасөз, баспагер, кітаптану, кітаптар тарихы, ағартушылық, фольклор үлгілері, тақырып, жанр, рухани байланыс.

Бірінші орыс төңкерісінен кейін қалың бұқара тегеуірінен сескенген патша өкіметі халықтың сұранысы мен талабын орындап, аз-кем кеңшілік жасауға мәжбүр болды. Ол жеңілдіктердің бірі – баспасөз бостандығы еді. Ресей аумағындағы басқа халық өкілдері сынайлы қазақ оқығандары да бұл мүмкіндіктерді пайдалануға тырысты. Сөйтіп қазақ баспагерлерінің алғашқы шоғыры бой көтерді. Олар – Шерияздан Шеленов, Қайырбай Мұратов, Туамырза Қозыбаев, Жұмал Арсланов, Рахат Тілешов, Мұхамеджан Сералин, Сәния Ертісбаева, Мәдина Әбілғазизовалар еді. Сонымен қатар, Үпі, Орынбор, Омбы, Қазан медреселерінде оқитын қазақ шәкірттері де баспа ісіне араласа бастады. Мәселен, Ғалиядағы қазақ-қырғыз шәкірттерінің өз ынта-ықыласымен «Садақ» журналын шығаруы – осының толық айғағы.

Алайда жас баспагерлердің, жалпы түркі түлектерінің баспа ісіне белсене кірісіп, жұмыс істеуіне патша өкіметінің отарлау саясаты көп тосқауыл қойды. Бұл туралы кітаптану маманы М. Мамажанов былай дейді: «Самодержавие «бұратаналардың», яғни империя отарлық шеткері аймақтарының жергілікті халық өкілдерінің баспа орындарын ашуына тосқауыл қоюдан ешбір тартынған жоқ. Соның ішінде кітап бастыру ісіне мұрындық болған татар азаматтары мейлінше қудаланды. Көп жыл бойы батыл күшжігер жұмсап, талай рет өтініш айтып, талай рет





Сөйте тұра, қазақ кітаптарының тарихын таразылаған Ә. Жиреншин басылымдарды кезеңге бөліп қарастырады. Мәселен, ол: «Ерекше көзге түсетін жаңалықтардың бірі – ХХ ғасырдың басынан бастап кітаптардың мазмұны мен сапасының жақсаруымен қатар тақырыптары кеңіді» [4, 120], – дей келіп, осы тұрғысында бірнеше топқа бөледі.

Жазбагер бірінші топқа қазақтың өткен тарихын, қоғамдық-саяси жағдайын жазған Абайдың «Өлеңдер жинағын» (1909), Шоқанның шығармаларын (Н.И. Веселовскийдің редакциясы – С.С.) және Мақыштың «Қазақ айнасы», «Тура жол» кітаптарын жатқызады.

Екінші – ағартушылыққа үндеген, оқу-білімге шақырған насихатшы шығармаларға Ғ. Мәжитовтың, З. Ерғалиұлының, С. Көбеевтің кітаптарын енгізеді.

Ал үшінші топқа – «кәсіпшілік, отырықшылық, сауда-саттық, егіншілік, бау-бақша, өндіріс, қолөнері істеріне арналған» деп атау беріп, «Торғай шаруашылық қоғамы» (1903), «Май алатын машина» (1912) деген кітап-кітапшаларды тізімге алады.

Ал төртіншідеп автор кедей-шаруаның хал-ахуалын баяндайтын, оларға жәбір-жапа көрсетуші патша шенеуліктері мен бай-болыстардың іс-әрекеттерін әшкерелейтін М.Ж. Көпеевтің, А. Сабалұлының, Х. Сәдуақасовтың кітаптарын атайды.

Ә. Жиреншиннің тізімін де бесінші топты Абай аудармасындағы орыс классиктерінің өлеңдері, М. Бекімовтің Пушкиннен аударған «Капитан қызы» (1903), «Дубровский» поэмасы (Шәкәрім аудармасы – С.С.) (1912), сосын А. Сабанов аударған «Қырық үзір» мен «Таһир-Зуһра» поэмалары құрайды.

Соңғы алтыншы топқа ғалым әйел теңдігі тақырыбына арналған М. Сералиннің, Т. Жомартбаевтың, С. Көбеевтің романдарын жатқызады.

Сондай-ақ, жазбагер «осы кезде әдебиетіміздің роман, пьеса сияқты жаңа жанрлары туа бастады» дей отырып: А. Жандыбаевтың «Жас ғұмырым уа жастықта ғафлат» (1907) К. Төгісовтың «Надандық құрбаны» пьесасын атайды [4, 125].

Осы тақырыпқа ғылыми зерттеу жүргізген Ж. Шалғымбаеваның 1917 жылға дейінгі қазақ кітаптарын топтастыруы да дәл осындай. Тек Ә. Жиреншин не кітап атауын, не оның жазбагерін көрсете алмаған, бүгінгі күнге дейін ақтандақтар санатында болған ақын-жазушылардың шығармаларын жас ғалым тақырыбы мен мазмұнына орай топқа бөліп, енгізуге тырысқан. Мысалы, С. Сейфуллиннің «Өткен күндер» және тағы басқаларын бірінші топқа, ал Ғұмар Қараштың «Қарлығаш», А. Жандыбаевтің «Жас ғұмырым», А. Маметовтың «Абрит» шығармаларын ағартушылық бағытқа қосады. Сондай-ақ, диссертант үшінші топқа А. Ғұмарұлының «Жатпа, қазақ», К. Абдуллиннің «Қазақтың қамы», М. Енсеевтің «Қызметкер» деген секілді кітаптарын енгізіп, М. Дулатовтың «Оян, қазақ», М. Кашимовтың «Насихат қазақия», Ғ. Ғалымжановтың «Есіл жұртым», Б. Ержановтың «Тұр, қазақ» туындыларын қазақ қоғамының артта қалу себептерін айқындайтын патша өкіметінің отарлау саясатын әшкерелейтін топ шығармаларына қосақтайды. Ақтандақтар қатарында болып келген М. Дулатұлының «Бақытсыз Жамал» романын бесінші топқа енгізеді.

XIX ғасырдың соңы мен ХХ ғасыр басында қазақ кітаптары тек Еділ-Жайық не Еділ-Орал бойындағы қалалар мен Мәскеу, Петерборда жарық көрді десек, шындықтан алыстаған болар едік. Олай дейтініміз, Түркістан өңірінің мәдени орталығы – Ташкентте де орта ғасырлық ескі өзбек тілінде басылымдар жарық көрді. Бірінші кітап 1883 жылы саудагер Семен Лахтиннің баспаханасында шықты. Бұл – Сопы Аллаярдың шығармасы болатын.

Сол кезең Орта Азия халықтарына ортақ әрі түсінікті көне түркі-шағатай тілінде басылған кітаптардың көбі діни сарындағы шығармалар еді. Бұл басылымдар Ғұлам Хасанның «Ғуломия» баспаханасында жарық көрді. Бұл жөнінде Ә. Жиреншин мынадай дерек көзін көрсетеді: «Г.Х. Гарифжанов в 1908 году открыл в городе художественную литографию и организовал печатание узбекских книг. С 1913 г. он стал издавать книги на казахском языке. Всего типография Г.Х. Гарифжанова выпустила в свет 16 книг на казахском языке...» [4].

Алайда, бұл дерекпен келіспейтін жеріміз сол, өзбек ғалымы М. Рустамов аталмыш баспахананың ашылуы туралы мынандай дәйектеме келтіреді: «Ғулом Хасан Орифжонов уз фаолиятининг дастлабки йилларида Урта Осие халқларининг утмишдаги буюк езувчилари ва шоирларинг машхур асарларини нашр этишга жидий эътибор берган. Укинг нашрида 1900 йилда Навоий «Девон» и, Фузулий «Ғазалиет» и, шунингдек, Мукумий «Баез» и босилиб чиқди» [5].

Біздің ойымызша, өзбек ғалымының дерегі барынша шынайы. Өйткені Ташкентте басылған алғашқы шығарма Фирдаусидің «Шахнамасы» болғандықтан және ол 1900 жылы «Ғуломия» литографиясында, ал 1908 жылы «Хайрия» баспаханасында жарық көргендіктен, Ә.Жиреншин кейінгі, яғни 1908 жылғы басылымға қарап, жаңылысқанға ұқсайды. Және өзбек ғалымы өз елінің мәдени-әдеби тарихынан дұрыс дерек бермеді деуге еш негіз жоқ.

Сонымен, «Ғуломия» баспаханасында қазақша 16 кітап шықты десек, олардың жетеуі қиссашыл ақын Шәді Жәңгіровке тиесілі екені белгілі. Айта кететін бір жайт – Шәдінің дастан-хикаялары бір Ташкент емес, Қазан, Орынбор қалаларында да жарық көрді.

Біздің пайымдауымызша, бұл екі топтастыруда аздаған кемшілік барға ұқсайды. Мәселен, Абай шығармаларының дені ағартушылық бағытта жазылғандықтан, «қазақтың бас ақынын» ағартушы ретінде танимыз және танытып келеміз де. Ал, аталмыш қос автор болса, Абайдың өлеңдер жинағын қазақтың өткені мен болашағын суреттеген шығармалар тобына жатқызады. Бұған еш талас жоқ. Бірақ ұлы ақынның өлеңдері оқу-білімге, өнерге үндейтіндіктен екінші топқа да төтеп берері сөзсіз.

Жалпы, тақырыбы мен жанрлық көлемі тұрғысында қазақ тіліндегі әдебиеттер бірте-бірте ұлғайды және әлдеқайда көп қырлы бола бастады. Сонымен қатар, олардың саяси-әлеуметтік бағыттары да айқындалып, маңызы мен мәні барынша арта түсті. Әдебиеттердің жарық көруі қазақ зиялыларының арасынан талантты жазбагерлер – нағыз көркем сөз шеберлерін, көсемсөз иелерін, тарихшылардың аренадан көрінуіне мүмкіндік туғызды. Ал, олар оның есесіне туған халқының мұң-мұқтажын, арман-аңсарын батыл да басым өрнектеп, саяси-қоғамдық белсенділігі мен ұлттық санасын ұлғайтты.

Ұлан-байтақ қазақ жерінің шығыс өңірінде, нақтылай айтқанда, Түркістан маңында жағдай сәл өзгеше еді. XIX ғасырдың орта шеніне дейін бұл аймақты мекендеуші өзбек, қырғыз, қазақ, қарақалпақтар Хиуа және Бұхара хандығына қарасты болып, аралас-құралас тұрып келгендіктен, Ресейге тәуелді кезеңде де тамырластық, аймақтық әлеуметтік те, рухани де байланыстарын жоғалтқан жоқ. Қайта патша өкіметі тарапынан жүргізіліп отырған отарлау саясаты ол ұлттардың бірігуіне, тұтасуына итермеледі.

Түйіндей келгенде, қазақ кітаптарының басым бөлігі Ресей аймағының Еділ-Жайық бойындағы қалаларында, нақты айтқанда, Қазан, Үпі, Орынбор, Троицкіде басылып шықты. Бұған, әрине, татарлардың түркі халықтарының ішінде ең сауаттысы әрі барынша діндарлығы басты себеп бола тұра, өкімет орталығына жақын орналасуы да игі әсерін тигізбей қоймады және төңкеріс пен қозғалыстар дүмпуі оларға бұрын жетті.

Ғасырлар тоғысында, әсіресе, XX ғасыр басында кітап бастыру ісімен айналасып, татар бай-көпестерінің қолдауымен өз шығармаларын басылымдар ретінде жұртшылыққа ұсынушы қазақ қаламгерлерінің қатары біршама артты. Атап айтқанда, олардың қатарын кейін Алаш партиясын құрушылар да, Кеңес әдебиетінің негізін қалаушылар да, «кітаби ақындар» атанушылар да тіпті былайғы әдебиетші-еліктеушілер де т.т. құрады.

Қазіргі қайсыбір әдеби үрдерістер мен ағым-тәсілдер тұрғысынан қарағанда, бұл аталған кітаптардың биік талаптарға сай келмейтіні рас. Солай болған күнде де, ол басылымдар сол тұстағы оқырман жұртшылықтың сұранысын өтеп, төл сөз өнеріміздің көркемдік-эстетикалық деңгейінің біршама арттыруына септігін тигізді.



## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Мамажанов М. Асыл мұра. – Алматы: Қазақстан, 1993.
- 2 Каримулин А.Г. Татарская книга пореформенной России. – Москва, 1983.
- 3 Шалгумбаева Ж. История казахского книгоиздания: фольклор, художественная литература и их цензура (XIX - начало XX вв.). Дисс. канд. филол. наук. - Алматы, 1994.
- 4 Жиреншин Ә. Қазақ кітаптарының тарихынан. - Алматы, 1971.
- 5 Рустамов М.И. История книги и книжного дела в Средней Азии (XIX-XX вв.). – Ташкент, 1968.

## РЕЗЮМЕ

В статье исследуется развитие казахского печатного слова в начале XX века. Рассматриваются работы первых издателей, трудности в их деятельности. Анализируются труды ученых, посвященные истории казахских книг. Также объектом исследования стала литература на казахском языке по тематике и жанровым особенностям.

## RESUME

The development of the Kazakh printed words at the beginning of the XX<sup>th</sup> century is examined in the article. The works of the first publishers, the hardships in their activities are considered. The works of the scientists devoted to the history of the Kazakh books are analysed. The object of the research is also the literature in the Kazakh language on the thematic and genre peculiarities.

УДК 81'23

### Аннотация

Исследование посвящено изучению мифологемы *леший*, выявлению её специфических черт в произведениях М. Пришвина. Данная мифологема рассматривается как знак мифологического культурного кода. Изучение культуры народа через язык художественного произведения – достаточно актуальная тенденция современной науки. Специального исследования в аспекте лингвокультурологии требует мифологическая лексика любого языка, так как концептуальный анализ слов-мифологем дает возможность не только выявить характерные для этнической культуры и сознания культурные ценности общества, но и описать наивные языковые представления носителей языка, сложившиеся под влиянием национального мировидения и мировосприятия, а также фрагмент этнической языковой картины мира.

*Ключевые слова:* язык, культура, культурный код, мифологический код, языковая картина мира, бестиарии, леший.

По мнению ряда ученых, язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов. Проблему изучения культуры через язык в научной литературе поднимали А. Брюкнер, В.В. Иванов, В.Н. Топоров, Н.И. Толстой и др. Культура в их работах рассматривается не просто как смежная с лингвистикой наука, а как феномен, без глубокого анализа которого нельзя постичь тайны человека, тайны языка и текста. Таким образом, язык одновременно является и орудием создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью, потому что с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры.

При культурологическом анализе возникают попытки интерпретировать культуру как определенную структуру, как некое единство особых признаков – кодов. Эти коды пребывают в постоянном взаимодействии, и перешифровка с одних кодов на другие приводит к созданию новой

## М.В. Румянцева

Костанайский государственный университет  
имени А. Байтурсынова,  
канд. филол. наук

## Мифологема *леший* как репрезентация мифологического культурного кода в художественной литературе (на примере творчества М. Пришвина)



информации. Их называют культурными кодами или языками культур. В культурологии на первый план выдвигается именно содержание и понимание культурных текстов, поэтому понятие «код культуры» становится особенно актуальным. Необходимость в культурном коде возникает только тогда, когда происходит переход от мира сигналов к миру смысла.

Изучению кодов культуры посвящены труды В.В. Красных, М.Л. Ковшовой, Д.Б. Гудкова, В.И. Шаховского, Л.В. Савченко, Г.В. Токарева и других ученых.

Вслед за Л.В. Савченко считаем, что «код культуры – это семиотическая система, в которой концентрируется набор этнокультурной информации, кодируется в форме, способной идентифицировать культуру через совокупность вторичных знаков и символов» [1, 171].

Итак, рассматривая культуру как семиотический феномен, В.М. Савицкий отмечал, что «одной из входящих в нее подсистем является обширная парадигма образов, выполняющая знаковую функцию в процессе общения. В нее входят ... образы, почерпнутые из хозяйственной практики, ритуалов, игр, расхожих житейских представлений, поверий, фольклора, мифологии, религии, литературы и т.д. [2, с. 117]. То есть, в ядре каждой культуры сохраняется то, что «выкристаллизовано» под влиянием природы страны, ее климата, пейзажей, пищи, этнического типа, языка, памяти о своей истории и культуре.

Одним из предметов изучения лингвокультурологии являются мифологизированные языковые единицы или символы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке. Мифологические символы принадлежат к числу основных факторов и стимулов духовной жизни, наполняя ее, наряду с другими видами символов, содержанием и смыслом. Символы не всегда рационально объясняют мир, его устройство и причинно-следственные связи. Чаще всего они указывают на нечто высшее, иррациональное, недоступное пониманию. Можно утверждать, что мифологические символы вполне конкретны и реальны, но вместе с тем их содержание абстрактно.

В каждом конкретном языковом знаке отражается не целостный миф, а мифологема. Мифологема – это важный для мифа персонаж или ситуация, это как бы «главный герой» мифа, который может переходить из мифа в миф. Релевантным признаком коннотативной структуры слова-мифологемы является этнокультурный компонент (работы И.О. Быковой, О.Н. Ракитиной [3]). Мифологическая лексика любого языка требует специального исследования в аспекте лингвокультурологии, так как концептуальный анализ слов-мифологем дает возможность не только выявить характерные для этнической культуры и сознания базовые оппозиции, культурные ценности общества, но и описать наивные языковые представления носителей языка, сложившиеся под влиянием национального мировидения и мировосприятия, а также фрагмент этнической языковой картины мира.

Дать исчерпывающий перечень живых существ, предметов и явлений, выступающих в качестве мифологических символов, невозможно. В роли мифологических символов могут фигурировать люди, животные, растения, запахи, цвета, религиозные и магические знаки, мистические существа, а также ритуалы и отдельные действия. Нас в данной статье интересует слово-мифологема *леший*, репрезентирующее мир бестиариев. Некоторые лингвисты (например, В.В.Красных) мир бестиариев, принадлежащих «вторичной реальности» и входящих в действительность, являясь неотъемлемым элементом культурного пространства, относят к биоморфному культурному коду [4, 253]. Другие ученые, такие как Л.В. Савченко, считают, что бестиарии в культурной традиции духовного мировоззрения должны занимать отдельное звено и принадлежать демонологическому антропоморфному этнокоду [1, 171]. Мы же придерживаемся мнения, что бестиариев как образы вторичного мира нужно рассматривать в качестве символов мифологического кода культуры.

Бестиарии как культурные знаки относятся к единицам, не имеющим денотатов в окружающей нас действительности. А.А. Уфимцева называет их знаками с нулевым денотатом, т.е. объекты их обозначения – ирреальная данность, несуществующий предмет, своеобразный мысленный конструкт [5]. Но последние данные когнитивной лингвистики, которые стали основой лингвокультурологии, позволяют снять вопрос о нулевой денотации, поскольку под денотатом понимается не предмет, на который указывает имя, а представление о нем в сознании этноса.

У М. Пришвина, практически все свое творчество посвятившего описанию природы, леса, образ лешего встречается чаще других мифологических образов. Создается впечатление, что М. Пришвин сам верит в существование лесных духов. Часто леший выступает у писателя агентом сравнения, что позволяет сделать вывод о том, что данная мифологема является важной для сознания автора. Леший – хозяин леса в мифологических представлениях славянских народов, дух леса. Это частый персонаж русских сказок. Другие названия: лесовик, лесник, лешак, лесной дядя, лисун (полисун), дикий мужичок и даже лес. А зачастую верующие в лешего люди, боятся называть его, дабы не накликать беды, поэтому употребляют только местоимение *он*: *В лесах ходючи, на всякую штуку набредешь, он пошутить-то любит* (М. Пришвин. *Мои тетрадки*). Так как *он* живет уже за границей человеческого поселения, в лесу, а лес – это враждебная человеку часть пространства, то содержательный минимум концепта слова-мифологемы леший – это «злой дух – хозяин леса». О происхождении всякой нечистой силы М. Пришвин приводит следующую легенду, которую он слышал от одного олончанина, беззаветно верившего в лесовиков, водяников и домовых (кстати, эту же легенду приводит Н.И. Толстой [6, с. 245-249]): *Когда один из ангелов восстал на бога, а с ним и многие другие ангелы, то бог прогнал их с неба. Стесненные на краю неба, восставшие ангелы полетели вниз. Одни из них, страшно изувеченные, со своим начальником Сатаной упали в подземное царство, в ад, другие пали на землю и поселились кто в воде, кто в домах, кто в лесу* (М. Пришвин. *Мои тетрадки*). Существует также версия, что появление леших связано с проклятыми людьми и «заложеными» покойниками [7, с. 320]. М. Забылин приводит ещё один вариант: в Воронежской губернии бытовало поверье, по которому лешие, домовые и водяные – это строители Вавилонской башни, которых Бог наказал и определил «на вечныя времена сторожить воды, леса, горы...» [8, с. 245]. Заметим, что во всех легендах есть два общих момента: во-первых, леший – представитель нечистой силы, во-вторых, его появление – акт божественного вмешательства.

По народным легендам внешне леший похож на человека, но описания его достаточно противоречивы, потому что нечистая сила – это, все-таки, невидимый мир. Этому лесному духу приписывают способности к оборотничеству, поэтому он может показаться в виде человека, чаще старика, пожилого родственника или близкого знакомого, и в виде дикого зверя, птицы, дерева, куста, большого гриба. Так, М. Пришвин приводит рассказ одного охотника, которому лесной дух, любивший шутить, показывался в образе оленя, а потом родного отца: *– Было раз, - рассказывал мне Филипп, - ходили мы в лесах. День проходили, ничего не видели. Идем уж ночевать к фатерке ... И тут сзади нас ка-ак побежит да захлопает в ладоши! Мы его ругать, он и убежал. Отошли версты две, смотрим олень бежит. Мы его стрелили, я к – нему. Вижу, батюшка стоит у оленя, оперся на ружье. Подхожу, смотрю: ни батюшки, ни оленя* (М. Пришвин. *Мои тетрадки*).

Чаще леший выдает свое присутствие разными звуками, ими же заманивает человека в лес: он может реветь, свистеть, стонать, смеяться, петь, сопровождая себя хлопаньем в ладоши или подыгрывая на музыкальном инструменте. Его умение громко кричать зафиксировано в русских пословицах: *Кричит, как леший. Как леший перовский зовет куликовского в гости к Родительской* (подмосковн. село Перово и Куликово поле). Шествие лешего сопровождается ветром, который замечает его следы, вихрем, внезапным



резким шумом деревьев. Ходит он иногда с собакой, лай которой слышат люди. Особенно любит он пугать охотников, остающихся на ночь в лесу, не спросив у него разрешения: *Приходят полесники, разведут огонь в избушке для тепла, обогреются, улягутся спать. А в лесу ветер гудит, шумит вся нечистая сила. Вдруг отчетливо затыкают собачки.*

- Батюшка, слышишь?

- Слышу, слышу... Не трожь, пуцай подходят ближе.

*Ближе и ближе тьякают собачки... Запрыгали горшки на камнях... Заскрипели доски... Посыпалось что-то с крыши в избушку.*

*Сразу выскочит из избушки старый полесник и начнет ругаться, и начнет! В лесу побежит, зашумит, захлопает в ладоши и захохочет: хо-хо-хо!.. Потом ещё мальчик услышит, как кто-то, играя на свирели, подойдет к избушке и уйдет дальше в лес (М. Пришвин. Мои тетрадки).*

Прогнать лешего можно, читая молитву. Если при встрече с лешим молитва не помогает, то рекомендуется громкая брань. В некоторых экстремальных случаях брань – эффективное средство не попасть под влияние нечистой силы. Возможно, тех, кто бранится, они признают «за свою родню» (брань – пособничество «хульного» беса) или предполагают, что ругающийся достаточно силен сам, во всяком случае, они оставляют человека в покое.

Леший чаще всего опасен для человека. Это зафиксировано в русских присказках, например: *Леший ножик точит, неслухов резать хочет.* Видим, что лешим пугали непослушных детей. Лексема леший до сих пор является составной частью русских ругательств: *Какого лешего тебе надо? Леший тебя заберу! За каким лешим ты туда пошел?* и др. То есть, слово-мифологема леший в языковой картине мира носителей русского языка при переносном значении имеет отрицательную коннотацию.

Любимое занятие лешего – сбивать с пути и заводить в глухие заросли грибников да ягодников, представляясь попутчиком, а потом исчезнуть. Особенно неравнодушен леший к женщинам: *Раз был такой случай, рассказывает Максимовна. Теткины девочки уехали на Медвежий остров за ягодами да долго не возвращались. Вот тетка и скажи: «Черт вас не унесет, ягодницы!» А девочки в это время собрали по корзине ягод и вышли на лядинку. Смотрят, дедушка старый стоит на той же лядинке и дожидается их. «Пойдемте, говорит, девицы, со мной». Они и пошли вслед. Вот он их повел по разным глухим местам, где на плечо вздымет, где спустит. Как только девочки сотворят молитву, он им сейчас: «Чего вы ругаетесь! Перестаньте!» и привел он их в свой дом, к своим ребятам: человек восемь семейство, ребята черные, худые, некрасивые. ...так они выжили двенадцать дней у лесовика. И всего-то им там пищи было, что заячья да белчья говядина; истоцали девки, краше в гроб кладут (М. Пришвин. Календарь природы).*

Такие проделки лешего часто приводят к гибели людей, потому что заводит он их в глухие гиблые места да в болота: *Леший под вечер тут как тут: рад-радешенек бывает, когда баба-боровница домой соберется. Она хочет прямо идти, а он её кружит, и с толку сбивает. Ведет он бабу кругами-вавилонами, и когда до упаду изморит, иссушит, покажет ей дивную полянку, всю покрытую большими белыми цветами-кувшинками. Идет баба на кувшинки, а под цветами-то окнища бездонные. Ступила раз, ступила два – запела трясына, заходила, заурчала, как огромный мягкий живот... Страшное место и зовется Бабыя лужа (М. Пришвин. Календарь природы).*

Колдуны или знахари, которые селились поодаль от села в лесу, имели с лешими хорошие связи. Если у кого-нибудь пропадала скотина или дети заблудились в лесу, они обращались к колдуну, а тот, в свою очередь, просил лешего их вернуть. Но вернувшиеся от лешего люди часто на всю жизнь остаются больными физически или психически: *Когда колдунья лесовика «отведала», он и принес девочек на плечах к реке. Одну за ухо схватил и перекинул через речку, так что мочку на ухе оторвал, а другую, старшую, на*

*доске отправил. Две недели девицы лежали, не могли ни есть, ни пить (М. Пришвин. Календарь природы).*

Лешему, как любому представителю нечистой силы, присущи страсть к азартным играм (по поверьям, сибирские лешие проиграли однажды русским и гнали проигрыш (лесных зверей) через Тобольск на Уральские горы) и к алкоголю: *Избушка моя в стороне от деревни, спиной стоит к лесу, глазами смотрит на Пьяную дорогу – есть у нас такая дорога на моховых болотах и в топком лесу; старички мне говорили, что будь эта дорога проложена для хорошего дела, так уж давно бы леший затопил её всякими мочагами, ну, а как для пьяного она дела, так лешему это и на руку: по этой дороге возят вино из казенки, оттого и называется Пьяной, и за то леший хранит ее (М. Пришвин. Календарь природы).*

Как видно из выше приведенных примеров, лешего представляют семейным существом, у которого в семье есть женщины (лешачихи, лешихи, лесовички, лесные бабы) и дети. Весь лес – это владения лешего и его семейства. Он охраняет лес от непрошенных гостей, наводит свои порядки в лесу, заботится о растениях и животных. Приписываемые лешему поведенческие характеристики актуализируются в творчестве М. Пришвина при использовании данного слова-мифологемы в качестве агента образного сравнения для описания русской природы: *Просека длинная-длинная; кажется, это леший в кулак поглядел отсюда туда, к нам в безлесье, и задумался (М. Пришвин. Календарь природы).*

Образно М. Пришвин представляет, как Лешихи ведут свое лесное хозяйство: стирают белье, прядут пряжу, набивают перины, стелют холсты: *В это замечательное утро глухари бились друг с другом так сильно, что казалось, будто лесные бабы Лешихи там белье стирают и лупят что есть духу вальками (М. Пришвин. Календарь природы). Вся посеребренная стояла на солнце трава, как зеленая пряжа, словно это лесные молодки составили кросна с своей суровой пряжей, а сами спрятались в болотных буквицах и колчеватике (М. Пришвин. Календарь природы). ...где столько было надрано перьев и пуху, будто это вправду Лешихи тут себе набивали перины (М. Пришвин. Календарь природы). Туманы поднимались на сыром лугу, словно лесовые бабы-хозяйки белые холсты расстилали (М. Пришвин. Календарь природы).*

В хозяйстве у лешего, в народном представлении, имеется даже баня: *...в лесу было так, будто не человек задымил своим костром, а нечистая сила: человек бы развел костер в одном месте, ну в двух, ну в трех, а тут словно под каждым деревом, везде разложили костры и весь лес задымился.*

*- Леший баню топит, - сказали нам (М. Пришвин. Календарь природы).*

Таким образом, предметом интереса лингвокультурологов составляет «культурная память» языковой единицы (мифологемы). Это те ассоциации, которые задаются языковой единицей и тянутся из ее прошлого употребления, организуя современное значение. Ведь любое слово нашей речи, прежде чем получить современное значение, прошло сложную семантическую историю. Из каждого слова, которое мы употребляем, глядят на нас не сорок веков, а, по меньшей мере, сорок тысячелетий. И сама культура – есть своего рода прошлое, просвечивающее в настоящем. Бестиарии не только бытуют в культуре как персонажи или элементы фольклора, но и, являясь культурными знаками, обладают стереотипами, что делает возможным обращаться к их образам в художественном дискурсе. М. Пришвин посредством мифологического кода, в который входит и мифологема *леший*, создает неповторимый образ природы, придавая ей тем самым черты сказочности и таинственности.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Савченко Л.В. Иерархическая модель биоморфного кода культуры // Культура народов Причерноморья. – 2014. – № 273. – С. 170-172. – Режим доступа: <http://dspace.nbuu.gov.ua/handle/123456789/93203>
- 2 Савицкий В.М. Английская фразеология: проблема моделирования / В.М. Савицкий. – Самара: Самарский ун-тет, 1993. – 172 с.
- 3 Быкова О.И., Ракитина О.Н. Мифологема как культурный концепт / И. Быкова, Н. Ракитина // III: Житниковские чтения. Динамический аспект лингвистических исследований. Материалы Всероссийской научной конференции. – Ч. 1. – Челябинск, 1999. – С. 133-140.
- 4 Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
- 5 Уфимцева А.А. Типы словесных знаков / А.А. Уфимцева. – М., 1977. – 208 с.
- 6 Толстой Н.И. Откуда взялись дьяволы разные? // Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии. – М., 1995. – С.245-249.
- 7 Левкиевская Е. Мифы русского народа. – М. Аст., 2005. – 529 с. – Режим доступа: [www.booksite.ru/fulltext/myt/hsr/uss/kih](http://www.booksite.ru/fulltext/myt/hsr/uss/kih)
- 8 Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. В 4 ч. // Сост. и отв. редактор О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2014. – 688 с. – Режим доступа: [http://www.rusinst.ru/docs/books/M.Zabylin-Russkii\\_narod.pdf](http://www.rusinst.ru/docs/books/M.Zabylin-Russkii_narod.pdf)
- 9 Пришвин М.М. Календарь природы / М.М. Пришвин, собр. соч. Т.3 – М.: Худ. лит., 1956. – 766 с.

## ТҮЙІН

Мақаланың лингвомәдени аспектісінде «лешийдің» мифологемасына зерттеу жүргізілген. Мифологем сөзінің концептуалды талдауы этникалық мәдени мен қоғамның мәдени бағасына түсінік беріп қана қоймай, тілді тұлғалардың сенімділіктерін суреттеуіне мүмкіндік береді.

## RESUME

The author of the article studied such a mythologem as wood-goblin in the aspect of cultural linguistics. The conceptual analysis of mythologems makes it possible not only to identify the characteristic of the ethnic culture and consciousness of the cultural values of the society, but also to describe the naive language representation of native speakers.



УДК 37.013

**А.Ш. Альбекова**

Казахский агротехнический университет им.С.Сейфуллина,  
канд. филол. наук, доцент

**Д.М. Базарбекова**

Казахский агротехнический университет им.С.Сейфуллина,  
канд. филол. наук, доцент

**С.К. Кенжемуратова**

Казахский агротехнический университет им.С.Сейфуллина,  
канд. филол. наук, доцент

## К вопросу о типологии рефлексии

**Аннотация**

В статье рассматриваются вопросы рефлексии в педагогической деятельности. Проведен обзор материала и представлены основные виды рефлексии, используемые в процессе обучения второму языку. Рассматривается рефлексия по функциям, по цели, по типу урока, по способам проведения и по форме деятельности. Приводятся примеры учебного процесса в обучении русскому языку как второму. Необходимость изучения особенностей рефлексии на уроках русского языка как второго обусловлена тем, что с помощью рефлексии происходит процесс осмысления и переосмысления полученных знаний.

*Ключевые слова:* рефлексия, иностранный язык, обучение второму языку, процесс обучения, эффективность обучения, формирование личности.

Проблема рефлексии в педагогической деятельности выступает особенно ярко потому что, рассмотрев структуру, специфику и другие ее особенности, можно более обоснованно подходить к проблеме произвольности всех психических процессов учащегося. Поэтому осмысление и исследование роли рефлексии в этом вопросе делает возможным работу над повышением сознательности и произвольности всех процессов, входящих в изучение второго языка.

Изучение структуры рефлексии, ее классификации, ее форм и уровней представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности [1, 55].

Обзор современной литературы по данному вопросу позволяет выделить следующие группы рефлексии.

**1. Рефлексия по функциям**

Исследователями выделяются следующие виды рефлексии по функциям: рефлексия личностная (физическая, духовная, сенсорная), рефлексия интеллектуальная и рефлексия коммуникативная.



Личностная – объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

Интеллектуальная – проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи [2, 78].

Интеллектуальная рефлексия выступает формой теоретической деятельности, способом мышления, раскрывающим цели, содержание, средства, способы собственной деятельности; что понял, что осознал, что не понял, какие затруднения испытывал. Используем следующие виды интеллектуальной рефлексии: оценочная шкала (линейка знаний) с успехом используется нами для рефлексии содержания учебной. Такая форма оценивания удобна для письменных работ студентов. Шкала позволяет студентам определить, усвоен или не усвоен (и в какой-то степени) ими общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Иногда используем трёхступенчатую оценку (1-самооценка – студент ставит отметку синим карандашом, 2-взаимооценка – сосед по парте ставит отметку зелёным карандашом, 3-преподаватель – красным карандашом). Результаты анализируются.

Коммуникативная – ее объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.

Рефлексия проводится на занятиях русского языка Казахского агротехнического университета им.С.Сейфуллина.

## *2. Рефлексия по типу урока*

По типу занятия различают: рефлексию после усвоения знаний, умений, навыков; рефлексию промежуточную; рефлексию контрольную и рефлексию итоговую [3, 112].

Начальный этап. Этап организационного момента и целеполагания. Он обеспечивает побуждение учащихся к деятельности и выражается в выборе индивидуальной цели учащихся в рамках формирования как общеучебных, так и специфических умений и навыков. На данном этапе могут быть использованы следующие варианты заданий и вопросов: «Прочитайте тему занятия и попробуйте сформулировать свои задачи на данное занятие», «С чего вы начнёте?».

Например, на занятии по изучению темы «Научный стиль речи»: Что такое научный стиль? Каковы общие черты научного стиля? Как создается экспрессивный, эмоциональный тон научной речи? Каковы подстили и жанры научного стиля? Каковы лексические особенности научного стиля? Каковы морфологические признаки научного стиля? Каковы синтаксические признаки научного стиля? и т.д.

Этап актуализации знаний, умений и навыков студентов. Это своего рода диагностический срез, позволяющий студенту увидеть свой уровень подготовленности, где каждый студент для себя определяет полноту знаний по теме и самостоятельно оценивает правильность выполнения задания.

«Содержательная рефлексия» призвана помочь студентам осознать интеллектуальный «конфликт», получить знание о границе своего знания и выдвинуть учебную задачу: расширить эти границы. Студентам необходимо самостоятельно выбрать форму организации познавательной деятельности. Примерные вопросы: «Как поможет вам работа в парах?», «Каковы особенности работы в парах?».

Например, на занятии на тему «Структура научного текста»: Что такое текст? Каковы основные свойства научного текста? Что отражают композиционные блоки научного текста? Какие требования предъявляются к выпускной квалификационной работе? Что должно быть отражено во введении? Чему посвящена основная часть? Что должно содержать заключение? Какие рекомендации следует соблюдать при оформлении заголовков научных текстов?

На завершающем этапе проводится подведение итогов работы, необходимо поставить новые цели, выявить удовлетворенность работой. На данном этапе происходит осознание учащимися уровня освоения, способ действий, их продвижение. Могут быть использованы следующие варианты вопросов: «Что дала вам работа в парах?», «Помогла вам такая форма работы понять и запомнить лексические особенности научных текстов?», «Какие трудности вы встретили? Как с ними справиться?», «Что нового я узнал на занятиях?», «Каким образом я получил новые знания?», «Каким образом я смогу полученное на занятиях использовать в будущей жизни?».

### 3. Рефлексия по цели

Разграничивают следующие виды рефлексии по цели: рефлексия эмоционального состояния; рефлексия деятельности и рефлексия содержания учебного материала [4, 102].

Рефлексия может осуществляться не только в конце занятия, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного обдуманного, понятого каждым. Её цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими, со своими.

Рефлексия настроения и эмоционального состояния обычно рекомендуется в начале урока, а также в конце образовательной деятельности. Цель: установление эмоционального контакта с группой, выявление эмоционального состояния, степени удовлетворенности работой группы. На данном этапе применяются карточки с изображением лиц, цветное изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент). Могут быть использованы следующие конструкции: «Я почувствовал, что...», «Было интересно...», «Меня удивило...», «Своей работой на занятии я...», «Материал занятия мне был...», «Мне захотелось...», «Мне больше всего удалось...», «Моё настроение...», «Заставил задуматься...», «Навел на размышления...», «Могу похвалить своих однокурсников...».

Рефлексия учебной деятельности чаще проводится во время защиты проектных работ, на этапе проверки домашнего задания или же в конце занятий. Цель – осмысление способов и приемов работы с учебным материалом, поиск наиболее рациональных приемов и способов, оценка активности каждого на разных этапах урока, определение эффективности решения поставленной учебной задачи или проблемной ситуации. Обычно используются прием «лестницы успеха», «рыбья кость», графического организатора и т.п. Используются следующие конструкции: «У меня получилось...», «Я научился...», «Сегодня на занятии я смог...», «Занятие дало мне для жизни...», «За занятие я...».

Например, оформление деловых бумаг. Заявление – внутренний служебный документ, предназначенный для доведения до сведения должностного лица (как правило, вышестоящего) информации узкой направленности. Оно пишется на имя одного лица, в компетенции которого находится поднимаемый вопрос. Основные элементы заявления: адресат – наименование должности, фамилия, инициалы лица, которому адресовано заявление (в форме дательного падежа; если адресатом является организация, то ее название употребляется в форме винительного падежа); адресант (автор документа) – наименование должности адресанта, фамилия, инициалы – в форме родительного падежа без предлога или с предлогом *от*; если заявление пишется от частного лица в организацию, то указывается еще и адрес автора документа; наименование документа – слово «заявление», после которого ставится точка, если нет предлога *от*; текст заявления; дата; подпись.

На этап изучения учебного материала проводится рефлексия содержания учебного материала [5, 43]. Цель: выявить уровень осознания содержания изученного, выяснить отношение к проблеме. На данном этапе используются приемы: прием незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма, рефлексия достижения цели с использованием



«деревя целей», оценки «приращения» знаний и достижения целей (высказывания типа Я не знал... - Теперь я знаю...); прием анализа субъективного опыта, прием синквейна. Характеризуется следующими конструкциями: «Сегодня я узнал...», «Было трудно...», «Я выполнял задания...», «Я понял что...», «Теперь я могу...», «Я приобрёл...», «Я научился...», «Занятие мне показалось...», «Для меня было открытием то, что...», «Мне показалось важным...», «Материал занятия был мне...».

#### 4. Рефлексия по способам проведения

По способам проведения выделяются следующие: анкета, вопрос, символ, таблица, ситуация, рисунок и пр. [6, 143].

##### *Анкета самоанализа.*

Цель: самоанализ, качественная и количественная оценка урока. Некоторые пункты можно варьировать, дополнять, это зависит от того, на какие элементы занятия обращается особое внимание. Можно попросить студентов аргументировать свой ответ.

##### Вариант 1.

- На занятии я работал интересно / не интересно;
- Своей работой на занятии я доволен / не доволен;
- Занятие для меня прошло быстро / шло долго;
- На занятии я не устал / устал;
- Мое настроение стало лучше / стало хуже;
- Материал занятия мне был понятен / не понятен;
- Домашнее задание легкое / трудное.

##### *Таблицы.*

«Плюс-минус-интересно».

Цель: подведение итогов занятия. Этот прием позволяет преподавателю взглянуть на занятие глазами студентов, проанализировать его с точки зрения ценности для каждого студента. Для учащихся наиболее важными будут графы «П» и «М», так как в них будут содержаться памятки о той информации, которая может им когда-нибудь пригодиться.

Содержание: Это прием можно выполнять как устно, так и письменно, в зависимости от наличия времени. Для письменного выполнения предлагается заполнить таблицу из трех граф. В графу «П» – «плюс» записывается все, что понравилось на занятии, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции, либо, по мнению студента, могут быть ему полезны для достижения каких-то целей. В графу «М» – «минус» записывается все, что не понравилось на занятии, показалось скучным, осталось непонятным, или информация, которая, по мнению студента, оказалась для него не нужной, бесполезной с точки зрения решения жизненных ситуаций. В графу «И» («интересно») – учащиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на занятии, и чтобы еще хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к преподавателю.

##### *Ситуации.*

Закончи предложение (Письменное интервью).

Цель: подведение итогов занятия, обсуждение того, что узнали, и того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы группы (подгруппы), увлекательность и полезность выбранных форм работы.

Содержание: Студенты по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

- сегодня я узнал...  
было интересно...  
было трудно...  
я выполнял задания...
- я понял, что...
- теперь я могу...

- я почувствовал, что...
- я приобрел...
- я научился...
- у меня получилось ...
- я попробую...
- меня удивило...
- мне захотелось...

##### 5. *Рефлексия по форме деятельности.*

Различают также рефлексии по формам деятельности: индивидуальная и групповая [7, 73]. Индивидуальную рефлексии как формирование реальной самооценки (за что ты можешь оценить свою работу; беседа с ребенком по результатам самооценки; почему выбран тот или иной уровень). Групповую рефлексии как акцентирование ценности деятельности каждого члена группы для достижения максимального результата в решении поставленной задачи. («Смогли бы сделать, если бы с нами не работал ... (имя)» «Какую помощь в работе оказал... (имя)»).

Проведённый анализ направлений исследований, посвященных изучению различных аспектов рефлексии, раскрывает многообразие существующих трактовок рефлексии, что, по всей видимости, обусловлено различными методологическими ориентациями, а также многоаспектностью и самого феномена рефлексии, многообразием «предметов», на которые может быть направлена рефлексия.

Необходимость изучения особенностей рефлексии на уроках русского языка как второго обусловлена тем, что рефлексия – это деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий, процедура, осуществляющая снятие практического затруднения на уроках русского языка. С помощью рефлексии происходит процесс осмысления и переосмысления знаний полученных знаний [8, 75].

Таким образом, многоаспектность представленной типологии рефлексии обоснована потребностью в технологиях рефлексивного характера, целью и результатом которых является овладение субъектом, способами рефлексивного мышления, а также инструментами формирования рефлексивных умений.

Однако для эффективной работы учителю недостаточно ограничиться набором перечисленных приемов, методов, технологий. Необходим целостный подход к проблеме – с одной стороны, использование методов, повышающих самооценку и рефлексии учащихся; с другой – самому учителю быть рефлексивной личностью.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие. – Красноярск, 2007. – 88 с.
- 2 Бажанов В.А. Рефлексия в современном науковедении // Рефлексивные процессы и управление. - 2002. - №2. - Т.2. – С. 73-89.
- 3 Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – Москва: Наследие ММК, 2005. – 159 с.
- 4 Мириманова М.С. Рефлексия как системный механизм развития. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 189 с.
- 5 Ушева Т.Ф. Условия формирования рефлексии студентов педагогического вуза // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10. – С. 42-44.
- 6 Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. П. Астафьева. 2008. – 260 с.
- 7 Илларионова Т.Ф. Формирование рефлексии будущих учителей. // Научно-методический журнал «Коллективный способ обучения». – 2005. – №8. – С.70-80.





8 Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. - 2004. - № 2. - С. 72-79.

### **ТҮЙІН**

Мақалада педагогикалық рефлексия мәселесі қаралады. Екінші тілді үйрету барысында қолданылатын материалдарға шолу жүргізілді және рефлексияның негізгі түрлері көрсетіледі. Рефлексия функция, мақсат, сабақтың түрі, өткізілу әдісі және қызмет түрі бойынша қарастырылады. Орыс тілін екінші тіл ретінде оқыту үрдісіне мысалдар келтіріледі. Орыс тілі екінші тіл ретінде үйренгенде рефлексияның қажеттілігі ерекше білінеді. Себебі рефлексия білімді жақсы игеруге және ұғынуға көмектеседі.

### **RESUME**

The article deals with the reflection in the teaching activities. A review of the material is presented and the main types of reflections are used in the process of learning a second language. We consider the reflection on the functions, the target, according to the type of lessons, according to the used methods and the form of activity. The examples of the educational process in teaching Russian as a second language are given. The necessity of studying the peculiarities of reflection in the lessons of Russian as a second language is due to the process of reflection and rethinking of the received knowledge.

ӘОЖ 82-132:821.512.122

### Аннотация

Бұл мақалада «Айман-Шолпан» жырындағы кездесетін ирония мен сарказмның көрінісі жайында сөз болады. Ж. Шайхисламұлының нұсқасында астарлы мысқыл мен ащы ашық кекесін арқылы жыршы кейбір кейіпкерлердің бейнелерін айшықтап, жырдың көркемдік құндылығын арттыра түскендігі байқалады. Ал Балқы Базар Оңдасұлының нұсқасында ирония кездеспейді.

*Түйін сөздер:* жыр тілі, мысқыл ету, кейбір кейіпкерлер, өте аз, зерттеу.

### Ж.Ә. Жүнісова

Л.Н. Гумилев атындағы  
Еуразия ұлттық университеті,  
филол. ғыл. канд., доцент

## Жыр тіліндегі иронияның (сарказмның) көрінісі («Айман-Шолпан» жыры нұсқалары бойынша)

Тілдердің тарихы мен болмысында қалыптасқан дәстүр бойынша қазақ әдеби тілінің мұраларын айғақтайтын дереккөздердің бірі – тарихи жырлар, қиссалар, аңыздар. Қазақ әдеби тілінің толыққанды тарихын жазу үшін оның әр кезеңдегі ауызша және жазбаша нұсқаларын жинақтап, оның тілін зерттеудің өзектілігі ерекше. Әсіресе, қазақ халқының көп ғасырлар бойы көшпенді өмір кешуі нәтижесінде өткен дәуірлерде хатқа түскен жазбаша мұралары жоққа тән екендігі белгілі. Сондықтан қазақ әдеби тілінің нұсқаларында жырланған XV-XVIII ғасырлардағы қисса, жыр-дастандар халық жадында сақталып, ауыздан-ауызға көшіп, жалғасып, біздің дәуірімізге жеткендігі мәлім.

Өзге жырлар іспеттес барлық түркі халқына ортақ болмаса да, әрі шығуы жағынан, әрі жазба әдебиетіне жақындығы жағынан ерекшеленетін, XIX ғасырдың басындағы тарихи оқиғалар сөз болатын «Айман-Шолпан» жыры. Жыр қазақ елінде кеңінен таралғандықтан, оның әр өңірдегі өткен ғасырда жиналған 7 нұсқасы Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының кітапханасында сақталғаны және 8 жарық көрген баспа нұсқасының бар екендігі белгілі болды. Сонда жалпы жырдың 15 нұсқасы бар деген тоқтам жасауға болады. Оның ішінде:

1. Үш нұсқа қолжазба күйінде сақталған;
2. Төрт нұсқасы машинкаға басылған қалпында сақталған;
3. Сегіз нұсқа баспа бетінде жарияланған.

Әрине алғаш рет жырды баспаға 1896 жылы Қазан қаласында жинап, өңдеп беруші Жүсіпбек

Шайхисламұлы, бұл нұсқа арап әліпбиімен жазылған [1, 39]. Сонымен қатар Кеңес Одағы дәуірінде жарияланған бірнеше нұсқасы бар. Дегенмен жыр не әдебиетші, не тілші ғалымдар тарапынан толығымен зерттеу нысанына алынбаған болатын. Тек әдебиетшілер тарапынан ішінара жазылған ойлар, талдаулар (Қ. Жұмалиев, М. Ғабдуллин, Ә. Қоңыратбаев, Ы. Дүйсенбаев, Р. Бердібаев, Б. Әзібаева және т.б.) бар, бірақ зерттеушілер жырды композициялық жағынан қарастырып, мәтіндік жағына аса көңіл бөлмеген еді.

Жырдың айрықша тоқтала кетуді қажет ететін нұсқасы Қойшыбай Нұрымбеттің өтінішімен Балқы Базар жыраудың «Айман-Шолпан» жырының тілін өңдеп, көркемдеп жырлаған нұсқасына Серікбай Қосанов өзінің диссертациясында әдебиет тұрғысынан арнайы қысқаша тоқталған.

1996 жылы ««Айман-Шолпан» жырының лексикасы» тақырыбында Қазақтың Мемлекеттік Қыздар педагогикалық институтында дипломдық жұмыс (көлемі 50-бет шамасында жазылған арнайы зерттеу) жазылып, зерттеу жұмысы жырдың 1987 жылы «Жалын» баспасында жарық көрген Мәлік Ғабдуллиннің өңдеуімен жарияланған нұсқасы бойынша жүргізілген.

Кейіннен 2009 жылы ««Айман-Шолпан» жырының текстологиялық және тілдік ерекшеліктері» тақырыбында кандидаттық диссертация Қазақстан Республикасы Ұлттық Ғылым академиясының кеңесінде, ф.ғ.д., профессор Бабаш Әбілқасымовтың жетекшілігімен қорғалды. Диссертацияда авторжырдың барлық нұсқаларын жинақтап және салыстыра зерттеу барысында жырдың сыни нұсқасы Жүсіпбек Шайхисламұлы нұсқасы екендігіне тоқталады. Басқа да жырды баспаға ұсынушылар, жазып алушылар, айтушылар толығымен бір ғана нұсқаны жырлағаны белгілі. Дегенмен диссертацияда жырдың тілін айшықтау мақсатында жырлаған Балқы Базар жыраудың, Жүсіпбек Шайхисламұлының нұсқаларын негізге ала отырып, тілдік құрылысына, текстологиясына, этнографиясына, фразеологизмдерге, этнолингвистикалық мазмұнына, фонетика-грамматикалық ерекшеліктеріне, лексикасына, көркемдеуіш құралдарына, көнерген сөздерге, этимологиясына, басқа тілден енген сөздерге (орыс, араб-парсы сөздері) және т.б. жан-жақты зерттеу жасаған. Дегенмен еңбекте жыр тілінде кездесетін ирония мен сарказм жайында қарастырылмаған, оған себеп болған ирония мен сарказмның аз қолданылғандығы болса керек. Сондықтан бүгін мақаламызға жырдың жоғарыда аталған екі нұсқасын арқау ете отырып, «Айман-Шолпан» жырының тіліндегі ирония мен сарказм сарынының көрінісі жайында тоқталмақпыз. Жалпы ирония (гр. *eironeia* - келемеж, кекесін) – адамға, зат пен құбылысқа сырттай жақсы баға берсе де, ішкі мағынасы қарсыкеліп, келекеге айналдыратын құбылту (троп) құралы, болмысты жоққа шығарудың бір түрі. Иронияға астарлы сықақ, іштей мазақ жатады [2, 47]. Мәселен, Ж. Шайхисламұлы нұсқасында:

*Мал менен басың бірдей дәулетіңіз,  
Бітіпті ханға лайық сәулетіңіз.  
Біреуін екеуіміздің қайтарыңыз,  
Жоқ па екен біздей өскен перзентіңіз?! [3, 18].*

немесе

*Болады неке оқып қиылғанда,  
Ел-жұртың тамам-тегіс жиылғанда.  
Мен сізден қашамын ба бөтен жаққа,  
Құданың асығыс жоқ бұйырғанға [3, 27].*

болып келсе, Балқы Базар жырау нұсқасында жырдың осы шумақтары:

*Қайтсең де біз мүсәпір сізде еркіміз,  
Шелденген көкірегімізде бар дертіміз.  
Босатып біреуімізді қайтарыңыз,  
Бар шығар біздей сіздің перзентіңіз [3, 11]*

деп келеді. Жоғарыда келтірілген мысалдардан байқағанымыздай, Жүсіпбек Шайхисламұлының нұсқасында көп болмаса да ирония сарыны белең алған, яғни қолданылған. Мәселен, «дәулетіңіз», «ханға лайық» деген сөздерді сырттай қарағанда мақтау сөздер сияқты көрінгенімен, астарында келеке жатқаны белгілі. Ал «бөтен жаққа», «асығыс жоқ» сөз тіркестері Айман тарапынан айтылған жағымды сөз секілді естілгенімен, шындығында келеке ету мақсаты, яғни ирония жатқандығы байқалады. Екінші нұсқадағы мысалда ирония мүлдем жоқ. Мәселен, «мүсәпір», «шелденген», «дертіміз» деген сөздер арқылы жырау қыздардың басындағы қиын жағдайларын шынайы бейнелеуге ұмтылғандығы байқалады. Бұл сөзіміздің дәлелі ретінде төмендегі жыр жолдарына көңіл аударар болсақ. Мысалы, Ж. Шайхисламұлы нұсқасында:

*Бұзық жүрген ел болсаң,  
Басайын сенің деміңді.  
Ауру болған ел болсаң,  
Табайын сенің еміңді.  
Жиырма қызды бір нарға,  
Мінгестіріп Шектіден.  
Алайын сөйтіп кегімді [3, 40].*

және

*Әлібек Тілегінді алғын дейді,  
Тезірек Көтібарға барғын дейді.  
Арманда болып қалар ер Көтібар,  
Тез атын, жау-жарағын бергін дейді [3, 41].*

Ал, Балқы Базар жыраудың нұсқасында:

*Екпіндеп жүрген ел болсаң,  
Басармын сөйтіп деміңді.  
Ауыруың болса асқынған,  
Табармын сенің еміңді.  
Өзіңнің салған жолыңмен,  
Шабармын мен де еліңді.  
Ат ойнатып ордаңа,  
Сындырармын беліңді.  
Қыздарыңды қос-қостан,  
Жайдақ нарға мінгізіп,  
Алармын сүйтіп кегімді [4, 24].*

«Бұзық», «демің», «ауру», «еміңді» сөздері мен «жиырма қызды бір нарға» тармағы арқылы жырлаушы Көтібардың мақтаншақтығын әшкерелеп тұр. Ал керісінше, екінші нұсқада ешбір ирония сарыны жоқ, шынайы суреттеу арқылы жыр жолдарын көркемдеген.

Келесі ретте, жыр тіліндегі сарказмға тоқталар болсақ. Алдымен сарказм дегеніміз не? Ол (*грек. Sarkasmos - ащы мысқыл, жанға батыру*) - күлкі етудің бір түрі, зілді кекесінмен әжуалау [5, 45]. Құрылымы жағынан иронияның ұлғайған түрі, иронияда зілсіз, көбіне өзіне жақын тарта қалжыңмен, әзілмен әжуалау басым болса, сарказмда ол шарықтау шегіне жетіп, батыл, ашық әшкерелеуге көшеді. Сарказм көне грек әдебиетінен бүгінге дейінгі сатиралық шығармалардың көпшілігінде кездесетіні белгілі, әсіресе ауыз әдебиеті үлгілерінде молынан ұшырасады. Мәселен, ақындар айтыста қарсыласын ащы мысқылмен кекетіп, келемеждеу, жігерін жасыту мақсатында сарказмды қолданса, Махамбеттің, Шернияздың, Абайдың өлеңдеріндегі өткір де уытты кекесіннен, ашықтан-ашық сынап-мінеуден сарказм айқын көрінеді. Біз сөз етіп отырған жырда да Айманның Теңге тоқалды аяусыз, ызалана тұрып мысқылдағаны төмендегі тармақтарда анық байқалады.

Мысалы, Ж. Шайхисламұлы нұсқасында:



Базарда Теңге болсаң, бұл боларсың,  
 Қолыңа құрық алсаң құл боларсың.  
 Батырдың айтқан сөзі рас болса,  
 Қолыма су құятын күң боларсың [3, 30].

Жыр тармақтарындағы «бұл» сөзі арқылы Айман Теңге тоқалды базардағы матаға теңеп кекетсе, «құл», «күң» сөздері арқылы ашық кемсіте отырып ащы мысқылдайды.

Балқы Базар жырау нұсқасында осы тармақтар былай берілген:

Депті Айман құр шамданба Теңге тоқал,  
 Абайла Айман сенен кем бе тоқал.  
 Батырдың уәдесі рас болса,  
 Түсерсің өзін әлі-ақ жөнге тоқал [4, 17].

Мұнда сарказм жоқ, ендеше Балқы Базар Ондасұлы тілін өңдеп жырлаған «Айман-Шолпан» жырында ирония мен сарказм кездеспейді десек болады. Ал, «Айман-Шолпан» жырының Жүсіпбек Шайхисламұлы жырлаған нұсқасында ирония мен сарказмның қолданылу ерекшеліктері өте ұтымды әрі ұшқыр. Дегенмен талдау барысында байқағанымыздай, ирония да, сарказм да жыр тілінде көп қолданылмаған. Мұның себебін білуді мақсат ете отырып, Ә.Қоңыратбаевтың пікіріне сүйенсек: «Айман-Шолпан» жырындағы Көтібардың реалдық тарихи емес, оның халық, қазақ қызының мүддесіне қайшы келген мінездері ғана көрсетілген. Сондықтан да оны әдеби образ деп түсіну керек» [6, 229].

Тарихта болған адамдарды әдеби кейіпкер ретінде суреттегендіктен, кей жерлерінде тарихи прототиптен алшақ кетіп отырады. Соған қарағанда, автор өз шығармасында тарихи адамдардың бейнелерін беруді басты мақсат ретінде қарастырмайтынын аңғару қиын емес. Керісінше, кейіпкерлер арқылы ескі салтты, наным-сенімді, әдет-ғұрыпты, көзқарасты сынға алмақ болған тәрізді. Көтібар жырда әжуаланған адам образы болып берілген, ондай бейне қазақ эпостарында сирек кездесетін жағдай. Заманы өтіп бара жатқан батырдың, Ресей қол астына кіргеннен кейін енді ру арасындағы сыртқы жаулардың болмауы себебі, өзінің батырлығын бұлдайтыны байқалады да, сол арқылы әжуаға айналады.

Ал, А. Байтұрсынұлының сөзімен айтқанда, автор тұлғаны кекесіндейді. Мұнда зілді кекесіннің де, зілсіз кекесіннің де қолданылуы кездеседі [7, 370].

Қорытындылай келе айтарымыз, Балқы Базар Ондасұлы нұсқасы мен Жүсіпбек Шайхисламұлы нұсқаларының айырмашылықтары жырдың тілдік көркемдігімен, сөздік қолданысымен, ирония мен сарказмды қолдануымен ерекшеленеді. Дегенмен жырдың нұсқаларының сюжетінде өзгерістер жоқ деуге болады.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жүнісова Ж.Ә. Айман-Шолпан жырының текстологиялық және тілдік ерекшеліктері / Монография. – Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ баспасы, 2013. – 163 б.
- 2 Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: «Аруна Ltd.» ЖШС, 2010.
- 3 Шайхисламұлы Ж. Айман-Шолпан жыры. – Қазан: Папка 80 (машинкаға басылған нұсқасы), 1896. – 45 б.
- 4 Балқы Базар жырау Ондасұлы. Айман-Шолпан хикаясы. Қолжазба, 1898. - 40 б.
- 5 Энциклопедия. – Алматы, 7 том. 2010.
- 6 Қоңыратбаев Ә. Қазақ фольклорының тарихы. – Алматы: Ғылым, 1991. - 228 б.
- 7 Байтұрсынұлы А. Ақ жол: Өлеңдер мен тәржімелер, публ. мақалалар және әдеби зерттеу. – Алматы: Ғылым, 1991. – 464 б.



---

## РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются ирония и сарказм поэмы «Айман-Шолпан». Для сравнения приведены примеры из произведений Ж. Шайхисламулы и Б. Ондасулы.

## RESUME

The article deals with the irony and sarcasm that occur in the poem «Ayman-Sholpan». For comparison, the examples from the poems by Zh. Shayhislamuly and B. Ondasuly are given.

## **Р.П. Дронсейка**

Восточно-Казахстанский  
государственный технический  
университет им. Д. Серикбаева,  
канд. филол. наук,  
старший преподаватель

# **Самопрезентация языковой личности (на примере казахстанского интернет-пространства)**

### **Аннотация**

Статья посвящена изучению социо- и психолингвистических особенностей никнеймов, позволяющих использовать виртуальное имя для создания определенного образа обитателя сетевого пространства в социальных сетях. В работе приводится классификация никнеймов, описываются их семантические, структурно-графические, словообразовательные, эмоционально-экспрессивные и функционально-стилевые особенности.

*Ключевые слова:* языковая личность, самопрезентация, сетевая коммуникация, никнейм.

В настоящее время среди пользователей Интернета и мобильной связи все большую популярность получают разные виды программ для быстрого общения, что объясняется повсеместным распространением электронной коммуникации. Наиболее популярным среди программ такого рода является ICQ, Skype, mail-агент, WhatsApp, общение в социальных сетях Вконтакте, Instagram, Одноклассники, twitter. В результате формулирования собственной коммуникативной среды пользователя в виртуальном пространстве можно говорить о появлении специфического нового типа языковой личности. В связи с этим объектом данного исследования послужили никнеймы пользователей mail-агента и социальной сети в-контакте в современном казахстанском интернет-пространстве.

Никнейм является продуктом осознанного творчества его создателя, зачастую он содержит в себе черты реального бытия индивида, трансформированные в духе его интенциональных порывов. В никнейме заложена предполагаемая стратегия коммуникативного развития. На выбор ника влияют индивидуальные характеристики, общекультурные знания, уровень образованности, результаты внутренней обработки личностью внешних жизненных событий, иерархия приоритетов.

Исследователями выделены несколько функций никнейма:

1. Функция самопрезентации (никнейм является знаком самоопределения личности);
2. Дискурсивная функция (образ говорящего, обозначенный в имени, детерминирует его речевое поведение);
3. Контакттоустанавливающая функция (никнейм, несущий формой и содержанием определенную систему общих фоновых знаний говорящего и адресата, способен выступать как кодирующий с позиции субъекта и декодирующий с позиции адресата знак);
4. Эмоционально-экспрессивная функция (выбором определенного никнейма субъект оказывает воздействие на адресата);
5. Игровая функция (сокрытие личности за ником позволяет выстраивать линию своего речевого поведения, не опасаясь повредить собственной репутации) [1, с. 5].

Ник как вымышленное имя, коммуникативная маска является условным щитом, за которым скрывается реальный человек. И благодаря «пользованию» маской-щитом человек не только воплощает свой прагматикон, но и осуществляет деятельность когнитивного характера: как бы пробует себя в тех ролях, которые недоступны ему в обычной жизни, реализует функцию познания [2, с. 80].

Посредством никнейма реализуется ещё один важнейший как для языковой личности аспект: определение по параметру «свой - чужой». «В виртуальности визуальный принцип отбора заменен принципом, который в реальной жизни детерминирует не начальное, а дальнейшее развитие отношений и определяет, станет ли простое знакомство чем-то большим» - ведь первичным воплощением интенции языковой личности является никнейм, который становится своеобразным инструментом поиска «братьев по разуму» [4, с. 58; 5, с. 35].

Следовательно, виртуальное имя можно рассматривать как результат саморефлексии, отражающее внутренний мир личности, что позволяет раскрыть себя так, как хочется: показать свои положительные или отрицательные качества, описать настроение или акцентировать внимание на внешних данных, увлечениях. В большинстве случаев на основании ника можно дать краткую характеристику личности, выявить какие-либо ее особенности.

В качестве источников для формирования никнеймов могут выступать самые различные элементы человеческого бытия.

1. К наиболее распространенному, не отличающемуся оригинальностью способу самонаименования относится указание в никнейме имени и фамилии, между которыми ставится нижний регистр, тире или точка:

а) указание имени собственного, после которого следует нижний регистр, а далее указывается фамилия: *madina\_dosumkhan*, *emir\_isaev*, *islam\_serikbekov*, *ayan\_kaziuly*, *kairat\_akmergenov*, *edil\_mirzahmetov*, *zhansaya\_garifulina*, *alena\_tanabaeva*;

б) между именем и фамилией может ставиться дефис, например: *ahmet-salek*, *ayim-akyshbaeva*;

в) никнейм может быть также представлен и в обратной последовательности: вначале следует указание фамилии, через дефис пишется имя, например, *aibit-erkejan*, *ashimov-ahmedjan*, *hasanina-asiya*;

д) как разновидность данной группы рассмотрим указание фамилии и имени, между которыми ставится точка, например: *jenispekov.oljas*;

е) также распространено и указание фамилии и имени, между которыми ставится нижний регистр: *temirgaliev\_shal*, *zhakanova\_akmaral*, *chupenova\_tolkyn*, *kiryuhova\_darya*, *tursunbekuly\_kuanysheva*, *sitbekov\_talant*.

2. Довольно частым способом создания никнейма является использование только имени без фамилии с указанием даты рождения, между которыми может ставиться нижний регистр, дефис или точка:



a) никнейм с указанием имени и дня, месяца, года рождения, например: *ali\_26.10.92*, *ulpan\_09.01.92*;

b) встречается также разновидность подобного никнейма с указанием имени и только года рождения: *maralai\_92*, *meir92*, *damir.91*, *nazima-1992*, *shugula-92*;

c) имя или псевдоним с указанием только дня и месяца рождения, например: *alya0705*, *maral10.06*, *apelsin2204*;

d) как вариант никнейма, состоящего из имени и даты рождения, может быть представлен и подвид, где также указывается год создания анкеты и город, например: *serik-100598yk04*;

e) для девушек характерно также указание возраста вместо даты рождения, например: *saya.17*, *aidana.17*;

f) возможно и сочетание имени с набором цифр, смысл которых понятен только самому создателю никнейма, например: *merei\_16\_15*, *kaluk04*, *m\_medet30* (первая «m» - сокращенная фамилия Мухамеджанов);

g) разновидностью подобного никнейма с использованием даты рождения можно назвать и использование усеченной формы имени, когда убирается только последний слог, например: *tama\_91* (сокращенное от мужского имени Тамерлан), *erke1992* (сокращенное от женского имени Еркежан), *mol93* (сокращенное от женского имени Молдир), *jadi\_110492* (сокращенное от женского имени Жадыра), *nasi2387492* (сокращенное от женского имени Насихат), а также разговорные формы имени: *mura\_191191* (сокращенное от мужского имени Мурат), *chinga-09* (сокращенное от мужского имени Шынгыс), *rola9292* (сокращенное от мужского имени Роллан), *lulu92* (сокращенное от женского имени Лейла);

h) оригинальным способом привлечения внимания является создание никнейма из имени или псевдонима, клички и повторяющихся цифр, чаще всего дуплетов, например: *ermek\_92.92*, *merei90-90*, *rola9292*, *mafia93.93*.

3. Достаточно часто употребляемым приемом при создании никнейма является указание на место проживания или рождения:

a) на то, что автор никнейма является гражданином Республики Казахстан, указывает сокращение «kz», которое может стоять в сочетании с именем (или сокращенным именем) после года рождения или до него, например: *madina.86.kz*, *ramil\_93\_kz*, *rayan\_92\_kz*, *farhat\_kz.93*, *olzhas.kz92*, *nur\_1991\_kz* (сокращенное от мужского имени Нурсултан), *www.jk.92.kz* (сокращенное от женского имени Жадыра), *azik\_92kz\_92* (сокращенное от мужского имени Азиз); а также без указания года рождения только в сочетании с именем, фамилией или сокращенным именем, например: *www.talant.kz* (мужское имя Талант), *ensebaev.kz* (фамилия Енсебаев), *www.nazzz.kz* (сокращенное от женского имени Назгуль), *www.beke.kz* (сокращенное от мужского имени Бекболат);

b) указание на проживание в Восточно-Казахстанской области возможно при помощи употребления при создании никнейма аббревиатуры «ВКО»: *zhige.vko* (сокращенное от мужского имени Жигер);

c) помимо использования своего имени или псевдонима при создании никнейма его создатель может также подчеркнуть свой статус жителя или уроженца города Усть-Каменогорска, на что указывает сокращение «uk» или «ukg» в начале, середине или в конце никнейма, например: *merhat.uk92*, *uk\_eldar\_90*, *vip\_of\_ukg* (псевдоним), *unidevice\_uk* (псевдоним), *maxbek.uk* (сокращение от фамилии Максубеков и мужского имени Бексул);

d) на место проживания в данный момент или место рождения указывает название населенного пункта или какой-то его достопримечательности, известной только живущим в нем людям, например, в никнейме *so\_tasty* использовано название села Тасты Курчумского района, в никнейме *muruntay\_40* содержится указание на известный для жителей села Аягоз топоним, создатель никнейма *bauka.zaisan.kz* (Баука – сокращение от мужского имени Бауржан) подчеркивает, что он является уроженцем города Зайсан.

4. Одним из распространенных способов создания никнейма является позиционирование:

а) использование клички или псевдонима, в котором содержится указание на какую-то характерную черту его автора, например: *Sexyalnui*, *macho.92*, *originalnuu\_ya*, *kolobok*, *kostolom\_d*. (*d* - сокращение от мужского имени Дамир, *костолом* - прозвище, связанное с внешним видом), *hachik\_* (казах по национальности, похожий внешне на лицо грузинской национальности, делает акцент именно на этой стороне своей внешности при создании никнейма), *eko\_arab* (*eko* - сокращение от мужского имени Еркебулан, подобный никнейм привлекает внимание принадлежностью его автора к мусульманскому миру); *pricol21* (в никнейме содержится указание на то, что его автор - юноша 21 года - имеет чувство юмора); в никнейме *prosto\_armani* обыгрывается сочетание имени собственного Арман с названием всемирно известного бренда «Armani»;

б) находит отражение при создании никнеймов и показательное стремление некоторых блоггеров приблизить себя к ограниченной группе лиц и подчеркнуть свою исключительность с помощью указания своего *vip* статуса, например: *vip*, *vip\_of\_ukg*, *vip\_aiko* (сокращение от женского имени Айгерим);

в) прием транслитерации при создании никнейма часто используется для позиционирования себя людьми, знающими иностранные языки, в основном, делается прямой перевод с английского, например: *vip\_for\_you* (с английского - «ви́п для тебя»); *adik\_lucky* (сокращение от мужского имени Адиль, с английского *lucky* - «везунчик»); в никнейме *taiboxer* заложено указание на увлечение его автора тайским боксом. В некоторых никнеймах содержится указание на гендерную отнесенность автора никнейма, например: *exclusive\_boy* (с английского - «эксклюзивный парень»), *webgirl\_88* (с английского - «девушки из сети / Интернета»). Помимо указания на то, что автором никнейма является представительница женского пола, некоторые никнеймы содержат в себе коннотацию женственности, например: *sweets\_girl* (с английского - «сладкая девочка»), *sweets\_soul* (с английского - «сладкая душа»).

5. Среди универсально-прецедентных источников создания никнеймов можно назвать наиболее популярные кинофильмы и мультфильмы. Так, фильм про агента 007 Джеймса Бонда послужил основой для создания группы никнеймов, в которых использовано имя собственное с добавлением цифрового элемента, например: *beibit\_007*, *aibek\_007*, *herroi\_007*. Также популярны имена героев или исполнителей главных ролей фильмов про вампиров, например: *patison\_calen* (Патисон - фамилия актера из к/ф «Сумерки», Кален - фамилия персонажа), *rosali\_92* (Розали - имя персонажа из х/ф «Сумерки»), *dnevnik.0408* (по названию фильма «Дневники вампира»).

Частотно использование при создании собственного никнейма названия любимого мультфильма: *rocimons\_93* (мультфильм «Покимоны»), *south\_park* (мультфильм «Южный парк» = «South park») или художественного фильма, например: *hancock131* (х/ф «Хэнкок»), *harry\_potter* (х/ф «Гарри Потер»), *Avatar\_1104* (х/ф «Аватар»).

6. Названия известных казахстанских музыкальных коллективов, команд КВН послужили основой для создания следующих никнеймов, например: *osoboemnenie.net* (музыкальный коллектив «Особое мнение»), *ner\_iz\_gryppu\_osoboe\_mnenie* (имя исполнителя Нер из музыкального коллектива «Особое мнение»), *gaspar\_92* (Гаспар - псевдоним певца), *rock\_stars* (поклонник музыкального коллектива «Рок старс»), *smash\_boy* (поклонник музыкального коллектива «Smash»), *uk\_kv\_n\_4as\_pik* (название Усть-Каменогорской команды КВН «Час-пик»).

7. Указание на место работы также может быть использовано при создании никнейма, например: *zhar\_zhar* (представитель свадебного салона «Жар-жар»), *kira\_plastinina\_uk* (представитель салона одежды Киры Пластининой в г. Усть-Каменогорске), *imperator\_uk* (представитель торгового дома «Император» в г. Усть-Каменогорске), *zangar\_uk* (представитель торгового дома «Зангар» в г. Усть-



Каменогорске), *arzan\_uk* (представитель оптомаркета «Арзан» в г. Усть-Каменогорске). Возможно просто указание в никнейме своей профессии или специализации: *arh\_* (указание профессии – архитектор), *jasik\_arch* (сокращение от мужского имени Жасулан, указание профессии – архитектор).

Графические средства в сетевой коммуникации выполняют особую роль. В пространстве социальной сети графические символы и нарушение норм орфографии наполняются новым содержанием и заново переосмысливаются как средства эмоционального выражения, поэтому для участников виртуального общения характерно активное использование невербальных возможностей компьютера при создании имени: разнообразных шрифтов, математической символики, значков, своеобразных иероглифов. Особая система орфографии участвует в создании дополнительной стилистической нагруженности ника и указывает на живую и яркую личность коммуниканта [3, с. 18].

Словообразовательный анализ приведенных выше никнеймов с эмоционально-оценочной характеристикой, где основное внимание уделяется эмоциональной, экспрессивной, эстетической функциям, позволил выделить наиболее частотные суффиксы.

Так, суффикс –к-, характерный в основном для разговорной речи, представлен как в мужских никнеймах, например, *emoka\_9\_3* (сокращенно от мужского имени Ерасыл), *adeka2003* (сокращенное от мужского имени Адиль), *madik0798* (сокращенное от мужского имени Мадияр), *azik\_92kz\_92* (сокращенное от мужского имени Азиз), *bauka.zisan.kz* (сокращенное от мужского имени Бауржан), *asik\_oskar* (сокращенное от мужского имени Аскар), *jasik\_arch* (сокращенное от мужского имени Жасулан), так и в женских именах: *vip\_aiko* (сокращенное от женского имени Айгерим), *aika\_zver* (сокращение от женского имени Аяулым, псевдоним Зверь).

Суффикс –ось в никнейме несет в себе коннотацию женственности, воспринимается как уменьшительно-ласкательный, например: *makosya\_91* (сокращение от женского имени Мадина).

Таким образом, никнейм как элемент самопрезентации языковой личности и, соответственно, прагматического уровня ее существования, становится не только сигнифатом языковой субкультуры его создателя, но и одним из средств воплощения коммуникативных стратегий. Никнеймы – это имена из различных буквенных и графических символов, применяемые для личного общения в виртуальном коммуникативном пространстве. Их специфика проявляется в уникальности в границах одного домена, мотивированности для носителя, ситуационности создания. Ники заменяют личные имена людей, помогают скрыть реальное имя и позволяют показать себя более раскрепощенным и независимым в интернет-пространстве, представить себя в воображаемых, но желаемых образах.

При создании никнеймов для выражения оригинальности, экспрессивности и оценочности виртуальных имен используются различные словообразовательные средства. Самыми распространенными способами образования никнеймов являются усечение и аффиксация.

С семантической точки зрения ники можно разделить на два типа: сетевые имена, представленные истинными, реальными именами и не связанные с ними. В сетевых именах первого типа ник совпадает с реальным именем. Ники второго типа разнообразны, они различаются по функциональному значению: одни из них характеризуют коммуниканта с той или иной стороны; другие представляют его не таким, каков он на самом деле (маски); третьи ставят своей задачей лишь обеспечить инкогнито.

Сетевое имя как виртуальное имя собственное, условное или вымышленное, – это, по сути, художественный образ, обозначающий индивидуальность, уникальность пользователя и имеющий ряд специфических особенностей – семантических, словообразовательных, графических, а также социокультурных и психологических.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Чабаненко М.Г. Молодежный дискурс как реализация типовой и индивидуальной языковой личности. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Кемерово, 2007. – 24 с.
- 2 Галичкина Е.Н. Самопрезентация языковой личности в сетевой коммуникации (на материале ников участников «чата») // *Lingua mobilis*. - 2009.- №5 (19). - С. 80-87.
- 3 Нестеров В.Ю. Некоторые аспекты коммуникационных процессов в Сети с точки зрения культурологии // Международная научно-практическая конференция Информационные системы и технологии «Виртуальный мир Инфосферы: практическое использование человеком». – Владивосток, 1998.
- 4 Калашникова А.А. Никнейм как аспект реализации прагматического уровня языковой личности блоггера. – Томск, 2010.
- 5 Сидорова М.Ю. Интернет–лингвистика: русский язык. – М., 2006.

## ТҮЙІН

Мақала элеуметтік желіде мекендеушінің желілік кеңістігінде белгілі бір бейнесін жасау үшін виртуалдық есімді пайдалануға мүмкіндік беріп, никнеймдердің элеуметтік және психолінгвистикалық ерекшелерін зерделеуге арналған. Жұмыста никнеймдердің жіктеуі келтірілген, олардың семантикалық, құрылымдық-графикалық, сөзжасамдық, эмоциялық-экспрессиялық және атқарымдылық-мағыналық ерекшелері суреттеледі.

## RESUME

The article is devoted to studying of socio-and psycholinguistic features of the nicknames allowing to use a virtual name for creation of a certain image of the inhabitant of network space on social networks. The author describes the classification of nicknames, their semantic, structural and graphic, word-formation, emotional, expressive and functional style features.

### Аннотация

Бұл мақалада әлем әдебиетінде орны бар, қазақ әдебиетінің ілгері дамуына зор үлес қосқан Мұхтар Әуезовтің прозалық шығармалары, оның ішінде «Қилы заман» повесінің көркемдік ерекшелігі, тарихи шындығы, шығармадағы ұлттық дүниетаным мәселесі сөз болды.

*Түйін сөздер:* М. Әуезов шығармашылығы, ұлт-азаттық көтеріліс, рухани мұра, мәжбүрлеу, аударма, әдебиеттер байланысы

## Р.М. Мұқажанова

Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті, филол. ғыл. канд., доцент

## М. Әуезовтің «Қилы заман» повесіндегі ұлттық дүниетаным

Қазақтың қилы тарихындағы бұралаң беттердің бірі – 1916 жылғы ұлт-азаттық көтерілісі. Көптеген аймақтарда кең көлемде өріс алған ұлт-азаттық көтеріліс – «Қарқара» деген атпен тарихқа енді. Жетісудағы «Қарқара көтерілісінің» ұлттық-тарихи мәні әдеби-рухани құндылықтары мен өзіндік ерекшеліктері, сыр сипаттарының болғанын айту абзал.

«Қарқара көтерілісі» – патшалық Ресейдің отаршылдық саясатының діңгегін құлатқан саналы қарсылық нәтижесі. Қарқара көтерілісі-қазақ халқының ұлттық санасының, азаматтық-патриоттық рухының биіктігін дәлелдеген саяси-тарихи құбылыс.

Бұл көтеріліс патша саясатының да жоспарын айқындап берді. Жоспар бойынша, ең әуелі қазақты қазаққа қарсы қойып, іштей ыдырату; араларына от тастау арқылы бір-біріне жау ету; одан кейін онсыз да патшаға тісін қайрап жүрген намысшыл қазақтың шамына тиетін әрекеттер арқылы қақтығыстарға итермелеу; сол қақтығыстарды қарулы көтеріліске ұтымды ұластыру; содан кейін барып көтерілісті басу сылтауымен қырып-жою, қорқыту арқылы қазақтардың өз жерін тастап кетуге мәжбүрлеу; босаған жерді емін-еркін иемдену көзделді.

Қарқара көтерілісінің көсемдері патшаның бұл саясатын күні бұрын білген, күндердің бір күнінде әйтеуір бір құрбан болатынын түсінген. Сондықтан да июнь жарлығын желеу етіп бас көтерген. Өйтпесе, өздерінен кейінгі ұрпақ не өлікке, не тірі өлікке айналатынын толық түсінген.

Қарқара көтерілісінің көсемдері – ел басындағы болыстар, қазіргі тілмен айтқанда, мемлекеттік қызметтегілер. Патша өкіметінің жергілікті басқару органдарының қызметкерлері. Бірақ олар ұлттық мүддені қызметтен биік қойған патриоттар еді. Бұл да – бүгінге қажетті сабақтардың бірі. 1916 жылғы ұлт-азаттық көтерілісінің бостандық пен еркіндікке ұмтылса халықтың сипаты басым болғанын, отаршылдыққа қарсылық жолындағы табанды да саналы әрекет еткенін өмір, уақыт шындықтары барынша айқындап отыр. Азаттық пен бостандық өлшемі, тәуелсіздік тағылымдары-тарихи категория. Ұлттың қалыптасуы мен дамуындағы басты көрсеткіш екенінің де адамзат тарихында мың сан мысал-деректері бар.

1916 жылғы ұлт-азаттық көтерілістің де адамзаттық маңызы, әдеби-тарихи құндылықтары көп екендігін де осы реттен еске алған жөн. Ұлт тарихындағы 1916 жылғы көтеріліс хақында БАҚ жүйесінде айтылып-жазылған материалдар көптеп кездеседі. Жекеленген жинақ, кітаптар да бар. Зерттеп-зерделенген еңбектер де жетерлік.

Тарихи повесть Қызылорда қаласында жарық көрді. Повесть табиғатына, жанры мен көркемдігіне қатысты қилы көзқарас, кереғар ой-пікірлер көп айтылды. Осы тұста әдебиетте партиялық, таптық бағыт кең өріс алса, туынды авторы - «байшыл», «ұлтшыл» сынды «атақ-даңққа» оп-оңай ие болды. Тарихи повесть зиянды деп табылды. Алайда, тарихи повестің табиғаты мен тағдырына, жазылуы мен жариялануына қатысты көзқарас, ізденістер мол.

М. Әуезовтің өмірі мен шығармашылығын зерттеп-зерделеген әдебиеттанушылардың басым бөлігі-туынды табиғатың жанр мен жауапкершілікті, көлемі мен құрылымын оқиға жүйесінің кең өрістілігін негізін назарда ұстап, оны роман қатарына қосады (мысалы, Р. Бердібай, Ә. Шәріпов, Р. Нұрғали, Т. Жұртбай, Б. Майтанов, Т. Тоқбергенов т.б.)

Алайда, ақиқатқа табан тіресек, «Қилы заман» повесінің тарихы мен тағдырына алаңдаушылықпен де, қызығушылықпен де қараған, әрі М.Әуезов шығармашылығын ол туындысыз сөз етуді – арға сын, яки қиянат деп түсінген сол кездегі жас қаламгер һәм ізденуші Р. Нұрғали ««Қилы заман» қандай туынды?» - деген мақала жазған-ды [1]. Онда, әрине жазушы еңбегі мен дүниетанымын иірімдеріне, өмір оқиғасы мен көркемдік шындыққа, уақыт-сынаптың құбылыс-құпияларына кең орын беріледі.

Тарихи повесть арада алпыс жылдан астам уақыт өткенде «Лихая година» деген атпен А.Н. Пантиелевтің аударуына «Новый мир» журналында орыс тілінде жарияланды. Жазушы Ш. Айтматов алғы сөз жазды.

Қаламгердің тарихи туындысы «Жұлдыз» журналында басылып (1974, №8), «Жазушы» баспасынан жарық көрген повестер мен әңгімелер жинағына енді.

«Қилы заман» тарихи повесінің орыс тіліндегі басылымына жазған алғы сөзінде Ш. Айтматов: «Абай жолына» дейін де М. Әуезов айтулы шебер болатын. Қазақ әдебиетіне үлкен үлес қосып жүрген З. Бисенғалидың шығарма жайындағы тоғамды зерттеуі де өте құнды.

«Қилы заман» М. Әуезовтің «Абай жолынан» көп бұрын, сол кездің өзінде-ақ, кең тынысты эпикалық баяндау формасын игергендігін дәлелдейді. Осы тұрғыдан алғанда «Қилы заман» – кейін М. Әуезовтің телегей-теңіз эпопеясын тудырған ең қуатты арналардың бірі.

Әдебиет күрделенеді, біртіндеп жаңа, соны сапаларға ие болады. Заман, дәуір, әлеуметтік жағдай оған қашанда ен таңбасын салады. Елдің саяси, рухани және экономикалық дамуы әдебиеттің де дамуын тездетіп, оны тың белестерге үздіксіз көтеріп отырады. Соның нәтижесінде өмір құбылысын жалаң оқиғалар, қара дүрсін баяндаулар арқылы бере салмай, адамға қатты әсер ететін, көркем образ арқылы бере салмай, адамға қатты әсер ететін, көркем образ арқылы бейнелеп беретін жаңа әдеби әдістер, жаңа жанрлар пайда бола бастайды.

Ал енді, осы орайда повесть жанрының өзіне әдейілеп тоқталатын болсақ, оның да қоғамдық мазмұнға лайық әдеби форма ретінде тууы, дамуы, қалыптасуы бір күнде жүзеге асқан құбылыс емес. Ол да кезең-кезең тарихи жағдайды басынан өткерген.

Патшалық саясатқа, оның зорлықшыл аппараттарына деген өшпенділікті жас М.Әуезовтей соншалық суреткерлік нанымдылықпен көрсеткен, патшаның отаршылдық саясатының безбүйрек қаталдығы мен айуандығын соншалық ашына әшкерлеген, көшпенді халықтың өзіне жат патшалық әкімшілік жүйесін қабылдамауының табиғатын мол мысалымен ала отырып, соншалық тереңдікпен ашып берген, сорына қарай көтеріліске шығып, сонысы үшін қан жоса қырғынға ұшырап, туып-өскен жерінен қуылған қарапайым халықтың қасірет-қайғысын ет жүрегі езіле отырып айтып берген мұндай шығарманы мен шығыс әдебиетінен сирек кездестірдім», - деп туынды табиғаты мен мұратының, шындық пен шеберлік сипаттарының айқын да бедерлігін бүкпесіз айтып, ағынан жарылады.

Жазушы ғалым Ә. Шәріповтың «Қилы заман» тарихи повесіне қатысты жазған алғы сөзінде маңызды мән де, сырлы сипаттар да мол: «Заманымыздың ұлы суреткері – Мұхтар Әуезов эпикалық құлашы кең, қарпуы мол қаламгер екенін ең алғашқы шығарманың өзінде-ақ танытқан болатын. Аайда, оның алғашқы шығармаларында суреттелетін өмір, баяндалатын оқиға көбінесе революциядан бұрынғы кезең болғандықтан, сол тұстағысында тақырыптың ескілігі авторға кінә болып тағылды.

Мұхтар Әуезовті біздің баррикаданың қарсы бетіндегі қаламгерлердің қатарына қосып қарайтын социологиялық солақай сынның салқыны жазушыны жиырмасыншы жылдардың аяқ шенінде жазған «Қилы заман» повесіне де тиді. Эпикалық байсалды баяндау тәсіліне, психологиялық сезім күйлерінің тереңдігіне, характерлердің сомдалуына, ел өмірінің бүге-шүгесіне дейін жомарт қаламға тән дархандықпен берілуіне қарағанда, повестен гөрі роман деуге лайық бұл туынды 1928 жылы Қызылорда қаласында бір рет жеке кітап болып басылды да, қайтіп жарияланбады...

«Қилы заманда» Албан сияқты момын елдің қара бөрікті қарапайым қыр қазағының патшалық Россияның пристав Подпороков (қазақ арасында «Ақжелке» атанып кеткен), урядник Плодников ағы солар сияқты жебір әкімдеріне байланысты айтқан кейбір наразылық сөздерінің артық-кемін бүгінгі жетпісінші жылдардың оқырмандарына түсіндіріп жатудың көп қажеті бола қоймас».

«Қилы заман» повесінің қайта жарық көруі мен аудармасы хақындағы шындық сырлары жазушы-сатирик Ғ. Қабышұлының «Қилы заман» және «Әдекең» атты естелігінде де кеңінен көрініс береді.

Бұл айтылған жайттардың бәрінен әрине «Қилы заман» повесінің тарихы мен тағдыры, туынды табиғаты мен ізденіс арналары, жазылуы мен жариялануы жайы, қысқасы жазушы еңбегі мен шығармашылық мұраттар, өмір оқиғалары мен оны қабылдау мен қорыту, танып-талдау тәжірибелері, образдар жүйесіне қатысты пайымдау мен саралау сипаттары, көркемдік таным мен стиль төңірегіндегі ойлар мен толғаныстар, шеберлік пен шешендіктің мың сан үлгі-өнегелері жан-жақты көрініс табады. Осы реттен келгенде, ҚР мемлекеттік сыйлығының иегері, ақын, Н. Оразалиннің: «Ұлы суреткердің отызға толартолмас жасында ойын тербетіп, жүрегін қоғаған қанды оқиға туралы атақты туынды Қарқара көтерілісінің әлі қайғы-қоламтасы көңілдерден басылан қоймаған, көзімен көргендердің біразы ата-қонысын тастап, іргедегі Қытай жеріне ауып кеткенімен дені өксік-наласын көкірегіне түйіп, әнге қосып, жырға айналдырған, көтеріліс басшылар ы жайлы аңызға беріксіз ақиқатт ел ішінде гулеп тұрған 1927 жылы жазылған болатын.

Қарқара көтерілісі туралы ресми идеологияның көзқарасы ауып-төгіліп, қырық түрлі баға беріп, ақиқаттың тоны әлденеше айналдырып жатқан тұманы мен күмәні қалың кезде жас М. Әуезовтің мұндай ұлт намысы мен халық қасіретін мейілінше ащы, барынша шыншыл етіп көркем баяндауы, сол дәуір, сол кезеңнің тұрғысынан алғанда да, бүгінгі заманның көркемдік өлшем биігінен қарағанда да нағыз суреткер ерлігі еді.



Бұл сайып келгенде, отарлық езгінің адам төзгіссіз қиянатын, қиянатқа барар жолдағы пенделік әлсіздіктер мен озбырлықтардың бет пердесін жарқыратып ашар үлкен әдебиетке ғана тән көркемдік тәсілдерді молынан пайдаланған, шығарма жаратудың әлемдік деңгейге көтерілген ұлт топырағындағы орасан үлгісі еді», - деген көзқарас, түйіндердің маңызы зор [2].

Империялық саясаттың содырлы сойқанын, қанқұйлы қырғынның қытымыры да, құйтырқы, зәрлі де зымиян әрекеттерін жазушы ғалым Т. Жұртбайдың ізденіс, көзқарастарымен де тиянақтауға болады: «қилы заман» повесі көтерген мәселесі мен көркемдік дәрежесінің сұңғылығымен, күрделілігімен ғана емес, сонымен қатар қылшылдаған жігіт Мұхтардың жастық дәуренінің қызықты, қызу, махабатты күндердің куәсіндей болған өмірлік құбылысымен де қымбат. Мәңгілік мұхитына құяр өмір дариясының ағыстарында «қилы заманды» жақсы көрген перзентіндей аялап, алақанға салған қызыл шоқтай үрлеп ұстап, ертеңіне мазасыздана үміт артқан. Сондықтан да бұл шығарма ұлы адмның ақырғы жалын демін, көкірек табының жылуын алып қалумен де ыстық. Сонысымен де қасиетті, сол қасиеті мен де қадірлі, сол қадірі мен ынтазарлы «Қилы заман» Енді туынды табиғаты мен тағылымы туралы сөз еткен жөн. Кітаптың алғашқы бетінде: «Әуезұлы Мұхтар. Қилы заман. Тарихи повесть (Ұзын әңгіме) 1916 жылғы Албан көтерілісінен. Қызылорда: Қазақстан баспасы, 1928 жыл» деген анықтама берілген. «баспадан» деген қосымша және бар. «Қосымшаны» тұтас оқысақ, баспа ұстанымы мен уақыт ұстанымы мен уақыт тынысын терең сезінуге болады:

«Қилы заман» повесі қазақ ішінде болған зор уақиға 1916 жылдағы Жетісудағы Албан қазақтарының «ақ патша» жарлығына қарсы жасаған көтерілісінің қимылын суреттейді. Бұл уақиға қазақ арасында төңкерісшілдік мәні бар, тарихи маңызы зор құбылыс.

Қазақ тарихында 1916 жылдың орны бөлек. 1916 жылдың уақиғасында ұлт қозғалысының, ұл ішіндегі тап тартыстарының бай мен болыстың, тілмаш төрелердің зұлымдықтарының, ұлтшыл оқығандардың жақсы-жаман істеген істердің бәрін де ашып жазу, дұрыс суреттеу керек еді.

Шығарманың тағдыры жөнінде Ғ. Мүсірепов пен Р. Нұрғали арасында сұхбат әңгімеде: «-Бұл өзі жазылып біткен күннен бастап тағдыры ауыр болған шығарма. Бурабайдағы ауыл шаруашылық техникумының оқытушылығының аяқ астынын көтеріліп, Қызылордаға, сол кездегі Қазақстанның астанасы үлкен қызметке, «Қазақстан» баспасына Бас редактор болып дік ете түсейін. Мұхтардың жаңа шығармасы турасында көп әңгіме, дау-шар бар екен. Екі жақ дай-дай. Бірі аспанға шығармақ, екіншісі жермен жексен етпек. Оқи бастап едім, тартып әкетіп барады.

Бұрын пьесаларын, әңгімелерін білуші едім. Журналдарда басылған. Кітап болып шыққандарды бар. Мұхтар қалай күрт өскен деп таң қалдым. Бар болғаны отыз-ақ жаста. Соншалық ауыр да терең күрделі де қиын тақырыпқа қаймықпай барып, орасан көркем туынды жасаған. Ресми қызметте отырған кісіге шығармасы туралы ағынан жарылып пікір айтуға болмайды, мақтау жағынан сақтық қажет. Әсіресе, қызыл көз пәленің бірі байбалам салып, аттандап шыға келсе, біреуге жақсылық істемек түгіл өз басыңды қорғай алмай қаласың. Содан анау «алғы сөзді» ойлап таптым...

Ресей мен Қазақстан қарым-қатынастың күрделі кезеңін көрсетіп отырса, отаршылық тепкісіндегі елдің трагедиясын айтып отырса, ондай намысты туындыға қалай ара түспейсің? «Қилы заман» басталуына бел шешіп, білек сыбанып кірісіп кеткенімді казірдің өзінде жас кезімде жасаған бір батылдығымдай көремін»

Асылы, Қазақ-Ресей қарым-қатынасы қай кезең-уақытта да күрделі һәм қалтарыс-ірімі мол болғаны белгілі. Бүгінгі Қазақстанның, яки «қазақ» деген ежелгі атауы - «қайсақ», «кигиз-қайсақ» аталды. Қазақ арасында –христиан дінін өндіру жолында әр алуан айла-шарғы жасалғанын жасыру қиын. Қазақ даласында орыс түземдік аралас мектептердің ашылуы миссионерлік бағыттар негізінде-орындастыру саясатына кең өріс



берілуі-жай ғана бауырластық,терең тамырлы достық емес, керісінше ұлттық мұратқа көлеңке түсіру, өткен тарих пен тұғырлы тұлғаларды,мәдени-рухани құндылықтарды аяқтасты ету. Тарихилық принцип бойынша бейнеленіп отырған заман тұлғасы кешегі мен бүгінгі елестейтін автор дүниетанымы арқылы суреттеледі. Мұхтар Әуезов көзқарасы империялық санаға қарсы атойлап шабуылға шыққанда ғана емес, бодандық санаға қарсы күресте де бір арнадан тоғысады.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Нұрғали Р. «Қилы заман» қандай туынды? // «Қазақ әдебиеті». – 1967. - 1 қыркүйек.
- 2 Оразалин Н. Тұлпар шабыс, тұғыры биік. // «Әдебиет айдыны». – 2006. – 10 тамыз.
- 3 Жұртбаев Т.Қ. Бесігіңді түзе: ғұмырнама-толғау. - Алматы: Жазушы, 1997. - 560 б.

### РЕЗЮМЕ

В данной статье исследуются художественные особенности, историческая правда, проблемы национального мировидения в повести М. Ауэзова «Лихая година», которая занимает особое место в развитии казахской и мировой литературы.

### RESUME

This article is about the investigation of artistic features, historical truth, problems of the national worldview in M. Auezov's novel "Dashing epoch", which takes the specific place in the development of the Kazakh and world literature.

ӘОЖ 398(547)+821.512.122.-1

**Б.М. Айтбаева**

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,  
филол. ғыл. канд., профессор

**Ж.Б. Ахметжанова**

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,  
филол. ғыл. канд., доцент

**Тарихи өлең  
табиғатын тану –  
қазақ халқының  
тарихын тану****Аннотация**

Мақалада тарихи өлеңдердің ерекшеліктері жан-жақты талданған. Қазақ халқының басынан кешкен ірілі-ұсақты оқиғалар көптігі бүгінгі таңда жан-жақты бағасын ала бастады. Міне, соның нағыз шынайы көрінісі, халықтың түрлі оқиғаларға деген ашу-ыза, көңіл-күйі шағын тарихи өлеңдерде сәулесін қалдырған. Айтылу барысында тарихи өлеңдегі арман-тілек, мақсат-мүдде бірте-бірте өсіп-өркендеу арқылы көлемді эпикалық жырлар туғызуға ықпал еткен. Оның нақты сыр-сипатын ашып, поэтикалық болмыс-бітімін саралаудың ең бір күрделі тақырып бола алатындығын осыдан аңғаруға болады. Себебі шағын тарихи өлеңдегі түйін елдің тағдыр-талайы, бастан кешкен тар жол, тайғақ кешуі екені анық. Сондықтан тарихи өлең табиғатын тану – қазақ халқының тарихын тану болмақ.

*Түйінді сөздер:* тарихи өлең, қазақ халқы, тек, түр, жанр, поэзия, мұра, тарих, жыр

Қазақ халқы қай заманда болсын өрнекті сөзді жанындай сүйіп, қадір тұтып, қастерлеумен келгендігін өткен өмір бел-белестерінен тануға болады. Бұған осы уақытқа дейінгі қазақтың сөз өнерін зерттеушілердің әр кез, әр шақта жазып қалдырған бағалы пікірлері де жауап береді. Түйіндей айтар болсақ, «ғалымдар қазақтың кестелі өлеңге, сазды әуенге құмар екенін, тіпті әрбір қазақтың бірнеше шумақ өлең шығаруға құдіреті мен қабілеті толық жететінін атап көрсеткен». Сандаған ғасырлардан бізге жеткен халық поэзиясын тұрмыс-салт жырлары, батырлық, ғашықтық, тарихи жырлар, айтыстар т.б. деп жүйелеу қалыптасты. Бұл ежелден қалыптасқан жалпылама атаулар болса, халық поэзиясына қатысты тексерулер нәтижесі әрбір түрдің шығу тегі мен дамуына дейін түбегейлі қарастыру қажеттігін күн тәртібінде ұстады.

Қазақ халқының дарынды ғалымы Ш. Уәлихановтың рухани мұраны жинау, жариялау, зерттеу ісімен айналысқаны мәлім. Соның ішінде халық поэзиясын алғаш рет жүйелеп, тектер мен түрлерге бөліп, жекелей анықтама жасаушы екендігі ғалымдар тарапынан орынды бағаланған. Ғалымның «өлең» атауына қатысты пікірі былайша түйінделген. «Өлең» сөзінің қазақ

даласына қолданылуға кіргеніне елу-алпыс жылдан көп аса қойған жоқ», - дейді. Бұған қатысты қазақтың халық өлеңдерін түбегейлі тексеріп, көлемді монографиялық еңбектер жазған, белгілі ғалым Б. Уахатовтың мынадай пікірі бар: «Шынында да, XII ғасыр мен XVIII ғасырдың басында өмір сүрген ақындардың жыр-толғауларында «өлең» терминінің көп кездесе бермейтіні рас. Оның орнына «жыр», «сөз», «толғау» деген терминдер жиі ұшырасады. Демек, бір замандарда «өлең» терминінен бұрын «сөз», «жыр» деген терминдер жиі аталған ба деп қаламыз» [1], - деп жазады. Бұл мәселеге тым терең барып, түрлі пайымдаулар жасаған ғалымдар болған. Мәселен Қ. Жұбанов көне дәуірден жеткен Әбдіқадыр Мұрағидың XIV ғасырдағы жазылған «Зүбдәтел Әдуар» деген кітабына сүйене отырып, ерте кездегі эпос, музыка, би бір-бірінен айрылмай араласып келгенін, тек кейіндері ғана бөлініп шыққандығын тұжырымдаған. Бұл тұжырымның қисынсыз еместігін өнер зерттеушілері дәйектеп, әсіресе фольклортанушылар жан-жақты дәлелдей түскендігін ғылыми еңбектердің кез-келгенінен кездестіреміз. Анықтай айтсақ, берітіндегі жазылған Е. Ысмайылов, Е. Тұрсыновтың халық ауыз әдебиетін жасаушылардың байырғы өкілдеріне қатысты еңбектерінен де, халық поэзиясының бастаулары әмбебап негізде қалыптасқанын анықтай түскен. Асылы бізде «қазақ халқы өлеңге бай», «қазақтың әрбір күні өлеңсіз өтпеген» деген жалпылама өлеңге қатысты ұғым-түсініктер түрлі дәуірлерге қатысты өзгерістерден туған. Ұлы ақын Абайдың өзі «өлең – сөздің патшасы» деуі де бүкіл поэзияға қатысты толық түсінік беріп тұр. Әйгілі Шоқан өзінің қазақ поэзиясына қатысты еңбегінде, «өлең» ұғымын кең мағынада алған. Сонымен қоса, дарынды ғалым «Өлеңді айтушы кімдер?» деген сауалға да жауап берген. «Белгілі өлеңшілер шығарған я бұрыннан бар өлеңдерді домбыраның, қобыздың, болмаса қимыл-қозғалыстың сүйемелдеуімен айтып берушілерді өлеңшілер дейміз», - деп жазғанының өзінде де өлеңге қатысты аса кең танымдық мән-мағына тұр.

Жоғарыда айтылған Әбдіқадыр Мұрағи еңбегінде, қазіргі түркі тілдес халықтардың арғы ата-бабаларының бәрі сөз арқылы дауыспен айтылатын өнерді «ыр» және «дола» деп атағандығын Қ. Жұбанов ескерткен. Көршілес қырғыз күні бүгінге дейін «ыр» дегенді қолданады. Ғалым Б. Уахатов бұл мәселелерге айрықша назар аудара отырып, мынадай тұжырымдар жасаған: «Мысалы, қырғыздарда осы күнге дейін «ыр» деген сөз бар. Бұл біздің «жыр» дегенімізден гөрі «өлең» деген сөзімізге жақын. Сол сияқты татарлардың «жыр» деген сөзінің мағынасы біздің «өлең» деген сөздің мағынасын береді. Соған қарағанда татар мен қырғыздың атауларында сонау көне дәуірден келе жатқан ұқсастық бар сияқты. Алайда, қарақалпақ, өзбек, алтай, құмық секілді халықтарда біздің өлең дегенімізді әрқайсысы әр түрлі атайды. Қарқалпақтарда – қосық, өзбектерде – кушиқ, алтайлықтар – кожоң, құмықтар – улан дейді. Бұл бұрынғы бар халыққа ортақ ыр (жыр), дола (толғау) сияқты атаулардан біржола бөлініп шыққан, өз алдына тың, соны сөздер», - деп жазады. Шындығына жүгінсек, бұл мәселе Махмұд Қашқаридың «Дивани лұғат-ат түрік» еңбегі мен «Кодекс Куманикус» секілді ертедегі жазылған еңбектерде көне қыпшақ тілінде «ула» деген сөзге мән беруге жетелейді. Себебі, бұл сөздің мағынасы бірін-бірі қиюластыру немесе әлденені жалғау болып шығатындығын, түркі сөздігімен айналысып жүрген ғалым өз еңбегінде ескерткен. Керек десеңіз, көне қыпшақ тіліндегі «ула» сөзінің өлеңге қатысты қолданылатынын ескерсек, осы атау құмық тілінде де «улан» және қарақалпақ тілінде де «улан» қолданылып отырған. Қазақ тіліндегі қазіргі қолданысы - «өлең». Сөздің ауысу мәселесінде әр түрлі транскрипцияға түсетіндігі ғылымда орынды айтылып келе жатқандығы мәлім. Олай болса, қыпшақ тілінің сөздік қорындағы «ула», «улағұл» сөздері якуттардың «олонго» өлең айту сөзімен тамырлас, ал басқа халықтарда қандай өзгерістерге түскендігін жоғарыда атап кеттік. Жалпы біздегі қолданылатын «өлең» сөзінің түп-төркіні көне қыпшақ тілінен пайда болғанын мойындау орынды. Оның қаншалықты қисындылығы қазіргі түркі тектес халықтар поэзиясына қатысты көне таным-түсініктер, түрлі сөз өнеріне қатысты атаулардың шығу тегі мен қалыптасуы аңғартады.

Ал өлеңге бай қазақ халқының өнері тек пен түрлерге ерекшелеуді қажет ететіндігі белгілі. Бұл мәселе төңірегінде XIX ғасырдағы В.В.Радлов, Г.Н. Потанин, Ш. Уәлиханов, А. Құнанбаев т.б. қазақ халық өлеңдерін бірнеше түрлерге бөлгендігі фольклортану ғылымында орынды аталып келеді. Халық өлеңдерін тікелей эпикалық көлемді жыр, дастан, толғаулардан бөлектеп, оның айтушыларының «ақын» екендігін нақтылауда ғылымда орынды тұжырымдар бар. Ол үшін төмендегі пікірлерді айта кетудің қисыны бар. Мысалы, қазақтың ақындары қолына домбыра алып, ауыл-ауылды аралайтындығын айта отырып, халық өлеңдерін жинастырып, азды-көпті пікір айтқан М.В. Готовицкий былай дейді: «Қазақ халқы ән құмар халық. Олардың бәрі бұрыннан белгілі я табан аузында туған бір әуенге салып өз ойларын немесе алған әсерлерін өлеңмен хикаялауға барынша құмар-ақ. Белгілі ақын я өлеңші домбыраға қосып, өлең айтқан кезде қазақтар оны бар жанын салып, сүйсініп тыңдайды. Бірде-бір жиын, бірде-бір ойын-сауық өлеңсіз өтпейді». Көріп отырғанымыздай, бұл пікірдің жалпы ақындар өнеріне қатысты айтылғандығын байқаймыз. Ойымыздың қисынсыз еместігін Г.Н. Потаниннің пайымдаулары нақтылай түседі. Ол былай дейді: «Қазақтардың поэзиясы мен музыкасы тығыз байланысты, өлең шығарушы, бір жағынан композитор, ол шығармасына әуенді де, ырғақты да өзі табады, - дей келіп, - қазақтар арасында ақындық творчество аса дамулы, ақын деген сахараға сыймайды», - деп жазуынан халық поэзиясының әмбебап көрінісін, ауызша айтылудағы табиғатын танимыз. Ауызша шығармашылықтағы сазгерлік, әншілік, ақындықты бір өзі арқалаған таланттар аз ба еді?! Оған дәлел ретінде мыңдаған мысалдар келтіре беруге әбден болады. Алайда әншілік, сазгерлік, ақындық өнерлердің бір-бірінен бөліне бастауы да болатындығын жоққа шығара алмаймыз. Айталық, ақын есімі тікелей айтысқа қатысты екендігі анықталған. Оның ерекшелігі суырыпсалмалылығы мен тапқырлығына байланысты. Әншінің ерекшелейтін қасиеті – үні, даусының әсемдігі. Бұл ретте қазақ айтысының шығу тегі мен дамуына қатысты ұзақ жылдар тексерулер жүргізген М. Жармұхамедұлының төмендегі түйіндеуі орынды айтылған: «Әдебиетіміздегі суырыпсалма дәстүрінің айқын көрінісі ақындық және жыраулық поэзияның алғашқы негізі бір, екеуі халықтың сонау көне замандардағы тұрмыс-салт жырларынан бастау алатыны мәлім», - деуі де өлеңді жасаушының қызметін айқындай алатындай. Сонымен өлеңнің иесі кім екендігіне көз жеткізсек, ендігі мәселе сол өлеңдердің тектеріне фольклорлық тұрғыдан назар аударуға тура келеді. Жалпы халық өлеңдері турасындағы ертелі-кеш айтылған пікірлерді екшеп, жан-жақты тексеру арқылы күрделі монографиялық тұрғыдан Е. Ысмайылов пен Б. Уахатовтың жазған еңбектері ғылымда айрықша бағаланды. Халық поэзиясына қатысты жанрлық жүйелеуші А. Байтұрсынов бүгінгі тұрмыс-салт өлеңдерін негізінен салт сөзі, ғұрып сөзі, қалып сөзі деп бөліп, оларды ортақ сарындама деген атаумен берген.

Қазақ халық өлеңдеріне қатысты Х. Досмұхамедұлы жүйелеуінде мақтау өлең, жоқтау, үгіт өлең, болжал өлең, үйлену тойы жырлары, емшілік өлең, өтірік өлең, діни өлеңдер, боғауыз өлеңдер деп жіктеген [2]. Бұлардың бәрі қазақ өлеңдерінің жекелей жанрлық түрлері. Бұл тұрғыда Е. Ысмайыловтың жинақтай айтуының мәні бар. Ол былай деп жазады: «Өлең қазақ поэзиясының негізгі түрі: көне салт, әдет-ғұрып поэзиясы да, әндердің текстері де, айтыс, ғашықтық жырлардың көпшілігі де, кейінгі поэзияның негізі де осы өлеңмен жазылған. Өлең қазақ әдебиетінде ән - өлең (песня) ұғымында да, өлең – жыр (стих) ұғымында да жүреді. Өлең қазақтың барлық тарихи өмірінде біте қайнасып, араласқан. Ойын-сауығын да, әзіл қалжыңын да, қайғы-қасіретін де, жорық-соғысын да, өлім-азасын да, той, астарын да, мерекелерін де бәрінде өлеңмен бейнелеген және қазақтың бірер ауыз өлең айтпайтыны сирек». Бұдан ғалымның өзінің алдындағы халық мұрасына қатысты пікірлер қозғаушылар еңбегімен хабардар болған деген түйінге келеміз. Халық поэзиясына байланысты, қазақ өлеңдерінің негізгі бастауларының тұрмыс-салтқа қатыстылығы ғылымда мойындалған. Бұл орайда, қазақ халық өлеңдерін кең көлемде зерттеуші Бекмұрат Уахатов халық өлеңдерін былайша классификациялауды





ұсынған:

1. Еңбек-кәсіппен байланысты өлеңдер (аңшылық, төрт-түлік, наурыз)
2. Наным-сенім өлеңдері (Бақсылар сарыны, Арбау-байлау өлеңдері)
3. Әдет-ғұрыппен байланысты өлеңдер (балалар өлеңдері, үйлену салт өлеңдері, мұң-шер өлеңдері)
4. Лирикалық өлеңдер (қара өлең, тарихи өлеңдер).

Ғалымның жоғарыдағы жіктеулеріне дейін аталған А. Байтұрсынов, Х. Досмұхамедұлы, С. Сейфуллин, М.О. Әуезов, Л. Соболевтер жүйелеулері болса, бұдан кейін С. Қасқабасов, Б. Әбілқасымов, Ш. Ыбыраев, Г. Болатовалардың тұрмыс-салтқа қатысты өлеңдерді жанрлық жағынан жіктеулері ғылымда орын алған еді.. Бұнымен қатар, кейінгі К. Матыжанов зерттеуінде «Қазақтың отбасылық ғұрып фольклоры» атты жаңа атау қалыптасып, онда әлпештеу фольклоры, үйлену ғұрып фольклоры, азалау фольклоры деп бөлініп, оған қандай өлең-жырлар жататындығы көрсетілді.

Қазақ фольклортану ғылымында тұрмыс-салт жырлары, әдет-ғұрып немесе отбасылық ғұрып поэзиясының түрлері біршама орнығып, жан-жақты ертелі-кеш зерттеліп жатқаны мәлім екендігін атап кеттік. Халық өлеңдері саласының ендігі бір маңыздысы лирикалық өлеңдер екені белгілі. Бұл тұрғыдан жоғарыдағы аталған ғалымдар пікірлері әр кез, әр шақта айтылып келді. Бұл мәселеледе А. Сейдімбек, М. Тілеужанов зерттеулерінде назар аударылып, қара өлең табиғатына байланысты тексерулер жүргізілді. Жанрлық тұрғыдан тұжырымдар жасалды. Негізінен лирикалық өлеңдерді төмендегідей түрде жіктеу қажет екендігі назар аударарлық:

1. Қара өлең
2. Ән өлең
3. Тарихи өлең
4. Хат өлең

Еліміздің тәуелсіздік алуына байланысты мәдени өмірде сандаған оң өзгерістер болды. Соның ішінде ұлттың өшкені қайта оралып, мүлде тыйым салынған Кеңес дәуіріндегі тақырыптарды қайта қарауға мүмкіндік туды. Мәселен, қазақ фольклорындағы дінге қатысты мұралар, ұлттың рухы ретінде танылуға тиісті қазақтың тарихи жырлары жан-жақты тексеріле бастады. Бұл мақсатта қазақ тарихи жырларына қатысты З. Сейтжанұлы, Б.С. Рақымов, С. Сакенов, Г. Рымбаевалардың ғылыми зерттеулері лайықты бағаланды. Қазақтың лирикалық өлеңдері қатарынан орын алатын рухани құндылықтардың бірі – тарихи өлеңдер. Тарихи жырды зерттеуші ғалымдар бұл мәселеге шолу түрінде назар аударып, тарихи өлеңдердің тексерілуі қажет екендігіне байланысты орынды ескертулер жасап келді. Жанрлық ерекшелігіне қатысты ғылыми бағалы пікірлер айтыла бастады.

Қазақ ауыз әдебиетінің жанрлық түрлері туралы жан-жақты тоқталып, жанрлық классификациясын жасаған зиялылардың бірі Х. Досмұхамедұлы. Оның ауыз әдебиеті үлгілерін 46 түрге бөліп көрсеткені, фольклортану ғылымында бұл үлкен бастама болғандығы орынды бағалана басталғаны тәуелсіздігімізден кейін екендігі де талассыз. Халық ауыз әдебиетіне қатысты Х. Досмұхамедұлы ұсынған классификациясында тарихи өлең атауы тарихи жырларға қатысты қолданылған. Кезінде бұндай жағдай М.О. Әуезов, А. Байтұрсынов еңбектерінде де болғаны мәлім. Солай дей тұрсақ та, Х. Досмұхамедұлы классификациясында тұрмыс-салтқа қатысты өлеңдерді жіктеп келіп, мынадай халық өлеңдеріне тоқталған. «Патша және қоқан үкіметіне қарсы және чиновниктердің бассыздығына қарсы қыздырушы, намыстандырушы өлең» [2], - деп жүйелеп, ол өлеңдер бастауы «Зар заман толғаулардан» алатындығын бөліп көрсеткен. Бұндағы айтылып отырған осы жіктеудің тарихи өлеңге байланыстылығын бүгінгі көзқарас тұрғысынан саралап, толық анықтауға болатыны да мәлім. Рас, халық поэзиясының тек пен түрін тұтастай саралау біздің міндетімізге жатпайды. Біздікі халық өлеңдері қатарына қазақтың тарихи өлеңдері енетінін ескере отырып, халық өлеңдеріне қатысты тексерулер мен халық

поэзиясының тек пен түрлеріне жасалған классификациясынан тарихи өлеңдердің орын алғанын немесе орын алмау себептерін айқындау болатын. Егер шолу түрінде айтсақ, тарихи өлеңдер термині ХХ ғасырдың 70 жылдарына дейін тарихи жырлармен бірге қаралып келген. Жанрлық жағынан ара-жігін бұған дейін шағын көлемді өлеңдер мен көлемді эпикалық шығармалар делінетін жіктеулер орын алған деуге болады. Бұған дәлел келтірейік. 1926 жылы жарық көрген А.Байтұрсыновтың еңбегі ел тәуелсіздігі қарсаңында қайта басылды. Елінің ертеңіне өлшеусіз үлес қосқан айтулы тұлға еңбегінде Ш. Уалихановтан кейін тарихи жырға анықтама беріп, жанрға қатысты былай дейді: «Тарихи жыр деп тарихта бар мағлым оқиғалар турасындағы өлеңмен шығарылған сөздер айтылады. Қазақта өз тілінде жазылған тарих болмағанмен қазақта болған оқиғалар қазақтан шыққан адамдар турасында басқа жұрттардың тарихында жазылған мағұлматтар бар. Халықтың өзінің естен кетпеген, қазақ басынан кешірген оқиғалары толып жатыр. Солар туралы өлең етіп шығарған сөздер болса, солар тарихи жырлар болады. Мәселен: «Орақ-Мамай», «Абылай», «Кенесары-Наурызбай», «Ерназар», «Бекет» өлеңдері – тарихи жырлар болады» [3], - дей отырып, «1879-1880 жылы болған «Қоян» қысының жұты турасындағы шығарған өлең болушы еді. Сонда қыстың қалай болғанын, елдің қандай жұтағанын, қандай аштықтан азап тартқанын айтушы еді. Сол өлең осы күнге дейін сақталған болса, онда тарихи жыр болады. Жанкісі бидің зекетшілері турасындағы айтқан өлеңі қазақтың Қоқанға қараған шақтағы тарихына қатысы бар сөз болғандықтан, бұ да тарихи жыр тобына жатады», - дейді. Мұндағы «Орақ-Мамай», «Абылай», «Кенесары-Наурызбай», «Ерназар», «Бекет» жөніндегі дүниелердің бүгінгі таңда тарихи жырлар екендігі анықталған. Ал екінші –қоян жылы жұтына байланысты туған өлеңдер, тарихи өлеңдер. Үшінші – Жанкісі ақынның атынан айтылған фольклорлық дәстүр негізінде пайда болған тарихи өлеңнің бір парасы. Мұны ақын Қоқан ханы Битемірге айтқан. Ханның зекетшілерінің қаталдығы қарапайым елге қатты батып отырғанын, мәймөнкелемей бірден аттарын атап, бетіне басады. Мысалы:

Біздің елде Жүзбай бар,  
Жүзбайдың жүрген жерінде,  
Жылау менен ойбай бар.  
Қаратамыр Дадан бар,  
Еріп жүрген соңында,  
Қырық отыздай адам бар [3].

Бұл өлеңдерді А.Байтұрсынов та тарихи жырларға қосқан. Дәл осындай пікір М.О. Әуезовтің алғашқы құнды еңбегі, Кеңес дәуірінде тыйым салған «Әдебиет тарихында» да ұшырасады. Бағалы еңбекте «Тарихи өлеңдер» атты арнайы тарау беріліп, онда автор тарихи өлеңдер бастауына былайша шолу жасаған: «Нағыз тарихи өлеңдердің басталған кезеңі Абылай заманынан бері деп санасак, қазірде Абылайдың өз жорығын баяндаған өлеңдер, онан соң Сырым қозғалысын айтатын өлеңдер біздің қолымызға тиген жоқ. Басапаға шыққан өлеңдер жоқ шығар деймін. Жалпы тарих өлеңдері, өз санына қарағанда, ескі батырлар өлеңінен аз болмауы керек» [4], - деп, онан кейін қолдағы бар Кенесары, Исатай, Бекет өлеңдері екендігіне тоқталады.

Сөйтіп келіп, аталған еңбегінде ғалым нақты жанрға байланысты мынадай пікір айтады: «Түр жағынан қарағанда, тарихи өлеңдер, бұрынғы батырлар өлеңімен туысады. Мұнда да сондай елден асып туған ерлердің, ел қамы үшін аттанып, ел тілегін артынан ертіп қастасқан дұшпанға шабуыл жасаған жорықтары жырланады. Осы белгіні алып, одан соң елдің өз бағалауынша Кенесары, Исатайлар кім екенін еске алсақ тарихи өлеңдерді ұлы батырлар әңгімесіне қоспасақ та кейінгі кіші батырлардың ретінде Қамбар, Алпамыстан кейін тіркеуіміз керек. Тарихи өлеңдердің қаһармандарына елдің өзі «Батыр» деп ат қойған», - дейді. Бұдан бірден ғалымның тарихи өлеңдер деп отырғаны тарихи жырлар екендігін түсінуге болады. Ал «Уақыт және әдебиет» атты еңбегінде М.О. Әуезов «тарихи өлең» терминінен басқа, тарихи жыр атауымен ауыстырған. «Қазақ эпосында

батырлар жыры мен ғашықтық жырларға қоса тарихи жырлар да мол. Бұл жырлар XVIII және XIX ғасырларда, әсіресе, кең өрістен дамыған», - деп жазады. Демек, бұндай терминдерді қолданыс мәселесінде А. Байтұрсынов, Х. Досмұхамедұлы, С. Сейфуллин, С. Мұқанов, Е. Ысмайылов еңбектерінде де тарихи жырларға қатысты ой-пікірлерде қолданылып келген. Басты себептер Кеңес дәуіріндегі идеологияға қатысты болуы тиіс. Себебі «тарихи жыр» туралы келелі пікір қозғау, ондағы тарихи тұлғалардың бейнесінің фольклорда алғаш жасалғанын айту қиынның қиыны болғаны мәлім. Сондықтан «тарихи өлең» деген терминге жүгінуге тура келген. Өйткені орыс фольклорындағы «историческая песня» терминін қолдану саясат үшін және рухани мұраны жұрт назарына жеткізу үшін қажет болған деп түйіндеуге болатындай.

Тарихи өлеңдер мен тарихи жырлардың арасындағы айырмашылықтар Е. Ысмайылов еңбектерінде ерекшелене бастаған. Тарихи жырларды дәуірлерге бөле отырып, ғалым 1916 жылғы поэзияның өзгешелігі барын аңғарған сты арнайы мақала жазып, 1940 жылдары «1916 жыл» деген жинақ шығарады. Көтерілістердегі қайғы, мұң-шер өлеңдері пайда болғанын көрсеткен де Е. Ысмайылов болатын.

1916 жыл поэзиясына қатысты Б. Кенжебаев, Х. Ищанов, М. Жармұхамедов еңбектерінің жарық көрулері, тарихи өлең мен тарихи жырлардың шығу тегі мен пайда болу заңдылығын ашуға ықпал еткендігін пайымдауға болады.

«Жанр – тек типологиялық қана ұғым емес, ол – әрі тарихи ұғым, құбылыс, категория. Сондықтан жанрды зерттеу үшін оның қашан, қай дәуірде пайда болғанын анықтау аса маңызды. Өйтпеген жағдайда зерттеп отырған жанрдың басқа жанрлар арасындағы рөлі мен орнын, маңызын ашу. Сондай-ақ, оның өзіндік қасиеттерін анықтау оңай емес» [5]. Шындығында өзіміз қарап отырған тарихи өлеңдердің нақтылы жанрлық ерекшелігін дәл тауып, дәлме-дәл айқындай алмады дегеннен гөрі, жоғарыдағы аталған А. Байтұрсынов, Х. Досмұхамедұлы, М.О. Әуезов, Е. Ысмайылов, С. Сейфуллин, С. Мұқанов және тағы басқа ғалымдарға негізгі тұжырымдарын ашық айтуға мүмкіндік бермеді дегеніміз дұрыс тәрізді. Себебі, сол дәуірде тарихи өлең мен тарихи жырдың шығу тегі, дамуы, қалыптасуы мен тұрақтануын түбегейлі дәлелдеп шығудың оңай емес екендігі мәлім болатын. Әйтпесе профессор Н.С. Смирнова: «Тек, нағыз тарихи шығармаларға тән негізгі сипаттар тарихи өлеңдердің ең кішігірім түрлерінде ғана сақталған», - деп жазар ма еді. Ғалым еңбегінде көлемді эпикалық жырлардың барлығы мойындалып отырады. Солай десе де, тарихи өлең дегенді үлкенді және кішігірім деп жіктеуге жол береді. Керек десеңіз Н.С. Смирнова тарихи жырларды «поздний героический эпос» («кенже эпос» - Е. Тұрсыновтың аудармасы бойынша) деп анықтама берген. Мұның бәрі фольклордың табиғатын терең түсінетін ғалымдар тұжырымдамасы. Ескертетін бір мәселе осының бәрі, түп төркіні «империялық» саясатта, анықтай айтсақ, билігін жүргізіп тұрған «орыс фольклорына» қарайлаудан келіп туындағаны даусыз. Аты айтып тұрғандай, тарихи өлең мен тарихи жырлардағы тарихтың неге байланысты екендігі, қандай дәуірлердің сыр-сипаты мен елесі бар екендігі сол дәуірде партияның қырағылы арқылы бақыланып, айтылған бетте тосқауыл жасалып бақты. Оның дәлелді жауабын А. Байтұрсынов, Х. Досмұхамедұлы еңбектерінің көзден тасалануы, айтулы М.О. Әуезовтің «Әдебиет тарихы» кітабының табан астында туралып, қайта жарық көруге тыйым салынғандығы береді. Мұның соңы үркіту, рухани қазынаға үңілгісі келгендерді үнемі қадағалап отыруға алып келгендігі бүгін жан-жақты ашылып, шынайы бағасы беріліп жатқаны баршаға түсінікті.

Мәселен, орыс және Европа фольклористикасына ерекше үңіліп, қазақ фольклорының болмыс-бітімін сол тұрғыдан қарағандықтан, профессор Н.С. Смирнова тарихи өлеңнің дербес жанр екендігін айта отырып, қазақ фольклорында тарихи өлең жанры кеш туғанын, бұндай өлеңдер XIX ғасырда пайда болғандықтан, толыққанды түрге айналмаған деген түйінге тоқталған. Тарихи жыр мен тарихи өлеңдерге қатысты кейінгі еңбектерге назар аударсақ, мәселе басқаша болып шығады. Себебі тарихи өлеңдер Европа

халықтарында кенже қалған шығармалар, өйткені ондай өлеңдер мемлекеттің пайда болу кезеңінде туатын жанр деген концепция қалыптасқан. Ең басты мәселе, нақты ұстаным осылай болса, онда түркі халықтары дүниесіне үңілгенде күні кешегі Кеңес дәуірі түркі әлемі дүниесін жоққа шығарып, бір кезеңдегі түркі халықтары бірлестігінің болғанын мүлдем есепке алғызбай келді. Түркі бірлестігіне жататын көшпелі халықтарды «бұратана халықтар», «қырғыз-қайцах», «жабайы халықтар» деп тұжырымдады. Кеңестік дәуірде «бұл сұрыптау» тарихтың тереңіне бойлатпай, берідегі ғасырлар шеңберімен «дұрыстауға» күш салынды. Мұны түрлі қаулы-қарарлар, партияның қырағылығына қатысты құжаттардың бүгінде бұлтартпай дәлелдей алатындығы белгілі жәйт. Алысқа бармай-ақ елуінші жылдардағы қазақ эпосына байланысты дискуссиялар «халыққа жау», «зиянды» деген ұстанымдарынан бір танбады. 1953 жылғы Алматыда Қазақ ССР Ғылым академиясы Президиумының ұйымдастыруымен өткен қазақ эпосына қатысты дискуссияның қорытындысында «сұрыптау» және «дұрыстау» дегенге жауап беретіндігін көреміз. Міне, осындай қатерлі өткелдерден өтіп, ұрпақ санасына жетуде сандаған рухани мұраларымыз қиын-қыстау кезеңдерді бастан өткерді. Соның бірі – біз арнайы сөз етіп, еліміз тәуелсіздік алғаннан кейінгі арнайы тақырып етіп алып отырған – тарихи өлеңдер.

Қазақ халқының басынан кешкен ірілі-ұсақты оқиғалар көптігі бүгінгі таңда жан-жақты бағасын ала бастады. Міне, соның нағыз шынайы көрінісі, халықтың түрлі оқиғаларға деген ашу-ыза, көңіл-күйі шағын тарихи өлеңдерде сәулесін қалдырған. Айтылу барысында тарихи өлеңдегі арман-тілек, мақсат-мүдде бірте-бірте өсіп-өркендеу арқылы көлемді эпикалық жырлар туғызуға ықпал еткен. Оның нақты сыр-сипатын ашып, поэтикалық болмыс-бітімін саралаудың ең бір күрделі тақырып бола алатындығын осыдан аңғаруға болады. Себебі, шағын тарихи өлеңдегі түйін елдің тағдыр-талайы, бастан кешкен тар жол, тайғақ кешуі екені анық.

Сондықтан тарихи өлең табиғатын тану – қазақ халқының тарихын тану болмақ.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Уахатов Б. Қазақтың халық өлеңдері. – Алматы: Ғылым, 1974. - 288 б.
- 2 Досмұхамедұлы Х. Аламан. (Құрастырушылар, алғы сөзін және түсініктемелерін жазғандар – Ғарифолла Әнесов, Аманқос Мектепов, Шәмшәдин Керімов). – Алматы: Ана тілі, 1991. - 176 б.
- 3 Байтұрсынов А. Шығармалары: өлеңдер, аудармалар, зерттеулер. (Құрастырған: Шәріпов Ә., Дәуітов С.). – Алматы: Жазушы, 1989. - 320 б.
- 4 Әуезов М. Әдебиет тарихы. – Алматы, 1991. – 275 б.
- 5 Қасқабасов С. Қазақ халық прозасы. – Алматы: Ғылым, 1984. - 272 б.

## РЕЗЮМЕ

Статья раскрывает особенности исторических песен. Исторические песни отражают события глобального масштаба.

В основе исторических песен лежат идеи свободомыслия, независимости и защиты родной земли, отражаются мечты народа. Отсюда и отличие исторических песен от исторических былин. Если в исторических былинах широко воспеваются героизм и отвага, описывается образ одного героя, то в исторических песнях отражены печаль и скорбь всего народа.



---

## RESUME

The peculiarities of historical songs are analysed in the article. The ideas of freedom, independence and defending Motherland are the basis of historical songs. That is why historical songs are different from folk stories. If historical folk stories are mostly devoted to heroism and courage and the image of one hero is described, then in historical songs sorrow and grief of all the people are reflected.



УДК 81'37

**Д.С. Сурова**

Восточно-Казахстанский  
государственный технический  
университет им. Д. Серикбаева,  
канд. филол. наук, доцент

## **Компонентная характеристика семантического поля слова «квалификация»**

### **Аннотация**

Статья посвящена рассмотрению теоретических концепций современной лингвистической семантики, связанных с представлением о языковом значении как структурном комплексе, содержание которого определяется, с одной стороны, значимостными отношениями с другими подобными комплексами, и, с другой стороны, внеязыковым содержанием. Понятие семантическое поле рассматривается на примере слова «квалификация».

*Ключевые слова:* семантика, семантическое поле, квалификация, опорное слово, центр, периферия.

Системность в лексике определяется понятиями «семантическое поле», «тематическая группа», «лексико-семантическая группа» и др.: лексико-семантическая группа – группа слов, объединяемых общностью категориально-родовой семы (архисемы) и общностью частеречной отнесенности; тематическая группа – группы слов разных частей речи, объединенных общностью темы; семантическое поле – иерархическая структура множества лексических и лексико-синтаксических единиц, объединенных общим значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу [1].

Подобное тематическое многообразие порой вносит момент неопределенности, нечеткости в их использовании. До сих пор в языкознании не определены сферы применения терминов, границы их содержания, связи с другими терминами, отражающими системность лексики.

С нашей точки зрения, наиболее полное определение термина «семантическое поле» дает Городецкий: «Семантическое поле – это совокупность семантических единиц, имеющих фиксированное сходство в каком-нибудь семантическом слое и связанных специфическими семантическими отношениями. Для сигнификативного слоя упомянутое сходство трактуется как связь с некоторым (одним и тем же) набором понятий, для денотативного слоя – как связь с одним и тем же набором объектов внешнего мира, для экспрессивного слоя – как связь с одним и тем же набором условий речевого общения, для

синтаксического слоя – как связь с одним и тем же набором синтаксических отношений между частями речевых отрезков» [2, с. 173].

Структура семантического поля имеет иерархический характер, поэтому все элементы связаны с базовыми опорными словами (Кузнецова Э.В.). Сопоставляя значения слов, входящих в одно семантическое поле, можно выделить семантические компоненты, объединяющие эти значения друг с другом, а также отличающие их: интегрирующие и дифференцирующие семы. Помимо слов в семантическое поле могут входить простые и сложные словосочетания.

Перейдем к практической части статьи. В настоящее время для системы образования актуальной является разработка теории «рамки квалификации», которая предполагает выстраивание принципиально новых отношений между владельцем и потребителем учебного процесса.

При исследовании структуры квалификации возникает сложность терминологического характера. Основным проявлением такой сложности является использование одного слова «квалификация» для обозначения многочисленных программ и мероприятий. Кроме того, само внедрение структур квалификации косвенно преследует цель изменить содержание и сферу использования этого понятия.

В связи с этим считаем полезным построить семантическое поле «квалификация» (в упрощенном виде, так как это поле должно использоваться в популяризаторских целях, а не представлять собой чисто лингвистическое явление), которое облегчит дальнейшую работу в этой области образовательных проблем.

Как было сказано выше, основу семантического поля составляют опорные базовые слова, семантика которых содержит наибольшее количество интегрирующих сем. Нарастание дифференцирующих сем обуславливает размещение единиц от центра к периферии поля.

Так как нас интересует прежде всего слово «квалификация», поместим его в центр поля. Посмотрим на дефиниции этого слова в разных источниках.

1) Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 1) степень годности к какому-нибудь виду труда, уровень подготовленности; 2) профессия, специальность [3].

2) Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: 1) степень профессиональной подготовленности к какому-либо виду труда; 2) профессия, специальность [4].

3) Энциклопедический словарь: (от лат. qualis – какой по качеству и ...фикация – делание) 1) определение качества чего-либо, оценка чего-либо; 2) уровень подготовленности, степень годности к какому-нибудь виду труда; 3) профессия, специальность [5].

4) Бизнес словарь: степень профессиональной подготовленности работника к выполнению конкретного вида работы, включающей теоретические знания и практические навыки, которые должны соответствовать нормам Единого тарифно-квалификационного справочника [6].

Итак, опорными словами семантического поля «квалификация» будут следующие единицы, значения которых проверены по разным толковым словарям (Малый академический словарь, Энциклопедический словарь и др.).

Существительные:

- подготовленность – наличие запаса необходимых знаний, навыков, опыта и т. д. в какой-либо определенной области, приобретаемых путем систематического обучения чему-либо или изучения чего-либо;

- профессия – род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования;

- специальность – 1) отдельная область науки, техники, искусства, 2) самостоятельная профессия, основная квалификация;

- труд – 1) целесообразная деятельность человека, работа, требующая умственного или физического напряжения, затраты физической или умственной энергии, 2) усилие, старание, направленное на достижение чего-либо, 3) результат деятельности, произведение, создание;

- знания – совокупность сведений, познаний в какой-либо области;

- умения – навык в каком-нибудь деле, опыт;

- навыки – умение, приобретенное упражнениями, опытом, привычкой;

- качество – 1) совокупность свойств и признаков, определяющих соответствие образцу, пригодность к чему-либо (о лицах и вещах), 3) степень ценности, пригодности, соответствия тому, каким следует быть (о вещах);

- годность – могущий быть использованным, употребленным на что-либо, удовлетворяющий определенным требованиям; пригодный.

Глаголы:

- приобрести – стать владельцем, обладателем чего-нибудь, получить что-нибудь;

- определить – 1) придать ясный, отчетливый характер, с точностью выяснить, установить, 2) раскрыть словами содержание чего-нибудь;

- оценить – 1) высказать мнение о ценности кого-чего-нибудь, 2) установить качество кого- чего-нибудь, степень уровень чего-нибудь;

- соответствовать – 1) заключать в себе соответствие с кем-либо или чем-либо, 2) быть в соответствии с чем-либо;

- характеризовать – 1) давать характеристику кого-либо, чего-либо, 2) описывать, определяя отличительные черты, особенности кого-либо, чего-либо.

Центр анализируемого поля образуют синонимические, гиперо-гипонимические отношения между семантическими компонентами слов, которые вместе объединяются в тематическую группу «образование». Слова «знания», «умения», «навыки», «профессия», «степень», «качество», «характеристика», «определять» переходят из одной дефиниции в другую, выступая носителями интегрирующих сем центра данного поля. Дифференцирующие семы, заключенные в словах и словосочетаниях «область», «труд», «наука», «изучение», «умственное усилие», являются своеобразными векторами, по которым можно усложнять и наращивать структуру поля, выделяя новые семантические оттенки понятия «квалификация».

Второе значение слова – профессия, специальность – помогает выстроить второй круг поля, несколько удаленный от центра. В него войдут слова разных частей речи и словосочетания. Значения словосочетаний получаем из значений составляющих их единиц.

Официальный документ:

- официальный – 1) правительственный или должностной, исходящий от правительственных органов или должностных лиц, 2) производимый по установленной форме, с соблюдением формальностей,

- документ – материальный носитель данных с записанной на нем информацией, предназначенный для ее передачи во времени и пространстве.

Учебная программа:

- учебный – 1) предназначенный для обучения, 2) приспособленный для занятий, тренировок, 3) имеющий своей целью обучение, тренировку,

- программа – 1) план чьей-либо деятельности, содержание какой-либо работы, 2) краткое изложение содержания учебного предмета, курса и т.п.

Образовательный процесс:

- образовательный - предназначенный для образования, способствующий получению образования,



- процесс – ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-нибудь.

Требование – правило, условие, обязательное для выполнения.

Процесс присвоения:

- присвоение – какое-нибудь звание, наименование чего-либо.

Результат образования:

- результат – конечный итог, следствие, завершающее собою какое-либо действие, явление, развитие чего-либо.

Стандарт – 1) образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других, подобных объектов 2) нормативно-технический документ, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации.

Учебный план:

- план – 1) заранее намеченный порядок, последовательность осуществления какой-либо программы, выполнения работы, 2) замысел, проект, основные черты какой-либо работы, изложения.

Технология обучения:

- технология – совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, обучении – основной путь получения образования, процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов, мастеров, наставников и т. д.

Ресурсы – 1) средства, имеющиеся в наличии, но к которым обращаются лишь при необходимости, 2) источники чего-либо.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Дифференцирующие семы первого круга поля становятся интегрирующими для единиц второго слоя, представляющего собой характеристику формальной стороны процесса получения определенной профессии, специальности.

Возвращаясь к словосочетанию «рамка квалификации», отметим еще один семантический пласт интересующего нас поля. Он связан со словом «компетенция».

1) Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-нибудь полномочий, прав.

2) Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: 1) область знаний, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; 2) круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица.

3) Энциклопедический словарь: (от лат. *Competo* – добиваюсь; соответствую - подхожу) 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу. 2) знания, опыт в той или иной области. В этот круг входят следующие единицы.

Компетентность – знания, опыт, образование в определенной области деятельности.

Достижение – положительный результат работы, деятельности; успех.

Профессиональные навыки:

- профессиональный – 1) свойственный профессионалам, характерный для них (противоп.: любительский), 2) предназначенный для профессионалов.

Отрасль – отдельная область какого-либо рода деятельности.

Уровень – степень, характеризующая качество, высоту, величину развития чего-либо.

Степень владения:

- степень – 1) сравнительная величина, характеризующая размер, интенсивность, качество и т.п. чего-либо, 2) положение, уровень, на котором находится, которого достигает кто-либо, что-либо;

- владение – умелое обращение с чем-либо, хорошее знание, умелое пользование чем-либо.

Так как в современной литературе по вопросам структур квалификации в образовании, часто употребляется словосочетание «рамка квалификации», помещаем это слово в третий круг анализируемого поля.

Рамка – переносное – то, что оттеняет, делает заметным что-либо, целое по отношению к составной части. Значение слова «рамка» никак не соотносится с дефинициями остальных единиц всего поля. Наличие этого слова, как носителя дифференцирующих сем, обуславливает трансформацию значения слова «квалификация» в современном его использовании. В настоящее время идет переориентация систем образования с процесса на результат. Во главу угла ставятся те компетенции, которые получит один из владельцев образовательного процесса (обучающийся) на выходе и будут ли они соответствовать запросам потребителей образовательных услуг (работодатель). Можно сказать, что центр поля «квалификация», обозначающий процедуры, способствующие получению или повышению уровня владения какими-либо знаниями и умениями, переместился ближе к периферии, в то время как единицы, близкие по значению слову компетенция – к центру.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В.Н. Ярцева. – 1990. – 682 с.
- 2 Городецкий Б.Ю., Раскин В.В. Методы семантического исследования ограниченного языка. – М.: Издательство Московского университета, 1971.
- 3 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: Азъ, 1992.
- 4 Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
- 5 Энциклопедический онлайн словарь: <http://www.edudic.ru/bes/>
- 6 Бизнес онлайн словарь: <http://vslovare.ru/slovar/biznes-slovar>

### ТҮЙІН

Мақалада «квалификация» сөзінің семантикалық өрісінің компоненттік құрамы қарастырылады. Осы семантикалық өріс шегінде оның орталығы мен шеткі аймағын құраушы бірліктері бөлініп шығарылады.

### RESUME

The article is devoted to the description of the component structure of the semantic field of the word "qualification". Within this semantic field there are allocated units constituting its center and the periphery.



## Г.К. Алтынбекова

Южно-Казахстанский  
государственный  
педагогический институт,  
канд. филол. наук,  
старший преподаватель

## Парадигматика морфологических форм в научном стиле речи

### Аннотация

Предлагаемая статья посвящена описанию особенностей морфологического состава научного текста. Отвлеченность как специфическая черта научного стиля ярко проявляется на грамматическом уровне, что делает актуальным исследование вопроса о частеречном наполнении научных текстов, о частотности употребляемых в них формообразующих моделей. Основное внимание уделено характеристике глагола и его форм, а также имен существительных и прилагательных. Обращается внимание и на употребление в научном тексте предлогов. Материалом для исследования послужила книга известного российского лингвиста В.В. Бабайцевой «Статьи последних лет» (Москва-Ставрополь, 2014).

*Ключевые слова:* научный стиль, глагол, имя существительное, прилагательное, формообразующие модели, частеречное наполнение текстов.

Анализ речевых произведений, освещающих различные аспекты научных знаний, дает представление о специфике особой сферы общения, главным в которой является логичное, точное, однозначное выражение мысли. Такое общение отражает процесс научного мышления и воплощается в умозаклчениях и рассуждениях. Высокий уровень использования понятий и определений, выверенность и доказательность представленной информации обуславливают такие специфические черты научного стиля, как смысловая точность (однозначность) и объективность.

Активное развитие научных областей знаний определяет введение во всеобщее употребление огромного количества терминов. *Компьютер, дисплей, чат, сайт, слайд, презентация* – эти и многие другие термины перешли со страниц специальных изданий, посвященных ИКТ, в повседневный обиход. Лексикографы изменяют подходы к составлению словарей, и, наряду с публицистикой и художественной литературой, активно используют в описании словарного состава национального языка научный стиль речи. Сфера применения научного стиля очень широка.

Это один из стилей, оказывающий сильное и разностороннее влияние на литературный язык. Безусловно, главная отличительная черта научного стиля – терминированная речь, в которой используются формулы, символы и схемы, создающие особый облик научного текста. Тексты научного стиля речи включают три пласта лексики: 1) общепотребительную (нейтральную); 2) общенаучную; 3) специальную.

Представленный ниже фрагмент из статьи известного российского лингвиста В.В. Бабайцевой делает доказательной мысль о закономерном функционировании указанных пластов в текстах научного стиля речи [1]:

*Основные единицы языковой системы уже систематизированы, однако считать конечным список языковых средств нельзя. Языковая система характеризуется стабильностью, но в ее статике заложена потенциальная динамика, которая в результате языковой деятельности может обогатить разные уровни языковой системы («Языковая система как компонент структуры языка», с.67).*

Отвлеченность как специфическая черта научного стиля проявляется также на грамматическом уровне, что делает актуальным исследование вопроса о частеречном наполнении научных текстов, о специфике его формообразующих моделей. Предлагаемая статья посвящена описанию особенных черт морфологического наполнения научного текста. Материалом для исследования послужил частеречный состав указанного выше сборника статей В.В. Бабайцевой.

Обратимся, например, к употреблению в научном стиле речи различных форм глагола и убедимся, что к числу наиболее типичных для данного стиля относятся формы настоящего времени: характеризуя изучаемое явление и имея вневременное значение, они создают особую группу – «настоящее постоянное»:

*Деятельность субъекта речи проявляется в речетворчестве, выступающем центром триады компонентов структуры языка, т.к. речетворчество объединяет все компоненты структуры в единое целое – в язык («Основные компоненты структуры языка», с.38).*

Вневременное значение приобретают и формы прошедшего времени. Чередование форм настоящего и прошедшего времени в других стилях делает речь образной, «живописной» (Вспомним знаменитое пушкинское «Я помню чудное мгновенье: передо мной явилась ты ...»). В научном же стиле чередование форм настоящего и прошедшего времени указывает на закономерность явления, что подчеркивается контекстом:

*К примеру, причастие. В речи учащихся оно встречается редко, ведь это книжное, древнерусское образование. Но благодаря принципу историзма несложно добиться того, чтобы дети обогатили свою речь этой формой глагола («Врожденная грамотность или орфографическая зоркость?», с.216).*

При описании фактов, явлений, процессов, при рассуждении и обобщении чаще употребляется настоящее время глагола, при повествовании – прошедшее время. Настоящее вневременное используется и как средство логической связи между частями высказывания, например:

*Язык является основным средством формирования выражения и сообщения мыслей, и основными функциями языка являются мыслительная функция и коммуникативная («Слово, язык, речь», с.75).*

В научном стиле чаще употребляются глаголы несовершенного вида (около 80% от всех глаголов), так как от них образуются формы настоящего времени, которые, как уже сказано выше, имеют вневременное обобщенное значение. Глаголы совершенного вида употребляются значительно реже (приблизительно 20%) и используются часто в устойчивых оборотах типа: *рассмотрим...; докажем, что...; сделаем выводы; обратимся к примерам; обобщим сказанное; подведем итоги* и т.п.

В научном стиле часто используются возвратные глаголы (с суффиксом -ся, -сь) в страдательном (пассивном) значении. Частота употребления пассивной формы глагола

объясняется тем, что при описании механизма, процесса, структуры внимание сосредоточивается на них самих, а не на производителе действия, даже при наличии формального подлежащего, например: *В словосочетании «языковая система» акцентируется признак системы, определяется ее вид, а в словосочетании «система языка» акцентируется содержание и строение системы («Речь как компонент структуры языка», с.47).*

В научном стиле изложения часто используется глагол в форме 3-го лица множественного числа настоящего или прошедшего времени без указания на субъект действия. Приведем пример:

*У частей речи выделяют значение предметности, действия (процессуальности), признака, количества, состояния и др. («Основные компоненты структуры языка», с.37).*

Широкое распространение в научном стиле получают краткие страдательные причастия, которые по функции близки к возвратным глаголам с пассивным значением, например:

*Лингвистика языка вообще не ограничена временным периодом ... Лингвистика речи более ограничена во времени («Лингвистика речи как часть лингвистики языка», с.86).*

Категория лица в научном стиле речи своеобразна: значение лица обычно является ослабленным, неопределенным, более обобщенным. Объясняется это тем, что в научной речи не принято употреблять местоимение первого лица единственного числа «я». Его заменяют местоимением «мы», т.к. считается, что употребление местоимения «мы» создает атмосферу авторской скромности и объективности: *Мы рассмотрели этот вопрос и пришли к выводу... (вместо: Я рассмотрел этот вопрос и пришел к выводу...)*. Однако нужно помнить, что употребление авторского «мы» может, напротив, создавать атмосферу некоего величия, что особенно неприемлемо для тех случаев, когда исследование не вызывает научного интереса.

Академик В.В.Виноградов отмечал: «П.А.Каратыгин писал в предисловии к своим «Запискам»: «Не будет ли проглядывать сквозь эту болтовню (с местоимением *Я* – авт.) мелочное самолюбьишко мое, где *Я* необходимо будет тут на первом плане? Но и то сказать: лучше употребить это короткое местоимение, нежели говорить «мы», которое как-то неприятно напоминает наших глубокомысленно мычащих журналистов, а вместе с ними и муху из басни Крылова: «Мы пахали». Итак, чтобы не походить ни на тех, ни на другую, лучше говорить *Я*: оно и короче и яснее» [2, с. 265].

Такой подход делает вполне оправданным употребление личного местоимения «я» и форм глаголов первого лица единственного числа (в целом не свойственное автору анализируемых работ – В.В. Бабайцевой), в статье «Лингвистика речи как часть лингвистики языка». Благодаря их использованию повышается степень полемичности статьи, более определенной становится авторская позиция, ярче прослеживается готовность к отстаиванию собственной точки зрения. Обратимся к примерам.

1. *Вслед за Л.В. Щербой я рассматриваю речь как компонент структуры языка, включающей также языковую систему и языковую деятельность (с.80).*

2. *В моих исследованиях выделяется три вида суждений: типичное логическое, логико-психологическое и нечленимое (с.82).*

3. *Основные положения теории синхронной переходности получили дальнейшее развитие в моих исследованиях, в работах моих учеников и в исследованиях ученых, осознавших объяснительную силу идей переходности и синкретизма (с.95).*

4. *В заключение еще раз отмечу, что лингвистика речи – одно из направлений лингвистики языка, занимающее в настоящее время одно из ведущих мест (с.99).*

В современных научных текстах вместо формы первого лица единственного и множественного числа местоимений «мы» или «я» употребляются определенно-личные предложения:

Назовем виды мыслей и примеры соответствующих предложений («Основные компоненты структуры языка», с.39).

Неопределенно-личное значение передается формами третьего лица множественного числа, например: *Горе, печаль, усталость обычно передают мягким и приглушенным голосом с понижением интонации к концу фразы. Характеристику голоса относят к просодическим и экстралингвистическим явлениям* [3, с. 6].

Безличное значение выражается безличными глаголами или безлично-предикативными словами часто с оттенком возможности, необходимости, долженствования, например:

*Логические связи между частями речи можно показать, анализируя явления переходности, сопоставляя функциональные омонимы, представленные разными частями речи* (1, с.193).

В учебной речи часто встречается так называемое «мы совокупности», когда говорят от лица коллектива, аудитории («мы» = аудитория, мы с вами), например: *Нам предстоит ответить на вопрос...; Мы рассмотрим основные невербальные средства общения* [2, с. 267].

Из форм наклонений в научной речи заметно превалирует изъявительное. За ним следует сослагательное в силу того, что в научном поиске отражается (и фиксируется в речи) элемент предположительности. Повелительное наклонение представлено редко (в основном при описании опытов – например, *проверьте результаты..., сравните данные...*).

Для глаголов в научной речи характерно использование не в своих основных и конкретных значениях, но в производных обобщенно-отвлеченной семантики. Так, слова *идти, следовать, выступать, привести, перейти, носить, вытекать, составлять, давать, указывать, брать, говорить* и многие другие обозначают здесь не собственно движение и не конкретное физическое действие. Стремлением к абстракции, к обобщению обусловлена тенденция глагола к десемантизации. Она проявляется в следующем:

1) научному стилю свойственны глаголы абстрактной семантики: *имеется, изменяется, наблюдается, проявляется, кончается, обнаруживается, существует, происходит, отмечается* и т.п.;

2) значительная часть глаголов в научном стиле выступает в роли связки: *быть, стать, являться, служить, обладать, называться, считаться, заключаться, отличаться, признаваться, представляться* и др.;

3) ряд глаголов выполняет функцию компонентов глагольно-именных словосочетаний, в которых основную смысловую нагрузку несут имена существительные, а глаголы обозначают действие в самом широком смысле и выражают грамматическое значение: *находить применение, производить расчеты (наблюдения, измерения, вычисления), оказывать влияние (воздействие, давление, помощь, поддержку, сопротивление), вступать в реакцию (во взаимодействие), приводить к изменению (к улучшению, усилению, ослаблению, расширению)* и т.д.

Глагольно-именные словосочетания подобного типа позволяют обобщенно представить действие и одновременно способствуют смысловой точности, т.к. употребление словосочетания вместо полнознаменательного глагола (*находить применение – применяться, оказывать поддержку – поддерживать*) позволяет распространить именной компонент словосочетания прилагательным, уточняющим описание действия или процесса: *находить широкое (повсеместное и т.д.) применение, оказывать сильное (заметное, постоянное, дружное и т.д.) сопротивление*.

Особенностью научного стиля является преобладание над глаголами имен существительных и прилагательных. На морфологическом уровне стремление к обобщению, к абстракции проявляется как в выборе, частотности употребления определенных морфологических категорий и форм, а также их значений, так и в



особенностях их функционирования. Научный стиль характеризуется широким употреблением имен существительных на *-ние, -ие, -ость, -ка, -ция, -фикация* и т.п. со значением признака действия, состояния, изменения. Своеобразно представлены в научной речи формы числа и падежа имен существительных.

Именной характер научного стиля – типичный для него показатель, и объясняется это наличием в нем качественных характеристик предметов и явлений. Кроме того, частое употребление в научном стиле имен существительных в сочетании с прилагательными в функции определения объясняется краткостью такого сочетания и высоким информативным весом именных форм, что чрезвычайно важно для научного изложения, цель которого – сообщить читателю большое число предметных значений в возможно более компактной форме. Обратимся к примеру.

*При возникновении мысли субъект речи определяет информационный центр высказывания и возможности его тема-рематического членения. Зарождение мысли связано с наглядно-чувственными образами: ощущениями, восприятиями и представлениями, которые сочетаются с вербальными средствами («Основные компоненты структуры языка», с.39).*

Как видим, среди падежных форм первое место по частотности употребления занимают формы родительного падежа, которые часто выступают в функции определения: *объект синтаксиса, сема действия, компоненты языка, разновидности речи, уровни языковой системы.*

По сравнению с разговорным и художественным стилем в текстах с научным содержанием сокращено употребление одушевленных имен существительных. Здесь высока частотность употребления имен существительных среднего рода, обозначающих отвлеченные понятия. Среди существительных мужского и женского рода также большое значение придается отвлеченной лексике, например:

*Неоднозначность квалификаций и классификаций присоединенных компонентов в большей части случаев обусловлена их частеречной природой, их способностью выполнять функции сказуемого в двусоставных предложениях, а также функционировать в качестве главного члена односоставных предложений («Синтаксический статус присоединительных компонентов», с.106).*

Своеобразно проявляется в научной речи категория числа имен существительных, в частности, распространенным является употребление формы единственного числа вместо множественного. Эти формы служат для обозначения обобщенного понятия или неделимой совокупности и общности. Их употребление объясняется тем, что формы множественного числа имеют более конкретное значение, указывая на отдельные считающиеся предметы. Например:

*Наиболее четко роль человека говорящего в осознании как деятельностного начала, проявляющегося в речи, выразил В. Гумбольд, который сформулировал идею антропоцентрического принципа как создание субъективного образа объективного мира («Лингвистика речи как часть лингвистики языка», с. 88).*

Абстрактные и вещественные существительные в научном стиле употребляются в форме множественного числа, приобретая конкретное значение (*температуры, мощности, емкости* и т.п.): это явление обусловлено влиянием терминологических систем.

В научной речи чаще, чем в других стилях, употребляются краткие прилагательные, например: *Языковая и речевая семантика вставок свободна от лексических ограничений («Вводные, вставные и присоединительные компоненты», с. 117).*

Для научной речи характерно употребление некоторых прилагательных и причастий в значении указательных местоимений «этот, такой». Например: *Онимы, входящие в данную группу, имеют вполне определенную сферу употребления.*



Прилагательное «следующие» в значении местоимения «такие» подчеркивает определенный порядок перечисления особенностей и признаков: *Трактовку присоединенного компонента как двусоставного неполного предложения можно аргументировать следующими положениями («Синтаксический статус присоединительных компонентов», с. 109).*

В научной речи употребляются преимущественно аналитические формы сравнительной и превосходной степеней имен прилагательных (*более сложный, более компактный, более инертный, наиболее простой, наиболее важный*). Причем превосходная степень обычно образуется путем сочетания положительной степени прилагательного и наречий *наиболее, наименее*; иногда используется наречие *очень* и почти не употребляется местоимение *самый*. Синтетическая форма превосходной степени с суффиксами *-ейш-, -айш-* в силу ее эмоционально-экспрессивного оттенка нетипична для научной речи, за исключением некоторых устойчивых сочетаний терминологического характера: *мельчайшие частицы, простейшие организмы*.

В научной речи большое место занимают предлоги, предложные сочетания и союзы. Высокий процент употребления в ней предлогов отчасти объясняется именным характером научного стиля. Особенно распространены конструкции с производными предлогами *в течение, в продолжение, в свете, в отношении, в результате, в силу, в отличие от, благодаря, по мере, в меру, в случае, в соответствии, в связи, в качестве, в целях, в процессе, в режиме, в виде, при помощи (с помощью), за счет, на основе, путем, методом, посредством* и др. Обратимся к примеру. *В отличие от базового предложения присоединенный компонент не только содержит новую мысль, но и характеризуется новым актуальным членением («Синтаксический статус присоединительных компонентов», с. 109).*

В научной литературе широко применяются различные виды сокращений: графические (*изд-во*), буквенные аббревиатуры (*ГОСО*), сложносокращенные слова (*словосочетание*), сокращение без гласных (*млрд*), сокращения смешанной формы (*НИИцветмет*). Различают по сфере применения: общепринятые сокращения (*ВДНХ, зарплата, госбюджет* и т.д.); специальные сокращения, употребляемые в литературе, рассчитанной на специалиста, в библиографических и словарных текстах (*КПД, ИКТ*); индивидуальные сокращения, принятые только для данного издания, например, для реферативного журнала лингвистической отрасли (*ССЦ – сложное синтаксическое целое, ЗП – знаки препинания*).

В буквенных (условных) сокращениях (их применяют для терминов и слов, которые часто повторяются в тексте): сокращение делается, как правило, по первым буквам термина. Каждое такое сокращение при первом написании поясняется в круглых скобках, дальше по тексту оно употребляется без скобок. Например: *Существуют две основные классификации сложноподчиненных предложений (далее – СПП). Традиционная (классическая) классификация соотносит СПП с членами предложения: подлежащие, сказуемые, дополнительные, определительные и обстоятельственные (с рядом разновидностей («Лингвометодические основы УМК», с.187).*

Для научного стиля характерно преобладание письменной формы общения, что, в свою очередь, предполагает продуманность, подготовленность речи и тщательность ее оформления. В целом, научный стиль речи лишен эмоциональности, она является оправданной лишь «... для создания глубокой убедительности, резко контрастирующей с общим бесстрастным тоном научного изложения [4, с. 17].

Большая часть экспрессивных средств в научной речи относится к области не эмоциональной, а интеллектуальной экспрессии, например:

*Приведу (лучше не скажешь!) несколько цитат из работы Г.Я. Солганика, ярко характеризующих современные процессы в языке («Лингвистика речи как часть лингвистики языка», с. 94).*



Использование эмоциональных элементов в научном тексте в значительной мере определяется областью знания, к которой он относится. Поскольку, например, в научных работах по математике, механике результаты научных поисков должны быть изложены так, чтобы их можно было формализовать, проверить экспериментально, получить воплощение в схемах, авторская индивидуальность здесь проявляется слабо.

Таким образом, научно-гуманитарная, а также научно-естественная литература, где предмет исследования – человек и природа, допускают употребление эмоционально-экспрессивных средств языка. Научно-техническая литература, предмет исследования которой – машина, не предполагает или предполагает в очень малой степени использование эмоциональных элементов. То же можно сказать и о математической науке. Не меньшее значение здесь имеет и жанр научного произведения. Так, в свернутой информации эмоциональный элемент вовсе отсутствует, в научно-технических статьях он тоже крайне редок, в монографиях же встречается чаще [5, с.96].

Языковыми средствами создания экспрессивного, эмоционального тона научной речи выступают:

1) формы превосходной степени прилагательных как в суперлативном, так и в элятивном значении (то есть формы, выражающие сравнение и не выражающие его), например: *... наилучшего стиля нет: его оптимальность зависит от сочетания трех указанных параметров; групповые решения отличаются большей продуманностью; наиболее простой способ понимания другого человека обеспечивается идентификацией – уподоблением себя ему.*

2) эмоционально-экспрессивные существительные, прилагательные и глаголы (слова, содержащие обычно оценку), например: *Развитие, инновации прогресс – замечательные в сущности явления.*

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бабайцева В.В. Статьи последних лет / Под ред. К.Э. Штайн, Д.И. Петренко. – Москва-Ставрополь: СКФУ, 2014. – 276 с.
- 2 Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
- 3 Виноградов В.В. Стилистика: Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Русский язык – 316 с.
- 4 Котюрова М.П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста //Функционально-стилистический аспект. – Красноярск, 1988. – 170 с.
- 5 Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. – М.: Наука, 1993. – 146 с.

### ТҮЙІН

Мақала ғылыми мәтіннің морфологиялық құрамының ерекшеліктерін сипаттауға арналған. Грамматикалық деңгейде ғылыми стильдің өзіне тән ерекшеліктері айқын көрінетіні, әсіресе сөз таптарының көп кездесуі, форма тудырушы модельдердің қолданылу жиілігі жайында мәселелерді зерттеу өзектілігі көрінеді. Жұмыс, негізінен, етістік және оның формаларын, сонымен бірге зат есім мен сан есім ерекшеліктерін баяндайды. Ғылыми мәтінде шылаулардың қолданылуына көңіл бөлінеді. Зерттеу жұмысында белгілі ресей лингвисті В.Бабайцеваның «Статьи последних лет» (Москва-Ставрополь, 2014) кітабы пайдаланылды.

### RESUME

This article is devoted to describing the features of the morphological structure of a scientific text. Distraction as a specific feature of the scientific style is evident in the grammatical level that makes it relevant to study the issue of filling part of speech of scientific texts, on the incidence in their use of formative models. The focus is on the characterization of the verb and its forms, as well as nouns and adjectives. The author pays attention to the use of prepositions in the scientific text. The material for the research was based on the the book of a famous Russian linguist V. Babaytseva "Articles of recent years" (Moscow, Stavropol, 2014).

УДК 81'33

### Аннотация

В статье рассматривается проблема повышения скорости и качества письменного перевода с помощью информационных технологий. Авторы дают краткий обзор тех функций современных компьютерных программ, которые пригодны для этой задачи.

*Ключевые слова:* информационные технологии, компьютер, английский язык, перевод, переводчик, словарь, редактор, филолог.

### Г.К. Исмаилова

Государственный университет  
имени Шакарима города Семей,  
канд. филол. наук, доцент

### С.В. Измайлов

Государственный университет  
имени Шакарима города Семей,  
магистр филологии,  
старший преподаватель

## Использование информационных технологий в работе филолога

В 1980-ых годах в США появилось техническое изобретение, которое стало бессмертным [4]. После его появления люди стали говорить: «Машины должны работать. Люди должны думать» (девиз компании IBM) [5].

В 1982 г. в мире было продано уже более 20 миллионов таких машин [6]. С тех пор это изобретение постоянно совершенствуется.

Что же это за всемирно известное изобретение? Речь идет о персональном компьютере.

Разработаны компьютерные программы, которые повышают быстроту и эффективность работы в самых разных видах деятельности, в том числе в работе письменного переводчика. Все средства автоматизации процесса перевода в той или иной степени связаны с компьютером [2, с. 10].

Здесь встречается много различных видов работ: перевод и верстка текстов, перевод графических схем, рисунков, чертежей, сравнение разных версий одного документа. Использование только компьютерных словарей и переводчиков явно недостаточно.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы найти в обычных программах для редактирования текста соответствующие функции и применить их в переводе.

Компьютерные технологии можно применять к самым разным работам с текстом. Объектом технологии в данном случае можно назвать письменные тексты, предназначенные для перевода и размещенные в файлах самых разных форматов (текстовых, графических, docx, jpeg, pdf).



Актуальность этих информационных технологий в том, что они позволяют переводить тексты быстрее и эффективнее.

Новизна таких технологий заключается в том, что они открывают новые сферы применения тех функций, которые раньше использовались только для текстов на одном языке.

Вся учебная литература представляет собой учебники и самоучители по освоению компьютерных программ для работы с текстом и перевода текстов, такие как учебник Соловьевой А.В. «Профессиональный перевод с помощью компьютера» и «Система перевода документов Promt 8.0. Руководство пользователя».

В статье использованы следующие методы:

- сравнение функций для обработки текста, существующих в разных компьютерных программах;

- наблюдение и анализ применения функций компьютерных программ для перевода текстов с английского языка на русский;

- эксперименты по применению программ обработки текста для несвойственной им задачи перевода текста с иностранного языка.

Задачей данной статьи является разработка таких рекомендаций для преподавателей и переводчиков, которые помогут им переводить тексты гораздо быстрее и точнее, с использованием специализированных словарей и пользовательских глоссариев, а также научить этому своих студентов.

Для начала выделим несколько основных операций, которые выполняет письменный переводчик:

- перевод текста;

- сравнение старой и новой версии документа;

- перевод текста на чертежах, рисунках и сканированных документах;

- перевод презентаций.

Теперь рассмотрим, с помощью каких компьютерных программ или функций можно увеличить эффективность этих работ.

Первая операция – перевод англоязычного текста из текстового документа Microsoft Word в русский текст в новом документе Microsoft Word. Здесь на помощь приходят такие известные технологии, как компьютерные переводчики, например, сайт <https://translate.google.kz>. Скопировав текст в левую колонку (например, на английском языке), вы мгновенно получаете перевод на другой выбранный язык. Следует отметить, что не так давно в колонке ввода появились значки микрофона и фотоаппарата, т.е. новые функции, которые позволяют вводить текст устно или даже сфотографировать иностранный текст на сотовый телефон, а потом также мгновенно получать его перевод [7].

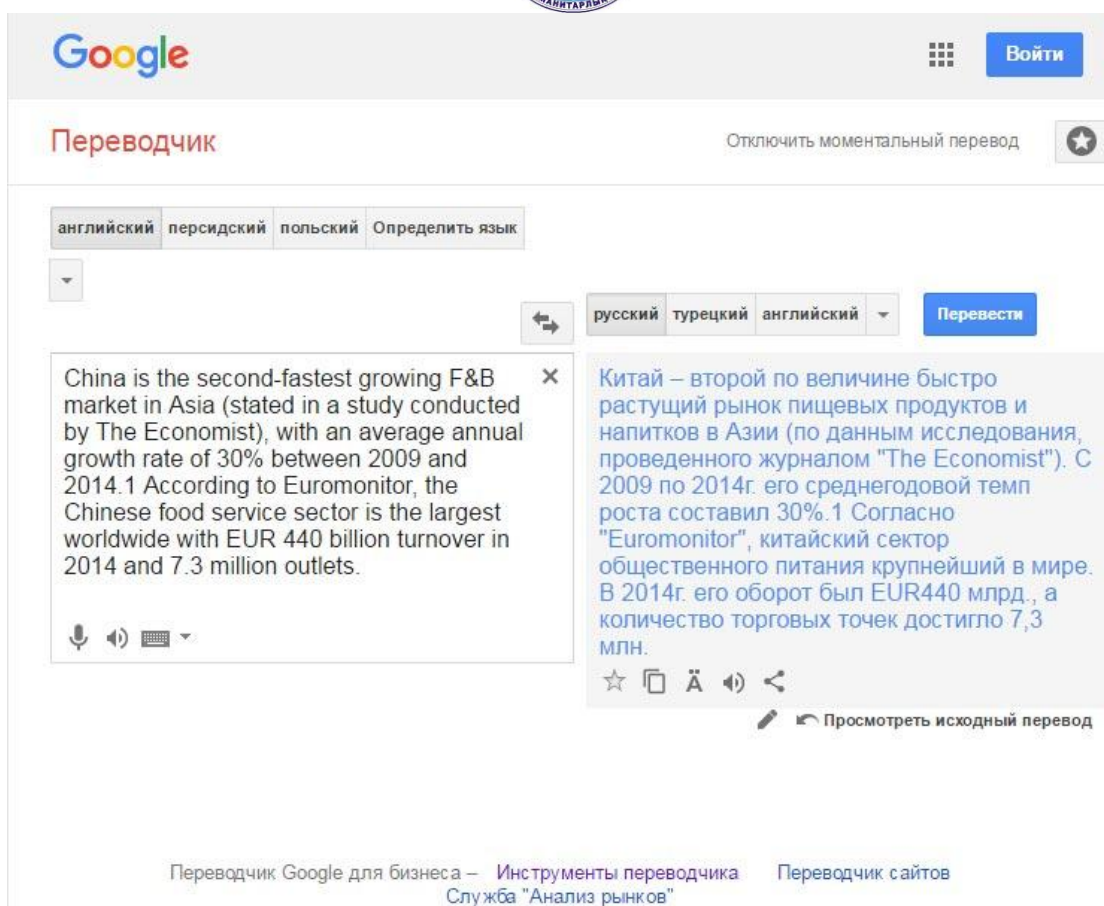


Рисунок 1 - Образец машинного перевода на сайте «Гугл»

Переводчик «Промт» предлагает дополнительные функции для этого вида работ. Здесь следует отметить такие функции, как «Пакетный перевод файлов». Эта функция позволяет одновременно перевести много файлов Microsoft Word, Excel и PowerPoint, не открывая их. Положив их в окно перевода и применив эту функцию, вы можете получить перевод сразу многих файлов. Еще одной мощной функцией переводчика «Промт» является возможность создания пользовательских словариков по тематикам, в которых работает тот или иной специалист. Записывая термины в свой пользовательский словарь, вы увидите, что качество машинного перевода существенно возросло. Ведь основной недостаток машинных переводчиков – неудачный перевод многозначных слов [1, с. 197].

Все знакомы с ситуацией, когда необходимо в срочном порядке внести в перевод изменения и дополнения, чтобы привести его в соответствие с новой редакцией оригинала [3, с. 45]. Эта функция уже встроена в Microsoft Word в закладке Рецензирование → Сравнить. После нажатия этой кнопки Microsoft Word сам находит изменения в документе и выделяет их. Например, новый текст дописывается красным шрифтом, а удаленный текст показан зачеркнутым шрифтом.



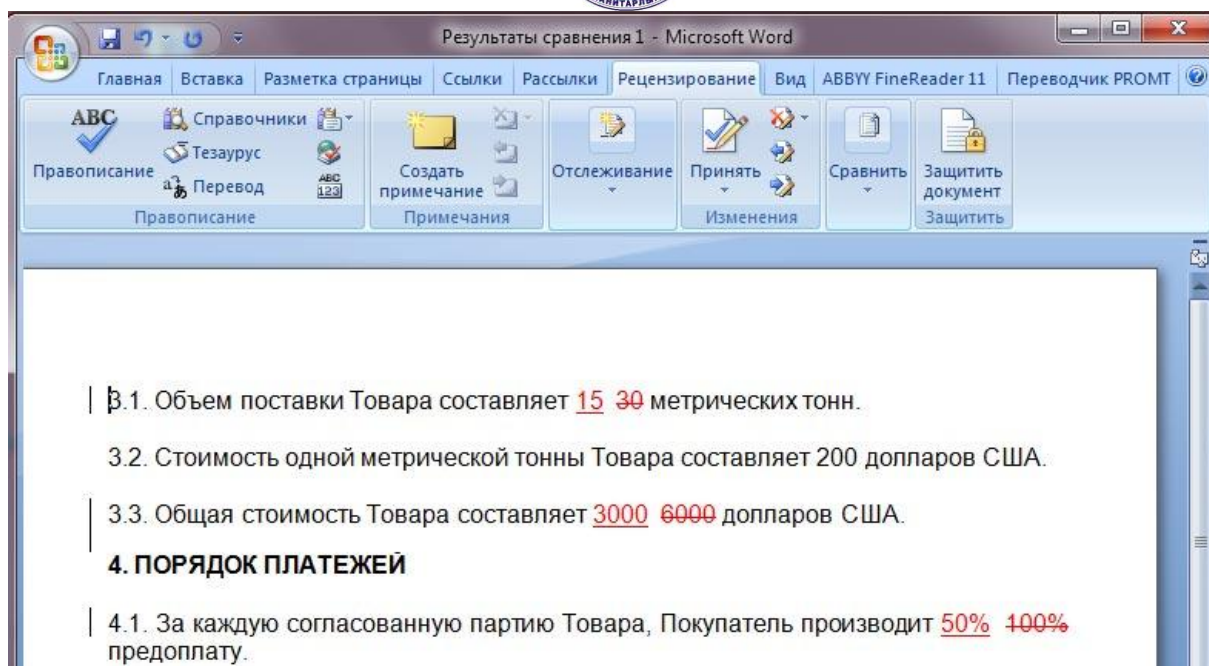


Рисунок 2 - Образец сравнения двух версий документа

Перевод надписей в графических файлах можно выполнять разными способами, в зависимости от формата исходного файла. Если это отсканированный текст, то можно зайти в программу ABBYY FineReader и преобразовать текст в Microsoft Word, Excel PowerPoint. Если это картинка в формате jpg, то можно перевести надписи на ней в программе Paint или Adobe Photoshop. Если же вы столкнулись с чертежами в формате dwg, то их открывают в чертежных программах AutoCAD и NanoCAD и переводят надписи прямо в чертеже.

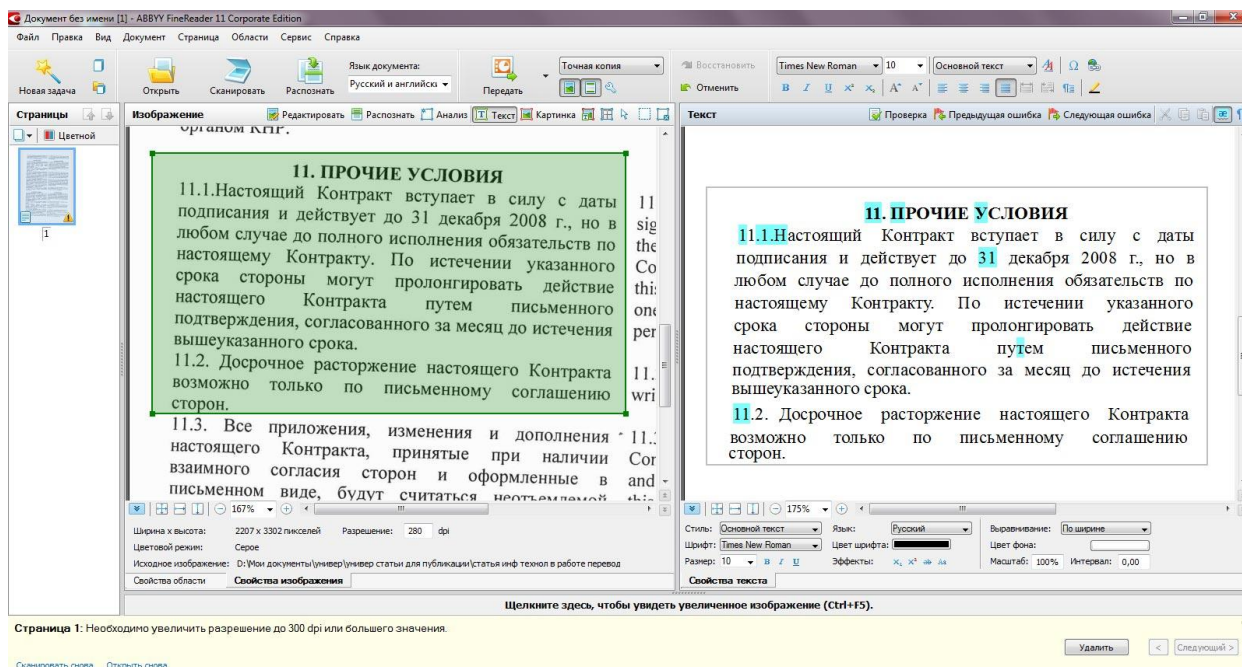


Рисунок 3 - Образец преобразования отсканированного бумажного документа в текст Microsoft Word.

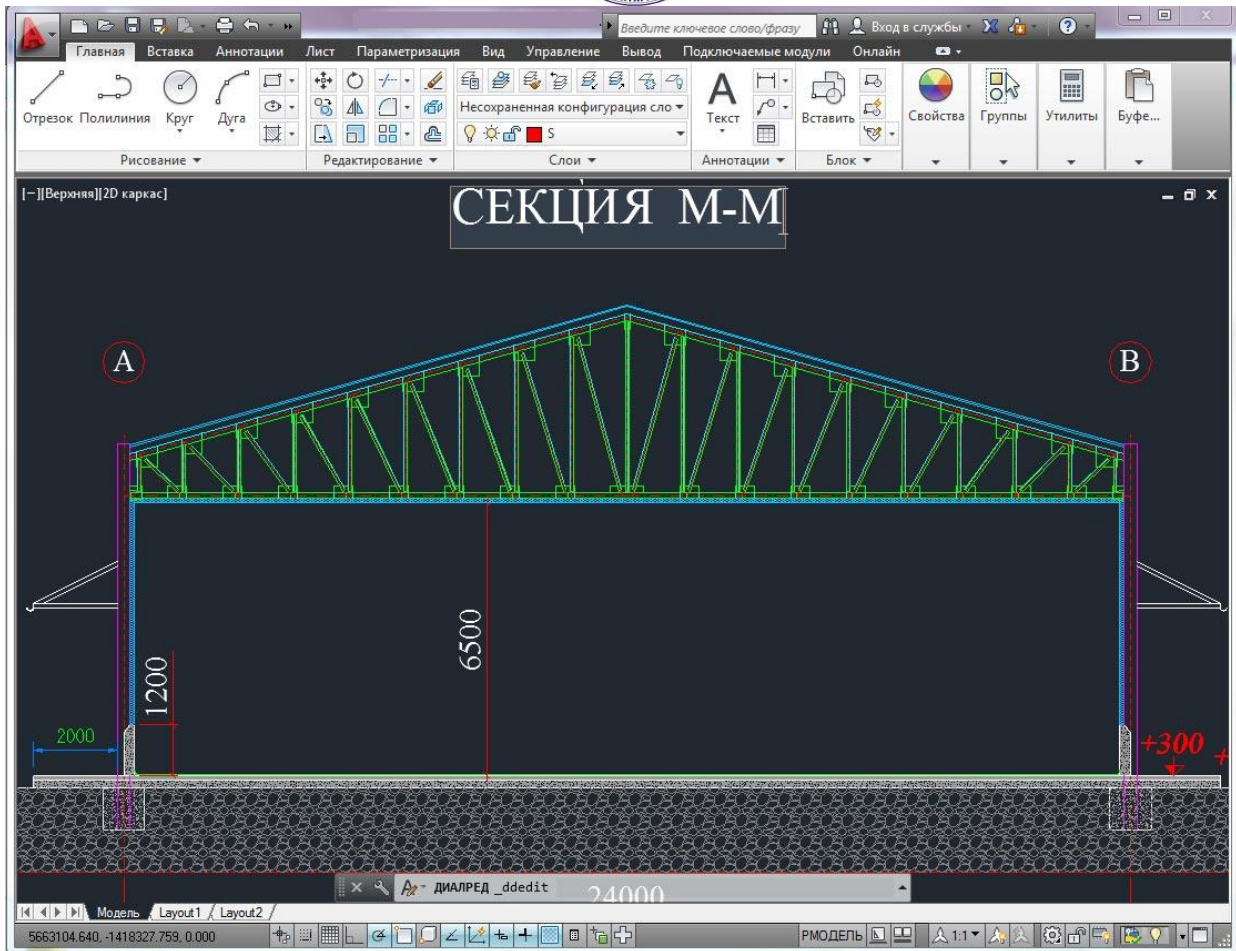


Рисунок 4 - Образец редактирования текста в чертеже

Также следует отметить программу Foxit Advanced PDF Editor. Изначально она была разработана для заполнения бланков в формате pdf и позволяет редактировать текст в этом формате. Сейчас многие документы между компаниями рассылаются в формате pdf. Если открывать такие документы в программе Adobe Acrobat Reader, то невозможно редактировать и переводить текст. Приходится создавать новый документ в Microsoft Word и в нем создавать текст перевода. Но в случае перевода красочных презентаций с цветными рисунками, диаграммами и фоном нужно сохранить форматирование, т.е. расположение этих картинок. И здесь хорошо себя зарекомендовала программа Foxit. Она позволяет удалить старый текст на английском, напечатать перевод на русском и при этом сохранить все картинки, фон и колонтитулы исходной презентации.

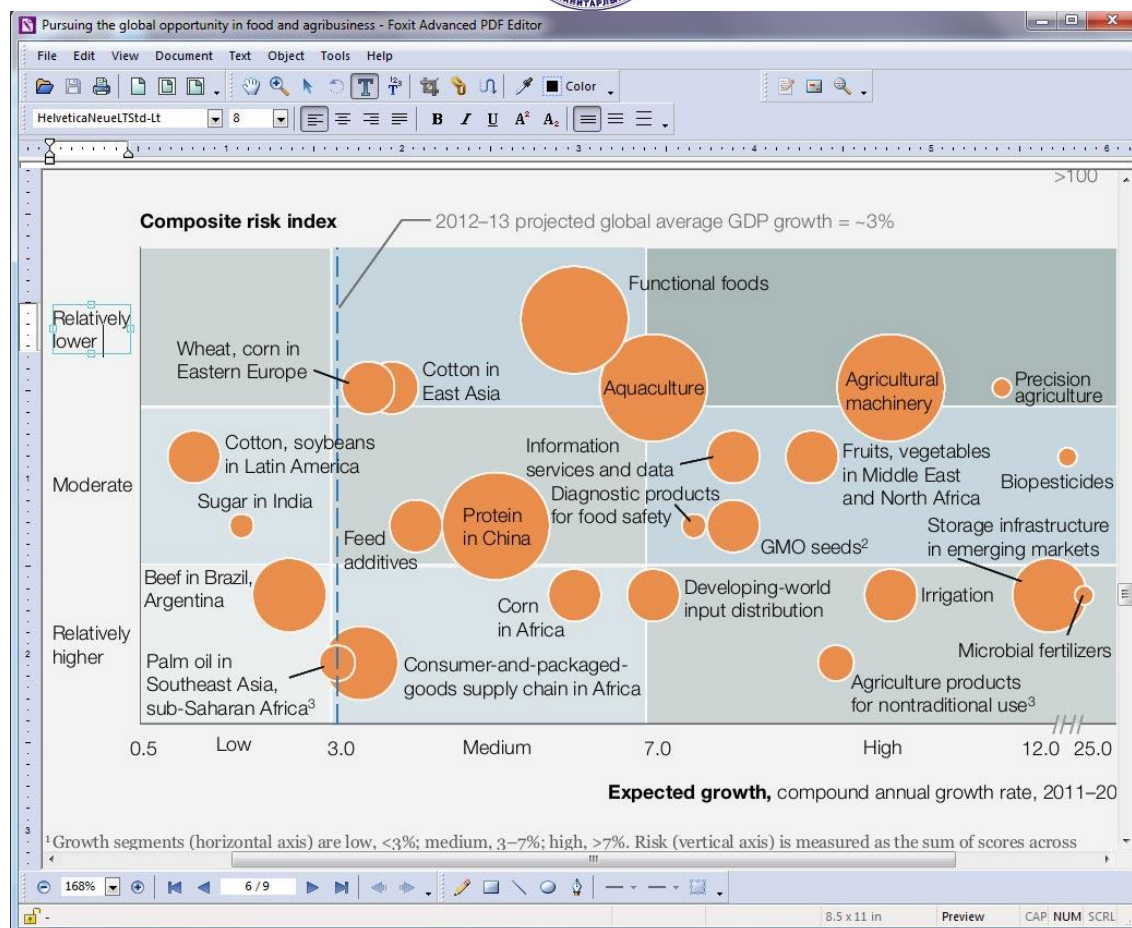


Рисунок 5 - Образец редактирования текста в программе Foxit

В заключение нашей статьи перечислим, какие компьютерные программы можно использовать переводчикам, преподавателям и просто заинтересованным лицам для выполнения задач, связанных с переводом текста с иностранного языка:

Задача	Средство выполнения
Перевод текста в Microsoft Word	Компьютерные переводчики, например, сайт <a href="https://translate.google.kz">https://translate.google.kz</a> или программа «Promt»;
Сравнение старой и новой версии документа	«Microsoft Word», функция Сравнение
Перевод текста в сканированных документах (и преобразование их в Microsoft Word)	Программа «ABBYY FineReader»
Перевод текста в рисунках	«Paint» или «Adobe Photoshop»
Перевод текста в чертежах	«AutoCAD» и «NanoCAD»
Перевод цветных презентаций в формате pdf	«Foxit Advanced PDF Editor»

Большинство людей сейчас составляют документы на компьютере, а не пишут от руки. И все знают, как много затруднений при этом возникает, когда нужно преобразовать отсканированный текст из картинки в формат Microsoft Word или сравнить две версии большого документа на сто страниц и найти поправки.

В этой статье мы показали возможности устранить распространенные трудности, переводить быстрее и качественнее с помощью специализированных программ для

редактирования текста. Предлагаем читателям воспользоваться этими рекомендациями и улучшить свою работу.

Данные рекомендации по преобразованию, редактированию и переводу текстов могут представлять интерес для всех, кто работает с текстами на компьютере, в особенности для филологов, переводчиков и преподавателей иностранного языка.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 «Промт» ООО, Система перевода документов Promt 8.0. Руководство пользователя. - СПб.: «Промт» ООО, 2007. - С. 197.
- 2 Соловьева А.В. Профессиональный перевод с помощью компьютера. - СПб.: «Питер Пресс», 2008. - С. 10.
- 3 Трефилова С.Д. «Сахалин-2» глазами переводчика. – М.: «Сахалин Энерджи Инвестмент Компани Лтд.», 2009. - С. 45.
- 4 <http://it-servis.clan.su/publ/2-1-0-7>.
- 5 <http://www.moudrost.ru/tema/computer.html>.
- 6 [https://ru.wikipedia.org/wiki/История\\_персональных\\_компьютеров](https://ru.wikipedia.org/wiki/История_персональных_компьютеров).
- 7 <https://translate.google.kz>.

### ТҮЙІН

Мақалада ақпараттық технологиялар арқылы жазбаша аударудың жылдамдығын және сапасын арттырудың мәселесі қарастырылады. Авторлар бұл мақсатқа сәйкес заманауи компьютерлік бағдарламалардың қызметтеріне қысқа шолу жасайды.

### RESUME

In this article the authors consider the problem of how to increase speed and quality of written translation using information technologies. The authors give a brief review of the functions in modern computer programs suitable for this task.



## Ж.М. Инкабекова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, магистрант

# АНАЛИТИЗМ И СИНТЕТИЗМ КАК ГРАММАТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ В РАЗНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМАХ, В ТОМ ЧИСЛЕ И ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

## Аннотация

Статья посвящена изучению особенностей и различий таких грамматических явлений как аналитизм и синтетизм. Рассмотрены основные способы образования аналитических и синтетических конструкций в различных языковых системах, в том числе и в тюркских языках. В частности, приведены ряд временных аналитических форм в тюркских языках, основные способы образования, их формообразующие элементы.

*Ключевые слова:* аналитизм, синтетизм, грамматические способы, временные аналитические конструкции, типологические характеристики, тюркские языки.

Вопрос об аналитизме и синтетизме как грамматических явлениях в языке поднимается лингвистами с XIX века. Согласно Головину Б.Н.: «Синтетизм – это наличия в знаменательных словах таких формальных показателей, которые указывают на связи этих слов. Флексия – один из таких показателей. Аналитизм – это отсутствие показателей связи одного знаменательного слова с другим, потому такие слова передают функции показателей связи служебными словами» [1, с.188].

Аналитизм и синтетизм являются двумя оппозитными методами осуществления грамматической системы языка. Грамматика аналитического строя реализуется в точно заданном порядке слов и наличием вспомогательных слов, которые выражая свое грамматическое значение, лишаются целиком или в некоторой степени своей лексической части. В свою очередь, грамматика синтетического строя реализуется путем соединения в границе одного слова нескольких морфем (лексических, словообразовательных, словоизменительных). Возьмем за пример степень сравнения одного из важнейших языков мира, языка международного общения и сотрудничества. В английском языке слово «sincere» (искренний) имеет два способа образования сравнительной формы:

- 1) «sincerer» (более искренний, искреннее);
- 2) «moresincere» (более искренний, искреннее)



В первом способе образования сравнительной формы используется синтетическое построение, то есть прибавление морфемы «г» к основе слова. Во втором же случае используется аналитический строй при помощи употребления вспомогательного слова «more». Нужно отметить, что данное слово является исключением и допускает создание сравнительной формы двумя способами, поскольку имеется грамматическое ограничение, заключающееся в количестве слогов в слове.

Все грамматические способы делятся на два принципиально различных типа:

- 1) *синтетические способы*, выражающие грамматику внутри слова, – это окончания, формообразующие аффиксы, префиксы, постфиксы, чередование звуков, ударение;
- 2) *аналитические способы*, выражающие грамматику вне слова, – это вспомогательные слова, предлоги [2, с. 313].

Языки, в которых преобладают флективные и агглютинативные формы, называются синтетическими. Главный пласт языков синтетического строя составляют древние письменные индоевропейские языки: санскрит, древнегреческий, латинский, готский, старославянский. В данное время в большей мере к таким языкам относят литовский, немецкий, русский, чешский, польский, якутский, суахили и др. Однако в грамматическом строе языков существуют оживленные черты аналитического порядка.

Языки, в которых грамматические отношения выражаются не путем словоизменения, а посредством отдельных служебных слов (вспомогательные или модальные глаголы, предлоги) называются аналитическими. К пласту аналитических относят романские языки, английский, голландский, итальянский, испанский, португальский, французский, датский, новогреческий, китайский, новоперсидский, новоиндийский; из славянских – болгарский.

Тюркские и финские языки, имеющие в своей грамматической системе преобладающую роль аффиксации, содержат наравне особенности и признаки аналитизма в языковом строе благодаря агглютинирующему характеру своей аффиксации. Семитские языки, в частности арабский, синтетичны, поскольку грамматика выражается внутри слова, однако благодаря агглютинирующему характеру своей аффиксации роль аналитизма превалирует.

В процессе своего развития один и тот же язык может менять свои типологические характеристики. Не существует целиком и полностью либо синтетического, или аналитического языка. Например, в грамматической системе казахского языка сочетаются синтетический и аналитический строй. Будучи агглютинативным языком, аналитизм казахского языка выражается во временных аналитических конструкциях, в частности в настоящем продолженном времени при помощи комбинации основного глагола в деепричастной форме со специальными функционально–вспомогательными глаголами: «отыр» – «сидеть», «тұр» – «стоять», «жатыр» – «лежать», «жүр» – «ходить». Кроме указанных вспомогательных глаголов настоящего времени в казахском языке функционируют более 70 вспомогательных глаголов, которые выражают значение прошедшего, будущего времени, значение наклонения: еді/екен;–ал; –қал; –сал; –бер; –жөнел; –жібер; –кет и т.д. Например: *жүгіріп кетті, ала салды, алып жөнілді, барған екен, келер еді*.

И.Т. Вендина указывает на смешанность аналитических и синтетических черт в языках: «В чистом виде аналитизм и синтетизм не представлен ни в одном языке мира, поскольку в каждом языке имеются элементы аналитизма и синтетизма, хотя соотношение их может быть разным (ср. в русском языке наряду с преобладанием синтетизма, имеются ярко выраженные черты аналитизма, ср. выражение категории лица у глаголов прошедшего времени, образование форм будущего времени глаголов несовершенного вида, аналитические формы сравнительной и превосходной степени прилагательных и наречий и т.д.). Многие языки в своей истории демонстрируют переход от синтетического строя к аналитическому (например, романские языки, ряд германских, иранские). Но их

языковое развитие на этом не останавливается, и очень часто служебные слова и части речи, агглютинируясь с основой знаменательного слова, вновь создают синтетические формы [3, с. 265-267].

Согласно Кодухову В.И.: «Типы языка – исторически изменчивая категория; в любом языке или группе языков можно обнаружить особенности иных грамматических типов. Например, кавказские языки по морфологической классификации принадлежат к агглютинативному типу с большим удельным весом префиксации. Однако это более характерно для грузинского языка, чем для нахско-дагестанских языков, где встречаются элементы флективности и уменьшение удельного веса префиксации. Известно, что латинский и древнеболгарский были синтетическими флективными языками, тогда как французский и современный болгарский языки приобрели заметные черты аналитизма. В современном немецком языке больше синтетизма, чем в английском, но больше аналитизма, чем в русском языке [4, с. 297].

Приведем примеры перехода одного языкового строя в другой, от синтетического к аналитическому. Большая часть индоевропейских языков испытала трансформацию в своем строе: романские, германские, иранский, индийский. Данные языковые группы и сами языки перешли от синтетического строя к аналитическому. Безусловно, по фактору ряда причин, некоторые языки не испытали изменений. Это исландский и фарерский языки германской языковой ветви. Стоит отметить, что английский и французский языки западногерманской и северогерманской группы достигли предельного уровня аналитизма. Показатели аналитического строя – служебные слова, вспомогательные глаголы, послелого, сливаясь в агглютинации с основой знаменательного слова, создают уже новые синтетические формы.

Ряд лингвистов в XIX веке придерживались мнения, что китайский является единственным языком, в котором грамматическая структура отражает самый древний этап в исторической эволюции языка. Однако в грядущем веке лингвисты обнаружили, что в древнекитайском языке присутствовал ряд аффиксов с чередованием гласных и согласных. Например, древнекитайское слова ‘tsher’ – ‘жена’ и ‘tshes’ – «женить». В современном языке ‘ци’, корень данного слова ‘tsh’, где существует чередование гласного и согласного: ‘er’ и ‘es’. Также чередование присутствует в словах ‘njur’—‘войти’ и ‘nur’ – ‘впустить’, современное ‘жу’. Древнекитайские аффиксы встречаются в слове ‘dhen’ – ‘поле’ и ‘dhen-s’ – ‘обрабатывать поле’. В современном – ‘тянь’, здесь прибавление аффикса ‘s’. Таким образом, можно предположить, что в языковой истории китайского языка до изолирующего типа он представлял иной этап и грамматический строй.

Данные факты подтверждают, что язык является живым продуктом, который в силе эволюционировать или, наоборот, направляться к регрессу. Аналитизм и синтетизм как грамматические явления в языке демонстрируют проблему прогресса в грамматическом строе языка. Проблема является актуальной в современной лингвистике и ставит ряд вопросов для глубокого изучения поставленной темы.

Синтетизм как грамматическое явление сохраняет свои свойства даже при условии оторванности от предлагаемого отрывка. Например: девушка, худой, живет. В первом случае, выражено число, род и падеж; во втором – число и род; в третьем – число, лицо и время. В языках аналитического типа слово, будучи оторванным из предложения, включает только номинативную функцию, грамматические свойства приобретаются только в синтаксическом контексте. Например: the author is writing his novel in Tuscany because it is only one place where he has good inspiration.

В словах синтетического типа грамматические характеристики составляют большинство слов, по структуре напоминая согласованные члены предложения. В русском языке можно четко заметить данную тенденцию. *Цветут красивые цветы.* Грамматические свойства выражены во всем синтаксическом ряде. Множественное число

используется трижды: в существительном (цветы), в прилагательном (красивые) и в глаголе (цветут), где флексии –ы, –ые, –ут представляют синтетический тип.

Рассмотрим данный пример на других языках:

Казахский язык. Әдемі гүлдер гүлдейді. Множественное число выражено единожды – в существительном ‘гүлдер’. Словоизменительный аффикс –дер выражает синтетический тип.

Английский язык. Beautifulflowersblossom. Множественное число выражено два раза: в существительном «flowers» и в глаголе «blossom», поскольку отсутствует окончание –s, указывающее единственное число настоящего времени, выражающее синтетический способ оформления.

Турецкий язык. *Güzelçiçeklergelişiyor*. Множественное число выражено единожды, в существительном ‘çiçekler’. Глагол ‘gelişiyor’ не принял множественной формы, поскольку в турецком языке, если уже одна из указательных частей речи стоит в данной форме, то множественное число необязательно у всего последующего ряда.

Теперь рассмотрим другой пример ‘Большие столы стоят’, в котором также грамматические особенности выражены тождественно. Произведя перевод на немецкий язык, мы получим ‘DiegrossenTischestehen’. Здесь множественное число выражено четыре раза:

- 1) артиклем ‘die’, аналитический способ образования;
- 2) аффиксом в существительном ‘tisch-e’, синтетический способ образования;
- 3) аффиксом в прилагательном ‘gross-en’, синтетический способ образования;
- 4) аффиксом в глаголе ‘steh-en’ (синтетически), синтетический способ образования.

Произведя перевод данного примера на французский язык ‘Lesgrandestablesrestentdebout’, аналитический способ образования путем артикля ‘les’ выражает множественное число.

При сравнении множественной формы двух языков одной языковой группы – английский и немецкий языки - образование множественной формы в каждом выражается по-своему и имеет свои тенденции. Возьмем за пример слова «книга» и «человек», где в немецком «buch» и «Mann», а в английском «book» и «man». В первом случае, прослеживается синтетическая тенденция образования путем параллельного повторения грамматического значения. Во втором случае, аналитический способ образования с помощью единичного выражения грамматического значения.

Английский язык:

1) thebook – thebooks. Грамматическое значение выражено при помощи аффикса множественности. Также данное явление называют внешней флексией. Артикль в английском языке число различать не может;

2) theman – themen. Здесь грамматическое значение выражается при помощи внутренней флексией. Артикль в английском языке число различать не может.

Проводя параллели между аналитическим и синтетическим языками, следует отметить различие в использовании связанных форм. Например, в аналитических языках каждое слово является односложной морфемой или сложным словом или словосочетанием. В свою очередь, в синтетических языках длинные цепочки объединяются в одно слово и означают целое структурированное предложение.

Различие аналитических слов от синтетических заключается в лексическом значении. Аналитические слова выражают единое значение, при этом в составе, имея два лексических элемента. Глагольная аналитическая лексика представляет собой конструкцию сложного глагола, где первый компонент представляет деепричастную форму, чаще в форме на =*ын*. Например, *бар+ынкел*, здесь единое лексическое значение – ‘сходить’, а два лексических компонента несут смысл ‘пойти и вернуться’.

Грамматическое значение возникает только при сочетании вспомогательного глагола с определенной формой лексического глагола. Возьмем за пример, сочетание глагола *бол–*

‘быть, становится’ с деепричастной формой на =*ып*, что выражает значение возможности. Подобная комбинация является *аналитической конструкцией*, которая передает семантику возможности. В современной лингвистической литературе под аналитической конструкцией понимается сочетание основного (полнозначного) и вспомогательного (служебного) слов [5, с. 31]. Лексический компонент выражен в полнозначном слове. Грамматический компонент находится в служебном слове, например, в частице. В процессе своей грамматической эволюции вспомогательный элемент являлся полнозначным словом, подвергшимся утрате своего лексического значения. Однако именно данный компонент является грамматическим оформителем всей аналитической конструкции.

Тюркские языки по способу формообразования представляют аналитическо-синтетические типы языков. В тюркских языках аналитические формы характерны, прежде всего, для глагола. Аналитические формы глагола в тюркских языках представляют собой нечленимый синтез формы полнозначного глагола и определенного служебного слова, скрепленный грамматическим значением, которое, во-первых, не представлено ни в одном из объединяемых структурных элементов и возникает только в пределах данного их сочетания; во-вторых, является устойчивым и общим для всех логически возможных случаев применения данного сочетания – следовательно, безотносительно к лексическому содержанию основы, при которой это сочетание употребляется; в-третьих, составляет стилистический вариант значения другой формы или самостоятельную, ничем не заменимую смысловую единицу в грамматической системе языка [6, С. 25-26].

Наибольшее количество аналитических форм среди тюркских языков представлено в турецком языке. Здесь их насчитывается более 50 регулярных форм. Также внушительное количество встречается в азербайджанском, якутском, кумыкском, ногайском, киргизском и карачаево-балкарском языках. В каждом из тюркских языков выделяются около 30 регулярных аналитических форм, исключая лишь тувинский язык, где аналитические формы, за редким исключением, представлены лишь в системе внутриглагольного словообразования, обычно именуемого видообразованием. В карачаево-балкарском языке более 40 регулярных аналитических форм. Возьмем за пример, формы модальности на – *лыкь бар*: *барлыгьым бар* – ‘мне предстоит идти’. ‘я должен идти’, ‘мне необходимо идти’ или на – *саэди*: *барсам эди* ‘пойти бы мне’. Также форма прошедшего времени на – *гъанболгъань*: *олкелгенболгъанды* – ‘он оказывается приходил’. Многие аналитические формы карачаево-балкарского языка дублируются в кумыкском языке., регулярные аналитические формы на –*n бол*, –*макъ бол* и др. В алтайской грамматической литературе в системе времен выделяется также аналитическая форма настоящего времени на –*njam*, где *n* – аффикс соединительного деепричастия, *jam* – вспомогательный глагол, ‘лежать’.

Временные аналитические конструкции в системе языка каждого из тюркских языков занимают настолько значительное место и прочное положение, что без их учета немислимо глубокое изучение поставленной темы. Таким образом, вопрос об аналитизме и синтетизме как грамматических явлениях по сей день является актуальным и открывает для исследователей целый ряд вопросов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Головин Б.Н. Введение в языковедение. – М.: Высшая школа, 1983. – 231 с.
- 2 Реформатский, А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 536 с.
- 3 Вендина Т.И. Введение в языковедение. – М., Высшая школа, 2001. – 288 с.
- 4 Кодухов В.И. Введение в языковедение: Учебник для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 1979. – 351 с.

- 5 Лингвистический энциклопедический словарь // Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
- 6 Юлдашев А.А. Аналитические формы глагола в тюркских языках. – М.: Наука, 1965. – 273 с.

### **ТҮЙІН**

Мақала аналитизм және синкретизм сияқты грамматикалық құбылыстардың ерекшеліктері мен айырмашылықтарын зерттеуге арналған. Түрлі тілдік жүйелерде, оның ішінде түркі тілдерінде аналитикалық және синтетикалық конструкциялардың негізгі құрылу тәсілдері қарастырылған. Әсіресе, түркі тілдеріндегі бірқатар уақыттық аналитикалық формалар, негізгі құрылу тәсілдері, олардың форма құраушы элементтері келтірілген.

### **RESUME**

This article is devoted to the learning of features and differences of such grammatical phenomena as analytism and synthetism. The author examines the basic ways of forming the analytical and synthetic structures in various language systems included in Turkic languages. In particular, the reported number of temporary analytical forms in Turkic languages, the main ways of formation, their formative elements.



## Г.К. Аюпова

Евразийский национальный  
университет им. Л.Н.Гумилева,  
канд. филол. наук, и.о. доцента

# Контрастивно- когнитивный анализ концептов «время», «уақыт», «die Zeit», «time»

### Аннотация

Статья посвящена изучению категории времени и пространства, проблеме формирования модели времени у различных народов. Проведен контрастивно-когнитивный анализ концепта «время» в разных лингвокультурных сообществах, позволяющий установить сходства и различия в понимании времени у разных народов.

*Ключевые слова:* категории времени и пространства, концепт «время», модель, количественные и качественные параметры.

Категории времени и пространства относятся к одной из универсальных, важных категорий культуры. Н.И. Моисеевой подчеркивается идея их логической исходности при моделировании мира: «Категории пространства и времени, благодаря свойственным им универсальности и всеобъемлющему характеру, формирует пределы, в которых развивается человеческая жизнь, тем самым они определяют все остальные категории, связанные с антропоцентрической сферой: судьба, право, социальное устройство. Эти категории не только образуют пассивную рамку происходящего, но и констатируют природу самих событий, активно воздействуя на них» [1, 123].

Архетипические модели мира включают в свою структуру категории времени и пространства как категории, ориентированные на предельную космологизированность сущего, на описание космологизированного *modus vivendi* и основных параметров вселенной – пространственно-семантических, персонажных.

Набор моделей мира включает в себя 10-20 противопоставленных признаков, имеющих соответственно положительные и отрицательные значения. Эти оппозиции связаны со структурой пространства-верх/низ, небо/земля, земля/подземное царство, правый/левый, восток/запад, север/юг и др. Со структурой времени-день/ночь, свет/мрак, лето/зима, весна/осень и т.д.; с цветом-белый/чёрный, красный/чёрный и т.д.; с оппозицией природной культуры и т.д. [2, 6].

Пристальное внимание лингвокультурологов к категории времени и пространства объясняется тем, что эти категории наиболее полно отражают

культурную информацию об особенностях менталитета народа, его миропонимании, что позволяет говорить об особых моделях мира в каждой культуре.

Модель мира «время и пространство» с одной стороны, универсальна, так как категория времени наличествует во всех языках, с другой стороны – специфична. И её неадекватная представленность в различных культурах объясняется различным восприятием времени разными народами, хотя первоначально восприятие времени и пространства у всех народов было чувственным.

И. Кант, отмечая чувственный характер категории времени и пространства указывал, что они представляют собой разные формы чувственного восприятия; пространство – априорная форма внешнего чувства, время – априорная форма внутреннего чувства [3]. Хотя восприятие времени и пространства у разных народов было адекватным, чувственным, отношение этнического сознания их, в особенности к категории времени, было специфическим. Так, изучение восприятия казаками категории времени и пространства показывает, что оно было более чувственным, «так как, непосредственная близость к реалиям бытия, чувственная близость к наблюдаемому, упроченность в этом бытии выразилась в понимании времени и пространства» [4, 11].

Время имеет количественные и качественные параметры. А.В. Кравченко к качественным характеристикам времени относит такие признаки, как:

- 1) равномерность: время течёт в действительности, не ускоряясь и не замедляясь;
- 2) однонаправленность: время течёт из прошедшего в будущее;
- 3) линейность: течение времени не пересекается с самим собой;
- 4) необратимость: время необратимо;
- 5) связь с причинностью: процессу развития присуща связь времён;
- 6) неизменность прошедшего и возможность корректировки грядущего;
- 7) локальность: время постоянно соотносено с определённым моментом;
- 8) связь с движением: время не статично, движение есть форма существования материи [5, 160].

В процессе формирования категории времени у народов формировались различные её модели. К одной из первых таких моделей можно отнести архаическую колебательную модель; она возникла в первобытном обществе, в котором было распространено первобытное мышление, не ощущающее следующие друг за другом отрезки времени как однородные [6]. Такую модель времени, по мысли С.В. Дмитриюка, можно отнести к мифологической, так как она отражает мифологическое миропонимание, для которого характерно «представление о том, что каждому изменению в мире соответствует своё время» [7, 303].

Время у казахов и русских измерялись событиями, происходящими в тот или иной период. Такую модель времени называют исторической или генеалогической, так как она даёт представление о сакральных понятиях, значимых для народа, связанных со временем проживания исторических деятелей, батыров, предков рода. Такая модель используется для показа отчёта времени с периода, когда произошло какое-либо историческое событие, важное для рода, например, *после аса Сагына; время, когда умер хан Орманбет и взбунтовались саки; время, когда пала Казань*.

Вторая модель – модель циклического времени, согласно которой настоящее и будущее выступают как различные темпоральные ипостаси мифического прошлого. Согласно данной модели время всегда течёт по кругу.

По мысли Б.А. Успенского, циклическое время соответствует космологическому сознанию, которое и «предполагает, что в процессе времени повторяется один и тот же онтологически заданный текст. Между тем, историческое сознание, в принципе, предполагает линейное и необратимое время» [8, 32-33].

Циклическое время выражает неорганичность космического цикла, фазы которого выражают времена года. Обычно во многих языках оно выражается понятиями: *пора*,

*мезгіл, time, season; весенняя пора, летняя пора, осенняя пора, зимняя пора, көктемгі мезгіл, жазғытұрым, жазғы мезгіл, күзгі мезгіл, қысқы мезгіл, springtime, autumn, summertime, wintertime.*

В смене времён года представлен известный космологический сценарий: рождение, становление, расцвет, увядание и снова рождение.

Слово «пора» также применяется для обозначения отдельных периодов жизни человека: *пора детских игр и увлечений* (М. Салтыков-Щедрин); *пора надежд и грусти нежной* (А. Пушкин); *пора роскошных сил и мощных трепетаний* (А.К. Толстой); *жастық шағы; кәмелетке толған мезгілі; егде жасқа келген шағы; кәрілік келген мезгіл.*

Пора, по мысли Е.С. Яковлевой, являлась космологическим оператором, она служит специфическим обозначением, служащим для обозначения описываемого временного отрезка («утро», «осень») под углом зрения космологического времени: *пора* типизирует соответствующую единицу времени, наделяет её признаками неединичности, обобщенности, объективированности [9, 76].

Для сознания казахов циклическая модель времени близка потому, что выпас скота требовал более детального членения времени суток и года, большей цикличности в восприятии времени, приуроченной к суточному и сезонному хроносу. Кроме того, религиозные верования казахов требовали приурочения чтения молитв, проведения религиозных обрядов в определенное, повторяющееся время, например, детализация понятия «утро» в казахском языке отражена в следующих понятиях: *елең – алаң үрпек, үрпек бас шақ, сібірле, алагеугім, тақ кеугім, алаң-гұлақ, сәресі, құзғынсәрі, таң сәрі, боз ала таң, ала таң, азан, таңертең.*

В английском языке понятие «утро» – *morning: Morning* – это часть суток от полуночи до полудня (*oneinthemorning*). Для русских, время за полночью – это ночь, а не утро (*час ночи, два часа ночи, но час, не два часа утра*). В казахской культуре время за полночью – ночь (түн). В русском языке понятие времени детализировано, ср.: *утром, поутру, с утра, под утро, к утру, утречком; вечером, к вечеру, поздно вечером*. Выбор этих обозначений, по словам А. Зализняк и А.Д. Шмелёва, «зависит от того, чем человек занимался до и чем предполагает заниматься после наступления этого времени суток» [10, 42].

В казахском языке понятие «вечер» также используется дифференцированно, ср.: *кеш батты, кеш бата, кешке таман, кештен кейін, ымырт.*

Циклическое восприятие времени встречается во многих фразеологизмах разных народов: *пора надежд, пора цветения; from to time; ihre Zeit ist gekommen, es ist höchste Zeit (давно пора), es ist an der Zeit, von Zeit zu Zeit, мешін жылы, қой жылы, түйе жылы и др.*

Линейное восприятие времени отражается в оппозиции «всегда-никогда». Оно отражает неповторимое, невозвратное время, когда развитие событий совершается линейно, необратимо. Показателями такого времени выступают такие дейксисы, как «всегда», «никогда», «ныне», «нынешний», «нынче» «прошлый», «прежний», «впредь», «теперь», «сейчас», «сегодня», ср.: *нынче я в Россию не приеду* (И. Тургенев); *Да, были люди в наше время, не то, что нынешнее племя* (М.Лермонтов).

Прилагательное *нынешний* описывает текущее настоящее, а *теперешний* - описывает обобщённое, в свете каких-либо содержательных черт. *Какого спутника весёлого привел мне нынешний февраль* (М. Цветаева); *нынче праздник, пахнет мята, все в цвету* (М. Кузьмин); *Теперь 12 июня праздник; он был комбригом, но теперешним временам ниже генерал-майора, но выше полковника* (С. Голицын); *нынешний, теперешний опыт; қазіргі уақыт.*

Понятие «всегда» соотносится с позитивной окраской, используется во фразеологизмах на тему дружбы, благодарности, любви, но и ненависти, ср.: *до скончания века; во веки веков; на веки вечные; по гроб жизни; до гробовой доски; до последнего*

дыхания; *раз и навсегда*. В русском языковом сознании понятие «всегда» связывается с окончанием жизни (погреб жизни; до последнего дыхания); а в казахской культуре «всегда» («үнемі») связывается с жизнью: *өмір бойы, өмір бақи*. В английской культуре «всегда» также имеет поэтическую возвышенность: *till the cows come home; to the grave; to the tomb*.

Линейное восприятие времени отражается в следующих английских поговорках: *The time goes by, passed by, time fues time has stopped*.

В немецкой языковой картине мира линейность времени образа выражается в следующих выражениях: *die Zeit verrinnt (время течёт), die Zeit drängt (время не ждёт)*.

Линейное восприятие времени предполагает восприятие его как прошлого, настоящего и будущего времени. Для русского и английского сознания «прошлое» представляется в позитивном значении. «Прошлое» имеет положительную оценку, ср.: *сколько лет, сколько зим, с незапамятных времён; from the cradle, from the dawn of time, a lot of water has flown since then; dating from the times of the siege of Eighty-eight; -when Adam was a boy; when queen Anne was alive; in the yer dot*.

В казахском языковом сознании, по словам Ф.А.Саметовой, к «прошлому» относятся созерцательно, философски, так же, как и в русском сознании [11]. Казахи и русские понимают, что время необратимо, что ход времени нельзя изменить, поэтому относятся к прошлому спокойно: *өткен-кеткен, қырық жылғыны қылға тізу; ескі қотырды қасу, озмыштан-жазмыш жоқ, өтер-кетер, маңдайында жазылған; кто старое помянет, тому глаза вон; потерянного времени не воротить; что было, то сплыло, что было, то былём поросло; что было, то было; что было, то прошло; былого не вернуть; потерянного времени не воротить; было и сплыло, травой поросло, предписано судьбой, на лбу написано, будь что будет, и это пройдет*.

«Будущее время» воспринимается русскими и казахами с уверенностью, оптимистично, ср.: *Біздің қолымызға қарға да тышар; біздің үйде де той болар; будет и на нашей улице праздник; будем живы – не помрём*.

Русские вместе с тем созерцательно относятся к будущему: *чему быть, того не миновать; что будет, то будет; время покажет; поживем увидем; дождаться собственного часа; цыплят по осени считают; бабушка надвое сказала; как Бог на душу положит; будем живы – не помрем; будь что будет*.

Для английского сознания типично планирование будущего, так англичане рациональны, они заблаговременно предвосхищают будущее, ожидая успеха ср.: *sooner or later; the sooner the better; time to come; have a great future*.

Английский рационализм проявляется в деловом подходе к использованию времени, ср.: *time is money (время-деньги)*. Англичане не желают зря попусту тратить время, оно дорого, ср.: *«Мистер Блэк, быть может, простит человеку его старомодные привычки: время – деньги, а мистер Дженнингс может рассчитывать на его присутствие, как только оно ему понадобится. С этими словами стряпчий вернулся в свою комнату и упорно углубился в свою чёрную сумку (У.Коллинз «Лунный камень» с.434)*.

В казахском лингвокультурном сообществе имеются особые модели времени, называемые экологическим, генеалогическим временем и ситуативным временем. Предельное обобщение, наблюдения за изменениями, совершаемыми во времени, чувственное его восприятие - это следствие того, что казахи ближе всех народов к реалиям бытия. Образ жизни казахского народа, связанный с кочевым образом жизни, требовал не только регистрации отдельных явлений, но и понимания и объяснения их. И это понимание времени привело к созданию особых качественных конфигураций времени, таких, как экологическое время, а также генеалогическое. Генеалогическое качественное время локально, оно соотнесено с определённым моментом, например, «имя Бога» станет излюбленным в Тобыкты при наричении новорождённых. *Ас* приобретает такую силу, что по нему будут определять возраст детей - и при том не только тех, которые





родились в год поминок - будут говорить: «он родился за пять лет до аса Божья» или «через два года после аса». Помолвки, торжественные поездки женихов, свадьбы, совершенные в это время, обрезания, смерти – все станут исчислять от аса. Даже о выдающихся скакунах, выигравших впоследствии байгу, скажут, что «в год аса он был тригуном, или родился в том же году, или был тогда четырехлетней». Знаменитые асы всегда становились памятной датой и даже вехой счета лет: они жили в воспоминаниях поколений. *Асы Аблая и Бопы, проводившиеся неизвестно когда, не забыты до сих пор* (М.Ауэзов. Путь Абая, с.227).

Мифологическое время связано с неделением времени на три периода (прошедшее, настоящее, будущее). В мифах не указывается будущее время. В них имеется принципиальное различие между настоящим и прошедшим временем. Однако в мировом древе – Байтереке проявилось уже обозначение трех времен: прошедшее время, настоящее время, будущее время, что соответствовало делению на ата-баба (предки), настоящее поколение, будущее поколение. Соответственно этому осуществлялось деление на высший мир, мир человечества и нижний мир – мир духов.

Ментальное пространство казахов задает свой смысловой контекст восприятия времени и диктует свои правила обозначения времени. Поэтому обозначение времени носителей казахской культуры строится на системе представлений, сформировавшихся в рамках такой культуры – мира, в котором живет и рождается человек, который влияет на его язык. Так, занятия кочевым животноводством отразились на понятии экологического ситуативного времени. Время отгона скота на жайлау, откочевки на летние, осенние пастбища, содержание скота в теплых стойлах – хозяйственные заботы повлияли на обозначение сезонного времени, как *қыстау, күзеу, жайлау*.

Понятие ситуативного времени связано с измерением времени в количественном плане, когда время обозначается с учетом затраты времени на занятие в какой - либо ситуации определенной хозяйственной деятельностью, например: *қозы жамыраган кез, қой қоралаған мезгіл, ет асым, сүт пісірім, шәй қайнатым, бие байланған уақыт, бие сауым уақыт, қозы алып болған кез, бас сауым, сиыр түс кезінде и др., ср.:* «Арада биенің екі сауымындай мезгіл өткізіп, хабаршы жетті» (В. Исабаев. Айқыз, 34 б.); «Сүт пісірім уақыттан соң бәйгешілер ауыл сыртындағы дөң басында жиналсын» [К. Сегізбаев. Жол, 101 б.]; «Бірақ тезірек жолға шығуға асығып, жүрегі алып ұшқан Қасымға сол бір шәй қайнатым уақыттың өзі жылдай боп көрінді» [Д. Досжанов. Жылдын он үшінші айы, 8 б.].

Понятие времени отражает и верования казахов, например, их религиозные верования. Переход их от тенгрианства в мусульманство начинается со времени арабской экспансии в VIII веке. Начиная с этого времени, появляется в языке особое обозначение времени, связанное с выполнением религиозных служб, например, *екінді, бесін, кіші бесін* (время, наступающее сразу после полудня), *ұлы бесін, құлама бесін* (время, наступающее к вечеру), *қожса бесін, бесін махал* (время бесина), ср.: «бесін ауып барады» (Ө. Кекілбаев. Үркер, 82 б.); «күн еңкейіп, екіндіге таянғанда үйге жеткен» (С. Досанов. Жылдың он үшінші айы, 485 б.); «күн екіндіге еңкейе бере болар етекке түсіп, таудың бөктеріне дейін созылып жатқан егіз даласының тұсынан шықты» (К. Жұмаділов. Сәйгүліктер, 28 б.).

Ментальное пространство английского народа может быть описано через артефакты, связанные с представлением о времени. Образ времени ментально репрезентируется и субъективно интерпретируется говорящим через образ часов, например: «Да, это Большой Бен, он заставляет помнить о времени. Майкл говорит, что парламент – лучший тормоз прогресса» (Дж.Голсуорси. Сага о Форсайтах, с. 275). «Большой Бен пробил час» (Дж.Голсуорси. Сага о Форсайтах, с. 232);

Образное представление времени осуществляется при помощи различных средств, среди которых часто используются такие коды культуры, как:



1) зооморфный: «Бұл кезде ауыл үстінің бие байлар мезгіліндегі қарбалас қарақұрасы сейіліп, мүлгіген» (А. Сейдімбек. Аққыз, 225 б.); Ср.: «Әтіке тау басында ат шалдырым уақыт тосты» [Б. Нұржекеев. Таңдамалы, 22 б.]: «Қалыңдықты әкелуге аттанушылар құдалар ауылына «күйеу келді» уақытынан кешікпей жету үшін сиыр түс кезде артынып-тартынып жүріп кетті» [К. Сегізбаев. Жол, 96 б.]; жел маядай зымырау; жолбарыстай ырғу. Зооморфный код - для обозначения времени преимущественно пользуются в Японии, именно у них встречаются такие обозначения времени, как час волка, час собаки, час крысы, час зайца, ср.: «Если вы согласны, мы встретимся в полночь, в час крысы, смегами (Д. Чейни. Гнев самурая, с. 313); «В восемь часов - в час собаки - Чинара принимала делегацию советников Тайра (Д.Чейни. Гнев самурая, с. 319); «В пятнадцатый день месяца Йоши как обычно, встал в час тигра - около четырех часов утра, вышел из хижины, вымыл пол в дождю, вскипятил воду для утренней еды и до восхода солнца упражнялся, повторяя задания, которые учащиеся выполняли, как он видел накануне» (Д.Чейни. Гнев самурая, с. 148); «Йоши степенно шел позади Хиромы. Где-то на территории колокол возвестил час зайца – шесть часов утра, время, когда все добросовестные государственные служащие должны явиться на работу» (Д.Чейни. Гнев самурая, с. 280-2281).

2) соматический код, когда в качестве единиц измерения применяются соматизмы, действия, совершаемые при помощи соматических единиц, служат точкой отчета времени, ср.: *Қас қағым сәтте-ақ күптей болып ісіп шыға келген арқадағы қамшы ізі ашытып сыздап, жаны қиналған күйі бірте бірте алыстап, әлсіреп бара жатқан ат дүбіріне құлақ түріп, жата берді* (С. Досжанов. Жылдық он үшінші айы, 20 б.); «Қас-қағымның арасында Егоровтың да басынан қара дауыл ойнақтап өткен-ді» (Ш. Сариев. Алтын арал, 262 б.).

3) антропоморфная модель. Эта модель времени олицетворяется с поведением человека, с его характером, с его действиями, например: «время плетется лениво» (А. Белый. Избранное); *но время шло и старилось, и глохло* (Б. Пастернак. Сон); «Снег идет густой-густой. В ногу с ним, стопами теми, в том же темпе, с ленью той иль с той же быстротой, может быть, проходит время»? (Б. Пастернак. Снегидет).

В английском языке наблюдается персонификация времени: *Personified as an aged man, bald, but having a forelock, and carrying a scythe and an hour - glass. Also called Father Time; Time will tell; to keep up/move/march with the time, to kill time; etc.*

В немецкой лингвокультуре время выполняет характерологическую функцию, например, дает представление о характере человека, ср.: *ein Kind seiner Zeit* (дитя своего времени); *hinter seiner Zeit zurück bleiben* (оставать от своего времени); *mit der Zeit gehen, mit der Zeit schritthalten* (шагать в ногу со временем).

4) артефактный код в обозначении времени. Время сравнивается с образом пущенной стрелы (время, подобно пущенной стреле), ракеты (время летит, подобно ракете); время-деньги: «Время - сказал он мягко, - деньги: у вас все было в достатке и того, и другого (Артур Хейли. Посадочная полоса, 241 с.).

Контрастивно-когнитивный анализ понятия «время» в разных лингвокультурных сообществах позволяет нам установить сходства и различия в понимании времени у разных народов. Прежде всего, следует указать на наличие у всех народов качественной модели времени, соответствующего параметрам, указанным А.В. Кравченко [5], а именно:

1) равномерность: *заглянуть в будущее, timehangsheality, timepresses, diezeitotschlagen*; уақыт ақырын жылжиды, уақыт бірқалыпты;

2) однонаправленность: *уақыт өткен сайын; дәл уақыты жеткенде; светлое будущее; долг перед будущим; mit der Zeit, im Laufe der Zeit*;

3) линейность: *бұрынғы уақыт, қой үстінде боз торғай жұмыртқалайтын уақыт, die zeiten sind ror bei, of out of mind time* (в незлопамятные времена);



4) необратимость времени (уақыттың ісі қиын; уақыт ештеңемен санаспайды; что было, то сплыло; *time and tide wait for no man; time of milk and honey; all in good time;*

5) связь с причинностью: қабылдау уақыты, уақытсыз, *auber der zeit kommen*

6) неизменность прошлого: уақыты (мезеті) бітті; *snakespeare`s times;* уақыт тас екен, тасты да тоздырады; *make up for lost time;*

7) локальность: *time is on smb`s side* (на чьей-либо стороне); *жергілікті уақыт; Ortszeit, heutzutage* (в наше время);

8) связь с движением: чему быть, того не миновать; дождаться собственного часа; как на душу положат; *цыплят по осени считают; take your time* (не спешите), *some time or other; das hat noch Zeit; Jedes Ding hat seine Zeit, sich Zeit lassen, озмышқа жазмыш жоқ, уақыт келер.*

Количественная модель времени связана с обозначением времени, затраченного на выполнение какого-либо дела в определенной ситуации, а также модели экологического и генеалогического времени имеются не во всех языках. Ситуативное время наблюдается в казахском обществе, а также частично в русском. В русской языковой картине мира, по мысли А. Зализняк, А.Д. Шмилева, обозначение времени суток зависит от того, какой деятельностью оно заполнено в отличие от западноевропейской модели, где, скорее наоборот, характер деятельности, которой подлежит заниматься, детерминируется временем суток [10, 47]. Если ситуативное время в русской языковой картине мира показывает моменты пробуждения - утро (с которого начинают дневную деятельность), день (заполненный деятельностью), вечер (конец рабочего дня, конец деятельности), то в казахской языковой картине мира конкретно указывается: какая именно хозяйственная деятельность совершается в тот или иной промежуток времени.

Экологическое и генеалогическое количественное время отсутствует в других культурах.

Контрастно-когнитивный анализ времени по параметрам качественной и количественной модели времени показал, что если основные параметры качественного времени имеются во всех языках, то модели количественного времени не совпадают в различных лингвокультурологических обществах, см. результаты контрастивно-когнитивного анализа, отраженные в таблице № 1.

Таблица 1 Контрастивно-когнитивный анализ концептов «время», «уақыт»,  
Die Zeit , time

	Модели времени	Конфигурация времени	Каз.	Рус.	Нем.	Англ.
I	Качественное время	1. Циклическое время, равномерность	уақыт ақырын жылжиды	время идет равномерно, все время	Die Zeittotschlagen	time presses
		линейность	бұрынғы уақытта	в свое время	Die Zeitsindvo rbei	of out mind time
		однонаправленность	дәл уақыты жеткенде	светлое будущее	mit der zeit	he was handsome in his time
		необратимость, неизменность	заман қайта оралмайды	время делает свое дело; время возьмет свое	zeitweilig	time and tide wait

		линейность	келешекте, өткен заманда	в скором времени; во времена оно	von zeitzuZeit	after a long time
		связь с причинностью	мезеті бітті	время кончилось	außer der Zeitkomm en	time forbids
		локальность	жергілікті уақыт	местное время, московское время	heutezutug eZeitortsz eit	time is on smb`'s; night time
		связь с движением	уақыт жылжиды	время лечит	Die Zeit in/der nachstenze it, es hat Zeit	time hangs heavy
II	Количес- твенное время		экологическое время	-	-	-
			генеалогическ ое время	-	-	-
			ситуативное время	ситуативное время (то, чем человек занимается в это время) Детализация времени	+	+

Таким образом, анализ понятия времени в контрастивно-когнитивном аспекте показал, что восприятие времени в разных культурах неадекватно, а его конфигурации отражаются в различных моделях времени: адекватных (модели качественного времени), неадекватных (модели количественного времени).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Моисеева Н.И. Время в нас и время не в нас. – Л.: Лениздат, 1991. – 156 с.
- 2 Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. – М.: Комкнига, 2006. – 280с.
- 3 Кант И. Собрание сочинений. – М., 1966.
- 4 Орынбеков М. Предфилософия казахов – Алматы: Өлке, 1994. – 207 с.
- 5 Кравченко А.В. Язык и восприятие / А.В. Кравченко // Когнитивные аспекты языковой категоризации. – М., 1996. – 286 с.
- 6 Леви – Стросс К. Структурная антропология. – М., 1983.
- 7 Дмитрюк С.В. «Время - пространство» как лингвокогнитивный концепт языкового сознания и фрагмент языковой картины мира // Материалы международной научной конференции «Язык и культура», функционирование и взаимодействие. – Шымкент, 2003. – С. 302-306.
- 8 Успенский Б.А. История и семиотика (восприятие времени как семантическая проблема). Статья вторая // Труды по знаковым системам. - Т. 23. - Тарту, 1989. – С.73- 83.



- 9 Яковлева Е.С. Языковое отражение циклической модели времени // Вопросы языкознания. - 1992. - №4. - С. 73-83.
- 10 Зализняк А., Шмелев А.Д. Время суток и виды деятельности // Логический анализ языка. Язык и время. – М., 1997.
- 11 Саметова Ф.А. Репрезентация времени и пространства в языковом сознании. Автореф. дисс. канд. филол. наук, 2010.

### **ТҮЙІН**

Мақалада әртүрлі халықтың түсінігіндегі уақыттың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын айқындауға мүмкіндік беретін тілдік-мәдени қоғамдастықтағы уақыт концептісінің контрастивті-когнитивтік талдауы жасалады.

### **RESUME**

The author of the article makes the contrastive-cognitive analysis of "time" concept in different communities of linguistic and cultural aspects which allows to establish similarities and differences in time conception among different peoples.

## АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдыров А.М. профессор кафедры профессионального образования КазАТУ им. С. Сейфуллина, доктор педагогических наук
- Абишева Ж.Р. старший преподаватель кафедры истории Казахстана КазАТУ им. С.Сейфуллина, кандидат исторических наук
- Абуов Ә.Е. Қазақ ұлттық өнер университеті тарих және әлеуметтік пәндер кафедрасының профессоры, философия ғылымдарының докторы
- Абылова Г.Е. Еуразия гуманитарлық институты қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Айтбаева Б.М. Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті қазақ тілінің практикалық курсы кафедрасының меңгерушісі, филология ғылымдарының кандидаты, профессор
- Албытова Н.П. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының профессор м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты
- Алдабергенова С.С. докторант PhD кафедрасы профессионального образования КазАТУ им. С. Сейфуллина
- Алметов Н.Ш. М. Әуезов атындағы Оңтүстік-Қазақстан мемлекеттік университеті педагогика және музыкалық білім кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Алтынбекова Г.К. старший преподаватель кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института, кандидат филологических наук
- Альбекова А.Ш. доцент кафедры казахского и русского языков КазАТУ им.С.Сейфуллина, кандидат филологических наук
- Аубакирова Ж.К. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психология кафедрасының доценті, психология ғылымдарының кандидаты
- Ахметжанова Ж.Б. Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті қазақ тілінің практикалық курсы кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Аюпова Г.К. и.о. доцента кафедры теоретической и прикладной лингвистики ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, кандидат филологических наук
- Аязбаева А.Т. докторант PhD Международного университета Кыргызстана
- Базарбекова Д.М. доцент кафедры казахского и русского языков КазАТУ им.С.Сейфуллина, кандидат филологических наук
- Байтанасова Қ.М. Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ әдебиеті кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының кандидаты
- Босжигитова Г.А. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың шетел тілдерінің теориясы мен тәжірибесі кафедрасының магистранты
- Джумағалиева К.В. старший преподаватель кафедры истории Казахстана КазАТУ им. С.Сейфуллина, кандидат исторических наук
- Доскеева Ш.А. Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті филология кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты





- Дронсейка Р.П. старший преподаватель кафедры казахского и русского языков Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, кандидат филологических наук
- Дүйсенбаев А.Қ. Қазақ-Орыс халықаралық университеті психология, филология және аударма кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Еркибаева Г.Ғ. Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті бейнелеу өнері кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Ельжанова Е.Т. старший преподаватель кафедры международных отношений, истории и социальной работы Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова
- Ескеева М.Қ. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың түркология кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Есенғалиева А.М. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың шетел тілдері кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
- Жанатаева Ж.Е. магистрант кафедрасы кафедрасы международных отношений ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Жолдасқалиева А.Ж. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының магистранты
- Жумабекова Ф.Н. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Жүнісова Ж.Ә. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың практикалық қазақ тілі кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Измайлов С.В. старший преподаватель кафедры иностранной филологии и перевода Государственного университета имени Шакарима города Семей, магистр филологии
- Изтелеуова Л.И. доцент кафедрасы международных отношений, истории и социальной работы Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, кандидат социологических наук
- Инкабекова Ж.М. магистрант кафедрасы тюркологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Исмаилова Г.К. декан факультета русской и иностранной филологии Государственного университета имени Шакарима города Семей, кандидат филологических наук, доцент
- Кенжемуратова С.К. доцент кафедрасы казахского и русского языков КазАТУ им.С.Сейфуллина, кандидат филологических наук
- Көпбаева М.Р. М.Х. Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университеті филология және журналистика кафедрасының меңгерушісі, филология ғылымдарының докторы, профессор
- Қуандық А.М. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психология кафедрасының магистранты
- Құралқанова Б.Ш. Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Құрманғожаева Э.С. Алматы менеджмент университеті ALMAU тілдерді дамыту орталығы директорының орынбасары, филология ғылымдарының кандидаты, доцент

- Мұқажанова Р.М. Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті филология кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Нағымжанова Қ.М. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психология кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Оразова А.О. «Сырдария» университеті педагогика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Раушанова И.М. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы
- Румянцева М.В. заведующая кафедрой иностранных языков Костанайского государственного университета имени А. Байтурсынова, кандидат филологических наук
- Саипов А. М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті кәсіпке баулудың теориясы және әдістемесі кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Сарсекеев Б.С. заведующий кафедрой педагогики Евразийского гуманитарного института, доктор педагогических наук, профессор
- Сейсенбеков Е.К. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті сауықтыру дене мәдениеті кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Сурова Д.С. доцент кафедры казахского и русского языков Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, кандидат филологических наук
- Сақаев Б.А. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті сауықтыру дене мәдениеті кафедрасының профессоры, Қазақстан Республикасының еңбек сіңірген жаттықтырушы
- Сүтжанов С.Н. Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Тастанов Ә.Ж. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті сауықтыру дене мәдениеті кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Тәңірбергенова А.Ш. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психология кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Тұрғанбекова Ә.Н. Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университеттің жалпы педагогика кафедрасының магистранты
- Уашева А.К. PhD доктор кафедрасы социологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Хамзина Ш.Ш. профессор департамента промышленного инжиниринга и дизайна Инновационного Евразийского университета, кандидат педагогических наук
- Шахаман З.Б. декан факультета дистанционного обучения Костанайского государственного педагогического института, кандидат исторических наук, профессор
- Шонова А.К. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психология кафедрасының магистранты