

Қазақ білім академиясының

БАЯНДАМАЛАРЫ

*Тоқсандық журнал
2008 жылдан бастап шығады*



ДОКЛАДЫ

**Казахской академии
образования**

*Ежеквартальный журнал
издается с 2008 года*

Журналда келесі бағыттардағы ғылыми зерттеулер көрініс табады:

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

В журнале отражаются результаты научных исследований по направлениям:

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

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

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

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

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

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

Жазылым индексі: 74182

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

Телефон/факс: (7172) 56-19-33

E-mail: eagi@list.ru

Бас редактор:

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

Бас редактордың орынбасары:

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

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

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

Редакциялық кеңестің төрағасы

Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

Редакциялық алқаның мүшелері

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

Абдрашитова Т.А., психол.ғ.д., доцент

Айтказин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

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

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

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

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

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

Волкова Л.В., п.ғ.к., доцент

Дәдебаев Ж.Д., ф.ғ.д., профессор

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

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

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

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

Исмаилов А.Ж., психол.ғ.к., профессор

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

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

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

Косанов Ж.Х., з.ғ.д., профессор

Кузьменко В.В., п.ғ.д., профессор (Украина Республикасы)

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

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

Сарсекеев Б.С., п.ғ.д., доцент

Слюсаренко Н.В., п.ғ.д., профессор (Украина Республикасы)

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

Жауапты хатшы: Мұхамбетова Қ.А.

Компьютерлік беттеу: Сыздыкова А.С.

ЖАРНАМАҢЫЗДЫ БЕРУГЕ ШАҚЫРАМЫЗ

Жарнама жөніндегі менеджер – Хамзина Салтанат Болатқызы

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

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ

3/2020

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ	СОДЕРЖАНИЕ	
<i>ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА</i>		
<hr/> <i>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА</i> <hr/>		
Б.С. Сарсекеев	Некоторые вопросы обновления содержания учебника истории	6
N.F. Abayeva I.I. Yerakhtina L.M. Mustafina A.R. Yarullina	Some ways to improve a quality of mathematical knowledge of technical universities students	12
Х.Т. Шерьязданова Л.К. Ермекбаева А.К. Байдрахманова Т.А. Абдрашитова	Алгоритм построения образовательных программ по психологии в Республике Казахстан	19
А.Б. Мукашева А.А. Сметова Г.Ж. Лекерова С.Н. Сулейменова Г.А. Нуридинова Г.А. Омарова	Адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе посредством психолого-педагогического тренинга	27
А.К. Есентаева D.B. Akunova A.A. Aimoldina	Совершенствование подготовки конкурентоспособных педагогов-музыкантов в Республике Казахстан	33
А.Р. Рымханова С.К. Абильдина Р.М. Айтжанова А.Т. Арбабаева А.Е. Kudajbergenov	Особенности взаимодействия педагога с родителями в инклюзивном образовании	42
Қ.Қ. Мұқанова	Педагогическая рефлексия в структуре высшей школы	47
С.Б. Сарбасова	Promotion of English in tertiary education of Kazakhstan	56
Қ.Ш. Аубакирова А.З. Еслямова	Инклюзивті білім беру: жаңа формациядағы педагог моделі	65
	Features of the interdisciplinary integration formation in the process of teaching the subject «self-knowledge»	74
	Қазақ тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың лингвистикалық негізі	83
	Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями в Казахстане	93
	Тарих пәнін оқытудағы заманауи технологиялардың рөлі	101

М.М. Рахимжанова	Наследие великого поэта Абая – педагогический инструмент в моральном воспитании молодежи на основе национальных духовных ценностей	108
G.I. Chemodanova S.V. Vlassenko D.Y. Shuvalova	The role of innovative technologies in personal and professional formation of young teachers in conditions of a higher school	117
Д.С. Ташкеев О.А. Волков И.И. Лиховец Е.И. Клюкина	Методика обучения нападающего удара игроков первого темпа в волейболе	126
Г.А. Абдикаримова М. Испандияров Б.Б. Атышева Е.Н. Тугелбаев М.Ж. Ордашева М.С. Сапиева	Белсенді туризм түрлеріндегі спорттық-сауықтыру бағыттылығы	133
Ю.Ю. Суловицкая М.М. Жаманкарин А.Ю. Хорошев Н.Г. Дементьева А. Окай	Культурно-образовательное пространство как фактор формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства	142
Ю.Ю. Суловицкая М.М. Жаманкарин А.Ю. Хорошев Н.Г. Дементьева А. Окай	Регулятивные универсальные учебные действия	150
А.Б. Кабдушева Н.В. Исыпова	Мектепке дейінгі білім беру жүйесінде патриоттық тәрбие берудің педагогикалық негіздері	155
А.Б. Кабдушева Н.В. Исыпова	Развитие креативности при работе со связным текстом на занятиях иностранного языка и его критериальное оценивание	162
Т.Т. Галиев Б.Т. Абенова Ж.С. Бекбаева К.Р. Калкеева У.А. Хасенова А.К. Альжанов С.К. Асылбекова С.А. Нариман К.К. Куламбаева А.К. Садыкова В.В. Захлебаева Г.А. Аширбекова Д.В. Лепешев В.В. Захлебаева Ю.В. Черненко П.С. Бабин	О развитии критического мышления в контексте разноуровневого обучения	171
К.Р. Калкеева У.А. Хасенова А.К. Альжанов С.К. Асылбекова С.А. Нариман К.К. Куламбаева А.К. Садыкова В.В. Захлебаева Г.А. Аширбекова Д.В. Лепешев В.В. Захлебаева Ю.В. Черненко П.С. Бабин	Предпринимательская культура – профессиональное качество современного педагога	180
С.К. Асылбекова С.А. Нариман К.К. Куламбаева А.К. Садыкова В.В. Захлебаева Г.А. Аширбекова Д.В. Лепешев В.В. Захлебаева Ю.В. Черненко П.С. Бабин	CLIL технологиясы – тілдік емес мамандықтар студенттерінің шет тілін оқыту процесін белсендіру әдістемесі	190
К.К. Куламбаева А.К. Садыкова В.В. Захлебаева Г.А. Аширбекова Д.В. Лепешев В.В. Захлебаева Ю.В. Черненко П.С. Бабин	Педагогические условия формирования креативности студентов колледжа	198
Д.В. Лепешев В.В. Захлебаева Ю.В. Черненко П.С. Бабин	Исследование нравственных ценностей современной молодежи	204

ФИЛОСОФИЯ
ФИЛОСОФИЯ

Y.S. Doykov	Gadamer's understanding of the hermeneutic circle - methodological problems of knowledge	210
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ФИЛОЛОГИЯ
ФИЛОЛОГИЯ

Ж.А. Құсайынова	Көркем шығармадағы субъективтік көзқарастың коммуникативтік астары	220
Л.Н. Дәуренбекова Г. Сагидолда Қ.Қ. Саркенова	«Қазақ филологиясы» мамандығы бойынша білім берудің ғылыми-концептуалдық негіздемесін ХХІ ғасырдағы гуманитарлық білім парадигмасына сай жаңарту мәселесі	225
А.Б. Шормақова	Туыстық атаулардың семантикалық-құрылымдық табиғаты	232
Т. Қалибекұлы	Қытай тіліндегі предлогтың анықтамасы туралы	238
Х.А. Ордабекова	Мәтін: лингвистикалық және психолингвистикалық	247
К. Қ. Күркебаев	аспект	
Ұ.О. Асанова	«Көк бөрі» тотемі – ұлттық дүниетанымның	256
Б.С. Абдуова	түп-тамыры	
А.Т. Ашенова		
М. Fyodorova	On some grammatical and lexical features of the headlines in	268
Е. Khairova	Kazakhstan and Britain's mediaspace	
Л.Ә. Ибраймова	Ахмет Байтұрсынұлы терминдерінің ғылыми	274
А.О. Ақжігітова	қолданыстағы орны	
А.Т. Sagiyeva	Multilingualism and intercultural communication	282
А.С. Massalimova		
В.В. Mukhamejanova		
К.К. Дуйсекова	К вопросу конверсационного анализа разговорной речи	291
К.С. Кенжигожина	английского языка	
Ж.Т. Оспанова	Метод концептуального анализа языка: основные	300
Б.Ж. Бесимбаев	направления	
С.А. Мейрамова	Место коммуникативной грамматики при построении	308
А.М. Аяпбергенов	политического дискурса	
А.О. Токсамбаева	Асқар Алтай шығармашылығындағы ұлттық	317
А.К. Ахметжанова	модернизмнің бейнеленуі	
А.Б. Шормақова	Өсімдік атаулары негізінде қазақ көркемдік әлемінің	324
Л.А.Ибраймова	символдануы үдерісі	

УДК 371.3

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ

Б.С. САРСЕКЕЕВ

заведующий научно-проблемной лаборатории
Евразийского гуманитарного института,
доктор педагогических наук

Аннотация

Статья посвящена вопросам обновления содержания исторического образования. Автор на основе анализа содержания школьных учебников истории раскрывает проблемы учебников, изданных по обновленной программе, предлагает эффективные подходы к решению проблем учебника.

Ключевые слова: школьный учебник истории, обновленное содержание, структура и содержание учебника истории.

В настоящее время в системе образования наряду со словом «реформа» все чаще употребляется «обновление», (или «обновление содержания образования»). Обновление предполагает создание нового, совершенного, другими словами, это подразумевает качественное изменение, что ведет к улучшению при сохранении базы, замену устаревших элементов более современными. В этом смысле в системе среднего образования проделана большая работа: проведена переподготовка учителей по обновленной программе, разработаны новые типовые учебные программы и учебники. Среди изменений можно отметить цели обучения в виде ожидаемого результата, введение критериального оценивания, внедрение инновационных технологий обучения и т.д.

Из всего перечисленного нас интересует *обновление содержания школьных учебников истории*. Интерес к учебнику не случаен: учебник

является *основным средством обучения*, в нем заложен *сценарий учебного процесса*, через учебник реализуются цели обучения и задачи обновления содержания. В нашем понимании, обновление содержания исторического образования означает включение в учебный материал школьного учебника нового содержания, новых подходов и интерпретаций исторических событий, явлений, введение новых понятий, исторических дат и фактов.

Анализ показывает, что в методологическом отношении существенных изменений в содержании школьных учебников нет: также остаются открытыми историческая роль и значение Золотой Орды, образования Казахского ханства и жузов, вхождение Казахской степи в состав Российской империи, проблемы национально-освободительного движения, показ соотношения реформ и революций, проблема преемственности между СССР и Республикой Казахстан.

В основе достижения содержательной адекватности исторического образования должно стоять понятие «исторической компетентности», под которой представляется индивидуально-личностный результат исторического образования учащегося, заключающийся в сформированности опыта решения проблем на основе собственных результатов образования.

Условием формирования исторической компетентности является системное структурирование историко-педагогического содержания. Содержание образования мы рассматриваем в единстве трех аспектов: *социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и системно-деятельностного способа его рассмотрения*. Это означает, что авторы должны *раскрыть события истории, указать подходы к овладению материалом и наметить пути работы учащихся*.

Рассмотрим учебники, подготовленные по обновленной программе. Основным недостатком новых учебников является *слабая воспитательная направленность и недостаточный учет возрастных особенностей* адресата. Авторам не удалось устранить основной недостаток – *усредненность заложенного в учебнике материала, средний уровень знаний*. Учебные тексты монологичны, в них преобладает авторский текст, с минимальным использованием дополнительных и пояснительных текстов. Авторы не используют *проблемное изложение, проблемные тексты*. В учебниках истории отсутствует описание повседневной истории, нет обычаев и традиции, истории быта. Преобладает показ политической истории, без каких-либо попыток описания духовной жизни и ее интеллектуальной составляющей.

Погрешности начинаются с *несоответствия названий содержанию раскрываемого материала*. Приведем примеры: §1 учебника 5 класса называется «*Что изучает предмет истории Казахстана*», однако в содержательной части собственно Казахстану посвящено всего 2 предложения [1, с. 6-8]; в учебнике истории для 6 класса в рубрике «*Экспедиция Бартоломеу Диаша. Фернан Магеллан*», о Бартоломеу Диаше нет ни слова [2, с. 94]. Речь идет о несоответствии заявленной темы разработанному содержанию, на что должны были обратить внимание эксперты и рецензенты.

В учебниках *отсутствуют подразделы, главы* дающие возможность ориентироваться в тексте [2]. Часто авторы используют *сдвоенные параграфы* [3]: в учебнике Истории Казахстана 5 класса *из 53 параграфов учебника 38 сдвоенные* [1]. При этом некоторые сдвоенные параграфы по объему меньше традиционных.

Сдвоенные параграфы целесообразно применять при больших темах, иначе такие параграфы *перегружают текст*, что отрицательно влияет на его понимание и усвоение. В сдвоенных §§20-21 учебника всемирной истории [3] *раскрываются события происходившие в четырех странах на протяжении XV-XVII веков*. В тексте этого сдвоенного параграфа дано более 30 дат, 10 имен правителей, 9 новых понятий, часть из которых не объясняется [3]. Представленный материал из истории Англии, Франции, России и Испании, охватывает события 300-летнего периода, что объективно обуславливает затруднения ввиду мозаичности информации. К тому же авторы не всегда объясняют вводимые новые понятия. В следующем §§22-23 рассматриваемого учебника представлена тысячелетняя история нескольких стран с выделенными для запоминания более 20 понятий и имен [3]. На наш взгляд, системное структурирование содержания можно реализовать за счет *ведущих содержательных линий*, способствующих формированию методологических знаний.

К сожалению, авторы не учитывают позитивный опыт раскрытия содержания исторического материала. Известно, что в 5 классе формируются *хронологические умения* школьников, однако в новом отечественном учебнике нет ни линий времени, ни понятий «до нашей эры», «наша эра», ни задач на счет лет в истории [1]. Однако в практике подготовки школьных учебников включение «линии времени» достаточно распространенное явление [4; 5].

При отборе содержания в учебник необходимо руководствоваться принципами научности, систематичности, последовательности, что вытекает из необходимости содержания обучения требованиям и

уровню современной науки. Минимизированность информации, отсутствие дат, недостаток конкретного содержания отрицательно влияет на возможности формирования мировоззрения и нравственных убеждений подростков, которое формируется под влиянием образов тех людей, которые описываются в учебнике. Так, в учебнике истории древнего периода практически нет людей [1], что обусловлено слабой изученностью данного периода исторической наукой, а также программой курса [6].

Анализ содержательной части учебников изданных по обновленной программе показывает тенденцию *сокращения учебного исторического материала*. Если учебники, изданные в начале 2000-х годов, критиковались за избыточную информацию, перегрузку фактами, статистическими данными, топонимистическими наименованиями и цифровыми материалами, то учебники, подготовленные по обновленной программе, страдают краткостью учебных текстов. Краткие тексты с минимизированной информацией может привести в будущем к незнанию учащимися фактического материала истории, так как не все школьники заняты поиском дополнительной информации. Краткость текста не облегчает, а *усложняет понимание*. К тому же, учитель должен строить учебный процесс – в этом его режиссерские умения, но для конструирования урока ему необходим материал – это еще одна причина для отбора необходимого и достаточного материала в учебник, содержание которого должно быть скорее избыточным, чем недостаточным. Это подтверждается нашими исследованиями мнения учителей: мы попросили учителей составить список трудных вопросов, которые должны быть раскрыты в учебнике. Среди них наиболее часто встречаются такие вопросы как происхождение Казахского ханства, роль Абулхаира (хана Младшего жуза), казахско-джунгарская война, Туркестанский легион, Мустафа Шокай,- т.е., те вопросы, которые слабо раскрыты в учебниках.

Следует отметить, что *переход от варианта подготовки учебника истории с большим объемом фактологических знаний к модели учебника с отражением практических и концептуальных знаний* сопровождается тенденцией подмены содержания образования технологиями обучения.

Серьезным недочетом при изложении исторического содержания являются разные даты в разных учебниках. Министр образования и науки отметил, что бывают случаи, когда в учебниках разных издательств встречаются случаи разных интерпретаций, разные даты и

так далее [7]. Такие погрешности объясняются отсутствием должной апробации. Экспериментальная работа с учебником, последующий анализ и обсуждение требует времени от 3 до 5 лет, но зато минимизирует ошибки.

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Отсутствие в отечественном учебниковедении системного подхода основанного на стратегических целях к решению проблем учебника ведет к кампанейщине: учебники регулярно переиздаются, однако должного анализа уже апробированных учебников нет.

2. Вместо обновления содержания образования произошло сокращение учебного исторического материала. Авторам необходимо соблюдать баланс между *предоставлением информации и способами деятельности*, способствующими освоению этой информации.

3. Системное структурирование содержания можно реализовать за счет *ведущих содержательных линий*, способствующих формированию методологических знаний.

4. В учебниках истории отсутствует описание повседневной истории, нет обычаев и традиций, истории быта. Показ политической истории должен дополняться духовной жизнью казахского общества, ее интеллектуальной составляющей.

Список литературы

1. Б.Е. Кумеков и др. История Казахстана: Учебник для 5 кл. общеобразоват. шк. /Б.Е. Кумеков, Т.С. Жумаганбетов, К.С. Игликова – Алматы: Атамұра, 2017. – 144 с.

2. Айтбай Р. Всемирная история: Учебник для 6 кл. общеобразоват. шк. /Р.Т. Айтбай, А.К. Касымова, А. Ешмукамбетов. – Алматы: Атамұра, 2018. – 128 с.

3. Всемирная история: Учебник для 7 (6) кл. общеобразоват. шк. / Р.Айтбай, А. Касымова. – Алматы: Атамұра, 2017. – 114 с.

4. Ф.А. Коровкин. История древнего мира. Учебник для 6 класса средней школы. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1992. – 254 с.

5. Е.В. Агибалова, Г.М. Донской. История средних веков: Учеб. Для 7 кл. сред. шк. – 26-е изд., перераб. И доп., – М.: Просвещение, 1989. – 319 с.

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

7. Білімді ел. Образованная страна. Республикалық білімділік қоғамдық-саяси газеті. № 34 (239) сейсенбі, 8 қыркүйек, 2020.

Түйін

Мақалада Қазақстан тарихынан мектеп оқулығының мазмұндық және әдістемелік қырлары ашылады. Дәстүрлі оқулықтың жасырын резервтерінің мазмұнын ашу қарастырылады.

Resume

In the article the author considers the problems of a school teacher in history of Kazakhstan, the aspects of contents and methodology. The author investigates the opportunities of revealing the hidden reserves of a traditional textbook.

**SOME WAYS TO IMPROVE A QUALITY OF
MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF TECHNICAL
UNIVERSITIES STUDENTS**

N.F. ABAYEVA

Candidate of Pedagogic Sciences,
acting associate professor
of Higher Mathematics Department,
Karaganda State Technical university

I.I. YERAKHTINA

Candidate of Pedagogic Sciences,
Dean of Mechanical Engineering Faculty
Karaganda State Technical university

L.M. MUSTAFINA

Candidate of Physics-Mathematical Sciences,
associate professor of Higher Mathematics Department,
Karaganda State Technical university

A.R. YARULLINA

Assistant of Higher Mathematics Department
Karaganda State Technical university

Annation

According to world trends, mathematical methods are more widely used in modern technologies, equipment and scientific research every year. We have developed a pedagogical technology that allows us to develop a cognitive interest to study mathematics, and so to encourage students to self-perfection of their mathematics knowledge and to improve astudents' progress in mathematics. The article presents experimental work results on the proposed pedagogical teaching technology implementation.

Key words: teaching mathematics at university; career counseling

INTRODUCTION. As practice shows, a role of mathematics is inconspicuous in the process of preparing a future specialist in technical university, because in all cases, of course, professional disciplines come to the forefront, while theoretical ones, including mathematics, are drawn back. This is due to the fact that rapid mathematization of all are as of technology is not taken into account in university's educational process, and this process is based on the fact that new technologies and methods are introduced with

mathematical achievements in these areas. All this leads to misunderstanding and careless attitude to the mathematics study by students. Thus, students underestimate the mathematics role in their future professional activities.

Vast experience has been gained in various areas of pedagogical science in improving the vocational education problem: technical education, ways to improve vocational education in higher education [1, p.93891]. Nevertheless, the problem of vocational education and its psychological and pedagogical aspects are not sufficiently developed and it is not paid proper attention.

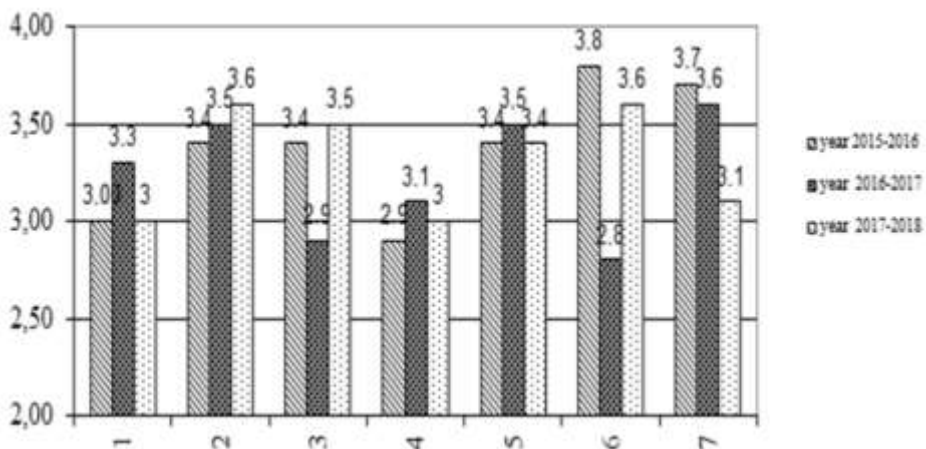
Teaching a mathematics course in higher technical educational institutions in Kazakhstan has always faced big problems: poor pre-university preparation and a lack of desire to study mathematics, insufficient number of hours devoted to studying mathematics at university, but the main problem of all these problems is the fact that students have no desire to study mathematics, because they do not see and do not know its place in their future professional activities. Negative attitude of students to the mathematics study is compounded by the low initial level of the subject school knowledge. The performed analysis made it possible to identify the level of pre-university mathematical knowledge among the students enrolled in a technical university, it is 66.3%, of course it affects later during mathematics study at a university [2, p.29]. In order to perform this analysis, students were asked to solve independent work containing ten tasks from algebra and geometry course of a secondary school, the data are shown in table 1.

Table 1 - Quantitative results of the initial level of mathematical knowledge for 2015-2018 academic year.

Academic year	Specialty	Number of students	Assessment of the initial level of mathematical knowledge (%)			
			Unsatisfactory	Satisfactory	Good	Excellent
2015 - 2016	Biotechnology (1)	42	30.7	30.2	31.1	8.0
	Chemical technology of organic substances (2)	8	15.8	39.5	34.2	10.5
	Economics (3)	25	15.0	40.0	35.0	10.0

	Accounting and Auditing (4)	18	40.0	30.0	22.0	8.0
	State and local government (5)	11	12.5	43.8	37.5	6.2
	Marketing (6)	10	10	40.0	40.0	10.0
	Mining (7)	88	11.1	27.8	38.9	22.2
2016 - 2017	Biotechnology (1)	44	22.3	38.3	24.1	15.3
	Chemical technology of organic substances (2)	9	22.6	22.6	37.1	17.7
	Economics (3)	18	41.7	33.3	19.4	5.6
	Accounting and Auditing (4)	15	27.3	38.9	32.5	1.3
	State and local government (5)	10	7.1	46.4	32.1	14.4
	Marketing (6)	8	57.1	14.3	21.4	7.2
	Mining (7)	59	5.3	42.1	36.8	15.8
2017 - 2018	Biotechnology (1)	43	40.8	30.4	18.3	10.5
	Chemical technology of organic substances (2)	6	11.6	29.9	27.3	31.2
	Economics (3)	18	8.8	20.6	52.9	17.7
	Accounting and Auditing (4)	15	40.0	27.1	30	2.9
	State and local government (5)	7	20.0	33.3	33.3	13.4
	Marketing (6)	7	-	14.3	71.4	14.3
	Mining (7)	62	45.5	18.2	13.6	22.7

Analysis of the obtained results allows us to conclude that the level of pre-university mathematical knowledge of the given specialties' students is practically the same, and does not depend on the year of study (Pic. 1).



Pic. 1 - Average score of the initial level of mathematical knowledge of students in accordance with the specialties for 2015-2018 years

The obtained results allow us to conclude that the average grade in mathematics does not depend on the specialty and the year of study. In the 2015-2016 academic year the results were rated as «excellent» - 9.1% from the total number of students, «good» - 32.1%, «satisfactory» - 31.9%, «unsatisfactory» - 26.9%. In 2016-2017, «excellent» - 12.5% and «good» - 27.5%, «satisfactory»- 36.1%, «unsatisfactory» - 23.9%. The results of the 2017-2018 academic year are as follows: «excellent» - 13.6%, «good» - 24.5%, «satisfactory» - 28.6%, «unsatisfactory» - 33.3%.

In order to improve knowledge quality, we carried out an analysis of scientific and pedagogical literature with a view to identify methods and ways of improving knowledge, as a result, among the variety of ways and means developed by practice for the sustainable knowledge formation. We came to the conclusion that one way to improve the mathematical knowledge quality is the development of cognitive interest in mathematics [3, p. 8]. The cognitive interests are as follows: enthusiastic teaching, educational material novelty, historicism, demonstration of the practical application of knowledge in connection with life plans and orientations of students, the use of new and non-traditional forms of teaching, alternation of forms and methods of teaching, problem-based teaching, heuristic teaching, using of interactive computer tools, testing of knowledge, skills, and etc. [4, p. 122].

We introduced elements of career consulting in order to enhance cognitive interest in the mathematics study, thereby, affecting the level of mathematical knowledge. The educational process was built in such way that

in each of the presented specialties, we divided a group of students into the control and experimental groups. In the process of studying mathematics by experimental groups, elements of career consulting were introduced at each stage of teaching, that is during lectures, conducting practical lessons; we demonstrated to students the place of each individual topic in their future professional activity, although this is quite problematic, because the mathematics study was conducted with a very limited number of credits. The educational process of the control group was carried out without taking into account career consulting.

This introduction allowed us to increase interest in the mathematics study, and so we mean the following mathematics education basis: mathematics is a necessary tool to the students of technical specialties for deeper and more complete mastering of special disciplines, which in turn will allow to become a highly qualified specialist in a professional field in the future. Therefore, by career consulting the mathematics course to the student's future professional activity, we can achieve the following:

- improve student progress;
- teach to use mathematical methods in professional activities;
- teach students to work with modern technologies, as they are created on the mathematical methods application;
- carry out scientific work at the intersection of sciences engineering-mathematics-technology.

Introduction into the educational process began in the 2015-2016 academic year. We had developed many problematic exercises and these exercises have a career consulting. While solving such problems students are faced with a professionally oriented problem, which can be solved by applying mathematical knowledge. Thus, students can clearly see how deeply mathematical methods have penetrated into modern science, and how problems of various sciences are solved by means of mathematics. In our point of view the solution of such problem tasks should be the main activity in practical classes. However, it should be emphasized that the solved tasks will cause cognitive interest if they are diverse in their content, form and methods of solution. While doing the tasks of technology, engineering, economics, mining, etc., we also gain our goal to strengthen interdisciplinary connections of mathematics with theoretical and special courses at the university.

Problem solving develops such qualities as willpower, flexibility of mind, quick wit, perseverance in achieving a goal, logical thinking, which are necessary in professional activity. Having difficulty during the problem solving tasks, a student feels the need in searching and obtaining new

knowledge that he needs to solve the problem he is experiencing, while the student's cognitive interest rises to a higher level. Problem-based learning offers a system of training sessions with the main goal of creating conditions under which students discover new knowledge, master new ways of finding information, develop creative thinking. Elements of problem-based learning allow maintaining and developing interest in mathematics, making lessons more interesting, intriguing [5, p.351]. In the process of conducting a final form of control, written test work, we also use professionally oriented tasks.

According to the results of the experimental work, it was revealed that conducting the same initial training in the discipline, the students in the control group have lower results than the students studying in the experimental group. In the 2013-2014 academic year, the average grade was 3.8; in the 2014-2015 academic year it amounted to 3.7 points. Starting from 2015-2016, when students began to study in control and experimental groups, a sharp difference began to be observed, since the results of the control group became equal - 3.6 points, but at the same time, the results of the experimental group increased to 4.0 points, the difference between groups amounted to 0.4 points. The situation is similar in the 2015-2016 academic year, but only the control group has the same average grade - 3.6, and the experimental one - 4.1, in the 2017-2018 academic year, the result of the control group decreased to 3.5, and the experimental group was 4.1 points.

So, the average grade of the initial level of mathematical knowledge in the control group was 2.99, in the experimental group it was 3.04 (difference was 0.05 points, which is 1%), and the final level of mathematical knowledge in the control group was 3.57, in the experimental one, 4.07 (difference is 0.50 or 11.4%).

Formative experiment results indicate that the students of experimental groups have a higher quality of mathematical knowledge. Therefore, we can conclude that the proposed pedagogical technology presence in the educational process, namely the problem-professionally oriented tasks' solution, allowed us to develop cognitive interest in the mathematics study among university students, thereby to contribute increasing in the level of mathematical knowledge.

Literature

1. Abayeva N.F., Yegorov V.V., Golovachyova V.N., Mustafina L.M., Yerakhtina I.I., Mustafina B.M., About Professional Orientation of the Mathematics as a Discipline for Students Majoring in Biotechnology. Indian journal of science and technology: Volume 9, Issue 19, May. - 2016 – P. 93891.

2. Abayeva N.F., Yerakhtina I.I., Udartceva S.M. O prikladnoj napravlenosti discipliny «Matematika» dlja special'nosti «Mashinostroenie» // Reports of the Kazakh Academy of education. – Astana, 2019 - №1. - P. 28-35.

3. Abayeva N.F., Yerakhtina I.I. Nekotorye pedagogicheskie aspekty obuchenija matematike na primere tehnologicheskikh special'nostej vuza // Reports of the Kazakh Academy of education. – Nur-Sultan, 2019 - №4. - P. 6-15.

4. Zhukenova G.B., Tolegenova T.G. Diagnosticheskie metody razvitija poznavatel'nyh interesov u uchashhihsja v obrazovatel'nom processe // Reports of the Kazakh Academy of education. – Nur-Sultan, 2017 - №1. - P. 120-126.

5. Abayeva N.F., Mustafina L.M., Yerakhtina I.I., Zhurov V.V., Alimova B.Sh. Development of cognitive interest in the study of mathematics among students majoring in mining. OPCION JOURNAL, UNIVERSITY OF ZULIA, VE. Venezuela, Año 33, No. 85. (2019) - P. 344-361.

Түйін

Мақалада техникалық университеттің студенттері үшін математиканы оқытудың ұсынылған және әзірленген педагогикалық технологиясын енгізу бойынша тәжірибелік жұмыстың нәтижелері келтірілген.

Резюме

В статье приводятся результаты опытной работы по внедрению предложенной и разработанной авторами педагогической технологии обучения математике для студентов технического вуза.

УДК. 159.9

АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ПСИХОЛОГИИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Х.Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА

доктор психологических наук, профессор,
Казахский национальный женский
педагогический университет

Л.К. ЕРМЕКБАЕВА

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры теоретической и практической психологии,
Казахский национальный женский
педагогический университет

А.К. БАЙЗДРАХМАНОВА

кандидат психологических наук,
старший преподаватель
кафедры теоретической и практической психологии,
Казахский национальный женский
педагогический университет

Аннотация

В статье рассматривается проблема обновления образовательных программ в подготовке психологов сферы образования. При разработке обновлений действующих образовательных программ использован пошаговый алгоритм создания ОП на основе методологии «Tuning» и адаптирован с требованиями нормативно-правовых документов Республики Казахстан.

Ключевые слова: образовательная программа, модульный формат построения программ, набор необходимых компетенций, основные параметры, цель и направленность, практико-ориентированное обучение.

Высшее образование является сложным многоуровневым социальным явлением, имеющим институциональные формы, изменяющихся в процессе модернизаций. В условиях глобализации образование определяет не только уровень развития личности, но и всего общества в целом, всех его социальных институтов и подсистем. Высшее образования развивает систему подготовку кадров, ориентированных на инновационные виды деятельности, где основным

механизмом является включение в образовательный процесс учебных программ, нацеленных на проблемно-ориентированную технологию. Этому способствовала «Дорожная карта развития высшего и послевузовского образования (МОН РК, ноябрь 2018 г.)», где была начата работа по обновлению содержания образовательных программ в подготовке кадров высшей квалификации [1].

Шаг I. В Республике Казахстан ведутся разнообразные поиски эффективных форм и методов в подготовке психологов. Это вызвано, с одной стороны, требованиями современной жизни и теми многочисленными сферами, где психология востребована. С другой стороны, в рамках сложившейся формы подготовки выявляются значительные пробелы. Главное – это расщепление теории и практики. В последние десятилетия устоялась и воспринимается как бесспорное положение о том, что существуют две независимые друг от друга психологии – теоретическая (фундаментальная) и практическая (прикладная). При выработке принципов подготовки специалистов-психологов разных областей (образования, здравоохранения, социальной сферы, юриспруденции) необходимо иметь в виду, что независимо от предметного содержания, в процессе обучения должна стоять *практика образования*, основанная на теории Л.С. Выготского, где «обучение лишь хорошо тогда, когда оно ведет за собой развитие», является базисом, на котором строится вся идея образования, приобретая реальное и конкретное наполнение, так как обеспечивает процесс психического и личностного развития на всех этапах онтогенеза [2, с. 339-345].

Шаг II. Проблемы обновления содержания образования в целом, предпринятые в последние десятилетия, осуществлялось на основе модернизации государственных стандартов образования. Содержательная сторона ГОСО в РК в 2012-2018 годах потребовала внесения изменений и внедрения *новых специализаций*. Необходимость введения новых специализаций назрела давно. В этой связи внесены изменения в сторону усиления психологического компонента, а также обновлены базовые профессиональные дисциплины и включены новые (элективные) курсы [3, с. 82-108]. Новые специализации возникли в связи с появлением инновационных технологий во всех сферах образования, вошли составной частью в Государственную программу образования в Республике Казахстан 2020-2025 гг. Нами разработана программа подготовки психолога-практика дошкольного звена образования [3, с. 82-108].

Модернизация отечественного образования не будет успешной,

без кардинального изменения в низшем звене – дошкольном образовании. Это обстоятельство важно, так как признавая начало детства в дошкольном возрасте, а само детство – началом человека, мы можем постулировать, что складывающиеся в дошкольном возрасте приоритеты развития, их содержательное наполнение и технологическое обеспечение, напрямую определяют качество всей системы образования в целом и уровень развития ребенка в частности [4].

Шаг III. В высшем психологическом образовании модернизация сосредоточена на поиске новых, более эффективных технологий. Определение приемов инновационных процессов в высшем психологическом образовании обозначило направления соответствия технологии обучения принципам Болонского процесса. В связи с этим в основе казахстанской стратегии модернизации высшего образования в условиях кредитной технологии лежит *компетентностный подход* [5]. Согласно Болонским требованиям компетентностный подход реализуется в Дублинских дескрипторах, которые основаны на пяти главных результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулирования выводов, умения в области обучения.

В соответствие с этим различают предметные (относящиеся к предметной области) и общие (для всех курсов, модулей данного цикла) компетенции. Общие компетенции включают в себя *инструментальные, методические, межличностные и системные компетенции*. Наряду с компетентностным подходом, важным элементом образовательных программ, построенных с учетом Болонских принципов, является их *модульная структура* и исчисления объема учебной нагрузки в кредитах ECTS (зачетных единицах) [5, 6]. Стратегические цели соответствия содержания психологического образования с параметрами Болонского процесса были проведены в связи с изменениями *классификатора* специальностей (2018 г.), сопоставительного анализа с зарубежными вузами и составления спецификации образовательных программ [7].

Шаг IV. Профессия психолога относится к числу *коммуникативных профессий*, так как успешность профессионала во многом определяется уровнем развития его коммуникативных способностей. Профессиональное общение практического психолога – это и отношение к клиенту, как уникальной и самоценной личности, и эффективное воздействие, и чуткость перцепции, и продуктивное

информирование. Все это невозможно без всестороннего осмысления проблемы общения.

По мнению И.А. Зимней, специфика общения заключается в его *полиобъектной* направленности и *полисубъектной* ориентированности [8, с. 333]. Полиобъектная направленность общения состоит в том, что оно направлено не только на само взаимодействие с обучающимися, но и на организацию освоения учебных знаний, формирование на этой основе творческих умений.

Технология общения стала основой для построения научно-практической концепции системы субъектно-ориентированной психологической подготовки студентов, который характеризуется поэтапным и динамическим процессом развития, как субъектности, так и психологической готовности [9, с. 9-15, 18-24]. Субъектность студентов в контексте психологической подготовки определяется отношением к психологическому знанию, а психологическая готовность определяет направления, уровни и конкретные пути развития субъектности студентов. Субъектность выступает как условие реализации психологической подготовки, как внутренний механизм актуализации и развития психологической готовности студентов. Проблемы развития субъектности и психологической готовности студентов во взаимосвязи определяются как проблема построения и реализации интегрированной технологии субъектно-ориентированной психологической подготовки [9, с. 9-15, 18-24].

Шаг V. В качестве ключевых компетенций, являющихся принципиально важными для успешной профессиональной деятельности человека, принято выделять *коммуникативную и эмоциональную* компетентность (как основу практико-ориентированного обучения).

Коммуникативная компетентность психолога представляет собой свойство личности специалиста, позволяющее ему продуктивно взаимодействовать с внутренней (профессиональной) и внешней (социальной) средой, благодаря наличию знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств. Все это актуализирует проблему обоснования и реализации подготовки педагогов-психологов, научной разработки формирования их коммуникативной, эмоциональной компетенции в рамках вузовской (профессиональной) подготовки.

Основным средством подготовки психологов является разработка специальной программы формирования коммуникативной компетентности в сфере образования, медицины, социальной сферы. Программа состоит из трех взаимосвязанных блоков:

- *информационный* блок, который предполагает изучение теорий психологии, категоризации и типологизации понятийного аппарата;

- *практический* блок направлен на моделирование в учебном процессе ситуаций взаимодействия, поиск оптимальных средств коммуникации;

- *тренинговый* блок направлен на получение социального и профессионального опыта посредством активной групповой работы через выполнение комплекса упражнений и психотехник, расширение коммуникативного потенциала, формирование профессионально важных коммуникативных качеств.

Шаг VI. Стратегия построения образовательных программ предполагает становление педагогической среды, которая понимается как пространство развития личностных и профессиональных установок сообщества. Ее составляющие характеристики: эмоциональность, интегрированность, мобильность, согласованность, кооперативность, креативность, комфортность, безопасность (обеспечение благоприятного режима, ритма и темпа).

Говоря о ценностных установках, подразумевается, что содержание современного гуманитарного образования в вузах проектируется на основе современных достижений духовной культуры. Оно направлено на формирование прочно закрепившихся в общественном сознании явлений действительности, имеющих высокое человеческое, социальное и культурное значение. Ценности «присваиваются» в ходе духовной работы самой личности. В качестве основного механизма такого присвоения выступает *интериоризация* (процесс формирования внутренних структур человеческой психики), осуществляющаяся во многом благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Шестой шаг обеспечил философию ОП для подготовки психологов, педагогов-психологов системы образования. (Национальная программа «Рухани жаңғыру») [10].

Шаг VII. Любая образовательная программа строится на основе общей характеристики специальности. В 2019 году согласно новым правилам «Дорожная карта развития высшего и послевузовского образования» (МОН РК, ноябрь, 2018) было проведено обновление образовательных программ по итогам анализа по подготовке кадров. В целях совершенствования существующих образовательных программ внесены коррективы в модульную часть.

Для содержания профессионального образования в XXI веке характерна ориентация на развитие человека, его творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность

будущих специалистов. Эти изменения нашли отражение в ряде документов, согласно которым результатом образования должен стать комплекс интегративных действий, обеспечивающий успех профессиональной подготовки в целом. В образовательных стандартах последнего поколения происходит качественный переход к индикаторам в виде *таксономий*. В таксономии образовательных целей Б. Блума [11] выделено *шесть уровней усвоения: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка*.

Классификатор в направлении 6В031 – «Психология» содержит следующие компетенции согласно таксономии Б. Блума, как ожидаемые результаты обучения, которые изложены в разработанной нами программе подготовки психологов-практиков дошкольного звена образования [3, с. 38-64, 82-108].

Шаг VIII. Эффективность формирования компетенций полностью согласуются с успешностью *практико-ориентированного образования*. Опыт зарубежных стран позволяет рассматривать практико-ориентированное обучение как одну из наиболее продуктивных образовательных технологий, позволяющих формировать компетенции разных видов и уровней.

В современных условиях система государственной стандартизации программ высшего образования в Республике Казахстан (действующая с 1995 по настоящее время) вынуждена уходить от жесткого нормирования содержания образования в виде заданного набора с фиксированной трудоемкостью и переходить к рамочной регламентации структуры образовательных программ. В этой связи казахстанские организации высшего образования получили свободу выбора в формировании образовательных программ, что позволило своевременно реагировать в контексте образовательных услуг на запросы рынка труда. По каждой образовательной программе разработана *модель выпускника*, основа которой базируется на пошаговом алгоритме и учитывает запросы работодателей.

В модели выпускника программы «Педагог-психолог в образовании», необходимо выделить *индикаторы (кластеры) компетенций*: профильные, управленческие, коммуникативные, личностные, интеллектуальные компетенции [12]. В настоящее время в высшем образовании взят курс на развитие *четырех «К»*: *командообразование, креативность, коммуникабельность, критичность*, которые заложены в *кластер модели выпускника* [12].

«Командообразование» предполагает сотрудничество с другими членами группы, быть частью единой команды, работать вместе (эти

качества заложены в профильные компетенции). В группе управленческих компетенций можно выделить такое профессиональное качество как воспитание лидерства, которые предполагает оказание влияния на других, вовлечение подчиненных в принятие решений, выстраивание доверительных отношений. Кластер 3 предполагает развитие отношенческих компетенций, умение слышать и слушать других, владение навыками управления конфликтами, что обеспечивает *коммуникабельность* педагога-психолога. Личностные компетенции развивают такое профессионально важное качество так *креативность*, которая понимается как способность ставить перед собой амбициозные цели и активно стремиться к их разрешению, для чего необходимо развивать настойчивость и уверенность в себе, проявлять инициативность в достижении цели, четко представлять результат и уметь распределять ресурсы, преодолевать препятствия. Кластер 5 (интеллектуальные компетенции) предполагает развитие *критичности мышления*, которая возможна при развитии аналитических способностей, предполагающих гибкость ума, широту мышления, лабильность и обучаемость.

Таким образом, профессиональная подготовка психологов является объектом пристального внимания в связи с увеличением количества психологических проблем в обществе и возросшими требованиями к качеству оказания психологических услуг. В науке интенсивно развиваются направления исследований, связанные с активизацией обучения психологов, использованием технологий, повышающих эффективность подготовки кадров. Современный психолог должен быть профессионально компетентен, т.е. уметь разрешать профессиональные задачи, эффективно действовать в «эмоционально заряженной» среде и в ситуациях неопределенности.

Благодаря унификации учебного процесса, повышается привлекательность отечественных образовательных программ в мировом образовательном пространстве. Основные результаты внедрения такого подхода обеспечат не просто соответствие образовательной программы запросам рынка труда и работодателей, но и повысят эффективность и профессионализм будущих педагогов-психологов, психологов в системе образования.

Список литературы

1. Типовые правила деятельности организаций образования, реализующих образовательные программы высшего и послевузовского образования. Электронный ресурс <http://adilet.zan.kz/rus/doc/2018/02/02>
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка.– М.: ЭКСМО, 2004. - 512 с.

3. Шерьязданова Х.Т. Реалии и перспективы подготовки специалистов-психологов в высшем звене образования: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – 246 с.
4. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928 г.) // Вестник Московского Государственного университета. Сер.14. Психология. 1991. №4. – С.5-18
5. Болонская Декларация. Совместная декларация Министров образования стран Европы. – Италия, Болонья, 1999 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/2018/01/14
6. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 г., №152. – Астана, 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.inform.kz/ru/mon-rk-utverzhdeny-pravila-organizacii-i-funkcionirovaniya-edinoy-informacionnoy-sistemy-obrazovaniya_a2457667 2018/01/15
7. Государственный классификатор Республики Казахстан. Классификатор специальности Высшего и послевузовского образования Республики Казахстан. Приказ МОН РК от 2017.01 <http://online.zakon.kz/document>. дата обращения: 2018/01/20
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004.– 384 с.
9. Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект бағдарлы психологиялық дайындау: автореф. д.пс.н.– Алматы, 2008. – 44 с.
10. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана “Рухани жаңғыру” 2018 г. https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvarya-2018-g
11. Benjamin S. Bloom. Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals https://books.google.kz/books/about/Taxonomy_of_Educational_Objectives.html?id=RjNqAAAAMAAJ&source=kp_cover&redir_esc=y
12. Шерьязданова Х.Т. К разработке модели выпускника психолога в образовании // Доклады Казахской Академия Образования. –, 2016. – №4 - С.157-163

Түйін

Мақалада білім беру саласындағы психологтарды даярлаудағы білім беру бағдарламаларын жаңарту мәселесі қарастырылған. Жаңа білім беру бағдарламаларын әзірлеу және жаңарту кезінде «Tuning» әдіснамасы негізінде оқу бағдарламасын құрудың алгоритмі пайдаланылып Қазақстан Республикасының нормативтік-құқықтық құжаттарының талаптарына қарай бейімделген.

Resume

The authors of the article consider the problem of updating educational programs in training educational psychologists. When developing new and updating existing educational programs, we used a step-by-step algorithm for creating EP based on the «Tuning» methodology and adapted to the requirements of regulatory documents of the Republic of Kazakhstan.

**АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К
УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА**

Т.А. АБДРАШИТОВА

доктор психологических наук,
профессор кафедры педагогики,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

Статья посвящена проблеме адаптации студентов-первокурсников к среде вуза. Анализируются итоги исследования адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе посредством психолого-педагогического тренинга.

Ключевые слова: студенты-первокурсники, социальная адаптация, психолого-педагогический тренинг, конкурентоспособность.

Присоединение Казахстана к Болонскому процессу 12 марта 2010 г. закрепило стремление к мобильности и повышению качества системы казахстанского образования. В данной связи актуальной представляется проблема адаптации студентов-первого курса к условиям обучения в вузе, что является традиционным предметом дискуссий.

Конкурентоспособность будущего специалиста напрямую зависит от качества адаптации к среде вуза. Период обучения в вузе, в течение которого проводится профессиональная идентификация и профессиональная адаптация будущего специалиста, является наиболее важным для развития личности специалиста в любой сфере деятельности [1, с.132].

Студентам, поступившим в вуз, необходима психолого-педагогическая поддержка. Хорошей формой такой поддержки является тренинг (как активный метод обучения). Эти занятия предполагают освоение ими норм и требований вуза, а также активизацию жизненной позиции в форме деловых и ролевых игр, тренингов, практических упражнений.

Адаптационный тренинг, целью которого является знакомство со студенческой жизнью, будущей профессией, имеет огромное значение для студента-первокурсника. Этот курс помогает ему избавиться от непонятных страхов, различных стрессов, многочисленных вопросов,

проблем, поддержит молодых людей, попавших в ситуацию резкой смены социальных условий.

В рамках деятельности волонтеров психологической службы Евразийского Гуманитарного института (ЕАГИ) ежегодно реализуется программа по адаптации студентов первого курса.

В этом направлении в 2019-2020 гг было проведено социально-психологическое исследование «Адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе посредством психолого-педагогического тренинга» со студентами проживающими в общежитии. Первичная диагностика дает возможность выявить студентов, которым в первую очередь, необходима психологическая поддержка в период адаптации к обучению в вузе; скорректировать тренинговые занятия, адаптировать их под данный факультет.

Выборку составили 37 студентов 1 курса, из них 19 студентов вошли в экспериментальную группу и 18 студентов в контрольную группу.

Для определения эффективных способов адаптации студентов первого курса посредством психолого-педагогического тренинга, были использованы следующие методы: опросник «Исследование тревожности Ч.Д. Спилбергера»; тест «Социально-психологическая адаптивность» (СПАК. Роджерса – Р. Даймонда); методика «Шкала тревожности» О. Кондаша.

Согласно данным исследований, мы смогли выявить студентов с высоким, средним и низким уровнем тревожности. В экспериментальной группе высокий уровень личной тревожности был выявлен у 44% студентов, в контрольной группе у 31% студентов.

Умеренной уровнем тревоги был определен у 50% студентов в экспериментальной группе и у 63% студентов в контрольной группе.

Анализ данных эмпирических исследований представлены в соответствии с рисунком 1.

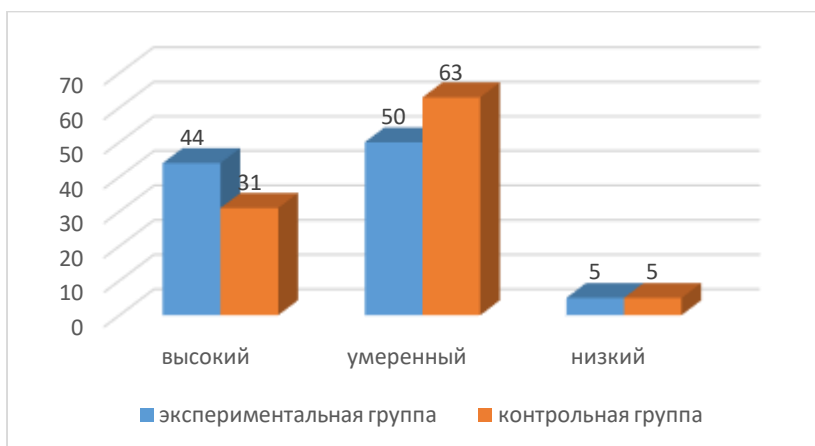


Рисунок 1. Исследование уровня личностной тревожности в экспериментальной и контрольной группах

Следующей методикой, которую мы использовали в нашем исследовании, является тест К.Роджерса – Р. Даймонда. Данные представлены на рисунке 2.

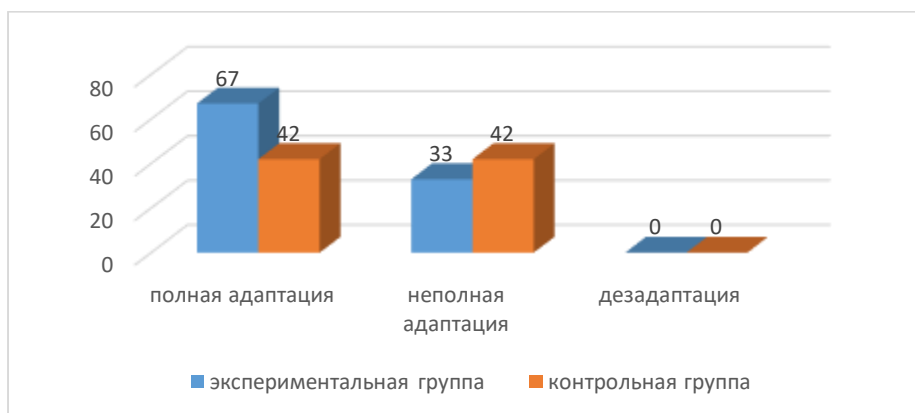


Рисунок 2. Результаты исследования социально-психологической адаптации контрольной и экспериментальной групп студентов

В экспериментальной группе мы наблюдаем 67% студентов с полной адаптацией; в контрольной группе коэффициент адаптируемости составляет 42%. Студенты с неполной адаптацией составляли 33% в экспериментальной группе, в контрольной группе - 58% учащихся.

Неадаптивные студенты отсутствуют в обеих группах.
 Данные по методике «Шкала тревожности» О. Кондаша представлены на рисунке 3, 4



Рисунок 3. Общая тревожность экспериментальной группы

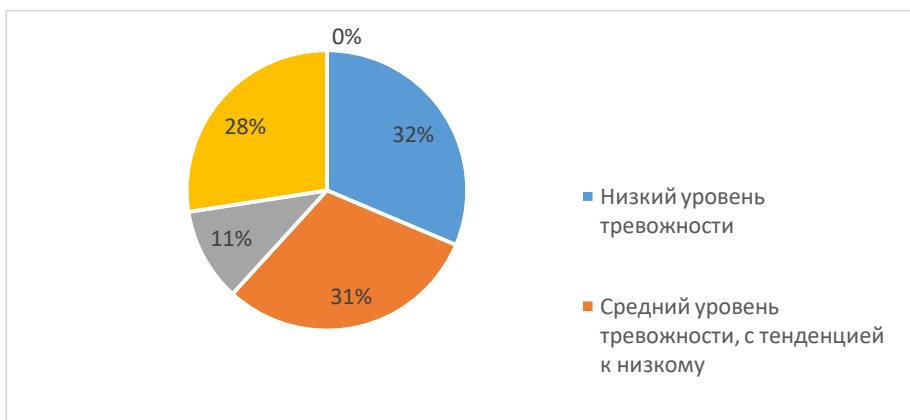


Рисунок 4. Общая тревожность контрольной группы

В обеих группах преобладает низкий уровень тревожности студентов. В тестовой группе – 33%, в контрольной – 32% студентов. Это говорит о том, что большинство студентов более коммуникабельны и активны, но характеризуются слабой эмоциональной вовлеченностью

в различные жизненные ситуации.

Учащиеся со средним уровнем тревожности с тенденцией к снижению (в экспериментальной группе – 22%, в контрольной группе – 31%) характеризуются большей самостоятельностью, менее наводят на размышления, более спокойно критикуются и менее чувствительны, чем те, у кого низкая самооценка.

Мы обнаружили средний уровень тревожности у 17% студентов в экспериментальной группе и у 11% в контрольной группе. Об этих студентах можно сказать, что они более или менее спокойны, достаточно активны и общительны, хотя бывают случаи, когда тревога не оправдывается обстоятельствами.

Мы также идентифицировали студентов со средним уровнем беспокойства с тенденцией к высокому уровню. В экспериментальной группе и в контрольной группе – 28% студентов. Их отличают замкнутость и низкая общительность. Как правило, они не имеют инициативы, что связано с ожиданием неудачи и низкой самооценкой. Студенты с высоким уровнем страха не выявлены.

Таким образом, данное исследование позволяет сделать следующие выводы о том, что для успешной психолого-педагогической адаптации первокурсников наиболее важны социальные и коммуникационные мотивы, профессиональные и учебно-познавательные мотивы.

На наш взгляд, сочетание этих мотивов с психолого-педагогической адаптацией обусловлено тем, что в студенческой команде происходят определенные процессы: интерес к учебной и профессиональной деятельности, создание межличностных отношений, система отношений и ценностей.

Для преодоления трудностей адаптации в вузе студентам даны следующие рекомендации:

- уделять особое внимание встречам с преподавателями, кураторами;
- принимать участие в тренингах, направленных на социальную адаптацию студентов-первокурсников;
- принимать активное участие в мероприятиях комитета по делам молодежи вуза.

Список литературы

1. Новичихина Е.В., Ульянова Н.А., Колокольцев М.М., Романова Е.В., Сулова Е.А. К вопросу адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – 118 с.

Түйін

Бұл мақалада бірінші курс студенттерінің жоғары оқу орнындағы жағдайларға психологиялық-педагогикалық тренинг арқылы бейімделулерін зерттеу нәтижелері талданады.

Resume

This article deals with the results of the research on the adaptation of the first – year students to the conditions of higher education through psychological and pedagogical training.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В
РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

А. Б. МУКАШЕВА

доктор педагогических наук, и.о. профессора,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби

А.А. СМЕТОВА

кандидат педагогических наук, профессор,
Казахский национальный университет искусств

Аннотация

В статье авторы рассматривают музыкально-педагогическое образование в Республике Казахстан как фактор совершенствования подготовки конкурентоспособных специалистов. Тенденции развития и совершенствования современного высшего образования являются актуальными в подготовке конкурентоспособных специалистов в области музыкального образования, так как они ответственны за формирование эстетической культуры подрастающего поколения.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-педагогические кадры, педагогическое мастерство.

На современном этапе подготовка конкурентоспособного специалиста с учетом опыта зарубежных стран является основной задачей казахстанского образования. Задача вхождения Казахстана в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира диктует новые требования к системе образования. Конкурентоспособность образования и конкурентоспособность специалиста являются одними из важных компонентов обеспечения конкурентоспособности нашего государства.

На сегодняшний день специалист с высшим музыкальным образованием должен быть универсальным. В связи с этим, высшие музыкальные академии, консерватории передовых стран мира пересмотрели содержание высшего музыкального образования в сторону усиления культурологического компонента, общей эстетической направленности музыкального образования.

Как один из ориентиров образовательной политики РК в соответствии с Государственной программой развития образования в

Республике Казахстан на 2011–2020 годы, определена задача понимать, ценить культуру своего народа и культурное многообразие мира; быть приверженным к идеям духовного согласия и толерантности [1].

В связи с этим, задача системы музыкального образования – предоставить широкие возможности выбора своего пути, научить учащегося свободно двигаться в чувственном пространстве, в мире образов, развивать его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему сформировать целостное гуманистическое мировоззрение. В целом, все вышесказанное, должно способствовать восстановлению культурных, исторических, нравственных ценностей страны, создать условия для обеспечения духовного роста подрастающего поколения. Успешное решение данной задачи видится нам возможным лишь при условии целостного единства профессиональной подготовки: содержание обучения, методов изучения и ее профессиональной (способность к формированию музыкальной культуры обучающихся) и познавательной (способность к самостоятельному освоению, оценке достижений мировой культуры) направленности.

В последние годы в республике совершенствуется работа с родительской общественностью, система поддержки творчески одаренных детей и молодежи; развивается рынок социальных услуг и новые формы организации свободного времени; увеличивается количество досуговых мероприятий, социальных проектов и конкурсов для детей и молодежи, общественных организаций и движений.

Несмотря на прогрессивные тенденции, остро ощущается недостаток музыкально-педагогических кадров для обеспечения квалифицированного музыкального образования (как учащихся, так и студентов).

Исследователи в области музыкальной педагогики С.А. Узакбаева, М.Х. Балтабаев, А.А. Калыбекова, Р. Сыдыкова и др. отмечают необходимость широкой многоплановой подготовки, также многогранной деятельности педагога-музыканта для массовых и специализированных школ. В частности Р. Сыдыкова отмечает, что профессия педагога-музыканта сочетает в себе разностороннюю деятельность, включающую умения и навыки педагогической, воспитательной, организаторской, просветительской, методической, исполнительской работы [2].

Названные направления в деятельности педагога-музыканта теснейшим образом связаны с музыкально-исполнительскими умениями и навыками в решении специфических задач,

ориентированных на формирование музыкальной культуры обучающихся посредством познания музыкального искусства. В соответствии с этим, основу представленной модели составляют познания педагога в области музыкального искусства, так как именно музыкальное искусство стимулирует и поддерживает стремление личности к преобразованию себя по определенным канонам гармонии и красоты.

Познания в области музыкального искусства определяют музыкальную культуру педагога (широкие профессионально-педагогические и музыкальные познания и интересы, эстетические вкусы и идеалы, музыкальный кругозор).

В последние годы в нашей стране происходит возрождение народных обычаев и традиций, что способствует осознанному отношению у подрастающего поколения к культурному и духовному наследию своего народа. Следовательно, в связи с этим возникает вопрос о выявлении прогрессивных и демократических составляющих, чтобы педагогически грамотно и эффективно использовать их в практике современной школы и вуза.

Следующим аспектом необходимо отметить творчество, выделяемое в качестве деятельности, порождающей нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью [3]. Способность педагога к творчеству определяется его направленностью на созидание, преобразование, открытие новой реальности, «прорыв в неизвестное». Творчество связано с процессом всестороннего развития личности, так как в обоих случаях происходит продуктивное преобразование личности.

Нахождение более эффективных способов и методов познания признано психологами в качестве одного из аспектов творчества [4].

Проблемы теории и технологии педагогического творчества исследовались и исследуются по сей день (Н.Д. Никандров, И.Я. Лернер, В.А. Кан-Калик, И.П. Волков, Д.Б. Богоявленская, В.В. Шагулари и др.). Интересны идеи И.П. Волкова, согласно которым творчество выступает как «создание новых оригинальных процессов обучения и ее интенсификацию развития» [5]. В таком случае, творчество в деятельности педагога-музыканта будет представлять собой поиск совершенно новых новаторских педагогических решений и разработку целевых обучающих систем музыкального образования.

Исследуя психологические механизмы творчества, многие исследователи отмечают такие личностные проявления, как острота чувств, быстрота реакций, наблюдательность, умение видеть проблему, выдвигать гипотезы, обобщать и абстрагировать, моделировать и в то же время сочетают их с психическими процессами и образованиями: памятью, подсознанием, интуицией, волей, эмоциональностью, художественным вкусом и др. [4]. Можно сказать, многие из этих проявлений и образований присущи педагогу-музыканту в силу его призвания. Их дальнейшее развитие лишь дело техники.

Повышение профессионального уровня и совершенствование педагогического мастерства также немислимо без готовности к постоянному самообразованию.

Если обратиться к истории, то в начале организации музыкальных школ в Казахстане отсутствие национальных кадров привело к тому, что лишь небольшое количество детей-казахов имело возможность получить специальное музыкальное образование по причине незнания русского языка, а состав преподавателей в основном был русскоязычным. Также отсутствовала музыкальная литература на казахском языке. Эти проблемы не решались за один-два года, велась систематическая кропотливая работа, в том числе и по самообразованию педагогов-музыкантов.

Необходимо отметить, что одна Консерватория и музыкальные училища в свое время не могли обеспечить страну музыкально-педагогическими кадрами, которых особенно не хватало общеобразовательным школам. Об этом сказано и в диссертационном исследовании С.А. Узакбаевой «История развития и проблемы совершенствования музыкально-эстетического воспитания учащихся в общеобразовательных школах Казахстана». Автор отмечает, что «пополнение учительских кадров за счет выпускников консерватории и музыкальных училищ было незначительным. Например, в 1960/61 учебном году в общеобразовательные школы прибыло всего 14 выпускников, закончивших музыкальные училища нашей республики, а количество прибывших выпускников из педучилищ РСФСР и Украины составило 37» [6, с.135]. Выпускники консерватории, которых готовили практически «поштучно», распределялись в основном в музыкальные учреждения и творческие организации республики.

Поэтому, учитывая огромный спрос и потребности в грамотных учителях-музыкантах с высшим образованием, в нашей республике по примеру РСФСР, Украины и других республик Советского союза, где начиная с 1959 года при педагогических вузах для подготовки учителей-

музыкантов высшей квалификации открывались музыкальные факультеты. Так, в 1960/61 учебном году в Казахском государственном женском педагогическом институте при филологическом факультете открылось отделение музыки с четырехгодичным курсом обучения. Как и в других республиках Советского Союза, студенты этих факультетов занимались по учебным планам и программам, разработанным и рекомендованным специально для музыкально-педагогических факультетов из центра, т.е. Москвы. Однако, в 1967 году в институте был открыт музыкально-педагогический факультет с четырьмя кафедрами.

Факультет осуществлял подготовку учителей пения и музыки для казахских школ. Туда поступали студенты без начальной музыкальной подготовки, поэтому педагоги сталкивались с огромными трудностями в обучении студенток. С большими усилиями этот факультет ЖенПИ обеспечивал отдаленные районы республики учителями пения и музыки в казахских школах. Сегодня данное высшее учебное заведение готовит специалистов, которые действительно вносят большой вклад в развитие музыкального образования учащихся в общеобразовательных школах.

Как показано в исторических источниках, в 1960 году при факультете начального образования Усть-Каменогорского педагогического института, была открыта секция музыки по подготовке учителей музыки и пения для общеобразовательных школ и педагогических училищ.

В 1964 году при филологическом факультете Кызылординского педагогического института имени Н.В. Гоголя была организована кафедра «Теория методики музыкального воспитания и хорового дирижирования».

В 1967 году открылся Чимкентский государственный педагогический институт культуры, где готовили музыкантов-исполнителей и музыкально-педагогические кадры.

Открытие музыкально-педагогических факультетов в педагогических институтах Казахстана положительно сказалось на обеспечении школ музыкальными кадрами. Каждый год, начиная со дня основания, эти факультеты выпускали учителей музыки с высшим образованием, которые на профессиональном уровне решали вопросы музыкального, а также эстетического воспитания и образования подрастающего поколения в общеобразовательных школах Казахстана. Например, музыкально-педагогические факультеты ЖенПИ и Кызыл-Ординского педагогического института ежегодно выпускали по

пятьдесят учителей музыки и пения для общеобразовательных школ и педагогических училищ.

На факультете культуры и искусства в 1976 году в Талды-Курганском педагогическом институте открылась кафедра музыкального образования. Кафедра выпускала учителей музыки для общеобразовательных школ, а также обеспечивала педагогическими кадрами музыкальные школы и музыкальное училище.

Несомненно, первоначальный состав преподавателей состоял из выпускников Алма-Атинской консерватории, Женского педагогического института. Ядро контингента студентов в основном формировалось из выпускников музыкальных школ и музыкального училища г. Талды-Кургана и области.

Музыкально-педагогический факультет в Петропавловском педагогическом институте был открыт в 1978 году. Первый набор был сделан на специальности «Музыка и пение», «Педагогика и методика начального обучения». На факультете существовало две кафедры: педагогики и методики начального обучения и музыкальных дисциплин.

В 1989 году в Семипалатинском педагогическом институте имени Н.К. Крупской на базе исторического факультета, при кафедре педагогики и психологии была открыта новая специальность «Методика начального обучения с дополнительной специальностью «Музыка». Студентам, окончившим институт по данной специальности, присваивали две квалификации: «Учитель начальных классов» и «Учитель музыки в общеобразовательной школе».

Музыкально-педагогический факультет в Павлодарском педагогическом институте открылся в 1989 году, когда в стране происходили политические и социально-культурные преобразования. Но, несмотря на трудности, которые встречались на пути становления этого факультета, руководство Института создало все условия для того, чтобы готовить музыкально-педагогические кадры высшей квалификации [7, с. 52].

Все эти вузы готовили педагогов-музыкантов, которые способствовали дальнейшему совершенствованию музыкального образования в Казахстане и, несмотря на определенные трудности, которые встречались на начальном этапе, подготовка специалистов развивалась и совершенствовалась. Происходило все это благодаря отличной организации и постепенному улучшению материальной базы, обеспечению высококвалифицированными преподавателями консерваторий, институтов культуры и искусств, музыкальных

факультетов педагогических институтов, продолжалась подготовка специалистов с высшим музыкальным образованием. Все это явилось основой дальнейшего развития и совершенствования высшего музыкального образования в республике, исследования проблем его содержания, форм и методов организации деятельности высших музыкальных учебных заведений.

На сегодняшний день, высшее учебное заведение должно приложить усилия для создания условий, обеспечивающих творческое самообразование личности педагога, то есть расширить сеть библиотек по музыкальному образованию, увеличить количество журналов для издания музыкально-педагогических статей и исследований. Также необходимо популяризировать мастер-классы не только ведущих казахстанских педагогов-музыкантов, но и приглашать для проведения семинаров и мастер-классов зарубежных музыкантов. Это повышает знания студентов, магистрантов и докторантов, обеспечивает доступ педагогов к Интернет-ресурсам по интересующим направлениям.

Одним из аспектов самообразования является гуманизация педагогической деятельности. Гуманизация высшего профессионального образования предполагает оптимизацию культурно-образовательной среды, а также реализацию в образовательном процессе следующих направлений:

- развитие высокой общей культуры (эстетической, этической, художественной, нравственной);
- формирование психолого-педагогической культуры;
- воспитание современного уровня политической культуры;
- развитие правовой культуры и правового сознания;
- формирование высокого уровня экономического мышления и др.

Специфика музыкально-педагогической деятельности заключается также в том, что необходим определенный набор специальных, психолого-педагогических, общенаучных методологических знаний, умений и навыков при ведущей роли общепедагогических способностей. Следовательно, деятельность педагога-музыканта высшей школы должна заключать в себе творческую, педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, методическую, исследовательскую работу.

Методическая подготовка позволяет педагогу-музыканту адаптироваться к любым сменам обстоятельств в деятельности, умело апеллировать к разнообразным приемам и способам обучения, вариативно применять, комбинировать методические знания, умения и

навыки, гибко сочетать традиционное и новаторское. Это возможно только на основе творческого подхода, благодаря которому педагог повседневно предстает как конструктор своей педагогической лаборатории и технологии организации занятий.

Включение казахстанской системы Высшего образования в Болонское пространство еще ярче обозначило необходимость применения современных образовательных концепций и технологий. В данном контексте особенно актуальным становится вопрос о разработке методологии общей теории музыкально-художественного образования, способной обеспечить реализацию ключевой задачи государственной политики в сфере культуры, искусства и образования – осуществлению концепции LLL (Life Long Learning).

В условиях глобализационных процессов видится несколько перспективных путей совершенствования музыкально-педагогического образования в соответствии с требованиями конкурентоспособности:

1. Развитие многопрофильной и многофункциональной сети учебных заведений высшего музыкального образования.

2. Усиление государственной поддержки и совершенствование механизмов стимулирования труда педагогов-музыкантов.

3. Организация научно-теоретической и творческой подготовки педагогов-музыкантов, с целью создания потенциала обновления музыкального образования на всех уровнях: от дошкольного до высшего.

4. Развитие социального партнерства и международных связей в профессиональной подготовке кадров музыкального образования.

5. Увеличение зарубежных стажировок музыкантов-педагогов, в соответствии с требованиями академической мобильности.

6. Организация обучения в высших музыкальных учебных заведениях по двум академическим направлениям: специализированное музыкальное и музыкально-педагогическое (для обновления потенциала педагогических кадров).

7. Совершенствование учебно-методического обеспечения музыкально-педагогического образования за счет грантовой поддержки выпуска учебно-методических и учебных изданий по данному направлению.

Реализация этих путей будет способствовать успешному прорыву высшего музыкального образования в международные рейтинги за счет реализации высококачественной профессиональной подготовки педагогов-музыкантов.

В целом, можно охарактеризовать музыкально-педагогическую деятельность как нерасторжимое единство педагогики, музыкального искусства, творчества, общепедагогических и специальных музыкальных способностей. Хотелось бы отметить, что в общественном сознании должны укрепиться доминирующая роль системы музыкального образования, как фактора преодоления негативных тенденций общественного развития, а также профессиональная подготовка педагога-музыканта (для совершенствования системы музыкального образования).

Список литературы

1. Проект Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2010.
2. Сыдыкова Р. Научно-теоретические основы творческой деятельности педагога-музыканта // Высшая школа Казахстана. – №3, – 2003. – С. 66-72.
3. Психология. Словарь /Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. – 494 с.
4. Тихомирова О.К. Психологические особенности творческой деятельности // IV семинар по проблеме методологии и теории творчества. – Симферополь, 1984. – С. 187-189.
5. Волков И.П. Учим творчеству. – М., 1982. – с. 217.
6. Узакбаева С.А. История развития и проблемы совершенствования музыкально-эстетического воспитания учащихся в общеобразовательных школах Казахстана: дис. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1982. – 215 с.
7. Мукашева А.Б. Развитие высшего музыкального образования в Казахстане: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 268 с.

Түйін

Мақалада автор Қазақстан Республикасында музыкалық-педагогикалық білім беруді үлгілеу бәсекеге қабілетті мамандар дайындауды жетілдірудің факторы ретінде екендігін қарастырады. Заманауи жоғары білімді жетілдіру және даму тенденциясы, музыкалық білім беру саласында бәсекеге қабілетті мамандар даярлауда өзекті болып табылады, өйткені олар жасөскелең ұрпақтың эстетикалық мәдениетін қалыптастыруға жауапты.

Resume

In this article the authors consider the modeling of musical-pedagogical education in the Republic of Kazakhstan as a factor in improving training of competitive specialists. In the light of current trends in the development and improvement of higher education, training of competitive specialists in the field of music education it is very relevant, since it is they who are responsible for the formation of the younger generation of aesthetic culture.

УДК 15.81.70

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г.Ж. ЛЕКЕРОВА

доктор психологических наук, профессор,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова

С.Н. СУЛЕЙМЕНОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова,

Г.А. НУРИДИНОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова

Г.А. ОМАРОВА

магистр,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова,

Аннотация

Семья имеет право выбирать форму получения образования своего ребенка; определять вид учреждения образования; призвана обеспечить освоение ребенком образовательных программ, формируя индивидуальный образовательный маршрут, обозначая требования к образовательным результатам, что предполагает усиление роли семьи в образовательном процессе.

Ключевые слова: взаимодействие педагога с родителями, инклюзивное образование, образование, дети с особенностями психофизического развития.

В работе педагога с родителями в условиях инклюзивного образования можно выделить такие основные составляющие: поддержка родителей детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР), просветительская работа с родителями обычных детей, их подготовка к совместному обучению всех детей и работа со всеми родителями класса на основе партнерских отношений. Установление партнерских отношений – это последовательный

продолженный процесс, проходящий в своем становлении ряд этапов:

- начальный этап предполагает установление простейших контактов в целях обмена информацией (важным моментом является подтверждение взаимных ожиданий: например, родители обеих групп детей и учитель в качестве важной задачи считают создание условий общения и взаимодействия детей в классе, поэтому первым шагом является знакомство друг с другом);

- этап сотрудничества определяет решение определенных образовательных проблем совместными усилиями (например, помощь учителю в подготовке или подборе учебных средств, дидактических материалов с учетом образовательных потребностей всех детей класса);

- этап эффективной совместной деятельности – взаимопонимание и взаимодействие всех сторон в достижении общей цели (например, организация экскурсионной поездки детей и родителей всего класса) [1, с. 51].

Организуя взаимодействие с родителями, учитель ставит перед собой ряд задач, среди которых могут быть такие: установление партнерских отношений с родителями; объединение усилий родителей всех детей класса для развития, обучения, воспитания, социализации детей; создание атмосферы общности интересов; активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержание их уверенности в собственных педагогических возможностях; личностное и социальное развитие родителей, формирование навыков социальной активности и конструктивного поведения [2, с. 30].

Взаимодействие учителя с родителями, их сопровождение в условиях инклюзивного образования опирается на следующие принципы:

- принцип априорного уважительного отношения между партнерами по общению или принцип «презумпции родительской компетенции» в сочетании с повышением уровня образовательного потенциала семьи означает, с одной стороны, признание наличия индивидуального опыта родителей в воспитании своего ребенка, а с другой – расширение возможностей семьи, направленных на полноценное осуществление функций обучения, воспитания и социализации воспитывающихся в ней детей, и реализуется в построении партнерских отношений между учителем и родителями на основе обмена и взаимообогащения педагогического опыта;

- принцип комплексного подхода предполагает привлечение группы специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога,

социального педагога). Содержание работы группы специалистов направляется на решение как образовательных (просветительских), так и психологических задач (формирование адвокативных компетенций, моделей ассертивного поведения, уверенности в своих силах и силах своего ребенка). Реализация этого принципа предполагает дифференцированную диагностику учебной деятельности, успешности продвижения ребенка по разработанному образовательному маршруту, возникающих затруднений и их причин, характера взаимодействия в коллективе детей, подбор и/или разработку дидактических материалов и учебных средств. Участие родителей в получении необходимой информации, ее анализе и обсуждении вариантов решения, возникающих образовательных задач, рассматривается как необходимое условие;

- принцип учета субъектности позиции семьи в обучении, воспитании, социализации каждого ребенка. Сегодня семья имеет право выбирать форму получения образования своего ребенка; определять вид учреждения образования; призвана обеспечить освоение ребенком образовательных программ, формируя индивидуальный образовательный маршрут, обозначая требования к образовательным результатам, что предполагает усиление роли семьи в образовательном процессе. Семья является групповым субъектом и объективно становится «субъектом образовательного пространства, имеющим характеристики самостоятельности, ответственности, активности». Реализация этого принципа предполагает: а) активное включение семьи в образовательное пространство при понимании семьи как группового субъекта, в который включен ребенок, имеющего единые цели в вопросах образования, а также создание условий удовлетворения семьей индивидуальных образовательных потребностей ребенка; б) стимулирование активности членов семьи и направление ее на обучение, воспитание, социализацию ребенка, умение соотносить образовательный запрос с результатами, способность к «адекватной оценке эффективности собственного участия в образовательном процессе с точки зрения результатов образования ребенка»;

- принцип системности, систематичности, непрерывности и последовательности сопровождения означает, что работа с семьей представляет собой сложно организованный динамический согласованный процесс, в который включены все формы работы, все направления образовательной деятельности в четкой, логически оправданной последовательности. Реализация этого принципа предполагает построение системы групповой и индивидуальной работы

с родителями класса. Планирование такой работы должно носить как долгосрочный (на учебный год), так и кратковременный характер (на одну четверть), учитывать особенности родительского запроса и согласовываться с работой по сопровождению родителей учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом, администрацией школы;

- принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка означает признание целостности семьи, условности прав родителей и априорной абсолютности прав ребенка, права семьи на самоопределение, основанное на уважении права членов семьи на жизнь в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, которые соответствуют их «корням», их культурному наследию, уважение уникальности каждой личности. Реализация принципа предполагает проведение диагностики отношений в семье, просветительскую работу с родителями на основе уважительного толерантного отношения к позициям родителей, их оценкам и суждениям. Советы и пожелания, высказываемые педагогом (учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом), должны иметь рекомендательный характер и однозначно определять приоритет интересов и особых потребностей ребенка (быть «на стороне ребенка»);

- принцип индивидуализации форм и методов работы учителя с учетом родительского запроса, особенностей восприятия ребенка родителями, видения его жизненной перспективы предполагает опору на данные предварительной педагогической диагностики родительской позиции и реализуется посредством подбора адекватных форм и методов работы с родителями [3, с. 15].

Взаимодействие с родителями следует строить на диагностической основе, дающей представления о характере взаимоотношений между членами семьи, особенностях детско-родительских отношений; ценностях, позиционируемых в семье в качестве основных, семейных традициях и устоях; наличии совместных или индивидуальных увлечений членов семьи; отношении к моделям совместного обучения детей; планировании и видении жизненной перспективы ребенка; основных трудностях, которые испытывают родители в воспитании и обучении своего ребенка; оценке родителями характера отношений ребенка с другими детьми класса, а также первостепенные задачи, которые ставят родители перед школой, и их пожелания и др. Материалом для такой диагностики могут служить как данные, полученные при заполнении родителями специально составленных учителем (учителем-дефектологом, педагогом-

психологом, социальным педагогом) анкет, так и проведение индивидуальных консультаций и бесед, написание родителями эссе по заранее продуманному учителем (педагогом-психологом) плану. В работу по сбору диагностического материала следует привлекать социального педагога и педагога-психолога [4, с. 115].

Список литературы

1. Андреева А.К. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения. – М.:,2012. – С.51
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.:, 2013. – 33 с.
3. Лекерова Г.Ж., Калыбекова С.К. Особенности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья. – Инновации в образовании. – Москва, 2010. – № 10. – С. 13-17
4. Лекерова Г.Ж., Калыбекова С.К. Система организации сопровождения образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. – XLIV МНПК Научная дискуссия: инновации в современном мире. – М.:, Интернаука, 2015. – №12 (43). – ч.2. – С. 113-119

Түйін

Әр отбасы өз баласының қандай түрдегі білім алатынын, білім беру мекеме түрін таңдауға құқылы. Отбасы білім беру бағдарламасының, білім беру бағытының оңтайлығын қадағалай алады. Сондықтан отбасының білім берудегі орны күшейе түскен.

Resume

The authors of the article consider that the family has the right to choose the form of education of its child, determine the type of educational institution. The family is intended to ensure the child's mastery of educational programs, forming an individual educational route, marking requirements for educational results, which implies strengthening the role of the family in the educational process.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.К. ЕСЕНТАЕВА

PhD, доцент кафедры педагогики,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В данной статье рассматривается рефлексия в педагогической деятельности высшей школы, как дополнительный инструмент взаимодействия между преподавателем и студентом. Современный педагог должен не просто передавать знания и обучать студентов профессиональным навыкам, но и помогать им саморазвиваться. Рефлексия как обязательный элемент педагогической деятельности в высшей школе поможет преподавателю повысить свой уровень, проводить занятия более эффективно. Преподаватель высшей школы должен регулярно повышать свой профессиональный уровень, не забывая и о личностном росте. Остановка в развитии приведет к тому, что преподаватель будет использовать в своей деятельности устаревшие методы преподавания, не приносящие эффективности.

Ключевые слова: Педагогическая рефлексия, структура, высшее образование, университет, преподаватель, исследование, описание, анализ, эффективность, деятельность, педагогика, процесс, студенты, обучение.

В современном мире меняется отношение к профессии педагога, к преподавательской деятельности и методам обучения. Сейчас на первый план выходит не необходимость дать теоретический материал учащимся, а помочь им овладеть профессиональными навыками и раскрыть их таланты, помочь им стать цельной личностью. В связи с этим необходимо изменить и подход к обучению, выдвинув вперед личность ученика. Для этого необходимо больше внимания уделять вопросам рефлексии педагогов в высшей школе.

Рефлексия является важнейшим фактором в профессиональном и личностном становлении педагога. Современное общество и система образования нуждается не просто в хороших педагогах, которые грамотно объясняют учебный материал, дают знания, но и уделяют значительное внимание личностному росту и саморазвитию. Именно

преподаватель, который занимается собственным профессиональным и личностным развитием, сможет подать личный пример студентам и стимулировать студентов к развитию собственной личности [1, с. 71].

Проведенные исследования педагогической деятельности показывают, что без рефлексии и самоанализа своей деятельности преподаватель не сможет развиваться как личность и как специалист. Можно утверждать, что рефлексия – основа повышения профессионального уровня.

Это обусловлено тем, что без анализа своей деятельности и своего уровня невозможно найти слабые стороны и исправить допускаемые ошибки. Также рефлексия помогает преподавателю осознать свое место в структуре образовательного процесса высшей школы. Отсутствие самоанализа или формальный подход к нему приведут к тому, что преподаватель будет винить в своих неудачах внешние факторы, не имея возможности исправить свои ошибки.

Педагогическая рефлексия представляет собой не просто анализ своей деятельности, а анализ педагогической ситуации в целом: учебного процесса, условия образования и развития учащихся, содержания образования, используемых педагогических технологий [2, с. 110].

Иными словами, это процесс самооценки участников педагогического процесса, анализ состояния интеллектуального и нравственного развития обучающихся.

Таким образом, регулярный качественный процесс рефлексии и самоанализа способствует объективному оцениванию образовательного процесса. Проанализируем причины, по которым преподаватель должен развивать у себя способность к рефлексии:

1. самоанализ поможет выработать свой стиль преподавания;
2. благодаря рефлексии преподаватель сформирует адекватную самооценку;
3. самоанализ и рефлексия помогут научиться преподавателю прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности;
4. использование рефлексии повысит уровень самоорганизации.

Выделим основные функции рефлексии:

- диагностическая функция представляет собой выявление уровня взаимодействия между участниками педагогического процесса и уровня эффективности данного взаимодействия;
- организаторская функция отвечает за организацию учебного процесса, способов и методов его эффективной организации;

- коммуникативная функция регулирует общение между преподавателем и студентом, помогает сделать общение плодотворным для всех участников педагогического процесса;

- смыслотворческая функция помогает участникам педагогического процесса понять смысл их деятельности и взаимодействия;

- мотивационная функция определяет направленность педагогического процесса и помогает установить верные целевые установки деятельности;

- коррекционная функция корректирует и исправляет деятельность участников педагогического процесса или взаимодействия, помогает повысить эффективность педагогического взаимодействия [3, с. 278].

Рефлексия – многогранное явление, включающее в себя множество компонентов, условий и характеристик. С одной стороны, при помощи рефлексии преподаватель и студенты осознают свое место и роли в этом взаимодействии, уровень своего развития. С другой, рефлексия помогает преподавателю и студентам самоидентифицировать себя в конкретной педагогической ситуации [4, с. 51].

Использование преподавателем вуза в своей деятельности рефлексии благоприятно скажется и на развитии личности студента, так как возрастет эффективность педагогического взаимодействия. Рефлексирующий преподаватель на личном примере сможет показать важность и необходимость личностного и профессионального саморазвития.

Особенность рефлексии в высшей школе заключается в установлении связей между конкретными практическими действиями и содержанием смысловых образований или понятий, которые регулируют профессиональную деятельность. Особенно это важно, когда профессионал в ходе своей профессиональной деятельности сталкивается с трудностями и проблемами и должен рассматривать свое сознание и свои действия в качестве объектов [5, с. 69].

Необходимо отметить, что профессиональная педагогическая деятельность в высшей школе сопровождается регулярным изменением условий, в которых она проходит, что можно рассматривать как трудности или препятствия в выполнении профессиональных обязанностей.

Эффективная педагогическая деятельность подразумевает, что каждый преподаватель должен владеть навыками рефлексии.

Следовательно, преподаватель должен развиваться как специалист и как личность.

Рефлексируется способна только развитая, творческая личность, способная находить новые пути решения профессиональных задач. Опишем отличительные черты преподавателя высшей школы, способного к рефлексии:

- способность нести ответственность за свои действия;
- постоянное развитие как профессионала, так и личности;
- умение решать свои проблемы максимально эффективно и без ущерба для окружающих;
- способность к достижению успеха деятельности и общественному признанию собственной значимости;
- отношение к профессиональной деятельности не только как к работе, но и способу самовыражения;
- умение получать удовлетворенность от своей профессиональной деятельности;
- открытость переменам и новому жизненному опыту, не боязнь изменений и нововведений [6, с. 130].

Вышеперечисленные качества преподавателя высшей школы связаны с самоактуализацией личности и личностного потенциала педагога, качеств, заложенных природой. Это особенно важно, так как педагог, находясь в социуме, подвергается влиянию окружающих и у него начинают доминировать приобретенные качества и навыки. Необходимо гармонично развивать то, что дано нам от рождения, и то, что дало нам общество.

Важную роль играет рефлексия в преподавании высшей школы, так как именно в вузах происходит становление профессиональной личности, прививаются навыки любви к профессии и труду.

Развитие личности студента и преподавателя происходит в условиях взаимодействия друг с другом и внешней средой. Оно зависит от ряда факторов. Например, от вида профессиональной деятельности, мировоззрения, нравственных ценностей, активности участников взаимодействия [7, с. 82].

Основой педагогической рефлексии в высшей школе служит опыт, который преподаватель получил в годы обучения и время трудового стажа. Многие представляют себе рефлексия как разовое мероприятие, прием, которые применяется единожды. Но такой подход неверен. Рефлексия – это поэтапный механизм, который необходимо использовать на протяжении всей педагогической деятельности.

Проанализируем этапы рефлексии в высшей школе.

Первый этап – это исследование ситуации. Каждую проблему и сложность необходимо рассматривать объективно и со всех сторон, а не вырванной из контекста. Важно исследовать, проанализировать психолого-педагогическую ситуацию, прежде чем сделать выводы. Психолого-педагогическая ситуация представляет собой совокупность объективных условий и событий, в которых происходит деятельность. Этот этап, хоть и является начальным, но имеет ряд трудностей, из-за которых именно на исследовании ситуации заканчивается рефлексия. Преподаватель высшей школы находит недостатки у себя или в своей деятельности и начинает их оправдывать. Как правило, наиболее распространенными оправданиями являются следующие: большое количество часов и большой объем учебного материала, трудные дети и неграмотные студенты, отсутствие должной методической поддержки, плохая материально-техническая оснащенность вуза и т.д. Такой подход в корне неверный [8, с. 60].

Вне зависимости от оправдания педагог должен адекватно оценивать себя и сложившуюся ситуацию. Объективные факторы должны учитываться для понимания того, как педагог может изменить сложившуюся ситуацию и исправить трудности. Преподаватель не должен убегать от трудностей, стараться не замечать их, а стремиться снизить влияние негативных факторов, решить существующие проблемы. На этом этапе преподаватель должен адекватно и максимально честно проанализировать сложившуюся ситуацию, найти причину возникших трудностей.

Второй этап представляет собой выявление затруднений в деятельности. Необходимо не просто выделить причины трудностей, снижающих эффективность обучения и приводящих к отсутствию результата, но и тех, что существуют в самом процессе. Иными словами, необходимо выделить трудности, существующие в образовательном процессе. Это необходимо сделать, так как без анализа существующих трудностей невозможно стабилизировать результат обучения или повысить его.

На этом этапе необходимо проанализировать, какие методы и приемы обучения наиболее эффективны, а какие менее, важно установить и причины снижения эффективности. Подобный анализ позволит понять, что чаще всего затруднения в педагогической деятельности возникают по ходу ее осуществления. Чем раньше выявляются затруднения, тем легче их исправить, и тем менее негативным окажется их влияние на будущий результат [9, с. 92].

Третий этап является этапом установления причин затруднений. К этому этапу трудности выявлены, и необходимо найти причины их возникновения. Преподаватель высшей школы должен провести самоанализ и вернуться к прошлому успешному опыту для сравнения педагогической ситуации. Редко бывает так, что причина затруднений одна, как правило, они представляют собой комплекс объективных и субъективных причин, причин, обусловленных сложившейся ситуацией. Субъективные причины заложены в личности преподавателя

Устанавливая причины затруднений, педагог должен открыть сам для себя путь к их решению, а не просто констатировать факты. Решение проблемы должно быть эффективным, которое не сдвинет ее сторону или просто сгладит ситуацию, а будет способствовать эффективному решению существующих проблем.

Четвертый этап – критика старой нормы. Именно критика существующих форм является самым сложным этапом рефлексии для преподавателей высшей школы. Преподаватели, имеющие большой педагогический стаж, имеют наработанные методы и приемы обучения. Им нелегко осознать, что меняются поколения, меняется мировоззрение.

Педагог, умеющий рефлексировать и адаптироваться к новой среде, быстро перестраиваются и осваивают новые методики обучения. Педагоги, не использующие рефлексии в своей деятельности, не могут адаптироваться к изменениям и продолжают использовать устаревшие методы обучения.

Преподаватели с большим преподавательским стажем часто утверждают, что современные студенты отличаются от предыдущих поколений в худшую сторону: стали менее старательными, с низким уровнем знаний, невоспитанные, не заинтересованные и т.д.

Пятый этап представляет собой выработку новой формы обучения. К сожалению, решить эту задачу могут не все преподаватели высшей школы. Адаптироваться к новой ситуации значит не только выработать новые формы обучения, но и отказаться от старых, не приносящих результатов. Эффективная и быстрая адаптация к новой психолого-педагогической ситуации возможна только на основе сопоставления нового опыта с опытом прежним. Благодаря этому преподаватель высшей школы становится мобильным, получает возможность для профессионального и личностного роста, приобретает новый опыт [10, с. 300].

Осваивая новые навыки, преподаватель может оценить себя и студентов с разных позиций, что представит разные картины и поможет

адекватно оценить ситуацию. Преподаватель оценит свой уровень развития, начнет искать пути самосовершенствования и саморазвития, что и является основной целью рефлексии в высшей школе.

Вышеописанные этапы рефлексии позволят преподавателю перейти на новый уровень профессионального развития. В связи с этим рефлексия становится ярким примером педагогического взаимодействия. Однако рефлексия в высшей школе должна присутствовать не только в деятельности преподавателя, но и деятельности студента.

Для понимания собственной деятельности в процессе педагогического взаимодействия преподаватель и студенты должны придерживаться следующего алгоритма:

1. Субъект должен определить, в каких обстоятельствах он должен действовать: какие субъекты участвовали в процессе взаимодействия, каких результатов они ожидали от этого взаимодействия, что было сделано и что получилось.

2. Участники педагогического взаимодействия должны ответить на ряд вопросов:

- Что хотел участник от педагогического взаимодействия?
- Какие намерения, цели, программные представления были?
- Какие действия были совершены участниками для достижения поставленных целей?
- Что мог сделать участник педагогического взаимодействия, что он хотел сделать?
- Каков бы был результат при выполнении задуманных действий?

3. Рассмотреть варианты и ответить на вопрос: каким образом изменились бы обстоятельства, если бы у участника была другая цель или он совершил другие действия для достижения цели? Студент должен уметь моделировать ситуации, исходя из конкретных ситуаций, уметь прогнозировать развитие событий [11, с. 384].

Такой способ анализа взаимодействия и понимания себя возможен при условии самостоятельного целеполагания и программирования собственной деятельности. Такие примеры в практике высшей школы существуют и имеют интересный опыт.

Студент самостоятельно отвечает на собственные вопросы и выстраивает программу взаимодействия по следующему алгоритму:

- рисует картину будущего, т.е. представляет ситуацию и обстоятельства, существующие без него. Субъект должен вписать себя в эту ситуацию. Важно отметить, что обстоятельства должны быть

заданы другими людьми, их намерениями, состояниями и отношениями;

- определяет, какова для этого должна быть его деятельность. Студент представляет замысел собственной деятельности в связи с предлагаемой картиной будущей ситуации;

- оформляет план ближайших действий и совершает данные действия, все время учитывая, что в ситуации есть другие люди [12, с. 271].

Таким образом, рефлексия в структуре высшей школы является важным элементом педагогического взаимодействия между преподавателем и студентом. Преподаватель должен регулярно проводить рефлексию, чтобы корректировать свою профессиональную деятельность, самосовершенствоваться, быть современным преподавателем. Именно такой преподаватель, адаптирующийся к происходящим изменениям и использующий современные методы обучения, необходим новой системе образования. Меняется и роль студента. Рефлексирующий студент не является пассивным участником педагогического взаимодействия, а становится полноправным, активным субъектом, что положительно влияет на результаты обучения.

Список литературы

1. Коржуев А.В., Рефлексивно-эвристический компонент непрерывного педагогического образования преподавателей современной высшей школы / А.В. Коржуев, Н.Н. Антонова // VI Международные научные чтения, посвященные памяти академика РАО С.Я. Батышева «Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы». – М.: ИТИП РАО, 2012. – С. 67-74.
2. Черникова И.В. Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии / И.В. Черникова // Эпистемология и философия науки. – 2011. – № 1. – С. 101–116.
3. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. / С.Ю. Степанов – М.: Флинт, 2000. – 278 с.
4. Трунов В.Г. Виды рефлексии: феноменологическое обоснование / В.Г. Трунов // Вестник Пермского университета. – 2009. – № 2 (28). – С. 47-58.
5. Шулугина Г.А. Аксиологическое измерение современной науки/ Г.А. Шулугина // Вестник Алматинского университета энергетики и связи. – 2015. – № 4. – С. 67-70.
6. Рыбакова Н.А. Манипулятивный стереотип профессиональной деятельности педагога и способы его преодоления / Н.А. Рыбакова // Современное образование. – 2015. – № 1.– С. 124-142.
7. Рыбакова Н.А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности / Н.А. Рыбакова // Современное образование. – 2015. – № 1.– С. 69-99.
8. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика.– 2006.– № 3.– С 57-61.

9. Гимпель Л.П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности / Л.П. Гимпель // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Часть I. – Новосибирск: СибАК. – 2010. – № 1.– С. 90-96.

10. Щедровицкий П.Г. Горизонты исследовательского и технического освоения рефлексии/ П.Г. Щедровицкий // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск. 2000. – 300 с.

11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

12. Сенько Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах: учебное пособие. / Ю.В. Сенько. – М.: Дрофа, 2009. – 271 с.

Түйін

Мақала қазіргі білім беру жағдайы, оның сапасы мен кемшіліктері мәселелеріне арналған.

Resume

The article is devoted to the issues of the state of modern education, its quality and disadvantages.

UDC 811.111:378.147

**PROMOTION OF ENGLISH IN TERTIARY EDUCATION OF
KAZAKHSTAN**

D.B. AKYNOVA

Doctor of Philosophy (PhD), Acting Associate Professor
L.N. Gumilyov Eurasian National University

A.A. AIMOLDINA

Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer
Kazakhstan Branch of M.V. Lomonosov Moscow State University

Annation

The study aims at determining the attitudes towards promoting English through education. To achieve it, quantitative research methods such as, interviews with teachers and students, as well as surveys of teachers and students have been used. The research was conducted in Nur-Sultan city (Kazakhstan). The participants of the research are students and teachers of higher educational institutions. The results demonstrate that attitudes toward the promotion of the English language in higher education are positive in general: English contributes to promotion of Kazakhstan's education and science, provides access to the research literature, and determines the competitiveness of future specialists in the international market.

Key words: English, Kazakh, tertiary education, attitude.

Currently, English is considered as a means to social, economic, educational and cultural development of society. Promotion of English is supported by the majority of states at the political level reflecting its importance in the international community. One of the key areas in promoting English is the educational area; therefore, the issues of English functioning in education are among the most topical ones.

The purpose of the paper is to determine the reasons for promoting English through the system of higher education. To achieve this purpose, the following questions have been posed:

- What is the policy towards the English language in higher education?
- Why is English promoted through education?

This study was conducted using quantitative methods, such as critical interviews with teachers, and students, the university administration, as well as surveys of teachers and students.

English is sometimes labelled as a new Latin of academic circles, but it

should be noted that the influence of English is much broader and deeper: Latin was the “caste language of the literate few” [1, p. 40], while English covers different layers of society and occurs in all spheres of human activity. Due to the rapid development of international contacts in the world in the second half of the XX-th century and the beginning of the XXI-th century, English has strengthened its position in intercultural and interethnic communication.

Researchers link the spread of English with the process of globalisation. Widespread use of English has contributed to political, economic, and strategic alliances, scientific and cultural cooperation, the media, multinational corporations, and the internationalisation of professional and personal spheres of individual activities [2]. According to some scholars, the emergence of English as the world language is a relatively new phenomenon, hence, ‘interpretations are highly controversial; furthermore, assessments of these tendencies are often emotionally charged’ [3]. Opponents of the spread of English ‘link the struggle against the expansion of English to anti-capitalist or anti-imperialist causes, and to the protection of human and community rights’ [3, p. 3]. They assume that English can be a threat to other languages and the growing dominance of English can be considered as a form of “linguistic imperialism” [4]. Other researchers hold an environmentalist position, considering linguistic diversity, politics and ecology in a unity, and linking the vitality of languages to the culture and the population. Thus, the emergence of English in the world as the global language has generated a number of conflicting opinions. Despite the positive attitude towards English as a lingua franca in interethnic communication, this phenomenon is considered a “killer language” [3, p. 2], which has a negative impact on the development and the spread of other languages.

English has undoubtedly become the language of politics, economy, science and education. One of the striking examples is the expansion of English in education, where English plays an important role in the internationalisation of education in general and higher education in particular. Pennycook attributes this to the academic mobility of students, because when students have the opportunity to study in another country, proficiency in English becomes important for a successful intercultural communication [5, p. 114]. The process of “Englishisation” of higher education has spread all over the world. The issues of expansion of English in higher education have been extensively studied in Europe, some countries in Africa, and South-East Asia. Promotion of English through the educational environment has recently begun in Kazakhstan. Today, Kazakhstan's educational space is undergoing significant transformations.

The research was conducted using higher educational institutions in the city of Nur-Sultan. For the most part, it was held at L.N. Gumilyov Eurasian National University. To conduct the study, two questionnaires were developed: for students and teachers, respectively. The structure of the questionnaire was as follows:

Section A – Information about participants.

Section B – Attitudes toward promotion of English.

Each question had several answers using a 5-point Likert scale which is differentiated from 1 - Strongly agree, 2 - Agree, 3 - Disagree, 4 - Strongly disagree and 5 - Not given. The data were analysed with SPSS 16 programme.

467 students from courses 1 to 4, learning English as a second language, and 53 English language teachers participated in the questionnaire. 21 students and 12 teachers participated in the interviews.

65% of the students were female, 35% were male. 96.5% of the teachers were female, and only 3.5% were males. Coverage of respondents-students on the year of study was evenly distributed: 27% of students were freshmen, 22% were sophomores, 25% were junior students and 26% were senior students. The native language for 61.5% of students was Kazakh, 34.2% of them indicated Russian, and 4.3% indicated Uzbek as their mother tongue. 53.2% of the teachers indicated Kazakh as their mother tongue and for 46.8% of the participants it was Russian. Most of the students assessed themselves as Intermediate users (47%) and Upper-Intermediate users (31%). 12% of students referred themselves to the Beginner level of English. 12% of respondents assessed themselves as Pre-Intermediate English language users, and only 1% of respondents believe that they spoke fluent English. The vast majority of teachers (86%) considered themselves as Upper-Intermediate users of English, and 14% referred themselves to the Advanced level.

Survey data of students on the promotion of English in Kazakhstan are presented in Table 1.

Table 1 - The attitude of students on promotion of English in the educational space of Kazakhstan

No	Possible answers	Strongly agree (%)	Agree (%)	Disagree (%)	Strongly disagree (%)	Not given (%)
1	I approve the policy of promotion of English through education.	3.2	67	24.3	0	5.5
2	Learning English promotes	26.7	54.8	4.5	1.3	12.7

	competitiveness of a university graduate in the labour market.					
3	Promotion of English at a university allows joining the global academic community.	13.4	63.3	5.5	0	17.8
4	English gives access to the world's research literature.	34.7	51.1	6.4	2.1	5.7
5	The language of instruction in the universities should be English for competitiveness of higher education.	2.3	24.1	45	3.1	25.5
6	I approve of the policy of training polilingual specialists.	9.3	72.4	3	0	15.3
7	Development of three languages in higher education will strengthen the position of English.	31.9	57.3	4.2	0.5	6.1
8	Promotion of English in higher education has a negative effect on the development and promotion of Kazakh.	13	34.6	35.2	13.9	3.3
9	Promotion of English in higher education has a negative effect on the development of the Kazakh national identity.	14	34.6	35.2	12.9	3.3
10	Promotion of English is a threat to the future of the Kazakh language and culture.	0	6.2	87.4	5.7	0.7

Table 1 demonstrates that the majority of respondents (70.2%) favour the policy of promoting English through education while 24.3% did not approve of this policy and 5.5% of respondents did not answer it. 81.5% of respondents believe that learning English contributes to the competitiveness of university graduates in the labour market while only a small number of participants (5.8%) disagreed with the statement and 12.7% of respondents

could not give an answer to this statement. 76.7% of students believe that the promotion of English in higher education allows it to join the international academic community with 5.5% of respondents not agreeing with it and 17.8% of the participants were not answering the question. The vast majority of respondents (85.8%) believe that English provides access to the world's research literature while 8.5% did not agree with this statement and 5.7% did not answer it. The answers to the statement 'The language of instruction in the universities should be English for competitiveness of higher education' are as follows: a relatively small number of respondents (26.4%) agree with it, about half of the participants (48.1%) disagree with it, and 25.5% did not answer it. 81.7% favour a policy of training polilingual staff, 3% did not approve, and 15.3% did not answer it. The vast majority of respondents (89.2%) believe that the development of three languages in higher education will strengthen the position of English in the future, only 4.7% of respondents disagree with this statement, and 6.1% did not answer it. The answers to the statement 'Promotion of English in higher education has a negative effect on the development and promotion of the Kazakh language' are as follows: 47.6% of participants agree with it and approximately the same number of respondents (49.1%) disagree with it. 3.3% of respondents found it difficult to answer this question. 47% believe that the promotion of the English language in higher education has a negative effect on the development of the Kazakh national identity with 49.7% disagreeing with this statement. A small number of respondents (6.2%) agree that the promotion of English was a threat to the future of the Kazakh language and culture while the vast majority of respondents (93.1%) disagree with this statement. The results show that, in general, the attitudes of students towards promotion of English are positive. English is regarded as a lingua franca, a necessary element in the system of higher education of the Republic of Kazakhstan.

Survey data of teachers on the promotion of English in Kazakhstan are presented in Table 2.

Table 2 - The attitude of teachers on promotion of English in the educational space of Kazakhstan

№	Possible answers	Strongly agree (%)	Agree (%)	Disagree (%)	Strongly disagree (%)	Not given (%)
1	I approve the policy of promotion of English through education.	2	71	20.8	1.2	5
2	Learning English promotes	15.3	65.8	4.6	1.2	13.1

	competitiveness of a university graduate in the labour market.					
3	Promotion of English at a university allows joining the global academic community.	15.5	63.3	5.5	7.1	8.6
4	English gives access to the world's research literature.	25.7	51.1	15.5	2.1	5.7
5	The language of instruction in the universities should be English for competitiveness of higher education.	2.3	21.1	48.2	3.1	25.3
6	I approve of the policy of training polylingual specialists.	12.3	69.1	3.2	3.1	12.2
7	Development of three languages in higher education will strengthen the position of English.	31.9	57.3	4.2	0.5	6.1
8	Promotion of English in higher education has a negative effect on the development and promotion of Kazakh.	11.2	35.2	34.5	14	5.1
9	Promotion of English in higher education has a negative effect on the development of the Kazakh national identity.	14.2	34.4	33.4	12.9	3.3 5.1
10	Promotion of English is a threat to the future of the Kazakh language and culture.	5.3	6.2	76.1	5.7	6.7

As shown in Table 2, the majority of respondents (73%) approve of the policy of promoting English through education while 22% did not favour this policy, and 5% of respondents did not answer it. 81.1% of respondents believe that learning English helps the competitiveness of university graduates in the labour market, only a small number of participants (12.6%) disagree with the statement and 8.6% of respondents did not give an answer to this statement. 78.8% of respondents believe that the promotion of English in higher education allows it to join the international academic community. 5.5% of respondents did not agree with it while 17.8% of the participants did not

answer the question. The majority of respondents (76.8%) believe that English provides access to the world's research literature, 17.6% did not agree with this statement and 5.7% did not answer it. The answers of respondents to the statement 'The language of instruction in the universities should be English for competitiveness of higher education' are as follows: a relatively small number of respondents (23.4%) agree with it, a little more than half of the participants (51.3%) disagree with it, and 25.3% did not answer it. 81.4% favour a policy of training polilingual staff, 6.3% did not approve of it, and 12.2% did not answer it. The vast majority of respondents (89.2%) believe that the development of three languages in higher education will strengthen the position of English in the future, only 4.7% of respondents disagree with this statement, and 6.1% did not answer it. The answers to the statement 'Promotion of English in higher education has a negative effect on the development and promotion of Kazakh are as follows: 46.4% of participants agree with it and approximately the same number of respondents (48.5%) disagree with it. 5.1% of respondents found it difficult to answer this question. 48.6% believe that the promotion of English in higher education has a negative effect on the development of the Kazakh national identity with 46.3% disagreeing with this statement. A small number of respondents (11.5%) agree that the promotion of English is a threat to the future of the Kazakh language and culture, while the vast majority of respondents (81.8%) disagree with this statement. The results show that, in general, the attitudes of teachers towards promotion of English are positive. However, there is an apparent anxiety about the future of the Kazakh language and culture. English is considered as one of the languages of higher education of the Republic of Kazakhstan which will allow Kazakhstan's education to reach an international level.

Interviews with teachers and students have also been conducted to reveal their attitude towards promotion of English. Respondents had the opportunity to choose the language of their answer: they were asked to answer in Kazakh, Russian or English. The following questions were asked in the interview:

- What is the policy towards English in higher education?
- Why is English promoted through education?
- What are the prospects of Kazakh (Russian / English)?
- How do you feel about the policy of promoting three languages? Does the promotion of English influence development of Kazakh? Is English a threat to the future of Kazakh / Russian?

Most interviewees hold positive attitudes toward promoting English through education. The main reasons for promoting English are listed as

follows:

- World language, which provides access to knowledge.
- Access to get new and fresh information.
- Kazakhstan's integration into the world community
- The competitiveness of future specialists in the world.
- Mobility of students, opportunities to study abroad.
- Promotion of education and science of Kazakhstan.

Despite the pessimistic predictions of some respondents on the prospects of the development of Kazakh, most of them are optimistic believing that the position of the state language will be strengthened in the future. The majority of respondents believe that Russian will retain its position, as it is the language of international communication. A small part of the respondents believe that English can take the place of Russian in the linguistic space of Kazakhstan in the future. Almost all of the respondents believe that English will strengthen its position in higher education of the Republic of Kazakhstan.

Radical changes at all levels of the educational system of the Republic of Kazakhstan in recent years have determined the role of English to be an important component of the dynamic development of science and education. Entry into the world educational space, recognition of diplomas of Kazakhstan in the international arena are possible with the promotion of English in the educational system, therefore academic “lingua franca” of the world is regarded as one of the main mechanisms to promote Kazakhstan's education to the global level.

This article was an attempt to define the role and to study the peculiarities of English in higher education of Kazakhstan. In this study, the following objectives were addressed:

- the policy towards English in the field of higher education was determined;
- the main reasons for promoting English through the higher educational system were identified.

Based on the research, the following conclusions were made:

1) Attitudes towards promotion of English in higher education are characterised as positive and promising, which demonstrates the effectiveness of the policy of a trinity of languages. English is considered a language of successful integration into the global educational space, a powerful weapon in the competitive market, and the language of academic staff and students' exchange.

2) Survey data and interview data suggest that the prospects for the development of Kazakh, Russian and English have a positive tendency.

3) However, there are some concerns on the future of Kazakh. Informants suggest that it is necessary to develop Kazakh first. They believe that promotion of English may hinder the process of developing Kazakh.

Thus, the promotion of English in the new language policy is regarded as a deliberate step, which has received the support of the majority of the population, and, of course, raises the status of promoting higher education of the Republic of Kazakhstan onto the world stage.

Literature

1. Phillipson R. English-Only Europe? Challenging Language Policy. London: Routledge, 2003. – 143 p.
2. Clyne M. G. German language in a changing Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 94 p.
3. Coleman J. A. English-Medium Teaching in European Higher Education // Language Teaching. – 2006. – Vol. 39(1). – P. 1-14.
4. Phillipson, R. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992. – 152 p.
5. Pennycook, A. English and Globalization. In The Routledge Companion to English Language Studies, ed. by Janet Maybin and Joan Swann, 113-121. London: Routledge, 2010. – 84 p.

Түйін

Мақала Қазақстанның білім беру жүйесінде ағылшын тілін дамыту мәселесіне арналған. Мақсатқа жету үшін оқытушылар және студенттер арасында интервью және сауалнама жүргізіліп, талдау жасалды.

Резюме

Статья посвящена вопросам развития английского языка в образовательной сфере Казахстана. Для достижения цели использованы интервью и опрос среди преподавателей и обучающихся.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ: ЖАҢА ФОРМАЦИЯДАҒЫ ПЕДАГОГ МОДЕЛІ

А.Р. РЫМХАНОВА

философия докторы (PhD), доцент,
академик Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік университеті

С.К. АБИЛЬДИНА

педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
академик Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік университеті

Р.М. АЙТЖАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессор,
академик Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік университеті

А.Т. АРБАБАЕВА

педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы,
академик Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақала Қазақстан Республикасындағы заманауи білім беру кеңістігінде пайда болған инклюзивті білім беру жүйесіне қажетті педагог-мамандар даярлау мәселесін, оның ішінде жаңа формациялы мұғалім даярлау үдерісінде жоғары педагогикалық білімнің мазмұнын жаңарту қажеттігі мәселесін қарастырады.

Педагогикалық кадрлардың инклюзивті білім беру үдерісін жүзеге асыруға психологиялық-педагогикалық даярлығының деңгейін анықтау мақсатында эксперимент жұмыстары жүргізіліп, ЖОО білім бағдарламалары мазмұнының заманауи педагог-маман тұлғасын даярлауға сәйкестігі айқындалған. Педагогтардың инклюзивті жағдайларда жұмыс істеуге қажетті кәсіби құзыреттілігінің мазмұнын зерделеу мәселесі жаңа форматтағы педагогты даярлаудың кезеңдерін, инклюзивті білім беру саласы үшін мамандар даярлаудың моделін жасауды жан-жақты қарастыруды көздейді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, жаңа формациядағы педагог, педагогикалық кадрлар, педагогтар даярлау, педагог даярлау моделі, дидактикалық модель.

Инклюзивті білім беру үдерісі әлемдік деңгейде терең зерттеліп жатқан өзекті мәселелердің бірі, сәйкесінше теориялық және практикалық жағынан жеткілікті ғылыми-әдістемелік материалдар жинақталған. Оның ішінде білім алу қажеттіліктері ерекше балаларды мектепке дейінгі, мектеп және кәсіптік білім беру ұйымдарында инклюзивті білім беру жағдайларында оқыту мен тәрбиелеу, дамыту мен даму кемістіктерін түзету және әлеуметтік бейімдеу мәселелері бойынша атаулы үдерісті оқу-әдістемелік жағынан қамтамасыз ету ісі алға қойылған. Инклюзивті оқыту жүйесін енгізу мен дамыту дамыған елдердің көрсеткіштерінің бірі болғандықтан біздің елімізде де бұл оқыту жүйесін дамыту басым бағыттардың бірі болып саналады.

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдемесінде [1] көрсетілген инклюзивті білімді дамытудың негізгі 4 механизмінің бірі – кадрлық қамтамасыз ету екендігін жоғарыда айтып өттік. Шындығында инклюзивті білім беру үдерісін жүзеге асыратын негізгі субъект – мұғалім. Демек, заманауи білім беру кеңістігінің талаптарына сәйкес, педагогикалық кадрлар даярлау ісінің мазмұны да түбегейлі өзгеріп, қоғам мен нарық талаптарына сай жан-жақты қалыптасқан, жаңаша ойлайтын, жаңа жағдайларға бейімделгіш, оның ішінде қалыпты дамыған балалармен ғана емес, білім алу қажеттіліктері ерекше балалармен де жұмыс істеуге даяр жаңа форматтағы мұғалім даярлау мәселесінің өзектілігі арта түсуде.

Білім алу қажеттіктері ерекше (БАҚЕ) балаларды оқыту мен тәрбиелеу ісіне педагог мамандар даярлау мәселесі бойынша әлемдік ғылыми еңбектерге анализ жасай келе, қазіргі кезде болашақ мұғалімнің кәсіби және жеке тұлғасын саналы да сапалы түрде өзгерту үдерісін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін педагогикалық тәжірибелердің ғылыми-әдістемелік қоры жинақталғандығы анықталды. Жаңа форматтағы мұғалім тұлғасының дәстүрлі мұғалім тұлғасынан айырмашылығы – оның педагогикалық қызметімен қатар әлеуметтік, түзетушілік және оңалтушылық қызметтерді атқаруға даярлығында.

Демек, жалпы білім беретін мектептерде БАҚЕ балаларды оқыта алатын педагогтар даярлау болашақ мұғалімдерге жалпы педагогика мен оқыту әдістемелерін меңгертуден басқа арнайы педагогика мен арнайы оқыту әдістемелерін де меңгертуді талап етеді. Осының

негізінде педагог мамандар даярлау бағдарламасының білім мазмұны қайта қаралып және жаңартылып жатыр.

Дәстүрлі мұғалім тұлғасынан ерекшеленетін, инклюзивті білім беру жағдайларында жұмыс істеуге даяр педагогтардың кәсіби құзыреттілігінің негізгі құрамдас бөліктерін зерттеуге арналған ғалымдардың бірі С. Asedo былай дейді: «Педагогикалық білім берудегі ең үлкен проблемалардың бірі – инклюзивті оқытуды жүзеге асыратын педагогтарды даярлау болып табылады. Педагогтарды инклюзивті білім беру мәселелері бойынша кәсіби даярлаудағы жоғары білімнің стратегиялық рөлін қолдау қажет; инклюзивті білім беру жағдайларындағы оқыту мен тәрбиелеу үдерістері саласындағы инновациялық зерттеулерді көтермелеу қажет; мектеп басшыларын ерекше оқушылардың әралуан сұраныстарына дұрыс көзқараста болуға оқыту қажет» [2].

С.Kosnik, С.Beck, A.Lin Goodwin [3], J.Stephenson [4]. H.Gudjonsdottir, M.Cacciattolo, E.Dakich, A.Davies, C.Kelly және Mary C. Dalmau [5] сияқты авторлар педагогикалық білім беру саласында жүргізген зерттеулері негізінде, инклюзивті білім беруді дамыту ісінде табысқа жету педагогтардың мәдени құндылықтарға деген, әлемге деген көзқарастарының өзгеруін қажет етеді және ол педагогикалық білім беру бағдарламаларының мазмұнына тікелей байланысты екенін атап өтеді.

Осыған ұқсас пікірлерді С.И. Сабельникова [6], И.Н. Хафизуллина [7, 43 б.], О.С. Кузьмина [8, 82 б.], В.В. Хитрюк [9, 27 б.], Г.О. Банч, Т.Л. Чепель, А.Г. Ряписова [10] кездестіруге болады. Бұл авторлар инклюзивті білім беру саласына қажетті педагогтардың кәсіби құзыреттілік компоненттерін атап көрсетеді және осы құзыреттіліктерді қалыптастырудың жолдарын айқындайды.

Қазіргі кезде инклюзивті білім беру үдерісі бойынша нормативтік-құқықтық, әдістемелік ақпараттар базасы құрылғанымен, нақты Қазақстан Республикасы бойынша инклюзивті білім беру үдерісін кадрлық қамтамасыз ету мәселесі бойынша зерттеу нәтижелерін көрсететін З.А. Мовкебаева, И.А. Оралканова, С.С. Жакипбекова сияқты санаулы ғана отандық ғалымдардың еңбектері бар.

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдеріне (2015) сәйкес, 2016-2017 оқу жылынан бастап педагогикалық білім бағдарламасының мазмұнына міндетті компонент ретінде «Инклюзивті білім беру» пәні енгізілді. Бұл жалпы білім беретін мектептің болашақ мұғалімдерінің негізгі білім, білік,

дағдыларымен қатар, төмендегідей жаңа кәсіби құзыреттіліктерді қарастыратын оқу модулі болып табылады.

Жаңа форматтағы педагогтың құзыреттіліктері:

– білім алу қажеттіліктері ерекше балаларды толерантты қабылдауға дайын болу;

– баланың психикалық және физикалық даму ерекшеліктерін білу;

– білім алу қажеттіліктері ерекше балаларды оқытудың арнайы әдістемесін меңгеру;

– білім алу қажеттіліктері ерекше балалар мен олардың ата-аналарын психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуде әртүрлі бейімдегі мамандар командасында жұмыс істей білу;

– жеке-дара білім беру бағдарламасын құра білу (оқытудың дербес траекториясын әзірлеу) [1].

Жалпы білім беретін мектептер мен ғылыми зерттеулердің тәжірибелеріне жасалған талдау кәсіби білім беру саласындағы педагогтардың басым көпшілігі білім алу қажеттіліктері ерекше балалармен жұмыс істеуге дайын емес екенін көрсетіп отыр.

Инклюзивті білім беруді енгізуде жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдерінің кәсіптік, психологиялық және әдістемелік тұрғыдан білім алу қажеттіліктері ерекше балалармен жұмыс істеуге даяр болмауы проблемасы ең басты проблемалардың бірі. Мұғалімдердің инклюзивті ортада жұмыс істеуге қажетті кәсіби құзыреттіліктерінің жеткіліксіздігі, психологиялық кедергілер мен кәсіби стереотиптері атаулы үдерісті дамытуға ешқандай мүмкіндік бермейтіні мәлім.

Әлемдік тәжірибе көрсетіп отырғандай, инклюзивті білім берудің енгізілуіне байланысты педагогтар өздеріне берілетін жаңа кәсіби рөлді бірден қабылдай қоймайды, бастапқыда ашық немесе жасырын түрде қарсылық білдіреді. Кез келген жаңа құбылыс сияқты, бүгінгі таңда инклюзивті білім беру жалпы білім беретін мектептердің педагогикалық ұжымдары тарапынан айтарлықтай қолдауға ие бола алмай отырғаны мәлім. Педагогтардың бойында толеранттылықтың болмауымен қатар бұл үдеріс кәсіби біліктілікті арттыруды, қосымша жұмысты, өзгерістерге дайын болуды, кәсіби ізденістерді талап ететін проблема деп қабылдау байқалады, ақпараттар мен білімнің аздығынан пайда болған белгісіздік пен үрейлену қалыптасады.

Сондықтан педагогтарды ерекше балалармен ерекше жағдайларда жұмыс істеуге даярлауды жоғарғы оқу орындарынан бастаса мұндай

проблема туындамайтыны даусыз. Болашақ педагогикалық кадрлар инклюзивті оқытудың БАҚЕ баланы әлеуметтендірудегі рөлін жете ұғынып, қалыпты дамыған балалар мен ерекше балаларды біріктіре оқыту қызметіне кәсіби және жеке тұлғалық даярлығы қажетті деңгейде қалыптасады.

Болашақ педагогикалық кадрлардың инклюзивті білім беру үдерісін жүзеге асыруға психологиялық-педагогикалық даярлығының деңгейін анықтау мақсатында сауалнама жүргізіліп, педагогикалық білім бағдарламалары мазмұнының заманауи педагог-маман тұлғасын даярлауға сәйкестігі айқындалды.

Сауалнамаға Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің «Білім» тобындағы мамандықтар бойынша оқитын 1-4 курстардың 132 студенті қатысты. Студенттердің жас мөлшері 17-ден 25 жасқа дейінгі аралықты қамтыды, гендерлік құрамы: 105 студент қыз және 27 жігіт. Студенттерге арналған сауалнама олардың инклюзивті білім беру туралы жалпы ақпараттарының, кәсіби және жеке тұлғалық даярлық деңгейлерін анықтайтын сұрақтардан құрылды.

Алынған нәтижелерді талдай отырып, келесі мәліметтер анықталды: педагогикалық мамандықтардың студенттері педагог-мамандарды кәсіби даярлау психологиялық, практикалық және теориялық дайындық тұрғысынан жетілдіруді қажет етеді деп есептейді. Студенттер педагогикалық практикадан өту мен қоғамдық пікірдің негізінде білім беру жүйесі туралы дұрыс түсініктерді меңгергенін, сонымен бірге кейбір қате түсініктерге бой алдыратынын байқатты. Бастысы, студенттер өздерінің кәсіби қызметіндегі еңбектің қолайсыз шарттарын алдын ала сезінеді. Бұл тұтастай алғандағы білім беруді ұйымдастыруға қатысты мәселелер болғандықтан келіспеуге болмайды, мысалы білімді бақылау формаларын таңдау мәселесі. Педагогикалық мамандықтар үшін емтиханның тестілеу түрінен гөрі ауызша түрі пайдалы екендігі ақиқат, себебі болашақ мұғалімдер ауызша және жазбаша сауатты сөйлеу тілін меңгеруі тиіс. Соңғы жылдары студенттер арасында сауаттылықтың төмендеу тенденциясы байқалуда, бұл тест сұрақтарына үнсіз жауап іздеу дағдысының салдары болып табылады.

Зерттеу нәтижелер мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайларында жұмыс істеуге барынша қалыптасқан кәсіби даярлығының қажет екендігін тағы да дәлелдейді, бұл даярлық кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзыреттіліктерді қамтиды. Педагогтардың инклюзивті жағдайларда жұмыс істеуге қажетті кәсіби құзыреттілігінің мазмұнын зерделеу мәселесі жаңа форматтағы педагогты даярлаудың

кезеңдерін, инклюзивті білім беру саласы үшін мамандар даярлаудың моделін жасауды жан-жақты қарастыруды көздейді.

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасында білім алу қажеттіліктері ерекше балаларды жеке сүйемелдеуді жүзеге асыратын мұғалім-тьютордың немесе мұғалім-ассистенттің бірыңғай моделі әзірленбеген. Білім алу қажеттіліктері ерекше балаларды үйде (қашықтықтан) оқыту мен психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету технологиялары жеткіліксіз. Демек, жаңа модельдің қолданыстағы баламалардан басты айырмашылығы – инклюзивті білім беру жағдайында білім алу қажеттілігі ерекше балаларды тьюторлық сүйемелдеу үдерісін ұйымдастыру, жобалау және іске асыра алатын, ерекше баланы үйде оқыту үдерісін жүзеге асыра алатын және ерекше бала мен оның ата-анасына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету үдерісін ұйымдастыру, жобалау және жүзеге асыра алатын жан-жақты, яғни жаңа форматты мұғалімдер дайындауды есепке алатындығы болып табылады.

Тьютор немесе ассистент-педагогтың мамандығына байланысты, яғни педагог-психолог, әлеуметтік педагог, педагог-дефектолог, педагог-пән мұғалімі және т.с.с. мамандардың инклюзивті білім беру жағдайындағы қызметінің бағыты мен мазмұны, функционалдық міндеттері жеке модуль ретінде қарастырылуы тиіс. Яғни, ерекше баланы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің әрбір мүшесі оның жеке тьюторы бола алады. Осыған байланысты, бұл проблема едәуір тереңірек зерттеуді және әдістемелік қамтамасыз етілуі талап етеді. Тьюторлық қызметті енгізудің шарттары мен тетіктерін, және бірінші кезекте жоғары және қосымша білім жүйесінде тьюторларды дайындау тетіктерін анықтау; педагогикалық бағыттағы болашақ мамандардың тьюторлық сүйемелдеу саласындағы кәсіби құзыреттілігін әзірлеу қажет.

Білім алу қажеттіліктері ерекше оқушылар мен олардың ата-аналарына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қызметі бойынша да шешілуі тиіс мәселелер жеткілікті. Бұл жерде инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету технологиялары тек арнайы мамандар (дефектолог, логопед т.б.) даярлау білім мазмұнында ғана қарастырылған. Ал жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің командасындағы педагог-психолог, әлеуметтік педагог, үйлестіруші (координатор) және т. б. мамандардың БАҚЕ бала мен оның ата-анасымен орындайтын жұмысының бағыты мен мазмұны, функционалдық міндеттері терең қарастырылмайды.

Тағы бір маңызды мәселе – денсаулық мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды үйден оқыту формасы бойынша туындайтын проблемалар. Бұл, ең алдымен үйден оқытылатын оқушылардың әлеуметтенуінің назардан тыс қалатындығы. Оқушылар оқу пәндері бойынша тағайындалған сағаттар көлемінде теориялық білім алғанымен, практикалық дағдыларды қалыптастыру, әлеуметтік бейімделу, оқушылармен тұлғаралық қатынастар орнату, қоғамдық және мәдени іс-шараларға қатысу мүмкіндігі т.с.с. көп мәселелер шешілмейді. Демек, үйден оқыту технологияларын жетілдіру проблемасы және сол технологияларды болашақ мамандарға меңгерту проблемасы туындайды.

Жоғарыда аталған мәселелерді шешу үшін білім бағдарламасындағы «Инклюзивті білім беру» пәнінің мазмұнына осы сұрақтарды енгізу шарт. Енгізген күнде де қажетінше терең қарастырып, теория мен барлық әдістемелерді, технологияларды меңгерту мүмкін емес. Демек, қосымша элективті пәндер қажет, педагогикалық практика мазмұнын қайта қарау шарт.

Инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін педагог даярлаудың дидактикалық моделі жоғары білім беру саласындағы педагогикалық қағидаларға сүйене отырып қайшылықтарды анықтап, даярлық үдерісіндегі қателіктердің алдын алуды, даярлық үдерісінің жетістіктеріне болжам жасауды, қажетті түзетулер енгізуді және болашақ педагогтар даярлау үдерісіне оң ықпал ететін факторларды анықтауды мақсат етеді.

Инклюзивті білім беру саласындағы кәсіби қызметке болашақ педагогты даярлаудың дидактикалық моделі педагогикалық қағидалар негізінде құрылып кәсіби құзыреттілікті қалыптастыратын компоненттерді, білім мазмұнын, педагогикалық шарттарды және кәсіби даярлық үдерісінің нәтижесін қамтиды.

Қағидалар: саналылық, белсенділік пен өз бетімен әрекеттену, ғылымилық, жүйелілік пен үздіксіздік, теория мен практиканың байланысы, оқыту мен тәрбиелеудің бірлігі, біріктіре оқыту.

Компоненттер: мотивациялық-құндылық, танымдық-мазмұндық және операциялдық-әрекеттік.

Мазмұны: міндетті пәндер – Педагогика, Психология, Инклюзивті білім беру. Элективті пәндер: Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды тьюторлық қолдау, Үйден оқыту жағдайындағы білім беру үдерісіне қолдау көрсету технологиясы, Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау т.б.

Педагогикалық шарттар: болашақ педагогтарды даярлаудағы жүйелілік; білім мазмұнының жаңартылуы; білім беру ұйымдары арасындағы үздіксіздік; болашақ педагогтардың БАҚЕ балалармен жұмыс істеудің маңыздылығын ұғынуы; болашақ педагогтардың БАҚЕ балаларды оқыту мен тәрбиелеу ісіне қажетті білім, білік, дағдыларды меңгеруі мен қажетті құзыреттерді игеруі.

Нәтиже: педагогтардың инклюзивті білім беру жағдайындағы қызметке кәсіби және жеке тұлғалық даярлығы.

Осылайша, жаңа дидактикалық модель кәсіби педагогикалық білім берудегі үйлестіруші орталық қызметін атқарады. Білім алу қажеттіліктері ерекше балаларды оқыту үдерісі анағұрлым кең спектрлі құзыретті, яғни инклюзивті білім беру жағдайларында жұмыс істеуге дайын білікті педагогтармен қамтамасыз етуді талап етеді. Инклюзивті білім беру үдерісін кадрлық қамтамасыз ету инклюзивті білім беруді енгізу мен дамытудың аса маңызды бағыттарының бірі болғандықтан ұсынылып отырған модель классикалық педагог үлгісінен өзгеше, білім беру кеңістігінің заманауи талаптарына сай педагогтарды даярлаудың ғылыми негіздерін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2015. –13 с.

2. Clementina Acedo. Preparing teachers for inclusive education // *Prospects* (2011) 41:301–302. Published online: 3 September 2011_ UNESCO IBE 2011. DOI 10.1007/s11125-011-9198-2.

3. Kosnik C., Beck C., Goodwin A. Lin. Reform Efforts in Teacher Education. // *International Handbook of Teacher Education*. - 2016. - Vol. 1. - P. 267-308.

4. Stephenson J. Different Traditions and Practices: Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. // *Teacher Learning and Development. Self Study of Teaching and Teacher Education Practices*. - 2006. - Vol. 3. - P. 117-130.

5. Gudjonsdottir H., Cacciattolo M., Dakich E., Davies A., Kelly C., Dalmau M.C. Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. // *Journal of Research on Technology in Education*. - 2007. – Vol. 40, Issue 2. - P. 165-182.
Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования. // *Справочник руководителя образовательного учреждения*. М., – 2009. – № 1. – С. 42-54.

6. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // канд. дисс. на соиск. канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 180 с.

7. Кузьмина О.С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. // Московский городской психолого-педагогический университет. http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44248

8. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. // <http://cyberleninka.ru/article>

9. Banch G.O., Chepel T.L., Ryapisova A.G. Inclusive education in Canada and Russia: common strategic approaches and specific tactical decisions. Messenger of the Novosibirsk State Pedagogical University. №3 (31) 2016. – P.67

Резюме

В статье рассматривается вопрос подготовки педагогов к системе инклюзивного образования, которые формируется в современном образовательном пространстве Республики Казахстан.

Resume

The authors of the article discuss the issue of training teachers for inclusive education system, emerging in the modern educational space of the Republic of Kazakhstan, including the need to update the content of higher pedagogical education in training teachers of new formation.

**FEATURES OF THE INTERDISCIPLINARY INTEGRATION
FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING THE SUBJECT
«SELF-KNOWLEDGE»**

A.E. KUDAJBERGENOV

Candidate of Pedagogical Sciences,
associated professor,
M. Saparbaev Institute

Annotation

The author of this article defines the features of spiritual and moral education of the individual and the formation of universal values in the process of learning the subject "self-knowledge" in integration with other Sciences. The most common ways of implementation of intersubject communication are determined. Didactic conditions providing interdisciplinary communication of subject teachers are defined

Key words: interdisciplinary communication, self-knowledge, book, integration, ideology.

The rapid changes taking place in society, in the world around us, and the processes of globalization place great demands on the individual, who has the creative ability to make decisions when necessary. Development and education of creative personality of students are one of the most actual problems today.

A creative person is a person who shows interest and abilities, shows activity. Creativity is a person's desire to know himself in reality. In order to find the right way in life, you need to learn how to think correctly, to make informed, reasoned decisions on your own. Development of abilities of the person and prevention of their extinction, his spiritual forces are the most important purpose of education.

The nature of individuality, creativity is the source of development, the psychological structure of creative possibilities. All this requires a special search. In modern psychology, pedagogical science carried out research work on this issue. For example: M. Z. Izotov, N. S. Leites, V. A. Krutetsky, E. E. Kravtsov, V. T. Based on the research of such scientists as Kudryavtsev, it is possible to determine the ways of development of a talented creative person. Creative giftedness has characteristic features of its nature.

Scientists confirm the idea of innate and system-forming nature of the

creative talent. As a result of the impact of the environment, education and development, the nature of the creative personality formation of the student is obvious. Scientific research and observations conducted on spiritual growth and personal development, show interest in activities, increase motivation, formed the necessary skills.

In the creative personality formation of the student, many scientists associate the development of imagination with general psychological development. For familiarizing students to creative work, increase their activity, interest, development of imagination, abilities in the lessons and after school hours, interdisciplinary communication we can use various methods and techniques.

For example:

1. Generalization of the topic depending on the content.
2. Creating discussions that develop logical thinking of students.
3. Drawing pictures through thinking, imagination.
4. Organization of areas of work by transforming tasks.
5. Use in intersubject communication of text works, stories, fairy tales.
6. Interviews on various topics, presentation, essay.

In the formation of the creative personality of students outside school hours, you can use the following types of work:

1. Visiting museums, theaters.
2. Holding meetings.
3. Study and analysis of children's magazines.

There is enrichment of the creative personality of the student through such works. Everyone transmits his imagination, the ability to independently influence the competition. In the formation of the creative personality of the student any subject of primary school arouses interest to the lesson, develops his desire. The formation of the worldview of primary school students is one of the main ways of strengthening interdisciplinary ties.

Therefore, studying the above-mentioned issues, we turned to the main issue of our research work with the definition of the features of the formation of interdisciplinary integration in the process of teaching the subject of self-knowledge.

For the first time, with the obligatory implementation of interdisciplinary connections, it is possible to ensure the strength of the knowledge provided to the student as A. Komensky said.

In recent years, scientists and methodologists of Kazakhstan, as one of the ways of students development, have contributed to the study of interdisciplinary relations

[1; 2; 3; 4]. In the course of interdisciplinary communication there were

developed and created conditions for the development of pedagogical situations, the development of students' mental network, in-depth learning of concepts, improving the ability to save thoughts.

As M. Zhumabayev noted: Science, 1978...the ability to save images without losing the soul gives a definition of what is called Memory and reveals a very high role of memory in obtaining knowledge. Only then a person can be educated. Only if there is a memory, a person can think correctly. If you have more memory, the thought will be deeper [5, p.34].

M. M. Mukhanova says that consciousness is a mental function that leaves, modernizes and remembers previously adopted things in practice. We remember these principles-whatever kind of intersubject communication may be, which affect the memory of the individual [6, p.62].

In this case, very useful excursions were organized by the group, which affect the interests of the subject of the native language, the subject of self-knowledge. Due to the fact that during the trip the group expanded the understanding of nature, consolidated the gained knowledge, learned specific objects and phenomena, performed an emotional reaction through the knowledge of nature, a sense of beauty associated with the lessons of the native language.

The great teacher V.D. Ushinsky insisted on interdisciplinary communication and demanded from students to open internal and external communications of the studied subjects and the phenomena [7, p.20].

He recalled that the attractiveness, interest and need for training will be provided only when comprehensive excursions for education carry out the connection of a person with various objects, phenomena, plants and animals and people in specific conditions. The purpose of the action is: education of students' sense of patriotism, love for the Motherland, respect for the native land, respect for the state symbols of the Republic of Kazakhstan, education of respect for the state symbols of the Republic of Kazakhstan. P. Babansky also noted this in his work [8, p.54].

Taking into account these teachers, already at the stage of competent disclosure in primary classes, its results are used not only in teaching the alphabet, but also in the lessons of acquaintance with the surrounding world. In order to increase students' interest in the subject, it is important to create problematic conditions for classes. With the help of solving the problem the student strengthens thinking and learns to solve any problem. In primary school, there are ways of forming the creative personality of the student, as a binder of nature and labor discipline. Students can not only notice the types of works from everyday life, but also understand the natural phenomena when they begin to engage in simple types of work.

For example: Bay water in the vegetation, dusting, collecting dry leaves, feeding birds, can teach students to work. In the course of this interdisciplinary interaction provides not only the education of love for the native land, respect for the working people, the formation of skills of nature protection, but also understanding, the development of linguistic wealth, education of diligence. When learning about the world, special attention is paid to self-service and self-sufficiency. The purpose of the teacher is the creation of the problem situation and its solutions. The impact of strengthening interdisciplinary connections in shaping the worldview of the students shows the test results of their knowledge. Due to the fact that students have the opportunity to get a deeper scientific understanding, contribute to the connection with other subjects of knowledge of the world. For example: at the lessons of knowledge of the world, students get acquainted with the life of plants and animals, at the lessons of fine arts they make their drawing for labor training. As M. Zhumabayev said, the concept of nature can be obtained only from the book .

Due to the fact that the subject of knowledge of the world is associated with the subjects of the native language, fine arts, labor training, intersubject communication increases. Accurate assimilation of this knowledge is directly related to the cognitive activity of the student's personality. And for the formation of the child's cognitive interest and interest of particular importance is interdisciplinary communication. Modern teaching methods are described in detail when reflecting the content of education. It is necessary to promote the full use of interdisciplinary connections. It promotes the interaction of subject teachers in the search for teaching methods. The teacher should work in terms of the subject system of training, not alone, but with colleagues in the team. The study of the materials of the subject, a full understanding of the meaning of its content-a complex process for students.

Learning and comprehension of content is not carried out easily. Therefore, the student faces obstacles and difficulties in understanding the materials of the textbook. Interdisciplinary communication plays a special role in overcoming such difficulties observed in practice. For example: introductory conversations at the lessons of the native language in primary school, riddles, zhanyltpash, proverbs, sayings, poetic minutes, excursions are directly related to the book, textbook. Therefore, the definition of psychological and methodological ways, opportunities to work with a textbook, a book is one of the actual problems of didactics. According to a talented teacher V.A. Sukhomlinsky: "the book plays an important role in the life of children, so that the child can learn well. What is the point of being able to read well? It is primarily the knowledge of the simple method of

reading it is very important today" [9, p.61]. This means that the student must have the skills necessary to work with the book. Scientists have seen that for decades as a result of the competition of school practice, students must master the following skills to use the book:

- together with competent, expressive, mental reading of the book, to compare events in it, to meet, to look for answers to unclear things, to be surprised;

- the ability to say that the student saw the book material, noticed that the game is associated with the game, to distinguish their relationship;

- the ability to find the book you need;

- ability to carry out primary logical analysis of the text in the learning process;

- the ability to listen to the teacher and briefly record his story;

- while reading the texts take into account the teacher's recommendations on how to work with this name;

- the ability to write essays about what he saw.

For effective work with the book the student must possess general techniques, skills in all subjects. This, of course, varies depending on the subject. For example, when a student worked in the field of physics and mathematics, he studied geographical atlases, various reference books, dictionaries of a foreign language, forms of communication, grammar exercises must learn to use the reference.

In the educational process the student of the school, first of all, works with textbooks. There are sets of exercises corresponding to a number of subjects. In many disciplines, additional reading is provided. Sometimes they determine the system of necessary extracts from large books and documents. In accordance with the content of the training material, we consider its purpose, structure, type of each lesson, teaching methods, reference concepts.

The combination of a new lesson with the knowledge of the child: instilling interest in the content of the lesson, instilling interest in the subject; instilling interest in interesting problems that cause a sense of attention of the child, the prevention of unwanted information; the ability to correctly compare, acquaint, compare, carry out various methods, strive for more effective activation of the child.

These notes to the lesson revealed systemic interdisciplinary possibilities of the educational process, such as increasing students' interest in knowledge, comparison, grouping of educational material through independent activity, the use of different methods.

On the basis of intersubject communications in the educational process there are big pedagogical methodical opportunities for work with the book.

The book is a means of connecting all objects with each other. In the textbook of this subject you can see the laws, definitions, events that will have several scientific pillars, integrity, unity of concepts about person-natural society.

Today, the integration of science raises the question of creating an educational process on the basis of interdisciplinary connections. Means to implement these tasks, political and economic, social documents, the most common literature, encyclopedic reference books and dictionaries for each field of science are needed. Therefore, in the process of learning interdisciplinary articles are published in the textbook as a chrestomathy. The teacher often offers literature to the students who want to learn their subject. It is also used to compile a report on a specific topic.

The content of the subject Self-knowledge is inextricably linked with all spheres of science, including the study of the relationship of human phenomena, nature, society, the formation of a holistic attitude to their world, education of a fully developed personality [10, p.83].

This contributes to the development of knowledge, cognitive abilities, aesthetic taste, enrichment of moral qualities of students.

The knowledge gained by students in other subjects is developed in the classroom through the teaching of art works. The educational subject is the main means of comprehensive education of students, one of the types of education (morality, aesthetics, etc.) that keeps a tight unit.

In the learning process it is necessary to carry out interdisciplinary communication for the development of knowledge and skills of children, cognitive abilities. This contributes to the reflection of the concepts of the lack of clear boundaries between different areas of science and the close relationship between them, as well as the integrity, the relationship of natural phenomena in the formation of the scientific worldview. This ensures the continuity of the transition of the child from one subject to other disciplines without stopping at admission to the same discipline [11, p.49].

In the course of studying the activities of school teachers to implement interdisciplinary communication, it is an effective use of the subject of self-knowledge with other subjects: at the lessons of the Kazakh language, Kazakh literature, the Russian language, history of Kazakhstan, mathematics, geography, music, labor, fine arts (table 1).

1	Kazakh language	86%
2	Kazakh literature	94%
3	Russian language	45%

4	history of Kazakhstan	64%
5	Mathematics	40%
6	Geography	42%
7	Music	80%
8	Labor	81%
7	fine arts	65%

According to teachers, the most common ways of interdisciplinary communication are: conversations, travel, experience, the use of technical means, the use of visual aids, the preparation and solution of cognitive tasks, practical work, etc.

As a result of the research work based on the analysis of new training programs, we have created a schedule, which is a sketch of the educational process. It reflects the content and volume of educational activities of students, taking into account interdisciplinary communication for a certain period of time. Then a contextual analysis of textbooks and teaching aids for schoolchildren was carried out. As a result, we found out that subject teachers have great opportunities to carry out interdisciplinary communication and give a significant result only on the following didactic conditions (in descending order of place in the work of the teacher):

- gradual increase in the volume and scope of interdisciplinary connections with increasing problem degree in education;
- systematic use of interdisciplinary connections in the work of teachers, providing stability and training in the transfer of knowledge and skills to other disciplines.;
- the use of the problem method in the implementation of intersubject connections;
- setting a clear cognitive task of an interdisciplinary nature for students, providing the necessary direction of thought and active use of knowledge in other subjects;
- systematic forecasting of the educational process of other disciplines;
- bilateral and multilateral nature of communication, contributing to the introduction and refinement of interdisciplinary concepts, as well as relevant languages of activity;
- bilateral and multilateral nature of communication, facilitating the wide transfer and elaboration of interdisciplinary generalizing concepts and ideas;
- taking into account the capabilities and characteristics of school students;

- psychological orientation of the student's personality, concerning the management of cognitive activity of the student, mastering the skills of determining the relationship of data, phenomena, knowledge, skills.;

- formulation of systemic issues of interdisciplinary nature in the implementation of interdisciplinary relations;

- use of teaching aids (including computer aids) ;

- lessons of interdisciplinary communication;

- extra-curricular activities.

Currently, in general, the increase of students ' interest in knowledge and its comprehensive development involves the transfer of the subject of self-knowledge through interdisciplinary communication of the foundations of other sciences. Therefore, especially in secondary schools, the implementation of interdisciplinary communication with students, will allow the younger generation to fully master the education system, integrated with the basics of science. These materials that have passed the statistical processing using the method of sengtiane obtained with the help of supporting techniques that allow us to develop and implement programs to improve the preparation of teachers to use interdisciplinary connections. This also makes it possible to make the extensive use of the existing school teachers in improving their professional skills.

In conclusion, we can say that the problem of spiritual and moral formation of a personality manifests its importance in several aspects. First, from the point of view of the formation of the worldview of the new world era, the circumstances of the time are characterized by globalization and the unity that do not have a single value of cultures, social and economic systems, the arrival of spiritual exhaustion and spiritual vacuum. Secondly, the spiritual and moral formation of the individual generates the need to revise the system of values in the new socio-cultural details of independent Kazakhstan, including leading to spiritual origins, moral norms and morality of the individual and the moral nature of the economic and socio-political activities of a person.

Thus, there is a full reason to believe that in the process of learning the subject "Self-knowledge", integrating with other sciences, the priority of spiritual and moral education of the individual and the formation of universal values occupies a big place.

Literature

1. Mahmutov M.I. Organization of problem education at school. – Almaty, 1987. – 240p.
2. Turgynbaeva B.A. Developmental education technology. – Almaty, 2007. – 94p.
3. Illarionov S.V. Philosophers of Russia of the XXth century. – M., 2007. – 535p.

4. Bejsenbaeva A.A. Organization of the educational process based on intersubject communications. – Almaty, 1995. – 117p.
5. Zhumabayev M. Pedagogy. – Almaty, 2002. – 208p.
6. Mukanov M.M. Developmental and educational psychology. – Almaty, 2002. – 274p.
7. Ushinsky K.D. Man as a subject of education. Т. 1. – М., 2004. – 576p.
8. Babanskiy Y.K., Ilyina T.A., Zhantekeeva Z.U. Pedagogy of higher education.- Alma-Ata, 1989. – 176p.
9. Sukhomlinsky V.A. I give my heart to children. - Kiev, 1985. – 557p.
10. Mukazhanova R.A., Omarova G.A. Self-knowledge and other subjects: opportunities for integrating content and methods. – Almaty, Bobek, 2013. – 142b.
11. Mukazhanova R.A., Omarova G.A. Methodology of teaching self-knowledge. – Almaty, Bobek, 2013 – 176p.

Түйін

Бұл мақалада «Өзін-өзі тану» пәнін басқа ғылымдармен ықпалдастыра отырып оқыту үдерісінде тұлғаның рухани-адамгершілік тәрбиесі мен жалпыадамзаттық құндылығын қалыптастыру ерекшеліктері айқындалады.

Резюме

В данной статье рассмотрены особенности нравственно-духовного воспитания личности и развития общечеловеческих ценностей в учебном процессе при интеграции самопознания с другими предметами.

**ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДА КОММУНИКАТИВТІК
ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ
ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ НЕГІЗІ**

Қ.Қ. МҰҚАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Қазақ тілі мен әдебиеті оқу кафедрасының меңгерушісі
Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада қазақ тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың лингвистикалық негізі талданып, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру лингвистикалық ілімге негізделетіндігі жайлы сөз қозғалады. Білімалушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру грамматикалық ұғымдарды, тілдік бірліктерді сауатты меңгертумен тікелей байланысты екендігі жан-жақты талданып көрсетіледі. Сондай-ақ, құзыреттілік ұғымына талдау жасалып, білімалушы бойынан табылуға тиісті құзыреттіліктер айқындалады.

Түйін сөздер: құзыреттілік, коммуникативтік құзыреттілік, грамматикалық ұғым, тілдік бірлік, орфографиялық норма, орфоэпиялық норма.

Ұлттық жаңғыруға сай білімалушылардың бойынан табылуға тиісті құзыреттілік қалыптастырудың қажеттігі туындап, білім берудің жаңа бағдарламасының принциптеріне сай қазақ тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың өзектілігі артты.

Құзыреттілік – білімалушылардың игерген білім, іскерлік, дағдыны күнделікті өмірде пайдалана отырып, қандай да бір қиын мәселелерді шешуде қолдана білу қабілеті.

Жалпы «құзыреттілік» ұғымын ғалымдар әр қырынан қарастыруда. «Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде» «құзыр» ұғымына «қайсыбір тапсырманы орындауға қабілеттілік немесе бір нәрсені жасау» деп берілсе [1, 45 б.], С.И. Ожегов сөздігінде «құзыреттілік – белгілі бір мәселе, сұрақ төңірегіндегі жан-жақты білім» - деген анықтама беріледі [2].

И.А. Зимняя құзыреттілік ұғымын білім, білік, тәжірибемен байланыстырады [3, 21 б.]. В.Симонов [4, 54 б.] құзыреттілікті

тереңдетілген білім ретінде қарастырады. А.В. Баранниковтің айтуынша, «Құзыреттілік – оқушының өзіндік ізденісі нәтижесінде алған біліміне, тәжірибесіне сай іске асырылатын қабілет». Психологиялық сөздікте «Құзыреттілік жеке тұлғаның қоршаған ортадағы адамдармен тиімді қарым-қатынас жасай алу қабілеті» деген түсінік берілген. «Құзыреттілік» ұғымы жайлы К.С.Құдайбергенова «Құзырлылық табиғаты – тұлғаның өзіндік дамуында» атты еңбегінде «Құзырлылықтың латын тілінен аудармасы «competens» белгілі сала бойынша жан-жақты хабардар, білгір деген мағынаны қамти отырып, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді түрде шешім шығара алады дегенді білдіреді» десе [5, 58 б.], бұл жайлы Б.А. Тұрғынбаева: «...өзінің практикалық әрекеті арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуде қолдана алуын – құзыреттілік деп атаймыз», - деп анықтама береді [6, 46 б.].

Құзыреттілік ұғымына берілген көптеген әдебиеттерді талдай келе, «Құзыреттілік – оқу мен өзіндік білім алудың нәтижесінде қалыптасатын және адамның әлеуметтік тұлғасын анықтайтын, білім мен тәжірибеге негізделген жалпы қабілеттер» деген қорытынды жасауға болады. Сонымен бірге, меңгерген білім мен білікті іс-жүзінде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешуде қолдана білу қабілеті.

Игерген білімді өмірлік тәжірибеде қолдана білу үшін қажетті құзыреттіліктер айқындалады.

Литва Республикасының ғалымдары білім берудің басты мақсаттары мен білімалушының игеруге тиісті өмірлік дағдыларын ескере отырып төмендегідей құзыреттіліктерді айқындаған:

- әлеуметтік құзыреттілік;
- таным құзыреттілігі;
- коммуникативтік құзыреттілік;
- креативтілік құзыреттілігі;
- сыни ойлау құзыреттілігі
- проблеманы шешу құзыреттілігі;
- оқу білігі құзыреттілігі;
- салауатты өмір салты құзыреттілігі.

Қазақстан Республикасы 12 жылдық білім беру тұжырымдамасында оқушы бойынан табылуға тиісті құзыреттілікті нақты айқын көрсеткен. Олар:

1. *Құндылықты-бағдарлы құзыреттілік* (азаматтық белсенділік, саяси жүйені түсіну, баға бере білу, елжандылық).

2. *Мәдениеттанымдық құзыреттілік* (ұлттық ерекшеліктерді тани білу, өз халқының мәдениеті мен өзге ұлттар, әлем мәдениетін салыстыру, саралай білу қабілеті).

3. *Оқу-танымдық құзыреттілік* (өзінің білімділік қабілетін ұйымдастыра білу, жоспарлай білу, ізденушілік-зерттеушілік әрекет дағдыларын игеру, талдау, қорытынды жасай білу).

4. *Коммуникативті құзыреттілік* (адамдармен өзара қарым-қатынас тәсілдерін білу, мемлекеттік тіл ретінде қазақ тілінде, халықаралық қатынаста шетел тілінде қатынас дағдылары болу).

5. *Ақпараттық-технологиялық құзыреттілік* (ақпараттық технологиялармен техникалық объектілер көмегімен бағдарлай білу, өз бетінше іздей білу, таңдай, талдай білу, өзгерте білуді жүзеге асыра білу қабілеті).

6. *Әлеуметтік-еңбек құзыреттілік* (әлеуметтік-қоғамдық жағдайларға талдау жасай білу, шешім қабылдай білу, түрлі өмірлік жағдайларда жеке басына және қоғам мүддесіне сәйкес ықпал ете білу қабілеті).

7. *Тұлғалық өзін-өзі дамыту құзыреттілік* (отбасылық еңбек, экономикалық және саяси қоғамдық қатынастар саласындағы белсенді білімі мен тәжірибесінің болу қабілеті) [7, 27 б.].

Осы құзыреттіліктерді игерген білімалушы оқу және басқа да әрекеттерде өзін-өзі айқындауға қабілетті болады. Одан білімалушының жеке жолы және тұтастай өмір сүру бағдарламасы тәуелді болады.

Аталған құзыреттілік қасиеттерді тұлға бойына дарытуда педагог қауымның арнайы әлеуметтік білім беру құзыреттіліктерінің жан-жақты болуы талап етіледі. Егер педагог өзінің кәсіби өсу жобасын дұрыс жолға қоя отырып, өзінің кәсіптік қызметіне нақты берілу арқылы тұлғаның алған білімін өмірде қолдана білетіндей тапсырмалар жүйесін ұсына алатын жағдайда ғана оқушы құзыреттілігін қалыптастыруға мүмкіндік табады.

Қазақ тілін оқытуда 12 жылдық білім беру тұжырымдамасында көрсетілген құзыреттіліктерді басшылыққа ала отырып, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруды басты назарда ұстайды.

Коммуникативтік *құзыреттілік* – тілді меңгерту барысында қалыптасатын ең басты құзыреттілік. Тілдік қарым-қатынас арқылы адамдар сөйлесіп, бір-біріне ойын жеткізіп, белгілі бір нәрсені хабарлап қана қоймайды, сонымен қатар, олар өзара түсініседі, пікір алмасады, бірінің ойын екіншісі ұғынады. Қарым-қатынас нәтижесінде адам өзінің ой-пікірін білдіріп қана қоймай, белгілі бір қоғамдық ортаның

әлеуметтік көзқарасын да жеткізе алады. Сонымен бірге өзінің танымын, талғамын да көрсетеді. Тек қарым-қатынас арқылы, әсіресе, тіке (Ф.Ш. Оразбаева) қарым-қатынас арқылы тілдік қатынасқа түсушілердің әрқайсысы бір-біріне әсер ету нәтижесінде жаңа ойға, жаңа білімге ие болады. Кез келген ортада емін-еркін тілдік қатынасқа түсе білу дәрежесіне жетеді.

Адам ойын, оқу, еңбек, қарым-қатынас сияқты іс-әрекеттер арқылы үнемі тілдік қатынасқа түсу нәтижесінде қалыптасып, қызмет атқаратындығы белгілі. Білімалушылардың жеке тұлға ретінде дамуы бір-бірімен өте тығыз байланысты екі іс-әрекет негізінде: оқу-танымдық және тілдік қарым-қатынас жасау негізінде іске асады. Егер қазақ тілі ең басынан бастап қарым-қатынас құралы ретінде қызмет еткен жағдайда, берілетін білім де берік болады. Оқу материалдары оқушыға қызықты әрі оның керегін қанағаттандырырлық дәрежеде берілген уақытта оқу-тәрбие үрдісі тиісті нәтижеге жетеді. Оған қажетті жағдай туғызу үшін пәнге деген қызығушылықты басқа бір адамға (серігі, оқытушы) деген қарым-қатынас арқылы, ал басқаға деген қарым-қатынасты ұжымдық іс-әрекет арқылы қалыптастыра отырып, оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыру қажет. Бұл коммуникативтік құзыреттілік қалыптастырудың бір жолы.

Қазақ тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың тағы бір жолы оқу материалдарының, әдіс-тәсілдердің, жоба тақырыптарының дұрыс іріктелуіне де байланысты. Мысалы, тапсырмаларды, оқу материалдарын іріктеуде міндетті түрде тілдік қатынасқа түсуге қажетті тілдік қорды, арнайы тілдік құралдардың болуын қарастыру керек. Ол тіл үйренушінің өзін жеке тұлға ретінде көрсете білуіне үлкен әсерін тигізеді. Сонымен бірге тілді жете меңгеруге, сөйлемді дұрыс құра білуге, сауатты сөйлей білуге де ықпал жасайды.

Қазақ тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілік әсіресе, сұхбат, пікірталас, диалог негізінде құрылғанда қалыптасады. Ол – білімалушының тілдік белсенділігін арттырудың көзі. Пікірталастың өзі екі немесе одан да көп және бір-біріне қарама-қарсы екі көзқарастың таласы деген сөз. Яғни, білімалушылар белгілі бір тілдік тақырып бойынша ақиқат не жалған болу тұрғысынан мақұлдау не теріске шығару жөнінде ойларын білдіреді. Әр субъект өз көзқарасын дәлелдейді, бекітеді.

Диалог – субъект-субъектілердің арасындағы тілдік қарым-қатынас. Бұл тіл үйренушілердің бір-бірімен ақпаратпен алмасуы, алдына қойған белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталған субъектілердің белсенді тілдік қарым-қатынасы. Диалог сөйлеушілердің бір-бірін

қолдап, мәселені бірігіп шешуі, талқылауы. Диалог тілдік қатынастың ерекше түрі болып табылады. Ол адамның өзін жеке тұлға ретінде көрсете білуіне өз әсерін тигізеді. Әңгімелесушілер бір-бірінен өзінің белсенділігі, бағыты, тапқырлығы арқылы ажыратыла отырып, әңгімелесу барысында бірде субъектіден объектінің, ал келесі сәтте ол объектіден субъектінің орнына алмасады. Диалогтік қарым-қатынаста алдағы болатын әңгімені алдын-ала жоспарлау мүмкін болмайды. Диалогтің жалғастырылуы оған қатысушылардың жауабына тікелей байланысты болады. Яғни ол білімалушыдан білімділікті, тапқырлықты талап етеді және диалогтік қарым-қатынас жүзеге асу үшін барлық білімалушылардың тілдік материалды бағдарламада көрсетілген деңгейде меңгеру қажеттігін талап етеді.

Диалогтік қарым-қатынасқа түсу арқылы білімалушы өз көзқарасын, білім деңгейін, шығармашылық қабілетін көрсетеді. Өзін жеке тұлға ретінде көрсетуге әрекет етеді.

Сабақта пікірталас, диалог әдістерін қолдану арқылы үнемі тілдік қатынастың жүргізілуі коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруға ықпал етумен бірге, мынандай жетістіктерге қол жеткізуге мүмкіндік береді:

1. Оқу үрдісін түрлендіреді.
2. Білімалушылардың сабаққа деген ынтасын, қызығушылығын арттырады.
3. Білімалушылар тақырып бойынша жан-жақты мазмұнды деректер пайдалана алады.
4. Логикалық ойлау қабілеті дамиды.
5. Өз ойын нақты, қысқа, дәлелді түрде жеткізуге дағдыланады.
6. Білімалушының шығармашылық қабілеті артады.

Қазақ тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың әрбір кезеңіндегі атқарылатын жоғарыда айтылған жұмыстардың барлығы да сөйлесім әрекетінің оқылым, тыңдалым, айтылым, жазылым, тілдесім компоненттерінің бірлігі негізінде жүзеге асырылу керек.

Коммуникативтік құзыреттілікке қол жеткізу үшін тілдік минимум белгіленеді. Бұл білімалушының жалпы сөйлесім әрекетін дұрыс ұйымдастыруға ықпал етеді. Алдымен, білімалушылардың монологтік, диалогтік және полилогтік сұхбат түрлерін меңгеруіне қажетті жұмыс түрлері мен мәтіндер іріктелді. Қазақ тілі грамматикасының тапсырмалар топтамасы белгіленеді. Аталғандармен қоса, қазақ тілін оқытуда ауызша және жазбаша қарым-қатынасқа қажетті орфографиялық, орфоэпиялық дағдыларды дамытуға басымдылық

беріледі, ауызша сөйлеу, жазу сауаттылығын қалыптастыру міндеті қойылады. Сол себепті коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастыру бағытында олардың сөйлеу әдебі мен мәдениетін дамыту басты болып саналады.

Баланың дұрыс сөйлеуі мен дұрыс жазу мәселесі қай кезеңде де өзекті болған. Мысалы, А. Байтұрсыновтың «Балаға сөйлей білу қандай керек болса, жаза білудің керектігі одан та артық», «сөйлегенде сөздің жүйесін келтіріп сөйлеу қажет. Сөздің жүйесін, қисынын келтіріп жаза білуге: қай сөз қандай орында қалай өзгеріп, қалайша бір-біріне қиындасып, жалғасатын дағдысын білу керек» - деген пікірі қатысымдық құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі қағидасы іспетті [8, 115 б.]. Себебі коммуникативтік құзыреттіліктің өзі дұрыс сөйлеу мен сауатты жаза білумен тікелей байланысты. Сонымен бірге А.Байтұрсынов сөйлесім әрекетінің келесі бір түрі – тілдесімге де қатысты пікір білдірген. Оның пайымдауынша, айтушы мен тыңдаушы арасындағы сөйлеу де сауаттылыққа, сөздерді орнымен дұрыс қолдана білуге негізделуі тиіс, яғни орфоэпиялық нормалардың сақталуы тілдесушілердің тілдік нормаларды меңгеруімен тікелеу байланысты. «Сөйлеудің асыл мағынасы – біреуге білдірейін деген ойын айту. Айтушының мақсаты – тыңдаушыға ойын түгел түсіндіру. Ойын түсіндіру үшін соған керек сөздерді алу қажет. Бір сөзді ойын анықтау үшін алса, екінші сөзді ойын толықтыру үшін алады, үшінші сөзді ойын пысықтау үшін алады» деген ғалымның пікірі жоғарыдағы айтқан сөзімізді дәлелдей түседі [8, 142-274 б.б.].

Қазақ тілін оқыту әдістемесінде білімалушылардың ауызша және жазбаша сөйлеу тілін дамыту мәселелері соңғы жылдары ғылыми тұрғыда жан-жақты қарастырылып, зерттелуде.

«Қазақ тілі синтаксисін қатысымдық-танымдық тұрғыдан оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері» атты докторлық еңбекте білімалушылардың ауызша және жазбаша коммуникацияны меңгеруі негізінде қатысымдық құзыреттіліктің қалыптасатындығы туралы айтылады. «Қатысымдық құзыреттілік дегеніміз – студенттің түрлі жағдаятта тең дәрежеде қарым-қатынас жасауға қабілеттілігі және әлеуметтік-мәдени нормаларды сақтай отырып, ұйымдастыру біліктілігі. Студенттің қатысымдық құзыреттілігі ауызша және жазбаша коммуникацияны меңгеруі мен әлеуметтік өміріне қажетті қабілеттерді игеруінен көрінеді. Тілдік бірліктерді дискурс пен пікір білдіруде шығармашылықпен қолдана білуі және дара тұлға ретінде кез келген жағдаятта ойын еркін, жүйелі жеткізуінен байқалады» - деп көрсетіледі еңбекте [9, 27 б.].

Ғалым А. Рауандина қатысымдық құзыреттілікті функционалдық сауаттылықпен байланыста қарастырады. Ғалымның пікірінше, коммуникативтік құзыреттің қалыптасуына сөйлесім әрекетінің түрлері – тыңдалым, оқылым, жазылым, айтылым, тілдесім негіз болып, функционалдық сауаттылыққа ықпал етеді [10, 15 б.].

Ғалым А.Қабылова: «Оқушы өз ойынан сөйлем құрастыра білу үшін грамматикалық ұғымдарды сауатты қолдану дағдысын қалыптастыру мен дамыту, оқушының сөйлеуі нәтижелі болу үшін мәтін құрастыра білу икемділігін жетілдіру керек» – деп, білімалушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыруға қажетті дағдыларды атап өтеді [11, 20 б.]. Бұдан шығатын қорытынды, білімалушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру грамматикалық ұғымдарды, тілдік бірліктерді сауатты меңгерумен де тікелей байланысты.

Тілдік бірліктер коммуникативтік құзыреттің қалыптасуына бірден бір негіз болып табылады. Тілдік бірліктер туралы тұжырымдарға сүйенсек, тілдік бірліктердің негізгі белгілері: дербес мағынаны білдіреді, мағынаның жасалуына әсер етеді, дайын күйінде тіркеседі, бір ғана субъектіге қатысты болады. Осы айтылғандарға орай, тілдік бірліктер былай жіктеледі: фонема, морфема, сөз, сөз тіркесі, сөйлем және мәтін. Фонема – мағынаның жасалуына әсер ететін тілдік бірлік ретінде қарастырылады. Қазақ тілін оқыту барысында фонеманы тілдік бірліктер байланысында қарастыру маңызды. Морфема – сөздің құрылымдық бөлшегі ғана емес, сонымен қатар дербес мағынаға ие тілдік бірлік. Сөз жеке тұрғанда бір мағынаға ие болса, морфема жалғанғаннан кейін екінші бір басқа мағынаға ие болумен қатар, сөздердің тіркесімділік қабілетін күшейтеді. Яғни, білімалушыларға тілдік қатынас жасау барысында ойын дұрыс жеткізу үшін сөздердің арасындағы қосымшалардың дәнекерлік қызмет атқаратынын меңгерту маңызды.

Коммуникативтік құзыреттілік тілдік қатысым барысында іске асатындықтан, қатысымға қажетті құрал ол – сөз. Сөзден сөз тіркесін құрастырамыз, сөз тіркесінен сөйлем, сөйлем арқылы мәтін құрастырылады және сөйлем арқылы ойын жеткізеді. Сөз арқылы ғана тілдік қарым-қатынас жүзеге асады. Оның үстіне сөз – айтылым, тыңдалым, оқылым, жазылым және тілдесім барысындағы күрделі тілдік бірлік. Қатысымдық мақсатта жұмсалған сөз айтылатын ойды түсінікті, мазмұнды етіп көрсетеді.

Тілді меңгерту тек лексикалық бірліктерді меңгерумен ғана шектелмейді. Сонымен бірге, олардың ауызша сөйлеудегі, қарым-

қатынастағы қолданылу ерекшелігін де, тәртібі мен ережесін де үйрету керек. Тілдік қатысым барысында сөздерді дұрыс қолдану үшін грамматикалық ережелерді білу маңызды орын алады. Ғалым Н. Хомскийдің «құзыреттілік – тіл заңдылықтары мен ережелерін әртүрлі жағдаяттарға сай тілдік қатынас жасау барысында дұрыс қолдана білу» – деген пікірі сөзімізді дәлелдей түседі [12, 54 б.]. Олай дейтін себебіміз, ойды сөйлем арқылы жеткізу грамматикалық заңдылықтар мен лексикалық заңдылықтардың өзара бірлігі, байланысы арқылы жүзеге асады. Сондықтан ауызша сөйлеу барысында оларды бөлек ереже, грамматикалық заңдылық деп бөлмей, бір жүйеде, бірге оқытқанда ғана оң нәтижеге қол жеткізуге болады. Себебі тіл білімінің салалары бір-бірімен тығыз байланысты. Морфология мен синтаксис бірінсіз бірі меңгертілуі мүмкін емес, сондай-ақ септік жалғауларын меңгерткенде сөз тіркесінсіз түсіндіру, тәуелдік жалғауын ілік септігінсіз меңгерту мүмкін емес.

Сөз тіркесі, сөз, сөйлем, яғни грамматикалық бірліктер тілдік қатынастың іске асуына негіз болатын материалдар. Грамматиканы тиісті деңгейде меңгерген жағдайда ғана дұрыс сөйлейді, яғни сөйлеу барысында дұрыс қолдана алады. Ал ол айтушы мен қабылдаушының бір-бірін дұрыс түсінуіне негіз болады. Дұрыс сөйлеу үшін грамматика тұтас жүйе түрінде оқытылуы қажет. Грамматикалық жағынан өзара дұрыс байланыспаған сөздер, сөз тіркестері адам ойын анық әрі толық жеткізуге мүмкіндік бермейді. Сондықтан да сөздер белгілі бір мағынаға ие болады да, дұрыс әрі түсінікті ойды білдіретін аяқталған сөйлемге айналады. Қазақ тілін оқыту барысында білімалушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыру үшін төмендегідей грамматикалық білімді қалыптастыру маңызды.

1. Жұрнақ пен жалғауды ажырата білу керек. Жалғау сөзбен сөзді байланыстырушы бірлік, ал жұрнақ жаңа сөз тудырушы бірлік ретінде білімалушылардың дұрыс сөйлеуі үшін маңызды рөл атқарады.

2. Түбір мен қосымшаны ажырата білу керек. Екеуін ажырату арқылы сөздерді дұрыс байланыстыру дағдысы қалыптасады, дұрыс сөйлеуге үйренеді. Түбір мен қосымшаны ажырата білу сөйлеушінің интонациясына да әсер етеді.

3. Сөзді, сөз тіркесін ажырата білу керек.

4. Сөздердің тіркесу заңдылықтары мен ережелерін меңгеру керек.

5. Сөйлемдердің орын тәртібін білу керек.

Қорыта айтқанда, сөзді, сөз тіркесін анықтау, сөздердің тіркесу заңдылықтары мен ережелерін меңгерту, дұрыс сөйлеуге, сауатты жазуға дағдыландыру, сөйлемдердің орын тәртібін түсіндіру

коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың негізі болып табылады. Бүгінгі таңда лингвистикалық ілімдерді меңгерту негізінде қатысымдық құзыреттілікті қалыптастырудан гөрі лексикалық бірліктер арқылы қатысымдық құзыреттілікті қалыптастыруға баса назар аударылып отыр. Лексикалық мәтіндерді талқылау, түсіну арқылы коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру көзделуде. Жаңартылған білім беру бағдарламасы бойынша тілдік қатысым лексикалық тақырыптар негізінде іске асырылады. Бірақ грамматикалық ұғымдарды, нақты орфографиялық, орфоэпиялық нормаларға сүйенбей, өз ойын сауатты жеткізе білетін, сауатты жаза алатын тұлға тәрбиелеп шығу мүмкін емес. Сондықтан коммуникативтік құзыреттілікті лексикалық мәтіндер арқылы қалыптастыруда грамматикалық ережелер басты назарда болу керек. Себебі білімалушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру тікелей лингвистикалық ілімге негізделеді. Лингвистикалық ілімге сүйене отырып, практикада іске асырылуы керек. Яғни тілдік қатысым теория мен практика бірлігінде жүргізілу керек. Сонда ғана білімалушының коммуникативтік құзыреттілігін тиісті деңгейде қалыптастыруға мүмкіндік туындайды. Коммуникативтік құзыреттілік білімалушының басқа да құзыреттіліктердің дамуына негіз болатын басты құзыреттіліктердің бірі екендігін естен шығармауымыз тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі: Педагогика және психология / Жалпы ред. басқ. А.Қ.Құсайынов. – Алматы: Мектеп, 2007. – 256 б.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР П.Ю.Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. 2013.- № 5. – С.30.
4. Симонов В.П. Компетентностно деятельностьны подход общего образования. Педогогический менеджмент, №1 2013г. – С.44-45
5. Құдайбергенова К.С. Құзырлылық табиғаты-тұлғаның өзіндік дамуында. Алматы, 2014. – 82 б.
6. Тұрғынбаева Б.А. Мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту. – Алматы, 2015. – 208 б.
7. 12 жылдық білім беру тұжырымдамасы ГОСО РК 2.003.1 - 2008
8. Байтұрсынұлы А. Тіл тағылымы. – Алматы, 1992. – 315 б.
9. Рахметова Р.С. Қазақ тілі синтаксисін қатысымдық-танымдық тұрғыдан оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері (ЖОО филолог мамандықтары үшін): пед.ғыл.док. ... дис. – Алматы, 2010. – 50 б.
10. Рауандина А.К. Қазақ тілін оқытуда оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыру әдістемесі (орыс тілді мектептердің 5-6-сыныптары): пед.ғыл.док. ... автореф. – Алматы, 2010. – 24 б.

11. Қабылова А.Б. Оқушылардың іскерлік қарым-қатынас тілін модульдік технология арқылы оқыту әдістемесі: пед.ғыл.док. ... автореф. – Алматы, 2010. – 27 б.
12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. – М.,1972. – 354 с.

Резюме

В статье анализируются лингвистические основы, формирующие коммуникативную компетентность, которая применяется для обучения казахскому языку.

Resume

In the article there are analyzed linguistic foundations that create communicative competence used in teaching the Kazakh language and the author describes the fact that the formation of communicative competence is based on the linguistic training.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В КАЗАХСТАНЕ

С.Б. САРБАСОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Казахский университет экономики,
финансов и международной торговли

Аннотация

В статье изучен отечественный опыт социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями (далее – ОВ), имеющий положительный результат при учете внешних и внутренних факторов личностного развития. Реабилитация предполагает комплекс мероприятий по восстановлению социально-психологического состояния детей, имеющих утраченные или нарушенные функции организма, условий обычной жизнедеятельности ребенка с ОВ.

Ключевые слова: социально-педагогическая реабилитация, социально-психологическое состояние, дети с ОВ, социально-педагогическая поддержка.

Исследования теории и практики вопросов подбора эффективных реабилитационных мероприятий с детьми с ОВ на современном этапе актуализируют поиск и разработку новых моделей социально-педагогической реабилитации, которые отвечают запросам и потребностям детей с ОВ, полностью отражающими содержание и характер социально-педагогической помощи детям в условиях центров социального обслуживания.

На современном этапе социальная политика Казахстана содействует предоставлению необходимых социальных услуг, однако рост количества лиц с ОВ ставит важной задачей общества и государства – оказание необходимой социально-педагогической помощи детям с ОВ через государственные социальные учреждения с привлечением негосударственных организаций – неправительственные организации (НПО), общественные объединения (ОО).

Решение данной проблемы находится в компетенции местных исполнительных органов, которые реализуют различные проекты по оказанию специальных социальных услуг (далее – ССУ). Социально-

педагогические реабилитационные услуги детям с ОВ являются одним из восьми направлений ССУ: социально-педагогические, социально-психологические, социально-правовые, социально-бытовые, социально-экономические, социально-культурные, социально-медицинские, социально-трудовые. [1].

В Казахстане проблемами детей с ОВ занимались Р. Сулейменова, С. Шалгинбаева, С.К. Жантикеев, Г. Уразбаева, С. Уалиева, А. Жакипова, Г. Менлибекова, М Баймуканова [2]. Мнения ученых различаются и раскрывают разные подходы к вопросам реабилитации детей с ОВ. Анализ исследований говорит о том, что успешность оказания реабилитационных мероприятий связана с системностью работы и комплексным подходом.

На современном этапе МТСЗ РК при содействии ПРООН в РК подготовил проекты законодательных документов по социальной защите лиц с ОВ в соответствии с международными стандартами. В рамках этого проекта были разработаны документы по реформированию основных положений социальной помощи детям с ОВ в Казахстане.

Актуальными задачами социальной сферы РК в отношении детей с ОВ являются гарантия равных возможностей, устранение ограничений в их жизни, создание комфортных условий для полноценного образа жизни, активного участия во жизни общества.

Особое внимание государство уделяет проблеме детей с ОВ, среди них большую часть составляют дети с психофизическими заболеваниями и ДЦП, от легкой степени нарушений до тяжелой степени (инвалидность).

В РК создана целая система нормативно-правовых актов (НПА) по обеспечению социальной помощи детям с ОВ (таблица 1).

Таблица 1 – Нормативная база РК по социальной защите детей с ОВ

№	Наименование НПА
1	Конституция РК от 30.08.1995 года
2	ЗРК от 13 апреля 2005 года № 39-III «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан»
3	ЗРК от 21.06.1991 года «О социальной защищенности инвалидов в Республике Казахстан»
4	ЗРК от 28.12.2008 года «О специальных социальных услугах в Республике Казахстан»
5	ЗРК от 13 апреля 2005 года № 39-III «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан»

6	ЗРК «О специальных социальных услугах» (от 29.12.2008 г.).
7	ЗРК «О государственных социальных пособиях по инвалидности, по случаю потери кормильца и по возрасту в РК» (от 16.06.1997 г.)

Примечание: составлено на основании НПА РК

НПА обеспечивают защиту интересов и соблюдение прав детей с ОВ, на основе Конституции РК. Законы распространяются на всех граждан РК, иностранцев и лиц без гражданства, проживающих в РК [3].

НПА РК в сфере социальной защиты детей с ОВ направлены на:

- предотвращение инвалидности;
- социально-педагогическую и социально-психологическую реабилитацию детей с ОВ;
- социальную интеграцию детей с ОВ в социум.

Социальная поддержка детей с ОВ гарантируется путем оказания социально-психологической, медицинской и профессиональной реабилитации, ориентированных на обеспечение равных возможностей в обществе.

Социально-правовая, социально-бытовая поддержка предоставляется в качестве государственных пособий, выплат, льгот, компенсаций. Государство и работодатель имеют право дополнительно оказывать социальную помощь.

Все формы социальной поддержки детям с ОВ, проживающим в медико-социальных учреждениях (МСУ) гарантирует:

- пенсионные выплаты, социальные пособия инвалидов. Эти средства зачисляются на банковский счет детей с ОВ в банках второго уровня и используются руководством МСУ на нужды детей с ОВ (дополнительное питание, лекарства, одежда, предметы первой необходимости и санитарной гигиены и др.) в установленном порядке;
- ежеквартальный отчет МСУ об использовании пенсионных выплат детей с ОВ;
- контроль МТСЗ РК за расходованием МСУ средств детей с ОВ.

Все виды реабилитации детей с ОВ осуществляются на основании индивидуального плана развития ребенка (ИПР) на основании заключения медико-социальной экспертизы (МСЭ).

ИПР детей с ОВ включает в себя систему реабилитационных мероприятий: социально-педагогические, медицинские, социально-психологические, профессиональные реабилитации, ориентированные на восстановление нарушенных функций организма.

ИПР включает в себя бесплатную реабилитацию детям с ОВ на основании законодательства РК, также реабилитационные мероприятия, оплачиваемые инвалидом или юридическим лицом, по вине которого получена инвалидность.

Социально-педагогическая и социально-психологическая реабилитация детей с ОВ включает следующие мероприятия:

- обучение детей с ОВ социальным навыкам, самообслуживанию, общению;
- выдача технических и специальных средств передвижения;
- обслуживание инвалидов на дому детей с ОВ;
- предоставление ССУ на основании ИПР;
- индивидуального помощника для детей с ОВ с проблемами в передвижении;
- специалиста для инвалидов по слуху – 30 час. в год;
- получение реабилитации в МСУ;
- получение правовых услуг.

Реабилитацию детям с ОВ оказывают МСУ, центры социального обслуживания (ЦСО), отделения социальной помощи на дому, психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции и др. независимо от форм собственности.

Для детей с ОВ создаются специальные классы в специальных и общеобразовательных школах, детских центрах развития, реабилитационных центрах.

Если у детей с ОВ отсутствует возможность обучаться в специальных образовательных организациях и с учетом желания родителей, то обучение проводится на дому. В этом случае родителю предоставляется выплата в объеме равной стоимости содержания детей с ОВ в интернатах.

В целях всестороннего развития детей с ОВ органы образования обязаны гарантировать создание условий для внешкольного воспитания. Предшкольная подготовка детей 5 – 6 лет с ОВ является обязательной и проводится на дому, в детских дошкольных учреждениях (ДДУ) или школе бесплатно.

Дети с ОВ постоянно находящиеся в стационарных учреждениях обеспечиваются воспитанием и обучением в взаимосвязи с социально - бытовой и трудовой адаптацией.

Социально-медицинская и социально-экономическая помощь детям с ОВ обеспечивается в форме пособий, предоставлением протезно-ортопедическими изделиями, обувью, печатными изданиями

со специальным шрифтом, компенсаторными техническими средствами обучения (ТСО).

Социальная реабилитация, бытовые услуги предоставляются по решению местных исполнительных органов (МИО).

Совершенствование НПА РК в вопросах оказания социальных услуг способствуют улучшению и возможности получения новых социальных услуг детям с ОВ.

Социальная защита детей с ОВ в соответствии с законодательством основывается на следующих принципах [3]:

- законность, соблюдение прав детей с ОВ;
- гарантия доступности реабилитации;
- сотрудничество госорганов с ОО, НПО и др организациями;
- недискриминации.

В связи с принятием ЗРК «О специальных социальных услугах» законодательно закреплены виды ССУ, основание предоставления ССУ, координация этих вопросов государством лицам, находящимся в ТЖС.

Закон считает основным обоснованием предоставления ССУ неспособность решить ТЖС по следующим причинам:

- сиротство;
- отсутствие родителей;
- безнадзорность несовершеннолетних;
- ограничением возможностей развития детей с ОВ;
- неумение самостоятельно обслуживать себя вследствие ОВ;
- стойкие патологии физического и умственного развития;
- жестокое обращение;
- бездомность;
- выход из мест лишения свободы.

Практика вносит изменения в НПА по вопросам предоставления ССУ.

При разработке ЗРК «О ССУ» был изучен международный опыт предоставления ССУ в США, России, Японии, Прибалтийских стран, Скандинавских стран, стран Европы.

Анализ моделей оказания реабилитационных услуг в этих странах показал общие признаки:

- систему оказания ССУ регулирует государство;
- развита конкуренция в сфере оказания ССУ;
- большой выбор ССУ, которые отличаются по условиям предоставления, качеству и цене;
- развитый институт социальных работников.

На основании принятых НПА были внесены изменения в деятельность учреждений социального обслуживания РК:

- отделения социальной помощи на дому семьям, воспитывающим детей с ОВ;
- психоневрологические МСУ;
- детские психоневрологические МСУ;
- МСУ для детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА);
- детские дома для детей-сирот.

Также в РК функционируют мини-центры на базе НПО, которые предоставляют услуги детям с ОВ.

При реализации НПА РК по вопросам социально-педагогической реабилитации детей с ОВ на сегодняшний день реализуется расширение предоставления ССУ учреждениями социального обслуживания, объема ССУ, повышение их качества, законодательно утвержден перечень дополнительных ССУ.

Во многих сферах социально-педагогического обслуживания реализуются государственные стандарты, лицензирование деятельности организаций социального обслуживания и аккредитация их сотрудников.

На основании этого Закона регулирование государством предоставления ССУ осуществляется на разных уровнях.

Таблица 2. Регулирование государством предоставления ССУ

№	Наименование ведомства	Компетенции органов
1	Правительство РК	Утверждение перечня гарантированного объема ССУ, правил лицензирования субъектов по предоставлению ССУ и определение особого порядка государственных закупок способом конкурса
2	Уполномоченные органы в области социальной защиты населения, здравоохранения	Разработка стандартов оказания специальных социальных услуг, квалификационных требований к социальным работникам и порядок их аттестации, осуществление контроля за соблюдением законодательства Республики Казахстан о социальных услугах и другие функции

3	Местные исполнительные органы	Выдача лицензий на осуществление деятельности по предоставлению специальных социальных услуг, разработка и предоставление на утверждение маслихатам перечня и порядка предоставления дополнительного объема специальных социальных услуг, осуществление государственных закупок, размещение госсоцзаказа на предоставление специальных социальных услуг и услуг по оценке и определению потребности в них, а также другие функции
---	-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Примечание: составлено на основании Закона РК «О ССУ»

В Законе отражены мероприятия по совершенствованию финансирования предоставления ССУ. До 2009 г. финансировались лишь три категории затрат:

- содержание учреждения,
- фонд оплаты труда,
- оказание ССУ.

После внедрения изменений в Закон расширены стандарты и включено финансирование:

- содержание учреждения;
- питание,
- психокоррекционные услуги,
- медицинские услуги,
- социально-педагогические услуги.

Для реализации Закона о ССУ были выделено дополнительное финансирование реформирования системы предоставления ССУ.

Законодательством РК определены этапы модернизации системы оказания ССУ:

1 этап (2009-2011г.г.) – демонополизация рынка ССУ; определение перечня и объема ССУ на бесплатной и платной основе; разработка и утверждение стандартов оказания ССУ в области социальной защиты; создание механизма оценки качества предоставляемых ССУ; внедрение механизма гос.закупок в негосударственном секторе и развитие кадров.

2 этап (2012-2014 г.г.) – оптимизации МСУ, увеличение сети малокомплектных учреждений; монетизация предоставляемых ССУ;

увеличение спектра дополнительных ССУ на платной основе, развитие института социальных работников.

3 этап (2015-2020 г.г.) – создание рынка оказания ССУ с развитой инфраструктурой.

Таким образом, реформы в сфере социально-педагогической реабилитации детей с ОВ в соответствии с указанными НПА РК дали большие возможности по предоставлению системы социальных, педагогических, медицинских и психологических ССУ, способствуя реализации модели гуманной системы, в которой происходит коррекция психофизического развития детей с ОВ, взаимосвязи реабилитационных усилий всех субъектов процесса. Изучен мировой и отечественный опыт оказания реабилитации детей с ОВ, высокие результаты достигается при учете всех внешних и внутренних факторов развития.

Социальная политика многих государств придает большое значение совершенствованию комплексной реабилитации детей с ОВ для оказания широкого спектра специальных услуг. Это направление в социальной сфере обеспечивается решением следующих функций: анализ психофизического развития ребенка с ОВ, мониторинг реабилитационных возможностей в отношении каждого ребенка; прогноз результатов коррекционных мероприятий, разработка ИПР; обеспечение качества предоставляемых услуг, привлечение к реабилитационным мерам близкого окружения ребенка, профессиональные компетенции специалистов социального учреждения, постоянный мониторинг оказания специальных социальных услуг.

Список литературы

1. Сарсенова Ж.Н. Социальная работа: Учебное пособие. – Алматы: Нур-Принт, 2016. – 116 с.
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 368 с.
3. Закон Республики Казахстан от 29 декабря 2008 года № 114-IV «О специальных социальных услугах» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02.07.2018 г.).

Түйін

Мақала Қазақстандағы мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және педагогикалық оңалту туралы.

Resume

The article concerns social and pedagogical rehabilitation of children with disabilities in Kazakhstan.

ТАРИХ ПӘНІН ОҚЫТУДАҒЫ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ РӨЛІ

Қ.Ш. АУБАКИРОВА

Еуразия гуманитарлық институты,
тарих ғылымдарының кандидаты

А.З. ЕСЛЯМОВА

Еуразия гуманитарлық институты,
гуманитарлық ғылымдар магистрі

Аннотация

Мақалада тарих пәнін оқытудағы заманауи технологиялардың маңыздылығына мән беріледі. Тарих пәнін оқытудағы мультимедиялық технологиялардың тиімді деген әдіс-тәсілдерінің бірқатарына талдау жасалынады. Олардың ұтымды жақтары мен айырмашылықтары көрсетіледі.

Түйін сөздер: ІТ технология, ақпараттық технология, мультимедия, компьютерлік дағды.

Мультимедиялық технологиялардың оқушының тарихқа деген танымдық, проблемалық, шығармашылық қызығушылықтарын оятудағы, оқу процесін жекелендірудегі және тәуелсіздігін дамытудағы маңызы зор.

Тарихты оқытуда оқушылардың ақпаратты есте сақтауы есту қабілетіне қарағанда, көру қабілеті арқылы іске асатыны белгілі. Осыған байланысты қазіргі таңда көптеген бейнефильмдер, бейнежазбалар және т.б. мультимедиялық құралдар ойластырылған. Мультимедия есте сақтау процесін жеңілдетеді, сабақты қызықты етуге, оқушыға «оқиғаға өзі қатысып жүргендей» образ құруға көмектеседі, өткен оқиға туралы көлемді және жарқын идеялардың қалыптасуына ықпал етеді [1, 29 б.]. Медиа сабақтың өзіндік әдіснамалық мүмкіндіктері мен артықшылықтары бар.

Жалпы, тарихты оқытуда мультимедиялық оқу құралдарын қолданудың маңызды артықшылықтарын бөліп көрсетуге де болады: мультимедиялық технология тарихи білімді біріктіреді; мультимедиялық оқулық тарихи фактілерді, оқиғаларды, құжаттарды, түсініктемелер мен интерпретацияларды өзара байланысты түрде бере алады, яғни бөлшектенген емес, интегралды түрде ұсына алады. Мұнда

эртүрлі тарихи кезеңдерде және эртүрлі зерттеулерде жинақталған тарихи тақырып туралы білімді байланыстыруға мүмкіндік туады [2, 26 б.].

Мультимедиялық технологияны қолдану арқылы өткізілетін сабақтар әсіресе балалар арасында кеңінен танымал. Сабақтың барлық кезеңдерін оқушылар эмоционалды түрде бастан кешіреді. Бұл оқылатын пәнге, оқуға, мектепке деген оң көзқарасты қалыптастыруға ықпал етеді. Заманауи технологияларды қолданудың барысында оқу уақытын едәуір үнемдеуге оқушылардың жалпы ақпараттық мәдениетін қалыптастыруға және тарих туралы білімдерін тереңдетуге ықпал етуге болады [3, 18 б.].

Осылайша, мультимедиялық технологиялар: тарихқа деген танымдық қызығушылықты оятуға, оқушылардың өзіндік іс-әрекетін дамытуға ықпал етеді. Мысалы, презентацияны көрсету барысында оқушылар көпшілік алдында сөйлеу тәжірибесін алады, компьютерлік дағдыларды игереді. Ал, компьютерлік дағды қазіргі жастар мәдениеті элементтерінің бірі болып табылады [4, 10 б.].

Ақпараттық технологияларды жан-жақты зерттей келе, тарих пәнін оқытуда тиімді деген әдіс-тәсілдерді жинақтауға болады. Солардың алғашқысы болып онлайн викторина өткізудің қызықты әдісі – *Kahoot*. Бұл викторина, тест және дидактикалық ойындар ұйымдастыруға арналған бағдарлама. Kahoot бағдарламасы арқылы оқушылар мұғалім жасаған тапсырмаларға планшеттерден, ноутбуктан немесе ұялы телефоннан, яғни, интернет желісі бар кез келген құрылғыдан жауап бере алады. Kahoot-те құрылған тапсырмаларға фотосуреттер мен бейнероликтерді қосуға мүмкіндік жасалған. Викторина, тестілеу қарқыны әр сұрақ бойынша уақыт шегін белгілеу арқылы реттеледі. Қажет болған жағдайда, мұғалім қойылған сұрақтарға дұрыс жауаптар мен жылдамдық үшін ұпай енгізе алады. Бағалау тақтасы мұғалімнің компьютерінде көрсетіледі. Тестке немесе викторинаға қатысу үшін оқушылар интернет желісіне кіріп, kahoot.it сілтемесіне өтіп, мұғалім ұсынатын PIN-кодты өз құрылғысы арқылы енгізу керек. Оқушыға құрылғыда дұрыс жауапты таңдағаны ыңғайлы. Себебі, жауаптар геометриялық фигуралармен ұсынылған. Бұл әдісті мұғалімдер өз сабақтарында оқушылармен кері байланыс орнату мақсатында қолдануға болады. Kahoot бағдарламасының ұтымды жақтары: барлығына түсінікті интерфейс. Білім беру ұйымдары үшін интерактивтіліктің 4 нұсқасы: викторина, жауаптарды дұрыс орналастыру ойыны, талқылау және сауалнама. Көптеген функциялары тегін, орыс тілінде нұсқасы бар, қатысушылар саны шексіз, әлеуметтік

желілерде сілтемесімен бөлісу мүмкіндігі, интерактивті режим, яғни оқушылар өз нәтижелерін көріп отырады, мұғалімнің көп уақытын үнемдеуге мүмкіндік беретін тестілерді қайталау және редакциялау мүмкіндігі бар.

Тарих сабағында тақырыптық карталар жиі қолданысқа ие. Бұл мәселеде *Interactive World History Atlas since 3000 BC* бағдарламасы арқылы интерактивті карталарды пайдалануға болады. Бұл карта арқылы әлемнің кез келген жерін көруге болады. Бұл бағдарламаға қосымша ретінде Paint бағдарламасын пайдалануға болады. Яғни, оқушыларға шығармашылық жұмыс ретінде Paint арқылы картаны салу тапсырмасын беруге болады.

Оқушылар жас ерекшеліктеріне сәйкес бейнематериалды ұзақ уақыт көре алмайды, яғни назарлары басқа арнаға бұрылып кетеді. Сондықтан да тарихи деректі фильмдерді, бейнероликтерді қысқартуға болатын келесі бір бағдарлама – *PlayPosit* бағдарламасы. Дайын болған тарихи бейнематериалды жариялау кезінде пайдаланушы интерактивті бейнені кім үшін жасағанын таңдайды. Егер біз «оқушыларға» батырмасын таңдайтын болсақ, онда платформа бірден сынып құруды және сол жерде оқушыларды тіркеуді ұсынады. Жасалғаннан кейін сілтемемен ендіру кодын алғаныңызға қарамастан, бұл видео тек тіркелген оқушыларға ғана қолжетімді болады. Егер қолданушы жариялау кезінде «әріптестеріне» батырмасын таңдаған болса, онда бұл бейнежазба көпшілікке қолжетімді болады және осы сілтемеге ие кез келген адам интерактивті режимде қарап, жұмыс жасай алады. *PlayPosit* бағдарламасының жағымды жақтары: интерфейс тілін таңдау мүмкіндігі, яғни орыс тілін таңдауға болады; жасалған бейнероликті платформадан тыс пайдалануға болады; көптеген дайын тарихи бейнероликтерді өңдеу мүмкіндігі бар; бейнеролик барысында қойылған сұраққа аудио, математикалық символдар, фотосурет, сурет немесе ссылаққа қоюға болады; жауап та дәл сондай мүмкіншіліктерге ие.

Сабақ барысында бүкіл сыныптың жауаптарын жылдам бағалауға және статистика жинауды жеңілдетуге мүмкіндік беретін қосымша – *Pickers*. Ол QR кодтарын (Quick Response – ағылшын тілінен «жылдам жауап») қолдана отырып жұмыс істейді. Бұл кодтар мамандандырылған құрылғылардың көмегімен оқылады, біздің жағдайда мұғалімнің планшетін немесе смартфонын ноутбукпен бірге қолданады. Планшеттің (телефонның) камерасымен мұғалім QR коды бар карточкаларды қарап шығады. Жауаптар нақты уақыт режимінде сканерленеді, нәтижелер мәліметтер базасында сақталады және мобильді қосымшада да, сайтта да жедел немесе кешіктірілген талдау

үшін қолжетімді. Сканерлеудің нәтижесінде мұғалім бірден дұрыс және қате жауаптардың статистикасын және олардың авторларын тікелей интербелсенді тақтада көрсете алады. Жауап диаграммаларын құрастырады және сабақтың қай бөлігі зерттелетін материалды түсінгенін және қосымша көмекке мұқтаж екенін бірден анықтауға мүмкіндік береді. Мұғалімдерге арналған жаңа технологиялар туралы блогты жүргізіп келе жатқан Ричард Бирн Пиккерс 2015 жылы сүйікті құралдарының бірі ретінде атап өтті [5].

Оқыту карточкалары түрінде ұсынылатын – *Quizlet* бағдарламасы да кез келген тарихи ақпаратты есте сақтауға мүмкіндік береді. Мұның бәрі дерекқордан іздеу немесе интерактивті материал – өз карталарын құру, оларға суреттер мен аудио файлдарды қосу, кейін осы материалды есте сақтау үшін жаттығулар мен ойындар ойнау. Quizlet-тің жеті түрлі жұмыс режимі бар: бес жаттығу және екі ойын. Карточка режимінде оқушылар барлық тарихи карталарды көреді, тарихи терминдер мен анықтамаларды қайталау үшін оларды аударып отырады.

Есте сақтау режимінде модуль материалын игеру негізінде жеке оқу жоспары құрылады. Кезеңді аяқтау үшін әр сұраққа екі рет дұрыс жауап беру керек. Әр кезеңнің соңында барлық терминдер оларды меңгеру деңгейіне қарай топтастырылады: «таныс» дегеніміз оқушының бір рет дұрыс жауап бергенін және екі рет «оқығанын» білдіреді. Жазу режимінде терминнің анықтамасы немесе суреті беріледі және оқушының материалды қаншалықты жақсы білетіндігі және жазбаша қателіктер жібергендігі бағаланады. Оқушы бірінші кезеңді аяқтағаннан кейін екінші кезең басталады, онда бірінші кезеңде қате жауап берілген сұрақтар пайдаланылады. Жазу режимін аяқтау және нәтижелерді көру үшін әр сұраққа екі рет дұрыс жауап беру керек. Емле режимінде естігендеріңізді, яғни, белгілі бір терминді қатесіз жазу керек. Тестілеу режимінде тестке дұрыс жауап беру керек. Іріктеу ойынында оқушылар анықтамаларға дұрыс терминдерді мүмкіндігінше тез таңдап, біраз уақыт бір-бірімен бәсекелеседі. Мұғалімдер басқа пайдаланушылар жасаған дайын оқу материалдарын таба алады (жоғарғы сол жақ бұрыштағы «іздеу» батырмасын пайдаланыңыз) немесе өз карталарын жасай алады. Quizlet бағдарламасын тарих сабағында пайдалану өте тиімді әдіс. Себебі, біз әр сабақта кем дегенде екі терминмен танысады. Ал, бұл бағдарлама – оқыту карточкаларымен жұмыс жасайды. Яғни, жаңа тақырыпты өткен кезде алдымен тарихи терминдермен таныстырамыз, сабақ соңында немесе келесі сабақта оқушының терминдерді қаншалықты меңгергенін осы бағдарлама арқылы зерттеп білуге болады. Мысалы, 5 – сыныптағы Сақтар туралы

тақырыпты оқыту барысында Quizlet бағдарламасы жақсы келеді. Себебі, бұл бағдарлама арқылы карточкаларды пайдалана отырып, мәліметтерді жіктеу тиімді болады. Бірақ, бұл бағдарлама кейбір тарихи тақырыптарға қолдану қиынға соғады.

Тарихи викториналар құрастыруға бірнеше бағдарламаларды пайдалануға болады. Соның бірі – Quizizz веб-сервисінің функционалдығы Kahoot-қа ұқсайды, бірақ кейбір айырмашылықтары бар. Quizizz пен Kahoot арасындағы айырмашылық: біріншіден, викторинаны бастаған кезде оқушылар өздері сұрақтарға жауап береді, және басқа қатысушылардың жауаптарының жылдамдығына байланысты болмайды; екіншіден, сіз Quizizz-те құрылған викторинаны жоспарлай аласыз. Бұл үй тапсырмасы ретінде ұсынуға болатындығын білдіреді; үшіншіден, «уақыт» параметрін алып тастауға болады, содан кейін оқушы бірнеше секундқа алаңдамай сұрақ туралы ойлана алады. Сонымен қатар, сұраққа жауап беру кезінде оқулықтың, кітаптың тарауының немесе google-дің параграфтарын оқуға мүмкіндік береді. Оқу басындағы Quizizz арқылы: оқу және оқыту процесін қолдау; ойындар мен викториналар өткізу; жарыстар ұйымдастыру; тест өткізу; үй жұмысын тексеру; әр оқушының нәтижесін бақылау; әр оқушыға автоматты түрде кері байланыс орнату. Сонымен, Quizizz бағдарламасын меңгеру қиын емес, және бұл бағдарламаны сабақта қолдану өте тиімді, әрі оқушылар үшін қызықты. Бұл бағдарламаны тек мектеп оқушылары үшін емес, сонымен қатар жоғарғы оқу орындары үшін де пайдалануға болады.

Тарих пәні сабағында сауалнамалар құруға көмектесетін келесі бір бағдарлама – *Quizalize*. Оқушылар тест сұрақтарына ноутбуктерде, планшеттерде немесе смартфондарда Quizalize веб-сайтына кіріп, аттары мен сынып кодын енгізу арқылы жауап береді. Сұрақтарға дұрыс жауап бергені үшін ұпай алады. Қорытынды балл тест соңында әр оқушыға беріледі. Бағдарламаның ерекшеліктері: тестті үйде өту мүмкіндігі; тестті қашан бастау керектігін әр оқушы өзі шешеді; бірге ойнаған кезде, Quizalize барлық сыныпты автоматты түрде екі командаға бөледі, осылайша олардың арасында бәсекелестік пайда болады. Бұл қызметті қолдана отырып, сіз мектеп бағдарламасының әртүрлі тақырыптары бойынша тесттер мен викториналар жасай аласыз, зияткерлік ойындар ұйымдастырып, сабақта оқушыларға жедел сауалнама жүргізе аласыз және үй тапсырмасы ретінде викторина сұрақтарын да ұсына аласыз.

Әртүрлі интербелсенді жаттығуларға арналған Flippity – веб-бағдарламасы бар, оның көмегімен жаттығуға арналған әртүрлі

интерактивті жаттығулар жасауға болады. Интербелсенді жаттығулар түрлері:

1. Рулетка (кездейсоқ есімдерді таңдау). Сыныптың тізімін жасаймыз және кадамдық нұсқаулықтарды орындағаннан кейін, оқушыларды сұрақ қоюға немесе аттарын енгізуге, ойынды ұйымдастыруға арналған шарттарды кездейсоқ таңдауға болатын айналдыру рулетін дайындаймыз содан кейін оқушылар ретсіз түрде тарихи тақырыпқа сәйкес әртүрлі тапсырмалар алып отырады.

2. Флэш-карталар. Кесте шаблонна деректерді екі бағанға енгіземіз. Сонымен қатар, шаблон тек тарихи мәтінді ғана емес, тарихи оқиғалардың, тарихи тұлғалардың, археологиялық жәдігерлердің суреттерін енгізуге мүмкіндік береді.

3. Сәйкестік тестін құрастыру. Бұл кестеге бірнеше бағандар енгізіледі. Әр жолда мағынасына байланысты сөздер болуы керек: тарихи дата, тарихи деректерден үзінді, тарихи оқиға. Сопақшадағы батырмаларды басу арқылы оқушы қажетті комбинацияны таңдайды.

4. Жеке балама тест. Бұл үлгінің өзіндік ерекшелігі – тестілеуден кейін оқушы «сертификат» ала алады.

Жасанды интеллектіге негізделген – *Remini* бағдарламасы бұл нақты уақыттағы керемет және көп функциялы фото-редактор. Бағдарламаның үш функциясы бар: ескі фотоларды және сапасыз фотосуреттерді жоғары дәлдікпен көрсете отырып жақсарту; ескі камералармен немесе ұялы телефондармен түсірілген фотосуреттердің жаңа буын ұялы телефонмен жасалынғандай көрінуін қамтамасыз етеді бұлыңғыр фотосуреттерді жөндеп, түстің қанықтығын жөндеуге септігін тигізеді.

Бұл бағдарламаны мәдениет саласындағы тақырыпты өткен кезде және өлкетану сабақтарында өлкенің тарихына қатысты ескі фотосуреттерді қалпына келтіруде тиімді пайдалануға болады.

Қорыта келе, жоғарыда берілген бағдарламаларды тарих пәні сабақтарында пайдалану өте тиімді. Бұл бағдарламалардың барлығы әр студентке де, оқушыға қолжетімді, әрі тегін. Телефонға жүктеп немесе сілтемеге өту арқылы пайдалануға болады. Дегенмен, мультимедиялық технологияларды қолдануға шамадан тыс құлшыныс оқу материалының екінші деңгейлі ақпаратпен шамадан тыс жүктелуіне әкеліп соқтыратынын, зерттеліп отырған мәселенің мәнінен алшақтататындығын және оқушылардың назарын аударатындығын ұмытпаған жөн. Сондықтан, анимациялық материалды мөлшерлеу керек. Дербес компьютермен жұмыс жасайтын оқушылармен жұмыс жасау кезінде санитарлық нормалардың сақталуына назар аудару керек,

яғни шектеулерді тек көлем бойынша ғана емес, сонымен қатар оқушылар үшін уақыт нормаларын ескеру қажет: 1-сынып оқушылары үшін – 10 минут, 2-5 сыныптар – 15 минут, 6-7 сыныптар – 20 минут, 8-9 сыныптар – 25 минут, 10-11 сыныптар – 30 минут. Сонымен қатар, заманауи мұғалімнің ең маңызды құқықтардың бірі – сапалы білім алу құқығын қамтамасыз ету үшін ғана оқу құралдарымен жұмыс істей білуге міндетті деп айтқымыз келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Алейникова О.А. Авторские мультимедийные учебно-методические пособия в образовании // Образование в современной школе № 4. 2002. - С. 28-3.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография // Под.редакцией: Бадарча Дендева – М. ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 321 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – Издательский центр Москва, 2010. – 192 с.
4. Білімді ақпараттандыру және оқыту мәселелері: Авторлар ұжымы: Е.Б. Бидайбеков, В.В. Гриншкун, Г.Б. Камалова, Д.Н. Исабаева, Б.Ф. Бостанов // Оқулық. – Алматы, 2014. – 352 б.
5. Останний Д.О., Михайлов Е.И. Технология интерактивного тестирования Plickers// Юный ученый. – 2018. – №1. / <https://moluch.ru/young/archive/15/1095/>

Резюме

В статье рассматривается роль информационных технологий в преподавании истории.

Resume

The article deals with the role of IT technology in teaching history.

**НАСЛЕДИЕ ВЕЛИКОГО ПОЭТА АБАЯ –
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В МОРАЛЬНОМ
ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ
ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

М.М. РАХИМЖАНОВА

кандидат педагогических наук,

и.о. доцента кафедры «Социальной педагогики и самопознания»,

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Аннотация

В статье рассмотрены проблемные вопросы морального воспитания молодежи на основе национальных духовных ценностей, которые становятся одним из важнейших задач педагогической общественности. Одним из главных источников национальных духовных ценностей морального воспитания является изучение национальных педагогических идеи мыслителя и просветителя Абая Кунанбаева. «Слова назидания» поэта способствуют развитию мотивации молодежи к позитивной деятельности, формированию национального мировоззрения, где каждое «Слово» поднимает вопросы морали, нравственности, национальных духовных ценностей. Автор акцентирует внимание на то, что многогранное наследие великого Абая должно стать педагогическим инструментом в моральном, нравственном воспитании подрастающего поколения, молодежи.

Ключевые слова: национальные духовные ценности, моральное воспитание, национальная культура.

Актуальность данной темы заключается в том, что в современном обществе представители молодого поколения (в большинстве) все больше утрачивают свой духовный облик, стремясь к достижению материальных благ. Категории духовных, нравственных ценностей вытесняются доминированием потребительского отношения к окружающему миру.

В связи с этим возникают вопросы: Каким должно быть содержание учебно-воспитательного процесса? Какие педагогические условия необходимо создать для воспитания позитивного отношения к духовным ценностям, формированию моральных норм и нравственных качеств личности?

Для того, чтобы найти ответы на вышеназванные вопросы, продуктивным в данной работе стало обращение к исследованиям и трудам отечественных ученых, где памятники народной педагогики хранятся и передаются из поколения в поколение.

Исследование показало, что национальная особенность казахского народа в богатстве его размышления, в способах воспитания молодого поколения на основе богатейшего исторического опыта, традициях живущего по законам и в гармонии с природой. Кроме того, жизнь человека в окружении природы является основной его ценностью и является важным критерием формирования экологической культуры личности. Использование потенциала национальной культуры в образовательном процессе в целях формирования духовных ценностей молодежи является предметом исследований многих казахстанских ученых: А.Н. Нысанбаева [1], С.К. Калиева [2], К.Ж. Кожаметовой [3], Р.К. Толеубековой [4], Э.А. Урунбасаровой [5], Н.А. Даулетовой [6] и многих других.

Вместе с тем анализ научно-педагогической литературы и исследований указывают на некоторые противоречия, существующие в реализации основных норм морального воспитания: между изучением общетеоретических вопросов и реализацией в образовательном процессе особенностей морального становления личности на основе национальных духовных ценностей. Изучение противоречий, проблем морального воспитания на основе национальных духовных ценностей молодежи и легло в основу рассмотрения проблемы исследования.

Цель исследования: изучение источников национальной культуры, традиций и духовных ценностей народа, которые могут быть использованы в системе морального воспитания молодежи. В соответствии с целью поставлены следующие задачи исследования: рассмотрение концептуальной основы морального воспитания на основе национальных духовных ценностей; определение педагогических условий, способствующих повышению результативности морального воспитания на основе национальных духовных ценностей.

Возрождение культурных и духовных традиций, языка, рост национального самосознания требуют более основательного и глубокого знакомства подрастающего поколения с духовными ценностями своего народа, национальной культурой, обычаями и традициями.

В своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» Первый Президент страны Н.А. Назарбаев подчеркивает: «На

наших глазах мир начинает новый, во многом неясный, исторический цикл. **Занять место в передовой группе, сохраняя прежнюю модель сознания и мышления, невозможно.** Поэтому важно сконцентрироваться, изменить себя и через адаптацию к меняющимся условиям взять лучшее из того, что несет в себе новая эпоха. В чем был, на мой взгляд, главный недостаток западных моделей модернизации XX века применительно к реалиям нашего времени? В том, что они переносили свой уникальный опыт на все народы и цивилизации без учёта их особенностей. Даже в значительной степени модернизированные общества содержат в себе коды культуры, истоки которых уходят в прошлое. **Первое условие** модернизации нового типа – это **сохранение своей культуры, собственного национального кода.** Без этого модернизация превратится в пустой звук» [7].

В этой связи, в системе образования главенствующим должно стать не только совокупность полученных знаний, а мировоззрение молодого человека, его *духовные ценности, убеждения и идеалы.*

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, *духовность* – это «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными [8, с. 185]; *нравственность* толкуется как «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [8, с.433]; *мораль* – нравственные нормы поведения, в отношении с людьми, а также сама нравственность, а *моральный* – «высоконравственный, душевный» [8, с.374]. Здесь нравственность и мораль отождествляются и связываются как с внутренней жизнью человека, и с поведением в социуме, которое во многом зависит от потребностей.

На современном этапе развития нашей страны наступает необходимость более тщательно изучить творческое наследие просветителей казахского народа, видных деятелей страны. И, самое важное, это понимание и осознание их общечеловеческой нравственной концепции формирования души подрастающего поколения, молодежи, потому как происходящие глобализационные процессы сказываются на нравственной составляющей молодежи. Важно отметить, что реалистическое осознание личности, моральных представлений, нравственных ценностей получило развитие как новое направление в истории развития педагогической мысли Казахстана благодаря просветительской деятельности Абая Кунанбаева, Ыбырая

Алтынсарина, Шокана Валиханова, Ахмета Байтурсынова и многих других.

Интересный факт мы обнаруживаем при детальном анализе каждого великого мыслителя. Их объединяет наличие затронутых вопросов духовных ценностей и нравственности, которые были актуальны во все времена. Поэтому отражение моральных позиций, нравственных качеств можно увидеть в их произведениях.

Таким образом, концептуальные основы морального воспитания на основе национальных духовных ценностей предполагают приоритет общечеловеческих и национальных духовных ценностей, развитие национальной культуры, воспитание в духе патриотизма и трудолюбия.

Великий казахский просветитель, мыслитель и поэт Абай Кунанбаев говорил, что каждый человек, который так или иначе познал культуру и язык другого народа, приобретает равноправность с ним, то есть становится равным по степени и не станет беззаботно жить, считая свою культуру и нацию превосходящей. Великий мыслитель этим самым побуждал соотечественников изучать, знакомиться, анализировать иные культуры, не ограничиваясь только своей [9].

Посредством своего творчества Абай знакомил свой народ с богатствами мировой цивилизации, но в то же время вносил в нее лучшие, непреходящие духовные ценности казахов. Несравненен его вклад как мыслителя в развитие социально-политической, философско-этической мысли народа, в национальное пробуждение всего того, что наукой именуется «общественным сознанием».

На протяжении многих лет великий просветитель писал знаменитые «Қара сөздер» (Слова назидания), написанные в форме откровенного разговора с читателем, которые имеют огромный воспитательный потенциал.

Абай видел в возрождении традиций прошлого и считал лучшим путем для обретения позитивных качеств своего народа. Абай большое внимание уделял воспитанию молодежи, возлагая надежды на подрастающее поколение. В одном из стихотворений великий мыслитель дал определение своему творчеству, написав: «Не для забавы я слагаю стих, Не выдумками наполняю стих, Для чутких слухом, сердцем и душой, Для молодых я свой рождаю стих» [10]. Мысли Абая о формировании моральных качеств молодежи особенно актуальны сегодня. Он был твердо убежден, что мораль как таковая не является предопределенной, ее возможно и необходимо развивать. По мнению мыслителя, человек не рождается с какими-то готовыми качествами

личности. Также он являлся сторонником равенности людей от природы, несмотря на разное социальное положение [11].

Абая привлекает эстетический, этический облик человека, его воспитание и образование, его идеалы и цели в жизни. Но, несмотря на прирожденное равенство, люди, как утверждал Абай, в нравственном отношении не равны. Потому высшим этическим идеалом Абая стала нравственная формула «Адам бол! – Будь человеком», с которой он обращался, в первую очередь, к молодежи. В его понимании человек, сочетающий в себе разум и гуманность, трудолюбие и образованность, дружбу и любовь, является гармонично развитым, полноценным. Абай постоянно напоминал современникам, что Солнце и Луна украшают небеса, леса и ягоды – горы, а землю украшает лучшее из творений – человек [12].

Обратим внимание на важное воспитательное значение «Слова тридцать второго»: «Тем, кто стремится усвоить науку, необходимо знать условия, без которых невозможно достичь цели. Во-первых, обретая знания, не ставь себе задачи получить через них какую-нибудь выгоду. Чтобы заняться наукой, прежде всего, нужно полюбить ее, иметь стремление к ней. Если ты ценишь знания как высшее благо, каждое открытие новых истин принесет твое душе покой и удовлетворение. Крепко запоминай то, что ново для тебя, тогда появится стремление к поиску, любовь к науке, память хорошо усвоит и запечатлеет в себе то, что ты видел и слышал. Если же мысли твои заняты другим, а науку ты ищешь из жадности накопительства, твое отношение к знаниям будет таким же, как отношение мачехи к пасынку. Когда душа и мысли поистине благосклонны к науке, она и сама становится благосклонной – легко дается. С половинчатой благосклонностью она и воспринимается половинчатым...» [13].

В этом Слове отражена суть занятий наукой, в первую очередь, это любовь к ней и то, что наука требует от человека огромных внутренних затрат и усилий. Постоянно совершенствоваться, не стоять на месте, быть людьми с активной жизненной позицией – вот к чему призывал свой народ поэт и мыслитель. Совершенно очевидна огромная роль и назидательный эффект «Слов назидания» Абая Кунанбаева, в которых мыслитель делится своими взглядами на окружающий мир, общество, тенденции в нем

Хотелось бы отдельно остановиться на «Слове тридцать восьмом», которое отражает духовные и моральные качества человека, играет весьма важную роль в духовно-нравственном воспитании молодежи. Итак, в своем тридцать восьмом слове, обращаясь к

молодежи, Абай пишет: «Дети мои, утешение сердца моего! Вот написал несколько слов о человеческих деяниях и завещаю написанное вам, как память. Прочтите со вниманием, вникните в суть этих слов, и ваши сердца преисполнятся любовью. Любовь человека неотделима от его разума, человечности, знаний. Исходной, изначальной причиной этих свойств являются совершенства, которые даются человеку от рождения – крепкое здоровье, прекрасная внешность, все остальное зависит от благородства отца и матери, от мудрых наставников и добрых друзей. Устремленность и понятливость порождаются любовью. А разум, человечность и знания будят в человеке интерес к науке...» [13, с. 68]. Здесь великий поэт подчеркивает значение семейного воспитания ребенка, роли педагогов в воспитании, окружения детей, среды, которое оказывает соответствующее влияние на его формирование и на процесс социализации в обществе.

Поэт, говоря о четырех пунктах, указывающих на пути постижения наук, упоминал: первое – умение подавить свое эго в момент, когда дают совет; второе – принимать умные слова сердцем, будто испив воды из сосуда, утоляешь дневную жажду в знойный день; третье – многократное повторение услышанного, что естественно приведет к запоминанию информации; четвертое – избегать мест, людей, обстоятельств, которые могут привести к потере знаний, приобретенных кропотливым трудом [13, с. 85, 91].

Мухтар Ауэзов в своих трудах подчеркивал: «Абай в своих произведениях раскрывает ряд принципов и обучения и воспитания: взаимосвязь между трудовым, нравственным, умственным, эстетическим воспитанием, признание ведущей роли воспитания в формировании личности» [14].

Иными словами, прославленный мыслитель казахского народа объединял все эти компоненты обучения и воспитания. Не умаляя потенциала каждого из них, он призывал развиваться человеку и умственно, и трудом, и этикой, и эстетикой. Всё это он считал неотъемлемой частью и атрибутами гармонично развитой личности, воплощающей в себе высокие нравы, стремление к возвышенному, чистому, светлому. Посредством этого стремления человек способен достичь больших высот на поприще нравственного роста, побуждая к этому свое окружение.

Таким образом, каждое «Слово» поднимает вопросы морали, нравственности, духовных ценностей, основы народной педагогики и т.д. Иными словами, в каждой отдельно взятой притче (так еще именуют «Слова назидания» Абая) освещены значимые темы, волнующие автора.

Глубоко анализируя окружающую действительность, видя пороки того времени, мыслитель предлагал новые подходы и идеи, добивался идейного обновления общества, а этого можно было добиться, только пробуждая национальные чувства, восстанавливая подлинно народные традиции.

Как показывает история, Восток придавал особое, почтительное отношение к Слову, был своеобразный культ слова. И для поэта Востока подлинное поэтическое слово и было его делом. Только таким образом можно было воздействовать на людей. Значимость слова поэта служило в степи оружием, разящим мечом. Поэтому высшая духовная ценность творения Абая, концепция свободной личности борца против социального зла и бесчеловечности [15].

В настоящее время труды великого поэта изучают в организациях образования, проводятся научные исследования. Отраднo, что наследие великого мыслителя было по достоинству оценено не только на Родине, но и мировым сообществом. Произведения Абая переведены на многие языки, издаются в разных точках планеты, цитируются многими зарубежными авторами. Вместе с тем, основываясь на воспитательной значимости наследия великого Абая в моральном, нравственном воспитании подрастающего поколения, полагаем необходимым внедрение обязательного учебного предмета «Абайтану» для организаций образования.

Сформулируем основные выводы из вышеизложенного материала и отметим некоторые педагогические условия, которые способствовали бы повышению результативности морального воспитания на основе национальных духовных ценностей:

- многогранное наследие великого поэта Абая должно стать педагогическим инструментом в моральном, нравственном воспитании, а также в формировании духовных ценностей подрастающего поколения, молодежи;

- концептуальной основой воспитания, отвечающее новым условиям и требованиям должно стать формирование гражданина страны на основе национальных духовных ценностей, воспитание патриота своей Родины;

- концептуальные основы должны быть ориентированы на повышение воспитательного потенциала образовательного процесса на основе национальных духовных ценностей, интеграцию обучения и воспитания, обновление методологии и содержания воспитания.

Таким образом, в данной статье мы имели возможность (в позволяющем объеме), осветить один из основных источников

национальных духовных ценностей – педагогические идеи великого поэта, просветителя Абая, которые имеют огромное воспитательное значение в моральном воспитании молодежи и подрастающего поколения.

Список литературы

1. Нысанбаев А.Н. Культурное наследие и развитие философии современного Казахстана // Вопросы философии. – №11. – 2009. – С. 27-34.
2. Калиев С.К. Отражение в устной литературе вопросов казахской народной педагогики. Алма-Ата: Мектеп, 1987. – 287 с.
3. Кожаметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Ғылым, 1998. – 317 с.
4. Толеубекова Р.К. Роль этнопедагогика в патриотическом воспитании будущего учителя // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в условиях устойчивого развития. – Алматы. – 2009. – Т. 7. – С. 408-409.
5. Урунбасарова Э.А. Проблемы нравственного воспитания в исторических трудах педагогической науки. – Алматы: Казгосиздат, 1999. -360 с.
6. Даулетова Н.А. Национально-культурное воспитание через народную педагогику//Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2013. №11. – С. 71-72.
7. Статья Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» от 12.04.2017 года. [Электрон.ресурс].URL:http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/s_tatya-glavy-gosudarstva. (дата обращения 11.03.2019).
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издательство: М.: ИТИ Технологии. 2006. – 944 с.
9. Кунанбаев А. Избранное. – Алма-Ата: Казгосиздат, 1988. – 340 с.
10. Құнанбаев А. Шығармаларының толық жинағы (екі томдық). – Алматы: Көркем әдебиет, 2002. – 368 б.
11. Абай Кунанбаев. Избранное. Серия «Мудрость веков». – М.: Русский раритет. – 426 с.
12. Орынбеков М.С. Философские воззрения Абая. – Алматы: Ғылым, 1995. – 334с.
13. Санбаев С. Абай. Слова назидания. – Алматы: Алматыкітап, 2005. – 224 с.
14. Ауэзов М.О. Абай Кунанбаев. – Алма-Ата: Ғылым, 1967. – 82 б.
15. Роллан Сейсенбаев, Неизлечимая печаль мудреца. // Библиотека журнала Аманат. Абай. Книга слов. 2007, – с. 207-214.

Түйін

Мақалада педагогикалық жұртшылықтың маңызды міндеттерінің біріне айналған жастарды ұлттық рухани құндылықтар негізінде моральдық тәрбиелеудегі мәселелер қарастырылады. Рухани тәрбиенің ұлттық рухани құндылықтарының негізгі қайнар көзі ойшыл және ағартушы Абайдың ұлттық педагогикалық идеяларын зерттеу болып табылады.

Resume

The article deals with the problematic issues of moral education of the youth on the basis of national spiritual values, which become one of the most important tasks of the

pedagogical community. One of the main sources of national spiritual values of moral education is the study of national pedagogical ideas of the thinker and enlightener Abay.

**THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN
PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF YOUNG
TEACHERS IN CONDITION OF A HIGHER SCHOOL**

G.I. CHEMODANOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor,
M. Kozybaev North Kazakhstan University

S.V. VLASSENKO

Candidate of Pedagogical Sciences,
Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov

D.Y. SHUVALOVA

teacher,
M. Kozybaev North Kazakhstan University

Annation

In the article creation of organizationally-pedagogical terms of successful perfection of scientifically-pedagogical competences of a young teacher is examined in the conditions of a higher school. The special role is herein taken to the personality comprehension and acceptance by the young teacher of importance of educating and self-training during all the life.

Key words: young teacher, organizational and pedagogical conditions, interactive forms and methods of teaching, critical thinking, collaborative environment, enhancing the development of the scientific and methodological potential of a young teacher.

At the current stage of development of the higher education system, the research activities of a young teacher in the university are becoming increasingly important, becoming one of the main components of professional activity. Above all, this is due to the fact that the effectiveness of research activities is largely determined by the level of formation of methodological knowledge, research skills, the development of personal qualities, the hoarding of experience in creative research activities [1].

The scientific and pedagogical activity of a young teacher allows to most comprehensively demonstrate his or her individuality, creative abilities, readiness to self-actualization of the personality.

In connection with this, a young teacher should have a steady motivation for the implementation of scientific and pedagogical activity,

which in turn, will allow to solve educational problems in conditions of university in the future.

Even though, the issue of readiness for scientific and pedagogical activity has already been considered in pedagogical science, however, at the present stage of the development of society, it is necessary to rethink the existing pedagogical experience in order to identify new, optimal ways to improve the readiness of a young teacher for scientific and pedagogical activity, the ways that would work effectively in the modern socio-cultural situation.

The need for continued scientific and pedagogical development, self-development and self-realization, unfortunately, is yet to become the norm of professional life. At the same time, the real conditions of postgraduate training of teachers at higher educational institutions, contributing to the harnessing of advanced experience, active interaction with colleagues and teachers of other educational institutions, strengthening their own initiatives in professional self-determination, the continuity of the process of scientific and pedagogical development and self-development, are not fully used. These circumstances raise a number of scientific, theoretical and practical issues related to understanding the scientific and pedagogical potential of a young university teacher as a pedagogical phenomenon and the peculiarities of the organization of its development in postgraduate training [2, 95 p]. This is also explained by the dynamics of changes taking place in a society that increasingly needs the people with a need for self-development and self-education skills. Training, self-development and self-realization of a university teacher should be ahead of schedule in relation to the trained future specialists.

The crucial prerequisite for the realization of such self-development is the need of the young teachers themselves to improve their professional competence and the realization of this need in its varied options. In this regard, we have studied the individual plans of young teachers. Moreover, it should be noted that individual plans are prepared by teachers for each academic year and include 7 areas, we analyzed those ones that directly reflect the teacher's work to improve professional competences, such as:

1. Educational and methodical work. Central to this area is the initiative and desire of the teacher to demonstrate and improve the methodological level through the development of educational and methodological documentation that ensures the effectiveness of the educational process; the development of training manuals.

2. Organizational and methodological work. This includes the participation and presentation at methodical meetings / sessions, methodical sections, etc.

3. Research work, in which there is participation in scientific and practical conferences, writing and publishing scientific articles, work on a research problem, the desire to improve the scientific level within the framework of postgraduate education (master's / doctoral studies).

The study in the area of "educational and methodical work" showed, that young teachers are more focused on the development of educational and methodological documentation, in particular on the educational and methodical complex of the discipline: a working curriculum (syllabus), methodological recommendations for the implementation of practical classes, methodological recommendations for the implementation of the independent study of students, a course of lectures, at a time when writing of training manuals. is viewed with some concern, showing uncertainty in their own capabilities and abilities.

We can observe passivity in the development of scientific and pedagogical potential, which slows down the process of active formation in young teachers of a conscious need and skills for development and self-development. Young university professors are much more limited to researching on the Master's degree. In general, the result is that the percentage of the teachers with an academic title in the university, has a tendency to decrease.

Planning of publication activity showed that the preparation and publication of the articles are carried out in collections of academic conferences, representing 88 per cent of the total; 4 per cent of the articles are planned to be published in the scientific journal 'Vestnik of M.Kozybayev North Kazakhstan State University'; 7 per cent of the articles are planned to be published in electronic publications and only 1 per cent of young teachers planned to publish articles in the journals with a non-zero impact factor. Publications in recommended journals by the Monitoring Committee on Education and Science are not planned.

The relevance of the study was determined by the following factors:

- a young teacher of the university does not realize the fact that self-development and self-realization should have forward-looking nature in relation to the training of future specialists trained by them;

- the need for continuous scientific and pedagogical self-development for the vast majority of young teachers is not a goal in itself and the norm of professional life;

- low level of academic mobility, which reduces the possibility of exchange of ideas;
- the implementation of their own initiatives in professional self-determination are not fully used;
- the process of developing the scientific potential of a young teacher in higher education is spontaneous and pragmatic.

The measures adopted the aim towards overcoming the contradictions:

- between the need for invigoration of the development of the scientific and methodological potential of a young teacher and his lack of skills in reflective understanding, dynamic enrichment and professional development;
- in the current context of modernization of higher education in Kazakhstan;
- between the growth of the social significance of the development of the scientific and methodological potential of the personnel in postgraduate education and the inefficient use of the organizational and methodological conditions of such development.

Our study explores the identification of the organizational and pedagogical conditions for the successful formation of young teachers in the higher education.

The purpose of the study is to prove that using active forms and methods in the process of advanced training of young teachers will contribute to the development of their critical thinking and, as a result, to the improvement of their professional level.

One of the conditions for invigoration of the development of the scientific and methodological potential of a young teacher in the current conditions is advanced qualification courses.

Updating of the education content should take place with the qualified personnel support, and it means that the system of training, retraining and advanced training of teachers should be reviewed. The retraining courses for young teachers should give students orientation on pedagogical methods that can help solve the problem of increasing the efficiency of the pedagogical process. It is therefore necessary to carry our research in the field of education, in which various teaching methods and the effectiveness of alternative approaches to learning should be studied. Updating of the education system depends on different factors. One of the fundamental ones is changing the role of the teacher in our modern society.

The current stage of the development of education is characterized by an intensive search for new things in theory and practice. This process is caused by a number of contradictions, the main one being disparity of traditional methods and forms of teaching and education with the new trends

in the development of the educational system to the current socio-economic conditions for the development of society, which has generated a number of objective innovative processes.

One of the most important tasks for a young teacher is the achievement of such a level of education that would be sufficient for an independent creative solving of theoretical and applied philosophical problems.

The activities of the courses for young teachers are aimed at:

- the development of professionally significant personal qualities of a teacher, which are the basis for the development of professional competence;
- the formation of methodological competences to improve professional, pedagogical and scientific activities;
- the development of creative potential and its readiness for innovation;
- the development of critical thinking.

It has been suggested to us that the successful establishment of a teacher at higher educational institutions will be facilitated by the created organizational and pedagogical conditions, which include:

- organizational and pedagogical conditions, the creation of a "pedagogical studio" for young teachers;
- psychological and pedagogical conditions, the diagnosis of existing difficulties in scientific and pedagogical activity;
- continuous methodological support for the process of improving the professional competences of a young teacher.

Creating the program of the courses, we took into account the requirements for a teacher in higher education, who must ensure the use of various forms and methods of teaching and learning in order to successfully master educational programs for students.

The content of the courses included the implementation of a student-centered approach. Since a change in the approach to the organization of the educational process (from the transformation of knowledge to the formation of professional competences) entails a different approach to the choice of teaching methods, because the emphasis is shifting towards the choice of innovative methods.

The need for innovative forms is also determined by the following reasons:

- the complexity and novelty of solving the problems of higher education related to the updated content of education in secondary schools, which require activation and integration of the creative potential of a young teacher;
- the inability of traditional teaching methods to form professional competences of students.

As part of the theoretical block of the program, we presented the series of thematic seminars, integrating some problems of methodology, the theory of modern didactics, and innovative technologies.

The practical block was carried out in the form of the methodological studio “Innovative technological support of the modern educational process”, the task of which was to justify the choice of methods and technologies that implement the competence-based approach to teaching in higher education.

In the methodological studio, young teachers tested innovative teaching methods such as: the case method, debate, discussion, “student platform”, “take a position”, the “focal object”, “brainstorming” method, portfolio, etc.

The young teachers analyzed all methods on the following aspects: the positive aspects of the method, possible risks, the adequacy of the use of the method, effectiveness. This type of work allows to realize the possibilities and effectiveness of innovative methods in accordance with the topic, content, specific educational tasks of the discipline, features of the teaching methodology of the discipline, personality characteristics of the youngest teacher. For its part, it gives a young teacher some confidence in the choice of methods, motivates self-improvement, creative self-realization.

An additional argument in favor of the need for a regular holding of such a studio is the results of a sociological study by I. Koshcheyeva and Ye. Shuklina, described in their problematic article “The quality of non-governmental higher education in students and teachers' assessments” [3].

To develop the critical thinking of young teachers, we have developed the training the purpose of which is a comprehensive deep understanding by young teachers of the nature and essence of critical thinking as a determining factor in the situation of success and the effectiveness of pedagogical activity. To achieve this goal, we have held sessions aimed at increasing the level of conceptual understanding of the development theory of critical thinking, professional knowledge and improving the skills of developing critical thinking

Following the result, young teachers developed group lesson plans using the three-phase structure of the lesson – the stages of challenge, comprehension, and reflection.

In the final part of the training, students did “terminological exercise”, aimed at identifying the level of understanding of the methodology for developing critical thinking (understanding the essence of methods for developing critical thinking). Further, using the “balloon” technique, the students summarized the results of the training, evaluating the results, advantages, difficulties, risks, the necessary skills of the teacher and students for the development of critical thinking, as well as the prospects for self-

development in this direction and the development of the practice of critical thinking [4, 79 p].

Young teachers drew a conclusion that in order to put into practice the methods of developing critical thinking, it is necessary to acquire additional theoretical knowledge and practical skills (knowledge of the theory of constructivism, creation of a collaborative environment, the application of Bloom's taxonomy, and the use of the methods for developing critical thinking). The participants noted that the knowledge and skills which were gained during this training would help them in further practical activities, in research activities [5, 61 p].

To create a collaborative environment, the following methods can be used: "snowball", "tell me about me." Working in groups, students start with the words they associate with their names, after that, in pairs they report 3 interesting facts about themselves. It helps participants to get to know each other and to establish business communication quickly. Such work contributes to a collaborative environment, which would eventually influence the effectiveness of the learning material. It is important to develop regulations for cooperation and interaction, rules for working in the interactive mode in groups. The regulations, generated by the participants themselves become personal and significant.

Undoubtedly, the course content should take into account the lack of demand among young teachers for advanced training in the fields of monitoring the education quality, determining the scientific and methodological basis for the development of the curriculum, the development and implementation of the educational and methodological complex, and formation of the main content of the subject.

For us as organizers, the effectiveness of the courses is determined by the activity of the analytical and reflective activities of young teachers, the statement of their new needs related to the scientific and pedagogical activity, the expansion of questions on the methodology, the emergence of constructive ideas for implementing innovative approaches in it, in short, so that gives an impetus to professional self-development and contributes to the formation of the professional-pedagogical culture, improvement of professional competences.

The reform of the content of education makes it necessary to strengthen the practical training of future teachers, makes it necessary to strengthen the focus of the educational process on the active comprehensive development and self-development. The key task of modern education is to educate the citizens who are able to think, independently "discover" knowledge, quickly navigate in the information flow, who can find the right solution in a situation

of choice. The growing role of the human factor in the modern world brings to the fore the study of the reserves and resources of human development.

These recourses influence the success of studying and productivity in various activities, including the processes of creativity, the pace of advancement and improvement in science and practical affairs, the mastery of new professions, acceleration or, on the contrary, deceleration, lagging of a person's mental growth and formation of his personality. In the current conditions, such personality traits as the ability to change the style of behavior, the ability to sensitively respond to changing social requirements, the ability to engage in professional relations are especially valuable [6, p. 112].

After our series of classes, we concluded that the implementation of the strategies of critical thinking allows to make lessons more active, exciting and emotional, in turn, this allows students to open up, to feel more confident in the group [7; 8]. Working with the text students become more interested and more thoughtful as they understand that the result of the whole group work depends on everyone. For its part, it influenced the understanding and memorization of information. We suppose that the implementation of the strategies such as "Jigsaw" and "the Messenger" made it possible to understand the material and the main thing in the text and share information with other students. Such techniques as building of clusters and drawing of posters helped students systematize the studied material, identify terms and keywords [9, 26 p].

One of the main goals of critical thinking is to create an atmosphere of cooperation. Students feel like being part of the learning community when problems are resolved and understanding develops through collective and cognitive actions.

Список литературы

1. Чемоданова Г.И., Пустовалова Н.И. Об эффективности научно-исследовательской работа на факультете вуза. – Вектор науки ТГУ. – Тольятти, 2013. – №1(12). – С. 84-92.

2. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Инновационные технологии. – Тольятти, 2004. – 214 с.

3. Кошечева И., Шуклина Е. Качество государственного высшего образования в оценках студентов и преподавателей /Alma mater. Вестник высшей школы. - №7. – 2003. – С. 23-28.

4. Баннов А.М. Учимся думать вместе материалы для тренинга учителей. – Москва, – 2017. – 340 с.

5. Волков Е.Н. Критическое мышление. – Нижний Новгород, 2015. – 280 с.

6. Психологические основы профессионально-технического обучения/ Под ред. Т.В. Кудрявцева. – М.: Педагогика, 1988. – 142 с.

7. Сысоева М.Е. Организация научно-исследовательской работы студентов (Программно-методическое пособие). – М., – 2016. – 200 с.

8. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. - М.: «Академия», 2016. – 240 с.

9. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2014. – 216 с.

Резюме

В статье раскрываются пути совершенствования научно-методического уровня молодого преподавателя университета.

Түйін

Мақалада университеттің жас оқытушысының ғылыми-әдістемелік деңгейін жетілдіру жолдары ашылады.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НАПАДАЮЩЕГО УДАРА
ИГРОКОВ ПЕРВОГО ТЕМПА В ВОЛЕЙБОЛЕ**

Д.С. ТАШКЕЕВ

кандидат педагогических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный институт

О.А. ВОЛКОВ

старший преподаватель
кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Казахстанский филиал МГУ им.М.В.Ломоносова

И.И. ЛИХОВЕЦ

старший преподаватель
кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Казахстанский филиал МГУ им.М.В.Ломоносова

Е.И. КЛЮКИНА

старший преподаватель
кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Казахстанский филиал МГУ им.М.В.Ломоносова

Аннотация

В статье рассматриваются особенности нападающих действий игрока первого темпа в волейболе. Также рассматривается характеристика волейбола как игрового вида спорта. Проанализированы тенденции развития классического волейбола на современном этапе. Определяются особенности в игровой подготовке игроков первого темпа, возможности совершенствования физических возможностей волейболистов. В статье приводится разработанный комплекс специальных упражнений для совершенствования прямого нападающего удара, который позволит повысить эффективность не только нападения, но и игры команды в целом.

Разработанный комплекс упражнений, представленный в статье будет иметь достаточно высокую эффективность в результате внедрения их в учебно-тренировочный процесс.

Ключевые слова: первый темп, тренировочный процесс, второй темп, игровые действия, центральный блокирующий.

В специализированной литературе по волейболу чаще всего рассматриваются вопросы технических приемов игры в волейбол. Можно выделить следующие этапы обучения игры в волейбол:

- выбор приема для изучения
- повторение выбранного приема в простых условиях
- закрепление выбранного приема в условиях с усложнением
- полное закрепление приема в игровых условиях.

В самом начале обучения следует развить физические данные спортсмена необходимые для изучения конкретного игрового приема. Спортсмен должен качественно сочетать свою физическую форму и технику исполнения игрового приема. В свою очередь тренер должен создать правильные условия тренировок с объяснением и показом правильного их исполнения.

К специфике тренировки первого темпа следует отнести не только тренировку спортивных качеств, присущих любому спортсмену, но и стоит сделать акценты на слабых моментах высокого атлетичного игрока (резкость и координация).

Основной задачей игроков первого темпа, или как их еще называют, центральных блокирующих, является групповая организация блока. В случаях, когда после приема подачи связующий находится в комфортной ситуации, он может задействовать в атаке четверых игроков.

Атака первым темпом играется намного быстрее, чем вторым. Передачи доигровщикам и диагональным летят по дугообразной траектории и на большее расстояние, поэтому их относят к нападающим второго темпа. Первый темп играется совсем по-другому. Нападающий игрок, в зависимости от заказанной комбинации, должен прийти в определенную точку и прыгнуть вверх для атаки точно в тот момент, когда пасующему в руки прилетает мяч. Пасующий знает, в какой точке прыгает игрок, и должен точно, практически ювелирно отдать передачу в определенную точку. Даже небольшое отклонение в траектории – и нападающий первого темпа уже не сможет выполнить атаку. Нападающий удар выполняется в прямом смысле по взлетающему мячу. Поэтому основная комбинация центрального блокирующего называется «взлет», и поэтому же атакующего называют «игрок первого темпа» [1].

Процесс совершенствования техники сугубо индивидуален, но главная направленность тренировок для волейболистов такова, для того чтобы за счет разных упражнений и методических приемов выработать у игроков надежность, помехоустойчивость и разносторонность технических действий во время соревнований. Данного совершенства

можно добиться лишь многократным повторением упражнений, создавая некоторые сложности (сбивающие факторы) во время выполнения нападающих ударов (дополнительная физическая нагрузка, нестандартное выполнение заданий, психическая нагрузка). Какое угодно упражнение обязано выполняться с полной отдачей, добиться данного можно лишь применяя элемент соревновательности. С учетом всех вышеперечисленных моментов нами была разработана программа подготовки игроков первого темпа. Упражнения использовались в основной части учебно-тренировочного занятия с игроками первого темпа 3 раза в неделю по 15-20 минут, последовательность предлагаемых упражнений варьировались. Все игроки первого темпа 3 года обучения 12 – 13 лет в спортивной секции волейбола при СДЮСШОР № 5.

В это же время все остальные игроки группы занимались по до этого используемой методике. Каждое упражнение построено следующим образом:

- главная задача упражнения;
- последовательность игровых действий;
- тренерские инструкции;
- потенциальные варианты.

На основании проведённых исследований и полученных результатов разработан и предлагается ряд рекомендаций по организации и проведению учебно-тренировочного процесса, реализация которых, в свою очередь, благоприятствует увеличению технического мастерства занимающихся, сокращает сроки обучения и улучшает эффективность соревновательной деятельности.

Для совершенствования техники прямого нападающего удара нужно применять особые упражнения в технической подготовке волейболистов:

Упражнение 1. Задача: контроль за мячом. Последовательность: защитник принимает удар со стороны противника, пасующий направляет ему же мяч на удар, бывший защитник выходит к сетке и атакует: Инструкции: смена позиций игроков потенциальна после каждого касания либо по команде тренера.

Упражнение 2. Контроль за мячом. Последовательность: тренер, находясь на задней линии вводит мяч в игру, направляя его связующему на своей стороне, обе команды организуют первую атаку лишь из зоны, а последующий розыгрыш продолжается по ситуации.

Упражнение 3. Задача: удар – индивидуальный блок. Последовательность: связующий находится на одной из площадок,

тренер вводит мяч на ту площадку где находится связующий, команда разыгрывает мяч, и ее нападающие зоны атакуют на одиночном блоке другой команды. Связующий переходит под сеткой с одной площадки на другую. Инструкции: смена позиций способен происходить, как в игре либо по указанию тренера.

Упражнение 4. Контроль за мячом. Последовательность: нападающие удары по цели. На площадке раскладываются круги (диаметром 2 м) различного цвета (синий, красный, зеленый и т.д.). Каждый игрок выполняет удар из какой угодно зоны в круг лишь заданного ему цвета. Инструкции: нападающие удары выполнять по 10-12 раз. Задание можно изменять. К примеру, менять расположение кругов на площадке, игрок получает задание направлять удары поочередно в круги двух различных цветов. Игрок заранее не знает в круг какого цвета он обязан выполнить удар, а получает это задание лишь в момент прыжка.

Упражнение 5. Контроль за мячом. Последовательность: нападающий не знает, какая зона будет закрыта блоком. Нападающий получает задание – выполнить удар мимо блока в любую зону. Таким образом, у нападающего вырабатывается способность быстро оценивать действия блокирующих и выполнять удары мимо блока (10-12 раз). Инструкции: выполнять 10-12 раз и менять нападающих с блокирующими игроками. Во время разработки содержания учебных занятий нужно применять средства оперативного контроля качества усвоения пройденного материала. Упражнения и их методическая последовательность одинаковы по своему характеру для всех способов атакующих ударов.

Подводящие упражнения: прыжок толчком двумя ногами с места, взлет вертикальный; то же после перемещений и остановки; то же с поворотом на 90, 180, 360; прыжок вверх толчком двумя ногами с разбега. На последнем шаге впереди правая нога, левую приставляют к ней.

2. Освоение ритмом разбега: шаги по разметке, при помощи звуковых ориентиров (воспроизведение ритма шагов). Освоение удара кистью по мячу: удар по волейбольному мячу кистью, стоя на коленях на гимнастическом мате. Броски теннисного мяча через сетку в прыжке с разбега. Нападающий удар по мячу, закрепленному на резиновых амортизаторах в прыжке: с места и с разбега. Нападающий удар через сетку по мячу, установленному в держателе. Освоение удара по летящему мячу. Подбрасывание мяча на различную высоту и удар над головой: стоя на месте и в прыжке. То же в парах с передачи партнера.

Нападающие удары – это наиболее эффективный метод атакующих действий команды.

Система упражнений скоростно-силовой подготовки нацелена на решение главной задачи – развитие быстроты движений и силы некоторой группы мышц. Решение этой задачи совершается по трем направлениям: скоростному, скоростно-силовому и силовому [2, с.61]. Скоростное направление предусматривает применение упражнений первой группы, с преодолением собственного веса, упражнений, выполняемых в облегченных условиях. К этому же направлению можно отнести методы, нацеленные на развитие быстроты двигательной реакции (сложной и простой): метод реагирования на внезапно появляющийся зрительный или слуховой сигнал; расчлененный метод выполнения разных технических приемов по частям и в облегченных условиях.

Скоростно-силовое направление ставит своей целью развитие скорости движения в то же время с развитием силы некоторой группы мышц и подразумевает применение упражнений третьей и второй группы, где используются отягощения и сопротивление внешних условий среды. Выполняя упражнения, надо придерживаться следующих методических рекомендаций: рисунок, техника, ритм во время выполнения упражнений не обязаны нарушаться; добиваться нацеленного влияния на некоторые группы мышц, «обслуживающие» кисть, плечевой, голеностопный, тазобедренный и коленный суставы, мышцы спины, брюшного пресса и т. д.; вес отягощения не обязаны нарушать структуру движения (пояс, жилет – 0,25-0,5% от веса спортсмена).

Самым важным фактором увеличения нагрузки является повышение отягощения на 2-3% в каждом микроцикле; каждая серия скоростно-силовых упражнений с отягощением обязана завершаться выполнением данного же упражнения в отсутствие отягощения (2-3 раза) или ускорением и прыжками.

Нападающий удар является главным тактическим средством ведения борьбы с соперником. Нападающий игрок, в зависимости от направления и высоты передач, зоны атаки, расположения блока и защитников соперника, пытается выбрать самый рациональный (для более конкретной обстановки) метод удара. Отсутствие вариативности в технике нападающих ударов ведет к проигрышу очка либо подачи. Шире применять в учебном процессе технические средства обучения и тренажёрные устройства, предназначенные как для волейбола, так и для иных видов спорта [3].

Занятия с применением тренажёрных устройств благоприятствуют усвоению очень большого объема и лучшему восприятию учебного материала, увеличивают моторную плотность занятий.

Сложный характер соревновательной игровой деятельности в волейболе создает постоянно изменяющиеся условия, вызывает необходимость оценки ситуации и выбора действий, как правило, в условиях ограниченного времени.

В процессе игры в волейбол для учащихся характерны разные чередования движений, быстрая смена ситуаций, изменение интенсивности и продолжительности деятельности каждого игрока. Условия игровой деятельности приучают занимающихся: подчинять свои действия интересам коллектива в достижении общей цели; действовать с максимальным напряжением своих сил и возможностей, преодолевать трудности в ходе спортивной борьбы; постоянно следить за ходом игры, мгновенно оценивать изменившуюся обстановку и принимать правильные решения.

Весь процесс учебно-тренировочной работы должен обеспечивать высокий уровень овладения техникой игры в волейбол, развития физических качеств (силы, быстроты, выносливости, ловкости), воспитание волевых черт характера, укрепление здоровья занимающихся и на этой основе достижение высокого спортивного мастерства.

Наша статья не претендует на исчерпывающее рассмотрение проблемы подготовки игроков первого темпа. Данная проблема очень сложна и многогранна. Мы предложили в своей работе рекомендации для тренеров и преподавателей при построении учебно-тренировочного процесса в волейболе.

Список литературы

1. Артамонова А.А. Оценка физической подготовленности волейболисток / А.А. Артамонова // Теория и практика физической культуры и спорта в условиях модернизации образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ижевск: Издат. Дом «Удмуртский университет», 2009. – С. 382-384

2. Колеманова И.В. Технология формирования навыков приема подачи мяча у квалифицированных волейболисток на основе выбора рациональных тактических действий: кан. пед. наук. – Смоленск, 2008. – 153 с.

3. Селезнева О.В. Дозирование нагрузки при начальном обучении технике приемов игры волейбол высокорослых девочек 13-14 лет / Сердюков О.Э. // Физическое воспитание студентов. – 2011. – №6. – С. 88-91.

Түйін

Мақалада волейболдағы бірінші жылдамдықтағы ойыншының шабуыл әрекеттерінің ерекшеліктері қарастырылады.

Resume

This article deals with the peculiarities of the attacking actions of the first-pace player in volleyball.

БЕЛСЕНДІ ТУРИЗМ ТҮРЛЕРІНДЕГІ СПОРТТЫҚ- САУЫҚТЫРУ БАҒЫТТЫЛЫҒЫ

Г.А. АБДИКАРИМОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

М. ИСПАНДИЯРОВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Б.Б. АТЫШЕВА

магистр, аға оқытушы,

Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Е.Н. ТУГЕЛБАЕВ

магистр, аға оқытушы,

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Аннотация

Мақалада туризм саласының дене шынықтыру мен спорттық сауықтыру бағыттылығы және елдің экономикалық, қаржылық факторлары арасындағы тығыз байланыстығы, туризмнің даму үрдісі, туризмнің ел мен әлем экономикасына ықпалы жайлы ақпарат берілген. Қазіргі уақытта демалыс мерзімін бөліп беру үрдісі орын алғандықтан, аймақта туризмді дамыту бағдарламасын құру үшін әртүрлі әлеуметтік топтардың жалпы бос уақыт бюджетін, ол уақыттың құрылымын, нақты және әлеуетті туристік қызмет тұтынушының құндылық бағдарын және динамикасын білу өте маңызды.

Түйін сөздер: туризм түрлері, спорт, инфрақұрылымдық, сауықтыру және тәрбиелік маңызы.

Адамдардың күнделікті өмірдегі мінез-құлықтары мен ойлау қызметін талдаушы ілім, себебі, олардың істері мен байланыстары табиғилықтан арылып, өмірдің нақты бір мәселелерін шешу үрдісінде тудыратын біртума бағдарлар жиынтығына айналуға. «Әдіснама» ұғымының көптеген түсіндірмелеріне жүргізген құрылымдық-мазмұндық талдауы оның біршама ең жалпы, сипатты белгілерін айқындады. Бұл белгілердің «туризм», «туристік қызмет», «туристік бизнес» ұғымдарымен салыстырыла жүргізілген талдауы әдіснаманың туризм мен туристік қызметті мемлекеттік басқарудың тұрақты даму

теориясы мен практикасын зерттеу үшін философиялық негіз болып саналатын қызметтерін анықтады.

Сабақтан тыс өткізілетін қосымша білім беру жүйесінің басты құндылығының бірі – оның баланың мүддесін, әлеуетті мүмкіндіктері мен қабілетін ескере, өзін тұлға ретінде қалыптастыруға көп мүмкіндік беретіндігі. Себебі, мектеп жасы – бұл тек сабақ, баға, емтихан емес. Сонымен қатар, тұлғаның қалыптасу, шығармашылық даму, ізденіс, өзін-өзі бекіту уақыты. Мұнда балалар туризмі маңызды роль атқарады. Облыста балалар туризмінің дамуын талдау оқушылардың туристтік-өлкетану қызметі тиімді әлеуметтік-педагогикалық тәрбие, және адамгершілік-дене сауығу құралы екенін көрсетті. Туған өлкені тану арқылы азаматтық, өз Отанын сүю және өзге құнды жеке қасиеттер қалыптасады [1].

Уақыт өте адам өзге де тану тәсілдерін қарқынды игерді және ХХ ғасырдың аяғында виртуалдық ақпарат алу, айналада: жерде, жер астында, суда, су астында, ауада және тіпті ғарышта болып жатқан көптеген жағдайлар туралы шынайы әсерлер құру мүмкіндігіне ие болды. Туристтік әсер әртүрлі жерлерге бару нәтижесінде, табиғи факторлардың әсеріне, аймақтың имиджіне, инфрақұрылымның даму деңгейіне, инфрақұрылым элементтерінің орналасу және пайдалану ыңғайлылығына, жергілікті дәстүр, болмыстарға және т.б. байланысты қалыптасты. Басқаша айтқанда, ол турист «баратын» аймақтық ортаның және оған қызмет ететін сала қызметкерлерінің әсерінен құрылады. Өз кезегінде туристік әсер адами факторға және аймақтық ортаға әсер етіп, оны өзгертеді. Осы туризм жүйесіне біріккен барлық әртекті элементтер оның тұрақты дамуын қамтамасыз ету үшін қайта өндірілуі тиіс [2].

Дәл осы жағдай туристік қызметтің басты қайшылықтарын көрсетеді: адам тіршілікті виртуалдық танудан неғұрлым көп мүмкіндік алса, бір тартымды туристік нысандарға баруды қалаушылар неғұрлым көп болса, туристік-рекреациялық қорлар соғұрлым көп қауіпке шалдығады және жұтананады, туристер баратын жерлердің рекреациялық сыйымдылығы мен экологиялық тепе-теңдік балансының бұзылу ықтималдығы соғұрлым артады. Осы тепе-теңдікті сақтау үшін туристік өлкетану ұйымының қызметкерлері табиғатты қорғау мәселелеріне келесідей 2 аспектісіне көңіл бөлген: өсімдіктердің кептірілген түрі, гербарий – бұл берілген ауданда нақты өсімдіктің кептірілген коллекциялық жиынтықтық құжаты болып табылады. Екіншісі жануарлар әлемін қорғау және оны зерттеу маңыздылығы бағытында жүргізілетін жұмыстар. Сонымен қатар өлкетану жұмысында атқарылатын бірнеше бақылаулар жүргізілетін орындар

бар. Солардың бірі ботаникалық бақ бақылау орындарын айтсақ болады. Туризмді дамыту бағытында осы салаларды пайдалану тиімді. Оны соңғы кездегі көшелерде ілініп тұрған жарнамалардан да байқаймыз. Мәселен, балаңыз ботаникалық бақта болды ма?

Қазіргі күнде Қазақстандағы әрбір облыс орталықтарында өлкетану музейлер қызмет жасауда. Бұлардың әрбірі өлкенің тарихымен, табиғатымен, мәдениетімен экспозициялар арқылы келген қонақтарды таныстырады. Одан басқа мұражай қызметкерлері жинақтау жұмысын басқарады – ауылдарға экспедициялар ұйымдастырып, тарихи, этнографиялық заттар мен құжаттарды өлке тұрғындарынан жинайды [3].

Туризм, егер қайта қалыпқа келмейтін қорларсыз даму мүмкін болмаса, әлеуметтік-экономикалық жүйе ретінде бір түрден екінші түрге, соның ішінде қолданылған қорлар қайта қалпына келетін, қайта өндірілетін, өзге түрлерге ауысатын, аз жұмсалатын түрлерге көшуге қабілетті (оған қосатын үлесі бар, қазіргі таңда барлық туризм түрлерінің 40% құрайтын экологиялық туризм мысал бола алады). Оның негізгі сипаттамасы – өзінің даму қорларын, тиімді өндіріс және тұтыну құрылымдарын тиімді пайдалану, автономды түрде түр өзгерту қабілеттілігі [4, б.б. 16-17].

Әлеуметтік-экономикалық жүйенің тұрақтылығы ұғымының әртүрлі түсіндірмелері талдаулы феноменнің күрделілігін көрсетеді. Өз кезегінде, туризмнің тұрақты дамуы деп қолжетімді даму (немесе шектеулер – экономикалық, экологиялық, өзге) шегінде динамикалық түрде өзгерулі мақсаттарға қол жеткізу барысында туризм жүйесі сипаттамаларын жақсартатын сыртқы және ішкі факторларды ескере отыра жағдай жасауды түсіну қажет.

Осылайша, аймақта туризмнің дамуына оң және кері әсер ететін сыртқы және ішкі факторларды және оларды басқару мүмкіндіктерін кешенді зерттеу қажет. Зерттелетін салаға аймақтық қолдау көрсету бағдарламасын құру кезінде (әсіресе оның концептуалдық сатысында) осы аумақта туризмнің даму басымдылықтары мен перспективаларын айқындайтын сыртқы және ішкі факторлардың барлық жиынтығы есепке жатады. Факторлар жіктемесі олардың өзара байланысын: аймақта туризмнің дамуына әсер ететін сыртқы (экзогенді) және ішкі (эндогенді) күштердің, және де уақыт факторы – маусымдылықтың тікелей және кері байланысы көрсетілген. Туристерге ерекше назар аударылады, себебі бұл аймақта туризмді құру негізі болып табылады [5, б.б. 2-3].

Осыдан біраз уақыт бұрын жергілікті атқарушы және білім беру органдарының пәрменімен жер-жерлерде балалар-жасөспірімдер туризмі, өлкетану және экология орталығы қалпына келтірілді. Орталықтың негізгі мақсаты: мектеп туризмін белсенді туризм түрі ретінде, салауатты өмір салтын насихаттау, экологиялық мәдениет пен өлкетануды қалыптастыру бойынша қызмет саласын кеңейту болды. Орталықтың қызмет саласы жыл сайын әр алуан түрде кеңеюде [6].

Негізгі қызмет бағыттары: спорттық; туристік-экскурсиялық; өлкетану; ғылыми-зерттеу, мәдени-сауықтыру және экологиялық. Әр бағыт өз саласын қамтиды, олардың өзіндік ерекшеліктері мен техникалық параметрлері бар. Орталықтың қызметі келесі негізгі бағыттар бойынша қарастырылады: шаңғы туризмі, жаяу жүру туризмі, тау туризмі, туристік көпсайыс және спорттық құзға шығу [7, б.б. 70-88].

Республикада *жаяу жүру туризмі* – өте тартымды туризм, себебі, оның табиғи әлеуеті бай. Қыртысы әртүрлі жер бедерлердің, шығыңқы құздардың, мөлдір-таза көлдердің, шағын өзендердің, қарағайлы орман мен ақ қайың қазықтарының өзара қиысуы – бұның бәрі Қазақстанға жергілікті және көрші елдердің туристерін тартады. Жаяу жүру туризмі барлық орталықтың болашағы мол бағыты болып саналады. Орталықтың әдіскерлері 1-ші және 2-ші дәрежелі күрделі жорықтарды құрып, сынайды, әр жыл сайын материалдық-техникалық база толықтырылады.

Туристік көпсайыс – бұл көпсайыс бойынша, барлық туристік орталықтарда үнемі өткізіліп тұратын жарыстарды айтуға болады. Мәселен «Үміт» және «Күзгі жапырақ» туристер слетінің бағдарламасы бойынша өткізілетін сайыстар дәстүрлі болып кетті. 2005 жылдан бастап «Жастар» мектеп оқушыларының аудандық, облыстық спартакиадасының бағдарламасына туристік көпсайыс пен шаңғы туризмі техникасы бойынша сайыстар енгізілді. Орталықтың туристері өздерінің туристік машықтарын жергілікті және республикалық туристік іс-шаралар мен сайыстарға қатысып, жетілдіреді [8, б.б. 37-92].

Спорттық құзға шығу – Қазақстанның жер жерлерінде өткізілетін қызықты бағыттардың бірі. Жыл бойы қалалық және облыстық сайыстар өткізіліп, жеңімпаздар республикалық мәрелерге қатысады. Бұл бағыттың болашағы мол болып саналады, жаттығулар құздық тренажерларда қыс уақытында да өткізіледі. Құзға шығумен айналысу барысында балалардың ағзасы үйлесімді дамиды, денесі түзу қалыптасады, күші, төзімділігі артып, буындардың қозғалғыштығы және қозғалыс үйлесімі жақсарады. Құзға шығудың динамикалылығы

қан айналымының жандануына, зат алмасудың жақсаруына, тыныс алу органының, жүрек-қан тамырлары жүйесінің функционалдық мүмкіндіктерінің және еңбекке қабілеттіліктің артуына ықпал жасайды. Құзға шығумен айналысу толыққанды тұлғаның қалыптасуына, еңбек сүйгіштік, ерік, табандылық, батылдық және жігерлілікті тәрбиелейді. Бұл критерийлердің барлығы спорт түрінің көптеген елдерде мектеп бағдарламасына енуіне ықпал етті. Қазақстанда құзға шығу мектеп бағдарламасы ретінде сынақ түрінде 2002 жылдан бастап енгізілген. Одан әрі сынып-толымдардың саны жыл сайын өсіп отыр және қазіргі уақытта 5-9 сынып оқушыларын қатыстырып, құрайды [9, б.б. 11-48].

Таулық туризм – еліміздің оңтүстігінде орналасқан орталықтарда бұл бағытта «спорт шебері» нормативін орындауға жағдайлар жасалған. Тау туризмінің машықтарын Алматы және Шымкент қалаларының нұсқаушылары мен оқушылары игеруде, себебі оқушылар үшін туристік шеберлік пен спорттық санаттарды орындау өте маңызды [10].

Экскурсиялық бағыт – еліміздегі Ақмола облысының бай табиғи қорлары экскурсиялық қызметтің дамуына барлық жағдайды тудырады. Балалардың сүйіп демалатын орындары болып Қорғалжын, Имантау, Шалқар, Зеренді, Бурабай және Сандықтау курорттық демалу аймақтары саналады. Сонымен қатар, Астана, Шымкент және Түркістан қалаларына республика бойынша алыс экскурсиялар ұйымдастырылады.

Мәдени-сауықтыру бағыты – туристік шатырлық лагерьлерді, спорттық, мәдени іс-шаралардан тұратын әртүрлі туристік кештер мен кездесулерді ұйымдастыру, туристік техника бойынша сайыс, эстафета және байқаулар өткізу.

Экологиялық бағыт – бұл қызмет бойынша еліміздегі экологиялық мектеп-гимназия педагогтарының тәжірибесі көп.

Оқушылармен педагогикалық тұрғыдан дұрыс құрылған жұмыс «Атамекен» республикалық экспедициясында алынған білім мен машықты толық іске асыруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде, бұл туристік-өлкетану экспедициясы қатысушылардың республикалық жиынында барлық номинациялар бойынша әртүрлі сайыстар-жарыстар өтеді [11, б. 120-123].

Алайда, шешімін таппай жатқан көп мәселелер бар. Бұл – балалар-жасөспірімдер туризмінің географиясын кеңейту, шаңғы, су туризмінің техникасы бойынша іс-шараларды ұйымдастыру. Қазіргі кезде еліміздің барлық аудандарында туристік орталықтар мен олардың филиалдарын ашу арқылы кеңейту және тұрақты балалар-жасөспірімдер, туристік-сауықтыру орталықтарын ашу бизнес-жоспары құрылған. Балалар-

жасөспірімдер туризмінің дамуына, сонымен қатар, республикалық туристік орталықтың болмауы өз ықпалын тигізеді, мұндай орталық республикадағы барлық облыстық және аудандық орталықтардың қызметін үйлестіруші болар еді. Нұсқаушы, экскурсия жүргізуші және туристік ұйымдастырушылар мамандарын дайындау мәселесі туындап отыр [12, б.б. 25-36].

Қазіргі кезде туризмнің оқушыларды патриоттық, дене шынығу, мәдени және экологиялық тәрбиелеудегі маңызы, сөзсіз, зор екені бәріне мәлім. Жастар арасында жаппай туризмді дамыту мақсатында, 2009 жылдың 27 қаңтарында Қазақстан Республикасы Үкіметі № 61 «Қазақстан – менің Отаным» республикалық туристік экспедициясын (туристік жорығын) ұйымдастырудың кейбір мәселелері туралы» Қаулы қабылдады. ҚР Үкіметінің шешіміне сәйкес облыстық, Астана және Алматы қалаларының әкімшіліктері, әкімдердің шешімімен, аудандық және облыстық ұйымдастыру комитеттері құрылып, «Қазақстан – менің Отаным» экспедициясын ұйымдастыру және өткізу бойынша іс-шаралар жоспары бекітіліп, туристік бағдарлар құрылды. 2009 жылдан бастап республиканың барлық аймақтарында «Қазақстан – менің Отаным» республикалық туристік экспедициясының үш номинация – спорттық-сауықтыру, экологиялық және мәдени-танымдық туризм бойынша аудандық және облыстық сатылары өткізіле бастады. Экспедицияның аудандық және облыстық сатыларына қатысушылар саны 60 мың адамды құрады. «Қазақстан – менің Отаным» республикалық жорығының үшінші сатысының қатысушы-жеңімпаздарының саны 300-ден аса адамды құрады.

«Қазақстан – менің Отаным» туристік экспедициясын өткізу – жастарда азаматтық негізді, қазақстандық патриотизм және Отанға деген сүйіспеншілікті, туристік мәдениетті және қоршаған ортаға ұқыпты қарауды, туристік техника машықтарын бекіту және белсенді туризм түрлерімен айналысуды тәрбиелеуде маңызды фактор болып табылады. Студенттер мен оқушылар арасында жаппай туризмді дамыту, «Қазақстан саяхатшысы» белгісінің имиджін құру және оның нормативтері мен талаптарын орындаудың маңыздылығын қалыптастыру, денсаулықты нығайту және тиімді сауықты ұйымдастыру «Қазақстан – менің Отаным» республикалық туристік экспедициясының (жорығының) негізгі мақсаты болып саналады.

Туризмнің спорттық-сауықтыру түрлерін дамыту үшін туристік фирмаларға велосипедтік туризм (маунтин-байк), тау шыңдарына өрлеу (альпинизм), трекинг (таулық, жаяу), ат туризмі, су туризмі (рафтинг, ескекті және желкенді қайықтардағы саяхаттар), дайвинг бойынша

туристік бағдарлар құруды ұсыну қажет. «Туризм» мамандығы бойынша мемлекеттік жоғары білім беру стандартына мамандандыру ретінде (келтірілген) белсенді туризм түрлері бойынша менеджерлерді дайындауды енгізген жөн. Тиісті федерацияларға (туризм, альпинизм, желкенді қайық спорты және т.б.) белсенді туризмнің көрсетілген түрлері бойынша нұсқаушылар мен жаттықтырушыларды дайындауды ұсыну қажет. Және де менеджер, нұсқаушы, жаттықтырушыларды дайындау бағдарламалары негізгі мақсат ретінде туризммен айналысатындардың денсаулығының сапалы нығаюын, Қазақстан азаматтарының белсенді өмірін ұзартуды қарастыруы керек.

Оқушылар мен студенттерді туристік ағарту келесі ұстанымдарға негізделуі тиіс:

- туризм – бұл өркениетті адамзат соңғы 25-40 жылдарда сезінген өмірлік қажеттілік;

- туризм – халықтың ауру-сырқауын өзге сауықтыру және медициналық құралдармен салыстырғанда едәуір тиімді төмендетеді;

- спорттық және сауықтыру бағдарламаларының ішінде салауатты өмір салтын қалыптастыруға қажетті барлық компоненттерге тек туризм ие.

Туристік салада ағарту жұмыстарын сәтті жүргізу үшін арнайы теледидарлық арна құрып ғана қоймай, сонымен қатар, туристік баспа беттерін, соның ішінде жасөспірімдер мен жастарға арналған баспалардың мазмұндық сапасын жақсарту қажет. Туризмнің белсенді түрлерінің жастардың өзін-өзі қалыптастыруға және экстримге ұмтылысын іске асырудағы әлеуетін ашу үшін «Қазақстандық экстремалдық саяхаттар гиді» мамандандырылған туристік арнасын құру қажет.

Жоғарыда келтірілген дәйектерді есепке ала отырып, білім алушы жастар арасында бұқаралық туризмді дамыту мақсатында туризм саласындағы өкілетті атқарушы және білім беру органдарымен бірлесе «Қазақстан – менің Отаным» республикалық туристік экспедициясының барлық сатыларының жалпы білім беретін мектептерде, арнайы орта білім беретін мекемелерде, жоғары оқу орындарының 1-2 курстарында өткізілуін қамтамасыз етуі; жалпы білім беретін мектептердің академиялық және сыныптан тыс сабақтарының оқу бағдарламаларына туристік техника негіздеріне үйрету, «Қазақстан саяхатшысы» белгісінің нормативтері мен талаптарын орындауды енгізуі тиіс.

Еліміздегі туризм саласын одан әрмен жетілдіру мақсатында орындалатын іс-шаралар аясы бойынша барлық облыс орталықтары мен

ірі қалаларында балалар-жасөспірімдер туристік станцияларын қалпына келтіру, және де Астана қаласында балалар-жасөспірімдер туризмінің республикалық орталығын құру қажеттілігі туындап отыр. Республикада туристік және альпинистік мамандықты бес (елдің орталық, солтүстік, оңтүстік, батыс және шығыс аймақтарында бір-бірден) балалар-жасөспірімдер спорт мектептері (БЖСМ) ашылса, нұр үстіне нұр болары анық.

Бұған қоса, экстемалдық туризм түрінің (әсіресе әлемнің ең биік шыңдарына өрлеу тәрізді) ең қымбат, бірақ, мемлекет үшін мәртебелі туризм екендігін ескере, мемлекеттің қатысуымен мамандандырылған акционерлік қоғам құру мәселесін қарастырған жөн. Альпинистік орталықты және жоғарыдағы акционерлік қоғамды мамандармен қамтамасыз ету, жиындар мен оқу-жаттығу үрдісін жүргізу және альпинизм бойынша ұлттық құрама команданың әлемнің ең биік шыңдарына тұрақты экспедицияларын өткізу үшін тиісті қаржылық қолдау қажеттілігі – қазір заман талабы, - деп қабылдаған жөн.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Гуляев В.Г. Организация туристской деятельности. – М.: НОЛИДИС, 1996. – 312 с.
2. Никитинский Е.С., Вуколов В.Н. Культурное наследие Тимура как объект туристской деятельности // Теория и методика физической культуры. – №2. – 2003. – С. 35.
3. Дурович Н.И., Копанев А.С. Маркетинг в туризме. – Минск. Экономпресс, 1998. – 400 с.
4. Пыхарев А.Н. и др. Организационно-правовые основы туристской деятельности в Республике Казахстан. – Алматы, 1998. – С. 16-17.
5. Кульназаров А.К. Туризм в Казахстане: ресурсы развития //Акцент: Центральная Азия. – №1. – 1999. – С. 2-3.
6. Вуколов, В.Н. Основы туристско-краеведческой работы. – Астана: Парасат Алемі, 2005. – 120 с.
7. Хасенов А.Х. Организация и менеджмент экотуров. Учебное пособие. Астана. 2006. – С. 70-88.
8. Абакумова Г.Н. Культурный туризм. Учебное пособие. – Астана. 2006. – С. 37-92.
9. Козляк Т.Н. Бизнес в развитии экотуризма. Учебное пособие. –Астана. 2006. – С. 11-48.
10. Вуколов В.Н. Теория и практика подготовки специалистов туристской индустрии в высших учебных заведениях. – Алматы. 1999. – 268 с.
11. Сейсенбеков Е.К. және т.б. Білім беру мекемелерінде туризм саласын жетілдірудегі жаңа технологиялар. / Е.К. Сейсенбеков, Ә.Ж. Тастанов, Г.А. Абдикаримов Ф.Р. Әшімханов, Ұ.Ө. Естемесов // Дене тәрбиесінің теориясы және әдістемесі. – Алматы. – № 4(50). 2017. – С. 120-123.
12. Вуколов В.Н. История и теория международного туризма. – Алматы. 2002. – С. 25-36.

Резюме

В статье дана информация о тесной взаимосвязи оздоровительной направленности физической культуры и спорта и туристической отрасли с финансово-экономическими факторами страны, о процессе развития туризма и его влиянии на экономику страны и мира.

Resume

The article provides information on the close relationship between the health-improving orientation of physical education and sports and the tourism industry with the financial and economic factors of the country, the development of tourism, and the impact of tourism on the economy of the country and the world.

**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

М.Ж. ОРДАШЕВА

старший преподаватель, магистр педагогики и психологии,
Костанайский государственный
педагогический университет имени У.Султангазина

М.С. САПИЕВА

кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой искусств,
Костанайский государственный педагогический
университет имени У.Султангазина

Аннотация

В статье рассматривается понятие «Профессионально-эстетическая готовность будущих учителей эстетического цикла». Выделены три компонента профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства (когнитивный, эмоционально-ценностный и личностно-рефлексивный). Рассмотрена проблема использования культурно-образовательного пространства как педагогического условия формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей эстетического цикла.

Ключевые слова: профессионально-эстетическая готовность, будущий учитель изобразительного искусства, культурно-образовательное пространство, культурное пространство города.

Проблема профессиональной подготовки будущих специалистов является одной из самых актуальных в современном динамичном мире. Обществу нужны профессионалы, способные принять не только традиционно сформулированные решения, но и находить и воплощать в своей практической деятельности формы и методы обогащения мировоззрения учащихся, в том числе обогащения его эстетическими реалиями, формируя у детей эстетический вкус, восприятие, развивая понимание эстетических явлений окружающей среды. В связи с этим большое внимание уделяется подготовке будущих учителей эстетического цикла, являющихся носителями профессиональных,

духовных и эстетических ценностей, способных реализовать культурно-гуманистическую направленность с позиции эстетического опыта от «человека образованного к человеку культурному» [1].

На современном этапе деятельность учителя «прекрасного» приобретает качественно новую окраску, суть которой заключается в гармонизации отношений человека к себе, другим людям, природе, культуре, традициям и т.д. Фундаментом профессионально-эстетической готовности будущих специалистов являются способности индивида к эстетическому восприятию и сопереживанию, его эстетический вкус и сформированность эстетического эталона. При этом важно понимать, что современный процесс эстетического воспитания школьников является не только процессом формирования эстетического отношения к окружающей действительности, но и процессом раскрытия творческих возможностей обучающего, его склонности окружать себя красотой в трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении [2]. Таким образом, истинным полем конечной логической реализации личностно ориентированного эстетического воспитания школьников является возможность раскрыть личностный потенциал ребенка через продуктивную художественно-творческую деятельность, опираясь на его творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры [3, с.63].

Под профессионально-эстетической готовностью будущих учителей изобразительного искусства мы понимаем многообразное, комплексное образование личности, владеющей полнотой эстетических знаний, методическими умениями использовать эстетический багаж в учебно-воспитательном процессе, обладающей стремлением к творческой самореализации в художественно-педагогической деятельности.

Нами выделены три структурных компонента профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства: эмоционально-ценностный, когнитивный и личностно-рефлексивный.

Эмоционально-ценностный компонент профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства представляет собой:

- совокупность ценностных ориентаций педагога в профессиональной деятельности;
- способность переживать эмоциональное волнение в процессе восприятия ценностей эстетической культуры, выступающего в единстве чувственного и разумного;

- умение фиксировать эмоциональные переживания в эстетических эмоциях детей в процессе изобразительной деятельности.

Основу когнитивного компонента профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства составляют:

- объективные знания об эстетической культуре в контексте профессиональной деятельности;

- способность к историческому анализу произведений искусства как познания окружающей действительности;

- владение умениями разбора художественного содержания в произведениях изобразительного искусства;

- осознание личностью студента своей личной эстетической культуры, роли и функций современного эстетического воспитания подрастающего поколения.

При подборе основных компонентов мы основались работами посвященные по подготовки будущих учителей изобразительного искусства Д.В. Пайдукова, Г.И. Сотская, Н.В. Власова, А.Г. Герасимова, Е.А Панова и т.д.

Критериями сформированности личностно-рефлексивного компонента являются профессионально-эстетические ориентации студентов. При этом показателями их сформированности становится:

- внутренняя положительная мотивация;

- умение выполнить последовательный анализ профессиональной деятельности по эстетическому воспитанию школьников, включая осмысление её итогов.

Процесс формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства возможен в рамках создания культурно-образовательного пространства, которое будет способствовать развитию творческого потенциала молодого человека. Качественные приобретения в образовании могут происходить путем изменений культуры образовательного пространства. Культурно-образовательное пространство – это объективно существующая система зон (мест) физической и виртуальной реальности, используемых для реализации практик образования (обучения, воспитания, просвещения) и саморазвития человека. Культурно-образовательное пространство является совокупностью условий, определяющих вектор, содержание и качество общекультурного развития (саморазвития) личности, это «вещество», заполняющее пространство [4].

Сегодня понятие «культурно-образовательного пространства» является объектом изучения в педагогике, а также в смежных сферах взаимодействия: философии, культурологии, социологии.

Под культурно-образовательным пространством понимают три типа данного пространства:

1. Места, искусственно созданные человеком для досуга, т.н. общественные площадки (спортивные, развлекательные, игровые и т.д.), включающие:

а) зоны, находящиеся в здании или жилище;

б) интернет-пространство, в т.ч. образовательно-развлекательные электронные ресурсы и порталы сети Интернет;

2. Места, создаваемые человеком для направленного решения определенных целей (образовательных, развивающих, просветительских):

а) образовательные учреждения, в т.ч. вузы;

б) музеи, выставочные залы, галереи;

с) религиозные учреждения, выполняющие образовательную и просветительскую функцию;

д) научно-исследовательские, производственные и бизнес-площадки, используемые для реализации профориентационной или просветительской деятельности.

3. Личное культурное пространство:

а) пространство взаимодействия с другими людьми, в котором появляются правила поведения во время процесса выполнения совместных действий, устанавливающиеся внутри группы и при организации совместного досуга (проективно-фантазийной деятельности);

б) пространство семьи [4].

По мнению Л.А. Прониной в рамках культурно-образовательного пространства происходит взаимодействие всех объектов и субъектов образовательной деятельности: педагогов, студентов, культурной среды вуза, города [5]. В нашем исследовании создание культурно-образовательного пространства является одним из педагогических условий формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства.

Важнейшей составляющей данного культурно-образовательного пространства является культурное пространство города, которое включает несколько компонентов:

1. История города с ее контекстом и людьми «внутри» него. История города предполагает рассмотрение не только общественно-

политические и экономических аспектов, но и аспектов государственной и местной образовательной политики, напрямую влияющих на культурную жизнь города.

2. Городская культура, ее структура и атмосфера, определяющие не только «городской культурный пейзаж», но и систему ценностей горожан.

3. Принципы городской жизни, которые, подчиняясь более высоким руководящим принципам страны, стимулируют определенные импульсы развития и совершенствования городской среды, стимулируют развитие культуры его жителей [6, с.34].

4. Эстетический облик города, включающий не только здания, парки, площади, скверы и т.д., но и праздничные мероприятия, которые способствуют развитию эстетического вкуса населения города.

5. Отношение «человек – общество – город», характеризующееся пониманием различных видов восприятия «города для человека». Эти взаимосвязи личности и социума в условиях города как структурные компоненты городской системы осуществляются в форматах «человек – город» и «общество – город» [7, с.53]. Активно развиваются, определяя взаимодействие субъектов с урбанизированной средой проживания

6. Социальные институты города, посредством которых организуется его социальное пространство. Среди базовых социальных институтов города следует выделить городское сообщество, городскую культуру, транспорт, медиасферу, городские традиции, городское хозяйство, социальное партнерство в городской среде, городские инновации в формировании публичных пространств, библиотеки, выставочные залы, музеи, спортивные секции и т.д.

Рассмотрим на примере города Костанай специфику культурного пространства города как составляющую культурно-образовательного пространства, направленного на формирование профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства.

История. Город Костанай является относительно молодым городом. 18 августа 2019 г. он отмечал свое 140-летие. Город Костанай в планах губернаторского руководства Оренбургской и Тургайской областей в 1870 г. значился как город Урдабай (Ордабай), в 1879 г. стал поселением Кустанай (Костанай), в 1893 г. – городом Ново-Николаевском, в 1895 г. получил прежнее название Кустанай, с 1997 г., согласно казахской транскрипции, стал городом Костанаем.

Атмосфера. Город Костанай в своем культурном наследии содержит достопримечательности советского времени, такие как парк «Победы» в котором есть памятники, посвященные В.И. Ленину (Ульянову), памятники жертвам репрессий, жертвам локальных конфликтов, жертвам радиационных катастроф. Там же находится «расстрельная стена», у которой колчаковцы расстреливали красноармейцев, бюсты дважды героям Советского Союза И.Ф. Павлову, Л.И. Беда и т.д. Городское пространство предоставляет жителям достаточные условия, связанные с комфортностью проживания, наличием необходимой инфраструктуры, реализацией культурного потенциала человека и т.д. Город сочетает современные здания и постройки, такие как «Костанай плаза», «Март», «ЦУМ», и здания, которые является историческими, но прошедшими реконструкцию («Костанайская часовая башня», «Историко-краеведческий музей», «Областной кукольный театр» и т.д.).

Принципы. Выражаются в следующих направлениях: поддержка культуры, сохранение и развитие культурного наследия народа Казахстана; обеспечение прав и свобод граждан Республики Казахстан в области культуры; создание правовых гарантий для сохранения исторического наследия казахского народа и этнических диаспор, развития и воспроизводства творческого потенциала общества; обеспечение интеграции культуры народа Казахстана в мировое культурное пространство и т.д.

Культура. Город создаёт условия для обеспечения преемственности поколений, культуры, традиций, посредством которых индивид становится членом общества, усваивая его нормы и ценности. Если посмотреть на город, можно отметить многонациональность города: в городе есть три мечети и четыре церкви, синагога и католическая церковь. В городе существуют культурные сообщества многих национальностей, которые расположены в Доме дружбы.

Институты. В Костанайе функционируют пять высших учебных заведений (Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, Костанайский государственный педагогический университет им. У. Султангазина, Костанайский социально-технический университет им. академика З. Алдамжар, Костанайский инженерно-педагогический университет им. М. Дулатова, Костанайская академия Министерства внутренних дел Республики Казахстан), несколько филиалов других ВУЗов, десять колледжей. В городе работают спортивные учреждения: футбольный клуб «Тобол»; баскетбольный клуб «Тобол»; спортивный клуб «Алга»;

профессиональный спортивный клуб «Вершина»; шахматный клуб им. А.Г. Уфимцева. В Костанайе работают три крупные библиотеки (универсальная научно-техническая библиотека им. Л.Н. Толстого, библиотека им. Ы. Алтынсарина, библиотека им. А.Н. Островского), а также информационно-библиотечные центры ВУЗов города), музеи, галерей, дома культуры.

Все составляющие культурного пространства города являются частью культурно-образовательного пространства, способствующего эффективному формированию профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства. Так, тесное сотрудничество с областным выставочным залом при городском музее и отделом искусств областной библиотеки им. Л. Толстого позволяет студентам специальности «Изобразительное искусство и черчение» выставлять свои творческие работы. Выставочные залы, знакомя будущих учителей изобразительного искусства с творчеством Костанайских художников, организуют встречи, беседы с художниками, предоставляя возможность непосредственного общения. Это формирует у студентов мотивацию для их дальнейшего профессионального развития. Специалисты данных учреждений способствуют формированию у будущих педагогов навыков организации подобных выставок.

Городской музей дает толчок всестороннему развитию личности студента, его позитивного эмоционально-ценностного отношения к искусству на основе изучения истории и культуры города, произведений искусства и скульптуры.

Городская библиотека им. Ы. Алтынсарина организует для студентов семинары, знакомя с учебниками и книгами по искусству, проводит совместно со студентами занятия по эстетическому развитию детей, а также социальных слоев населения города.

Таким образом, культурно-образовательное пространство города является одним из важных факторов формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства. Под этим процессом мы понимаем многообразное, комплексное образование личности, основанное на нравственно-эстетических ориентациях, критериях оценки прекрасного в окружающем мире при эстетическом взаимодействии с культурно-образовательным пространством городом.

Список литературы

1. «Психолого-педагогические механизмы формирования эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства» «Перспективы Науки и

Образования» 2017. Международный электронный научный журнал ISSN 2307-2334 (Онлайн) Адрес статьи: rnojournal.wordpress.com/archive/17/17-01/)

2. Волчегорская Е.Ю. Эстетическое воспитание как фактор развития личности ребенка // Искусство и образование. – 2002. – №3. – С.14-17.

3. Волчегорская Е.Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание в начальной школе: монография. – М.: Спутник плюс, 2007. – 159 с

4. Янугш О.А. Культурно-образовательное пространство: к определению границ и содержания понятия // Человек и культура. – 2017. – № 5. – С. 38 – 44.

5. Пронина Л.А. Открытое культурнообразовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний // Аналитика культурологии / <http://www.analiculturolog.ru>

6. Горнова Г.В. Философия города. – М.: Инфра-М, 2014. – 344 с. Микроурбанизм. Город в деталях: сб. статей / под отв. ред. О. Бредникова, О. Запорожец. М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 352 с.

7. Тыхеева Ю.Ц. Человек в городском пространстве (Философско-антропологические основания урбанологии): автореф. дис. ... док. филос. наук. СПб., 2003. 36 с. 9. Филимонова О.Ф. Жизненное пространство города: концептуальные начала и ментальные структуры. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2004. – 116 с.

Түйін

Мақалада эстетикалық цикл бойынша болашақ мұғалімдердің кәсіби-эстетикалық дайындық ұғымы қарастырылады. Болашақ бейнелеу өнері мұғалімінің кәсіби-эстетикалық дайындығының үш компоненті (когнитивті, эмоционалды-құндылық және тұлғалық-рефлексивті) бөлінген. Эстетикалық бағыттағы болашақ мұғалімдердің кәсіби-эстетикалық дайындығын қалыптастырудың педагогикалық шарты ретінде мәдени-білім беру кеңістігін пайдалану мәселесі қарастырылды.

Resume

The article is devoted to the concept of professional and aesthetic readiness of future teachers of the aesthetic cycle. Three components of the professional-aesthetic readiness of the future teacher of fine art (cognitive, emotional-value and personality-reflective) are distinguished. The problem of using the cultural and educational space as a pedagogical condition for the formation of professional and aesthetic readiness of future teachers of the aesthetic cycle is considered.

УДК 372.4

РЕГУЛЯТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Ю.Ю. СУРОВИЦКАЯ

магистр педагогических наук,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

М.М. ЖАМАНКАРИН

доктор по профилю,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

А.Ю. ХОРОШЕВ

магистр педагогических наук,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Н.Г. ДЕМЕНТЬЕВА

магистр педагогических наук,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Аннотация

Регулятивные универсальные учебные действия формируются в процессе их многократного выполнения: вначале под непосредственным руководством руководителя занятия, потом в коллективной деятельности с другими субъектами, а затем в самостоятельной работе. Формируя регулятивные универсальные учебные действия, особое внимание нужно уделить рефлексивному развитию субъектов обучения, обеспечив им смену позиций и разный взгляд на свою деятельность.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, коммуникации, субъект, рефлексия, условия.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы.

Успешность перемен зависит от качества коммуникации участников, поэтому формирование умений коммуникации является первоочередной задачей.

Качества коммуникации участников – это умения, которые важны в условиях организации различных видов взаимодействий между субъектами. По мнению Корниенко В.А. [1, с.с. 14 - 15] без них

невозможно сформировать личностные, регулятивные и сами коммуникативные умения.

Процесс взаимодействия требует от субъектов учебного процесса умений взаимодействовать, организовывать как собственную деятельность, так и деятельность других считают Петерсон Л.Г., Абдуллина Л.Э. [2, сс.. 25 – 32].

Следовательно, регулятивные универсальные учебные действия формируются в процессе их многократного выполнения: вначале под непосредственным руководством руководителя занятия, потом в коллективной деятельности с другими субъектами, а затем в самостоятельной работе.

Формируя регулятивные универсальные учебные действия, особое внимание нужно уделить рефлексивному развитию субъектов обучения, обеспечив им смену позиций и разный взгляд на свою деятельность.

Нужно дать возможность им не только учиться и быть в позиции «ученика», но и возможность учить другого – быть в позиции «руководителя обучения». Необходимо помнить, что в основе регулятивных универсальных учебных действий лежит рефлексия – способность размышлять над ходом и результатом собственной деятельности, содержанием собственного сознания и сознания другого человека.

Для того, чтобы рефлексия стала эффективным средством формирования других универсальных действий, следует выделить рефлексивные умения в качестве специфического компонента регулятивных действий.

Степановой О.М. [3, с.с. 52- 55] выделяют следующие аспекты рефлексии:

- личностный аспект (понимание человеком своего внутреннего мира, своего состояния и деятельности);
- интеллектуальный (выделение, анализ, соотношение с предметной ситуацией собственных действий, прогнозирование развития ситуации);
- коммуникативный (определение межличностного восприятия и осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению);
- кооперативный («выход» субъекта во внешнюю позицию по отношению к деятельности, согласование позиций и совместных действий участников коллективной деятельности).

Давыдова Н.Н., Смирных О.В. [4, с.с. 167-175] регулятивные универсальные учебные действия распределяют как планирование; рефлексия; ориентир в ситуации; прогнозирование; целеполагание и т.п.

Если регулятивные УУД формируются при совместном целеполагании и определении темы занятия, то в результате учащиеся учатся планировать, корректировать, оценивать, регулировать собственную деятельность на уроке, направленную на достижение поставленных целей.

Например, формированию регулятивных УУД способствуют действия: приемы самопроверки и взаимопроверки заданий. Это позволяет самостоятельно каждому определить свои плюсы и минусы по пройденному материалу. Таким образом, технология оценивания образовательных учебных успехов направлена на развитие контрольно-оценочной самостоятельности, т.е. избавления от страха перед контролем и оцениванием путём создания комфортной обстановки [4].

Рассмотрим условия формирования и развития регулятивных действий [5]. Необходимо приучать субъект обучения работать над планированием действий по решению задачи, в которой должны быть:

- цель;
- контроль над качеством выполняемых действий;
- оценка качества и полученного результата;
- коррекция допущенных в процессе деятельности ошибок.

Поощрение обязательно, так как оно стимулирует активность, познавательную инициативу, любые усилия.

Боженковой Л.И., Беребердиной С.П. рекомендуется использовать в образовательном процессе технологию продуктивного чтения, проблемно-диалогическую технологии, технологию оценивания достижений [6, с. 46 - 51].

О необходимости применять специальные средства для развития УУД пишут: Моисеева И.Г. [7] и Мильруд Р.П. [8, с. 273], Кошербаева Г.Н., Бейсембаева А.А. [9].

Проанализировав работы Коконовой Е.А. [10], Антошкиной А. А. [11] и др., мы предлагаем рассмотреть одно из специальных средств для развития УУД – памятки.

Памятка – это словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять какое-либо учебное действие. Можно выделить следующие виды памяток:

- Памятка-алгоритм, которая предлагает строго фиксированную последовательность операций.

- Памятка-инструкция, которая предлагает желаемую последовательность операций, но ученику дается возможность самостоятельно изменить эту последовательность или свернуть некоторые операции.

- Памятка-совет, которая рекомендует возможные способы выполнения действия, оставляя ученику право выбора подходящего для него способа выполнения действия.

- Памятка-показ, которая дает пример выполнения задания.

- Памятка-стимул, которая стимулирует активность через раскрытие перспектив.

Таким образом, памятка предъявляется ученику на уроке перед выполнением упражнения. Памятки предназначены для того, чтобы научить субъектов обучения рационально выполнять учебную деятельность, совершаемую на уроке под руководством руководителя, а также научить их работать самостоятельно.

Систематическая работа в начальной школе по развитию регулятивных УУД предполагает готовность обучающихся в среднем звене к отработке каждого компонента учебных действий, сферы. Важно также подводить итоги (достигнута ли цель?). Смысл в отработке данного компонента регулятивной сферы не только в формулировке цели, но и в использовании всего многообразия средств для развития каждого компонента, в анализе трудностей, возникших на пути к достижению цели.

Таким образом, регулятивные универсальные учебные действия формируются в процессе их многократного выполнения: вначале под непосредственным руководством руководителя занятия, потом в коллективной деятельности с другими субъектами. В связи с этим, формируя регулятивные универсальные учебные действия, особое внимание нужно уделить рефлексивному развитию субъектов обучения, обеспечив им смену позиций и разный взгляд на свою деятельность.

Список литературы

1. Корниенко В.А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий // Международный научный журнал «Молодой ученый» №2.1. - Казань: Издательство «Молодой учёный», 2015. – С. 14-15.

2. Петерсон Л.Г., Абдуллина Л.Э. Формирование предпосылок к универсальным учебным действиям у младших школьников (образовательная технология «Ситуация») // Научно-практический журнал «Управление ДОУ» № 2. – М.: «ТЦ СФЕРА», 2013. – С. 25 - 32.

3. Степанова О.М. Предпосылки коммуникативных универсальных учебных действий детей с ОНР // всероссийский журнал «Воспитатель ДОУ» № 2. – М.: «ТЦ СФЕРА», 2013. – С. 52 -55.

4. Давыдова Н.Н., Смирных О.В. Универсальные учебные действия: управление формированием // Научно-методический журнал «Народное образование» № 1. – М.: АНО «ИД «Народное образование», 2012. – С. 167 - 175.

5. Сурувицкая Ю.Ю., Садыкова А.К. Педагогические условия формирования коммуникативных способностей младших школьников как основы их социальной адаптации // Хабаршы Вестник Bulletin. КАЗНПУ им. Абая Серия «Педагогические науки» № 4 (64). – Алматы: «Ұлағат» 2019.- 466 с. – С. 403 - 407.

6. Боженкова Л.И., Беребердина С.П. Универсальные учебные действия и цели обучения математике // журнал «Стандарты и мониторинг в образовании» № 1 – М.: ИНФРА-М, 2012. – С. 46 - 51.

7. Моисеева И.Г. Психолого-педагогическая модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: Специальность 19.00.07 – педагогическая психология – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2017 – 22 с.

8. Мильруд Р.П. Универсальные учебные действия как сверхзадача обучения // рецензируемый журнал «Научный диалог» № 1 (49). - . Екатеринбург: Центр научных и образовательных проектов, 2016. - С. 272 - 284.

9. Кошербаева Г.Н., Бейсембаева А.А. Развитие творческих способностей учащихся в условиях обновленного содержания образования // Хабаршы Вестник Bulletin. КАЗНПУ им. Абая Серия «Педагогические науки» № 1 (57). - Алматы: «Ұлағат», 2018. – 320 с. – С. 147 - 151.

10. Коконова Е.А. Проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников // Международный научный журнал «Молодой ученый» – № 1 – Казань: «Молодой учёный», 2016. – С. 716 – 719.

11. Антошкина А. А. Проблема развития у школьников регулятивных УУД: состояние, перспективы решения // научное периодическое печатное издание «Учёные записки Забайкальского государственного университета» – Т. 11, № 6. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения) - Чита: ФГОУ ВПО Забайкальский государственный университет, 2016. – С. 100-106.

Түйін

Әмбебап нормативтік білім беру іс-әрекеті олардың қайталану процесінде қалыптасады: алдымен сабақ жетекшісінің тікелей басшылығымен, содан кейін басқа пәндермен ұжымдық іс-әрекетте, содан кейін өздік жұмыстарда. Нормативтік әмбебап білім беру іс-әрекеттерін қалыптастыра отырып, білім беру субъектілерінің жағдайын өзгертуге және олардың іс-әрекетіне басқаша көзқарасын қамтамасыз етуге назар аудару керек.

Resume

Universal regulatory educational activities are formed in the process of their repeated implementation: first under the direct supervision of the head of the lesson, then in collective activity with other subjects, and then in independent work. Forming regulatory universal educational actions, attention should be paid to the reflective development of the subjects of education, providing them with a change of position and a different view of their activities.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

А. ОҚАЙ

педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада мектеп жасына дейінгі балаларға патриоттық тәрбие берудің педагогикалық негіздері айқындалып, ерекшеліктеріне тоқталып, балабақшадағы білім берудің әр саласында тиімді жүзеге асырылу жолдары қарастырылған. Қазіргі таңдағы патриоттық тәрбие берудің отбасындағы, мектепке дейінгі ұйымдардағы мүмкіндіктері қамтылған.

Түйін сөздер: «Мәңгілік ел», тәуелсіздік, ұлт, атамекен, мектепке дейінгі білім беру, тәрбие, патриотизм, патриоттық тәрбие, елжандылық, патриоттық сезім, патриот ұрпақ, азаматтық.

Қазақстан Республикасы «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің міндеттері ...азаматтық пен елжандылыққа, өз Отаны – Қазақстан Республикасына сүйіспеншілікке, мемлекеттік рәміздерді құрметтеуге, халық дәстүрлерін қастерлеуге тәрбиелеу» десе, орта білімді дамыту тұжырымдамасында «тәрбиелік жұмыстарды қазақстандық патриотизм, азаматтық, ізгілікті интернационализм негізінде құру» керек екендігі атап көрсетілген [1, 3 б.]

Қазақстан Республикасы өзінің тәуелсіздігін бүкіл әлемге дәлелдеп, Отанымыздың территориясының бүтіндігін сақтауды, ата-бабамыздан қалған байтақ жерді қорғауды өзінің борышы санады. Қазіргі қоғамның ұстанған бағыты халықтың тыныштығын басты мақсат етіп қойып, жастарды Отаншылдық рухта тәрбиелеуге аса көңіл бөліп отыр. Жас ұрпаққа патриоттық тәрбие беру мәселесі – адамзат тарихындағы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан ұлы мақсаттардың бірі. Балалардың бойына Отанға деген сүйіспеншілік қасиетін дарыту отбасы, балабақшадан бастау алуы керек.

Адамзат дәуіріндегі патриотизм идеясының дамуы ерте кезден басталып, ғылым мен білімнің іргетасын қалаушы ғұламалар Аристотель, Платон, Цицерон есімдерімен тығыз байланысты. Цицерон

Отанға деген қатынасты, ұлттық рухты, елін-жерін сүюді, патриоттық сезімді адам санасынан іздестірді. «Мемлекет туралы диалог» атты еңбегінде: «Ең мәртебелі ой-толғамдар Отанның игілігі жайында болмақ», – деген тұжырым жасаған.

Қазақ халқының ғұламалары Жүсіп Баласағұн, Қожа Ахмет Яссауи, Әбу Насыр Әл-Фараби, Махмуд Қашғари т.б. патриотизм, Отанды сүю, жас ұрпақтың елді, жерді сүю мәселесі жайлы еңбектерінде келелі пікірлер айтылған. Асан Қайғы, Шалкиіз, Бұқар жырау, Махамбет Өтемісұлының шығармаларынан туған жердің қадірі, туған жерге деген құрмет, жер үшін қасықтай қаны қалғанша күрескен қайсар рухты азаматтардың өмірі суреттеледі. Ақын-жыраулардың шығармаларында еліміздің табиғатының көріктілігі, табиғатты пайдаланудың ерекшеліктері, өлі және тірі табиғатқа қатысты ырым-тыйымдардың маңызы атап көрсетілген. Солардың бірі Махамбет Өтемісұлының рухты өлеңдері. Махамбет өлеңдерінің бірсыпырасы елдің бірлігі, жердің тұтастығына арналады. Бұл өлеңдер балалар мен үлкендерге бірдей ортақ мұра болып, күні бүгінге дейін маңызын жойған жоқ.

Патриоттық сезімді бала бойына кішкентай кезінен дарытуды қазақ ағартушылары А.Құнанбайұлы, Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, М.Дулатов, А.Байтұрсынов сынды ағартушы-ғалымдардың шығармаларынан да байқауға болады.

Ерте кезден бастап қазақ халқының хандары Жәнібек, Қасым, Хакназар, Тәуекел, Есім, Тәуке, Абылай елі мен жері үшін күресіп, қасық хандары қалғанша ат үстінен түспегенін тарихтан білеміз. Олар өз ұлтының азаттығын, оның өркениетті ел болуын көкसेп, жастарды елін сүюге, ұлтын қадірлеуге, Отанын қастерлеуге шақырған. Майдангер ақын-жазушылар Б.Момышұлы, Ә.Нұршайықов, Қ.Аманжолов, Қ.Қайсенов Ж.Молдағалиевтың шығармалары Ұлы Отан соғысындағы өшпес үлгілерін жастарға өнеге етіп көрсетсе, «патриотизм» ұғымының мәні мен мазмұнын ой толғауларында жеткізген.

Еліміздің егемендігін баянды ету, елдіктің ертеңі – бүгінгі жас ұрпақтың білімінің тереңдігімен, патриоттық сезімінің мықтылығымен, рухани байлығымен, мәдениетімен өлшенеді. Зерттеулерге сүйенсек, адамзат бойындағы отаншылдық сезім – адамға туа біткен қасиет емес. Ол адамның саналы өмірімен қабаттас қалыптасатын дамитын психологиялық, патриоттық сезімімен астасып жататын саяси-әлеуметтік құбылыс. Патриоттық сезім жалпы адам баласының еліне, жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке

қатынасын, өзіндік бағасын түйсінуін, қуаттап қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші болып табылады.

Еліміздің болашағы – жас ұрпақты тәрбиелеудегі отбасынан кейінгі тәрбие мен білім беру мекемесі балабақша. Мектепке дейінгі кезеңдегі тәрбие – адам қалыптасуының алғашқы баспалдағы. Балабақшадағы алған тәрбие бала табиғатына ерекше әсер етіп, оған өмір бойы өшпестей із қалдырары сөзсіз. Білім саласында атқарылып жатқан істер оның ішінде мектепке дейінгі ұйымдардағы патриоттық тәрбие берудің жай-күйі, қоғам дамуына жауап беруді талап етеді. Осы орайда, мектеп жасына дейінгі балаларды отансүйгіштікке тәрбиелеу, патриоттық тәрбие беру баланың өз Отанына деген сүйіспеншілік сезімін оятып, өзі тұрған жерінің табиғатын танып білу, оны қорғауға баулумен сипатталады. Бұл туған ел тарихы және өз халқы мен басқа да ұлыстардың мәдени мұрасын, салттары мен дәстүрлерін қастерлеу қатынасын қалыптастыру ұғымымен сай келеді. Патриоттық тәрбиенің маңыздылығы әрбір азаматтың құқықтық және әлеуметтік тұрғыдан қорғалған толық кепілдігімен азаматтардың құқықтары мен міндеттерін қамтамасыз ететіндігімен ерекшеленеді. Сонымен қатар еліміздегі әрбір азаматтың конституциялық еркіндігімен, мемлекетіміздің экономикалық дамыған күш-қуатының да Отаншылдық сезіммен тығыз байланысы бар. Бұл әр елдің әлеуметтік тұрақты экономикалық, өркениетті дамуымен, демократиялық мемлекет құру бойынша болып жатқан процестермен қабылданған маңызды шешімдерді жаңа міндеттерді нақтылаған жағдайда беки түседі.

Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында: «Мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің негізгі міндеттерінің бірі – өз Отаны мен туған өлкесіне сүйіспеншілікке, мемлекеттік рәміздерге құрметпен, қоршаған орта, отбасы, түрлі ұлт өкілдеріне адамгершілікпен қарауға тәрбиелеу» - деп көрсетілген [2, 9 б.]

Бұл мектеп жасына дейінгі балаларға бүлдіршін кезінен бастап, оқу-тәрбие үрдісінде өз Отаны жайлы білім беріп, оны сүюге тәрбиелеу деген ұғымдарды қалыптастыруды көздейді. Еліміздің рәміздерінің маңызын білу, оны құрметтеу, шығу тарихын білудің де мәні зор. Бірақ патриоттық сезім адам бойында өзінен өзі не болмаса туа пайда болмайды. Ол ерте жастан отбасынан басталып, адамға әсер ететін, мақсатты түрде бағытталған тәрбиенің қорытындысы. Патриотизм отбасындағы тәрбиенің, мектепке дейінгі мекеменің, мектептің, қоршаған ортаның, және түрлі қоғамдық ой-пікірлердің әсер етуімен қалыптасады.

«Патриотизм» – дейді ұлтымыздың батыры Б. Момышұлы «Отанға, мемлекетке деген сүйіспеншілік, жеке адамның аман-саулығы, қоғамдық, мемлекеттік қауіпсіздікке тікелей байланыстылығын сезіну, өзінің мемлекетке тәуелді екенін мойындау, яғни патриотизм дегеніміз – мемлекет деген ұғымды, оның жеке адаммен барлық жағынан өткені мен бүгінгі күні және болашағымен қарым-қатынасын білдіреді»-, деген пікір айтады [3, 7 б.].

Патриот ұрпақ – ол өз елін, жерін сүйетін, ұлтының дәстүрін құрметтейтін, елімізді қорғайтын болашақ мұрагерлер. Заман талабына сай тәрбие мен білім беру жұмысын кешенді ұйымдастыру оқу қызметінде жаңа технологияларды, жаңашыл идеялар мен шығармашылықты, инновациялық жаңашылдықты қажет етеді. Қазақ халқы өз ұрпағына патриоттық тәрбие беруді бесікте жатқан кезінен-ақ бесік жырынан бастап, өлең-жырларымен, әңгіме, ертегілермен тәрбиелеп отырған. Бала жан дүниесі кішкентай кезінде сезімге бай, әсерленгіш келеді. Психологтардың пікірінше, тұлға болып толық қалыптасып жетілуі салыстырмалы түрде кеш байқалғанымен, адамның қоғамдық мәнін сипаттайтын қасиеттер ерте сәбилік кезеңнен-ақ біліне бастайды деген пікір білдіреді. Міне, сондықтан да отбасынан, мектепке дейінгі кезден бала психологиясында жақсы көру, сезіну, жақсылыққа ұмтылу, Отаншылдық, патриоттық сезім, ұлттық сана сияқты маңызды қасиеттер орын алуы қажет. Бұл қасиеттерді бала тәрбиесінде өз орнымен, жүйелі түрде жүргізе алуымыз керек. Сондықтан балабақшадағы бағдарламалардың мазмұны жұмыс жоспары мемлекеттік стандартқа сай, балалардың жас және физиологиялық ерекшеліктерін ескеріп жүзеге асырылады.

Мектеп жасына дейінгі баланың патриоттық сезімін ояту, өз елінің патриоты етіп тәрбиелеуде төмендегі ерекшеліктерді қамтыдық:

- Отанды сүйуге, қарапайым заңдарды білу, адамгершілік қағидаларын сақтау;
- жас ерекшелігіне сай білім алуға қызығушылықтарын арттыру;
- еңбек етуге баулу, қарапайым еңбек дағдыларын игеру;
- үлкендерді құрметтеуді үйрету;
- әдеби-мәдени құндылықтардың маңызын түсіну;
- өнерге қызығушылығын арттыру, эстетикалық талғамын қалыптастыру;
- адами құндылықтарды бойына сіңіру;
- айнала ортаға жанашырлықпен қарау;
- өзге ұлт өкілдерін құрметтеу, олардың тіліне құрметпен қараудан басталатын патриоттық тәрбиенің негіздерін қалыптастырдық.

Мектеп жасына дейінгі балаларға «Мәңгілік Ел» идеясын түсіндерудің маңызы зор. Бұл балабақшаның оқу-тәрбие үрдісіндегі бағдарламалардың мазмұнынан көрініс табуы қажет. Тарих көшінде «Мәңгілік Ел» болып қалуымыз, тарихтағы алтын әріппен жазылатын тарихи сәттерді балалардың ұғымына лайықтап жеткізе білу педагогтардың біліктілігіне байланысты. Бала әр сабақта түсінгенін, қабылдағанын, естігенін, көргенін ой-қимылын тіл арқылы жеткізеді. Сондықтан баланың өз ана тілінде сөйлеуі, ойлауы патриоттық сезімінің дамуымен тікелей байланысты. Әр ұлттың тұтастығы, мемлекеттің ұрпақ тәрбиесіндегі ұстанымы, елін, жерін қорғауы, тәуелсіздігінің беріктігі, мемлекеттің өркендеуі үшін де ана тілі ауадай қажет. Әр ұлттың ана тілі оның бет-бейнесі, рухани баға жетпес байлығы, арнамысы мен мақтанышы ғана болып қоймай, патриоттық сезімінің де өлшемі болып табылады. Бала өткен тарихын, салт-дәстүрін, ауыз әдебиетінің үлгілерін білмей, бүгінгі күннің азаттығын, ата-бабасының төккен терінің қадірін түсіне алмайды.

«Қазақстан Республикасының азаматтарына патриоттық тәрбие берудің 2006-2008 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы туралы» ҚР Президентінің Жарлығында: Елбасымыз Нұрсұлтан Назарбаев: «Қазақстанның отаншылдық сезімін тәрбиелеу білім берудің мектепке дейінгі жүйесінен жоғарғы оқу орындарына дейінгі орталықтарда барлық ұйымдарда көкейкесті болып табылады. Балаларды Отанды, туған жерді, өзінің халқын сүйуге тәрбиелеу – мұғалімнің аса маңызды, аса жауапты да қадірменді парызы», - деген еді [4, 2 б.].

Білім беру жүйесі заман талабына лайық патриоттық тәрбие мен білім беру жұмысын кешенді ұйымдастыру жаңа технологияларды пайдалануды, идеялар мен шығармашылықты ұштастыруды, әдіс-тәсілдердің тиімділігін арттыруды, инновациялық жаңашылдықты қажет ететіні сөзсіз. Сондықтан балалармен күнделікті әртүрлі іс-әрекеттерді, ойындарды өткізудің маңызы зор. Олар:

- Отанды, жерді қорғауға бағытталған ойындар;
- тарихи мұражайларға саяхат жасау, ұлы тұлғаларға қойылған ескерткіштердің маңызын білу;
- тақырыптық ертеңгіліктер өткізіп, өлең-тақпақтар жаттау;
- видеослайдтар көру, балалармен бірге талдау, пікірлерін тыңдау;
- патриоттық тәрбиеге байланысты ауыз әдебиетінің үлгілерін (ертегілер, аңыз әңгімелер, жұмбақ, жаңылтпаш т.б.) оқу қызметінен тыс уақытта жиі пайдалану;

- музыка оқу қызметтерінде шағын сахналық қойылымдар қойып, батырлардың образын сомдап, ерліктерімен танысу.

Балабақша – отбасынан басталатын тәрбиенің бастамасы, әрі жан-жақты тәрбие мен білім беруді дамыту ісінің түпкі негізін қалайтын орын болып табылады. Бала бойындағы жақсы қасиеттер мен мүмкіндіктерді ашып олардың өнегелі, тәрбиелі болып патриоттық сезімінің қалыптасуына балабақшадағы оқу үрдісінің әсері зор. Баланың бойында жастайынан патриоттық тәрбиені қалыптастырудың жолдарын төмендегідей топтадық:

1. Баланы отбасында ізгілікке, руханилыққа, мейірімділікке тәрбиелеу. Бұл әр адамның өз отбасына, айналасындағы адамдарға, қоршаған ортаға, сүйіспеншілік пен қамқорлық таныту;

2. Ана тіліне деген сүйіспеншілік сезімінің болуы. Өз тілін құрметтеу, тілдің адамзат үшін маңызын түсіну, өз тілінің ерекшелігін білу, сөйлеу;

3. Халқымыздың салт-дәстүрін білу, құрметтеу, маңызын түсіну. Өзге ұлттың салт-дәстүріне құрметпен қарау.

4. Мемлекеттік рәміздердің маңызын білу, олардың мән-мағынасын түсіну.

5. Еліміздің табиғатының көркемдігін, тірі және өлі табиғаттың маңызын, табиғи ресурстарды тиімді пайдалану жолдарын білу.

6. Үлкендердің еңбегін бағалай білу, еңбек адамына құрмет көрсету. Өзі еңбек ету арқылы, өзгенің еңбегін бағалауды үйрену, еңбексүйгіштікке тәрбиелеумен сипатталады.

Қорыта келе, патриоттық сезім жалпы адам баласының еліне, жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын білдіреді. Бұл жоғарыда аталған көрсеткіштерді қолдау мен түйсінуден, бағалаудан, қуаттап қолдаудан көрініс береді.

Мектеп жасына дейінгі кезеңдегі патриоттық тәрбие, ұлттық намыс, ұлттық сана-сезім рухани байлықпен сипатталады. Олай болса, рухани байлыққа, ең алдымен, тілімізді, дінімізді, салт-дәстүрімізді, әдебиетіміз бен мәдениетімізді жатқызамыз. Тіл – қазақ болуымыз, өз тілімізде ойлауымыз, сөйлеуіміз, ұлттық рухты сақтап қалуымыз үшін, дін – адам болуымыз үшін, ислам дінінің өркендеуі, мұсылмандық парызымызды орындауда қажет екені анық. Ал, салт-дәстүр – ұлттық құндылықтарымызды ұмытпай, қастерлеу, күнделікті өмірде қолдану, әдебиетіміз бен мәдениетіміздің өткені мен бүгінін саралап, оның ең озық үлгілерін ұрпақ санасына сіңірудің маңызы ерекше. Бұл әр сәбидің бойында ең алдымен анасына, өз отбасына, өз үйіне, туған жеріне деген сезімнен оны жақсы көруден, мақтан тұтудан басталады. Бала ес біліп,

есейген сайын біртіндеп ұлт, халық, әлеумет, мемлекет деңгейіне көтеріле беретін бұл сезімнің қалыптасып дамуына аса зор көңіл бөлу қажет. Адамның бүкіл ғұмырына жетіп, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жататын патриоттық сезім – дәл қазіргі қоғамға, тәуелсіздікті нығайтуға, сақтап қалуға, қазіргі жас ұрпаққа ауадай қажет.

Бүгінгі таңдағы әлемде болып жатқан білім беру саласындағы өзгерістер тәрбиешілерге үлкен міндеттер жүктейді: білімді, жаңа заманға тез бейімделетін, бойында патриоттық сезімі бар, саналы, жан-жақты дамыған ұрпақ тәрбиелеу. Заман талабына сай тәуелсіз еліміздің болашақ ұрпақтарының бойына Отанын, жерін сүю қасиеттерін қалыптастыру күрделі мәселе, бұл тақырып әлі де жан-жақты зерттеуді қажет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Білім туралы Заңы. – Алматы: ЮРИСТ, 2004. – 176 б.
2. ҚР мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. ҚР білім және Ғылым министрлігі. Астана, – 2009. – 31 б.
3. Момышұлы.Б. Ұшқан ұя. – Алматы: Раритет, 1982. – 145 б.
4. Қазақстан Республикасының азаматтарына патриоттық тәрбие берудің 2006-2008 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы туралы ҚР Президентінің Жарлығы. – Астана: Ақорда, 2006. Қазан. № 200

Резюме

В данной статье анализируются методологические основы патриотического воспитания в дошкольном образовании и рассматриваются пути патриотического воспитания.

Resume

The author of this article analyzes the methodological foundations of patriotic education in preschool education and examines the ways of patriotic education.

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПРИ РАБОТЕ СО СВЯЗНЫМ
ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЕГО
КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ**

А.Б. КАБДУШЕВА

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

Н.В. ИСЫПОВА

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

Аннотация

В статье рассматривается творческий подход к преподаванию иностранного языка. В статье показано, что творческая деятельность трудно поддается однозначному определению. Показано, что связный текст имеет все предпосылки для развития творческого мышления у обучающихся на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: критериальное оценивание, креативность, творческое мышление, коммуникативная компетенция, связный текст, регистр речи, адресат.

В современном мире каждому специалисту необходимо обладать такими качествами, как самостоятельность, знание своего дела и, в том числе, креативность. Особенно важен творческий подход в преподавании иностранных языков. Только педагог, имеющий креативную составляющую в своем профессиональном «багаже», имеет возможность заинтересовать обучающихся, повысить мотивацию к изучению иностранного языка и создать условия для творческого развития мышления подрастающего поколения.

Интерес представляет определение Э. Фромма, который характеризует творческое мышление как способность удивляться и познавать, а также как умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта. Творческое мышление – это парадоксальные решения, поиск противоположного, метафоричность, продуктивная

мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный (качественно новый, неочевидный) результат, продуктивная мыслительная деятельность, позволяющая достичь нового результата путем разрешения некоторого противоречия, реализация человеком собственной индивидуальности, понимаемой как уникальность каждого отдельного человека, не сопровождающаяся обязательным созданием какого-то продукта [1, с. 242].

Сложность в том, что исследовательская, творческая деятельность трудно поддаётся прямому и однозначному определению и соответственно измерению. Для научной базы необходимы конкретные параметры, поддающиеся если не количественной, то хотя бы содержательной оценке.

К примеру, для проверки уровня письменной монологической речи в процессе обучения целесообразно предложить тему на основе ситуации. Например, «напиши письмо в редакцию (статью, доклад на конференцию, письмо)».

Можно использовать следующие критерии:

1. Информативность: объем текста (количество слов); количество микротем (пункты содержания); развернутость микротем; логичность (связь частей, законченность).

2. Языковая правильность в области лексики, грамматики (морфология, синтаксис), стилистики.

Ориентация на данные мирового стандарта позволила исследователям определить как один из критериев информативности:

3. Объем высказывания. В нашем случае он определяется подсчетом слов, составляющих текст (включая предлоги). При контроле нормативный объем письменной монологической речи должен быть выполнен студентами за 45-90-135-180 минут в зависимости от творческого задания (статья в газету или письмо другу отличаются объемом и уровнем сложности), устной монологической речи – за 5 минут.

4. Количество микротем (пунктов содержания). Нормы и шкала оценок по количеству микротем.

При формировании коммуникативной компетенции на втором/третьем языке важным показателем уровня социально ориентированной монологической речи является умение устанавливать *контакт с собеседником*, используя контактоустанавливающие средства (обращение, вводные слова, риторический вопрос, собственно вопрос обратный порядок слов, лексический повтор, формы повелительного и сослагательного наклонения, форма 2-го лица

единственного и множественного числа глагола в изъявительном наклонении, личные местоимения 2-го лица, формулы речевого этикета, суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением, определенный порядок коммуникативных регистров речи и т.д.). Это умение оценивается по уровням: высокий (5 баллов), достаточный (4 балла), средний (3 балла) и низкий (2 балла). Причем принимается во внимание свобода оперирования контактоустанавливающими средствами с учетом адресата.

Следующий критерий формирования коммуникативной компетенции – *логичность* (связь частей, законченность). Выделяются 4 вида логической связи, которые учитываются при оценке монологической речи:

1. Тематическое единство текста.
2. Линейно-развернутая связь.
3. Параллельная связь.
4. Последовательная связь.

Уровень языковой правильности в устном и письменном монологическом высказывании определяется отсутствием или наличием ошибок лексико-грамматического характера, а в устном монологическом высказывании – орфоэпических ошибок. Особо следует подчеркнуть: методически неверно оценивать работы студентов, выставя отдельные баллы за орфографическую грамотность, т.к. орфографические ошибки мало существенны для определения уровня речи.

При контроле за устной монологической речью оценивается также соблюдение орфоэпических норм и беглость речи (ее естественность и содержательность, длина пауз) [2, с. 74].

Предлагаем анализ композиции текста одного смыслового типа, на основе которого студенты сами создавали письменные творческие высказывания.

Творческое задание 1. Написать письмо

Что для тебя является талисманом, который приносит удачу?

Письменная часть состоит из одного задания, где нужно будет продемонстрировать свой уровень владения немецким языком. Здесь будет проверяться соответствие написанного текста тем требованиям, которые указаны в задании: объем, тематика, структура. Кроме того, очень важен выбор лексики и грамматических конструкций. Ошибки будут снижать балл, поэтому лучше написать меньше, да лучше.

Рекомендуемое время на выполнение задания этого раздела-50 минут

Стратегия успеха: знать лексический минимум по теме. Очень важно соблюдать структуру.

Приведем образец письменного монологического высказывания студентки:

Ich habe einen Talisman. Das ist eine Kette. Ich habe sie mit 18 geschenkt bekommen.

Damals habe ich gerade Abiturprüfung gemacht und habe Kettchen getragen. Es hat mir geholfen. Seitdem trage ich diese Kette immer, ohne sie gehe ich nicht aus dem Haus.

Manchmal habe ich Lust, mir etwas Neues zu kaufen, weil die Kette natürlich nicht zu jedem Outfit passt.

In diesen Situationen lege die Kette in die Handtasche mit. Ich lege die Kette nie ab und bin ziemlich abergläubisch.

Схема анализа письменной монологической речи:

<i>Информативность</i>	<i>Языковая</i>
<i>правильность</i>	
1. количество слов	1. лексика
2. количество микротем	2. морфология
3. регистр речи	3. синтаксис
4. логическая связь между микротемами	

В этом сочинении 81 слов. Данный объем оценивается в **3 балла** (средний уровень). Всего в сочинении выделяется 2 микротемы, что оценивается в **3 балла** по 5- балльной шкале.

Доминантной линией текста, продуцированного обучающимся, является генеритивный регистр речи. Особенно маркированным в этой ситуации является волюнтивный регистр речи. Ярко выражен образ говорящей личности. По данному параметру речь оценивается в **4 балла**.

Логическая связь между микротемами присутствует и ее можно изобразить на схеме:

день рождения – талисман – экзамен – настроение

Обнаруживается тематическое единство текста. Данный тип логической связи считается достаточным, оценивается в **4 балла**.

Таким образом, общая оценка за информативность монологического высказывания – 14 баллов. Следовательно, уровень речи данного обучающегося – достаточный.

В работе лексических недочетов не наблюдается. В целом наблюдается богатство словарного запаса, и умение оперировать ими для выражения мысли. Данный параметр речи оценивается в **5 баллов**.

На морфологическом уровне ошибок также нет – **5 баллов**.

На синтаксическом уровне структура соблюдена. Данный параметр оценивается в **5 баллов**.

Таким образом, языковая правильность в данном сочинении оценивается суммарно в **15 баллов**, что является довольно высоким показателем.

Следовательно, индивидуальный уровень речи данного обучающегося достаточно высок, а именно: оценивается в **29 баллов**.

Для развития творческого мышления студентов при работе с готовым связным текстом рассмотрим более подробно предтворческий этап работы, упражнения на прогнозирование содержания читаемого, упражнения на выявление авторского отношения и оценки текста, а также непосредственно творческий этап работы.

Для развития творческого мышления и плодотворной работы обучающегося можно задать некоторые установки работы с материалом.

Упражнения на прогнозирование содержания читаемого.

- Прочитать заглавие и определить о чем или о ком будет идти речь в данном тексте.

- Прочитать последний абзац текста и сказать, какое содержание может предшествовать данному выводу.

Предтекстовая ориентировка читающего.

- Ответить на предтекстовые вопросы.
- Определить верные и неверные утверждения.
- Составить план пересказа.
- Подготовить пересказ по ключевым словам.

Текстовый этап. На текстовом этапе предполагается использование различных приемов извлечения информации и трансформации структуры языкового материала текста.

Упражнения на свертывание текста.

- Найти в предложении или группе предложений элементы, несущие информацию.

- Выделить элементы, несущие ключевую информацию.

- Оценить важность информации в каждом предложении абзаца.

- Расположить предложения абзаца по степени важности информации.

- Составить предложения в последовательности, соответствующей тексту.

- Найти избыточную информацию в оставшихся предложениях.

Упражнения на перефразирование.

- Заменить слово синонимом.

- Заменить глагол другим глаголом с более общим значением по образцу.

- Преобразовать действительный залог в страдательный.

- Выделить средства связности в тексте.

Упражнения на выявление авторского отношения и оценки в тексте.

- Выделить слова, фразы, предложения, в которых отражено авторское отношение к излагаемой проблеме

- Выделить авторские выводы и умозаключения.

- Перевести авторскую прямую речь в косвенную.

- Воспроизвести часть текста, выражая собственное отношение к рассматриваемой проблеме.

Упражнения на обобщение материала.

- Найти обобщающее слово для группы слов.

- Выделить предложения, в которых содержатся выводы.

- Передать в одном высказывании смысл каждого абзаца.

- Сделать итоговый вывод или резюме по содержанию текста.

Послетекстовый этап. На этом этапе приёмы оперирования направлены на выявление основных элементов содержания текста.

Упражнения на выявление темы текста.

- Выявить слова, выражающие тему в абзаце.

- Сформулировать тему самостоятельно.

Приёмы, используемые для выявления идей.

- Выбрать из текста эпизоды, важные для раскрытия идеи.

- Отобрать фрагменты текста, в которых идея сформулирована автором.

- Найти фрагменты, в которых раскрывается идея, выраженная в заглавии.

- Уточнить ключевую мысль абзаца.

- Дать собственную формулировку идеи текста.

Упражнения на передачу сюжета.

- Оценить значение сказанного (события или эпизода для развития сюжета).

- Отобрать наиболее значительные эпизоды.

Упражнения на составление характеристики персонажей.

- Подобрать прямые авторские характеристики.

- Объединить все выбранные отрывки, в которых содержится прямая характеристика персонажа, в единый текст.

- Прокомментировать авторскую характеристику персонажа.

Творческий этап работы

Для развития творческого мышления учителю можно и нужно искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса.

Важно устранять внутренние препятствия творческим проявлениям. Чтобы обучающиеся были готовы к творческому поиску, надо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими – соучениками, учителем. Их не должно тревожить, будут ли приняты или осмеяны их соображения. Важно, чтобы они не боялись сделать ошибку.

Уделять внимание работе подсознания. Даже если проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание незаметно для нас работает над ней. Некоторые идеи могут лишь на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и помочь студентам обнаружить смысл, общую направленность их творческой деятельности, видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение. Едва ли стоит специально пояснять, что все перечисленные рекомендации осуществимы лишь в условиях свободного обмена мнениями, идеями, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии. Ещё одна черта – личностная включённость обучающихся в творчество, создать которую можно лишь при соответствующей включённости самого учителя.

В данной статье показаны новые подходы к описанию текста как средства обучения, в которых заложено много возможностей для развития творческого мышления. Когнитивная структура текста, дискурс текста, коммуникативные регистры речи в письменном монологическом высказывании – далеко не полный перечень средств, которые могут быть использованы для развития творческого воображения обучающихся, достижения содержательности и информативности, собственных суждений по проблеме.

Связный текст может стать благодатной почвой для развития творческого мышления студентов и имеет все предпосылки для непосредственного формирования письменной монологической речи на иностранном языке. Обработка функционирующего языкового материала позволяет строить свои микротексты, которые можно собрать в один текст. При этом, получив первоначальные навыки такого осмысления, студент может развить свое творческое мышление,

добавив в имеющийся текст-основу свои суждения. Творческое мышление обучающихся можно развивать на основе связного текста, если использовать типологию текстов и отобранные на ее основе монологические высказывания [3, с. 87].

Потенциальные резервы развития творческих способностей обучающихся на основе текста таковы:

1. Расширение мировоззрения студентов за счет подобранных текстов. На основе текстов студенты научились строить когнитивную структуру своего письменного монологического высказывания. Тексты «подсказывают» микротемы, которые значимы для раскрытия темы в творческом русле.

2. Возможность творчески использовать лексико-фразеологические средства текста в собственной речи. Эту идею мы экспериментально проверили в ходе учебного процесса. Так, по одной микротеме или даже объекту из разных текстов подбираются слова и сочетания. Такая «мозаика» слов, вырванная из контекста, помогает обучающимся самостоятельно использовать их в новых ситуациях. При этом с этими ключевыми словами проводятся различные творческие задания. Так, приемы альтернативного синонимического употребления, антитезы, ассоциативных связей, построение словообразовательного гнезда, прием горизонтального разворота (по освоению лексической сочетаемости) помогают развить творческое воображение студентов.

3. Творческое использование семантических типов предложений-высказываний – важный аспект обогащения грамматического строя речи. Приемы распространения, осложнения и усложнения грамматических структур способствует максимальному приближению иноязычной речи к речи природных носителей языка.

4. При обучении иностранному языку процесс творческого мышления непосредственно связан с развитием продуктивной письменной монологической речи.

Продуктивная письменная монологическая речь строится на владении необходимой лексикой.

Прежде всего, это потенциальные темы общения. Также, это возможные позиции автора монологического текста, которые отражаются обычно в коммуникативных регистрах. Каждый укрупненный смысловой тип монологического высказывания (текста) предполагает типовую композицию, которая может варьироваться внутри, но в целом диктуется уже сформировавшимся алгоритмом действий, который носит универсальный характер.

Следовательно, синектика как творческое соединение разных точек зрения, разных компонентов целого считается основой творческого мышления. Это особенно важно в процессе обучения иностранному языку, когда творчество имеет несколько «приземленный» характер, приближенный к студенту, который при первичном столкновении с темой и тем более на иностранном языке, может растеряться и не выдать продукт своего творчества. Поэтому понятие «творчество» должно приниматься в широком понимании, в написании письма, сочинения, статьи.

Список литературы

1. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 434 с.
2. Булатбаева К.Н. Единые критерии оценивания языковой, речевой и коммуникативной компетенций при обучении языкам в школе и вузе // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 08 окт. 2014 г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 72-76.
3. Таюпова Э.К. Развитие творческих способностей учащихся как одно из приоритетных направлений современного образования // Актуальные проблемы современности: Международный научный журнал. Серия педагогика, - Қарағанды: Болашақ - Баспа, 2008. - № 11 (28) – С. 86-89.

Түйін

Мақалада шет тілі сабақтарында студенттердің шығармашылық ойлауын дамытудың кең мүмкіндіктері бар жүйелі мәтінді сипаттаудың жаңа тәсілдері көрсетілген.

Resume

In the article there were shown new approaches to the discription of the coherent text in which there are wide possibilities for developing creative thinking of the students at the foreign language lessons.

О РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

Т.Т. ГАЛИЕВ

доктор педагогических наук, профессор,
КАТУ им. С. Сейфуллина

Б.Т. АБЕНОВА

кандидат педагогических наук,
КАТУ им. С. Сейфуллина

Ж.С. БЕКБАЕВА

докторант PhD,
КАТУ им. С. Сейфуллина

Аннотация

В статье рассмотрен механизм развития критического мышления обучающихся с использованием для этого разноуровневого обучения с целью формирования у них общих специфических компетенций. В статье предлагается методика работы с карточкой разноуровневого обучения, обеспечивая самоорганизацию и саморегулирование познавательной деятельности студентов. Разноуровневое обучение строится на дифференцированном подходе, в разработке заданий на уровне стандарта, творчества и исследования.

Ключевые слова: критическое мышление, учебный процесс, самоуправление, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, «разноуровневое» обучение, общие специфические компетенции, системный подход.

Под общими специфическими компетенциями обучающихся мы понимаем их способность и готовность обучающихся и специалистов применять полученные знания в осуществляемой и предстоящей познавательной и иной деятельности (рис. 1):

1) на уровне «стандарта» (знания, умения, навыки и компетенции, отвечающие образовательному стандарту»);

2) на уровне творчества (применение полученных знаний, умений, навыков в иных ситуациях и измененных условиях функционирования изучаемых объектов, развитие чувствительности к инновациям, креативности, творческого мышления и т.д.);

3) на уровне исследования (применение полученных знаний, умений, навыков и компетенций, а также усвоенного опыта творческого решения поставленных задач и проблем для технологически построенного исследования и воплощения новых идей, технологий и т.д., получения новых, а также совершенствования и развития существующих теорий, методологии, знаний). Иллюстрация сказанного показана на рис.1

Для повышения качества и эффективности образовательного процесса формирования системно-критического мышления и профессиональной компетентности обучающихся нами были использованы специальные (обучающие, развивающие и контролирующие) карточки самостоятельной работы обучающегося (рис. 2). Подобные карточки могут включать различные по трудности и сложности уровни теоретических вопросов, задач, заданий и т.д.

Исходные (заданные) и измененные условия и ситуации	Усвоенные знания, умения, навыки, компетенции Применение на уровне исследования	В
		С
		Н
	Усвоенные знания, умения, навыки, компетенции Применение на уровне творчества	В
		С
		Н
	Усвоенные знания, умения, навыки, компетенции Применение на уровне «стандарта»	В
		С
		Н

Применение знаний, умений и навыков	Решение задач и проблем, выполнение научных проектов, заданий, подготовка рефератов, статей и т.п., требующих высокого уровня базовых знаний, умений и навыков, проявления творческих способностей, знаний, умений и навыков исследовательской деятельности, системного, исследовательского и иных способов мышления
	Решение задач и проблем, выполнение заданий, упражнений в измененных условиях, требующих среднего уровня базовых знаний, умений и навыков, а также проявления творческих способностей
	Решение задач и проблем, выполнение заданий, упражнений и т.п., требующих реализации знаний, умений и навыков, отвечающих образовательному стандарту. При этом допускается пользоваться ориентировочной основой действий и «образцами» решения задач и выполнения заданий

Рис.1 Общие специфические компетенции субъектов обучения, где:

«в» – высокий; «с» – средний; «н» – низкий уровни сложности и трудности вопросов, задач, заданий и т.п.

В карточке по вертикали размещаются приемственные либо разнородные вопросы, задачи или задания. Кроме того, в столбцах предъявляются вопросы, задачи и задания, направленные на развитие системно-критического мышления, исследовательских, практических, аналитических, творческих и иных способностей.

Для реализации низкого уровня обучающийся в данном случае должен решить все пять задач, ответить на теоретические вопросы, выполнить задания. В случае, если, например, карточка содержит пять вопросов, то требовалось набрать 100 баллов. На среднем уровне обучающемуся требуется решить задачи первого и второго уровня. Для получения максимальной (для данного случая) оценки, обучающемуся необходимо решить задачи всех уровней.

В	Вопросы, задачи, задания и т.д., отвечающие высокому уровню их сложности и трудности				
С	Вопросы, задачи, задания и т.д., отвечающие среднему уровню их сложности и трудности				
Н	Вопросы, задачи, задания и т.д., отвечающие низкому уровню их сложности и трудности. На этом уровне предлагается ориентировочная основа действий и «образец» решения задачи, выполнения задачи, задания и т.п.				
	20%	20%	20%	20%	20%

Рис.2 Карточка самостоятельной работы обучающегося, где: В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень (уровни сложности и трудности теоретических вопросов, задач, заданий и т.п.)

Трудность и сложность теоретических вопросов, задач и заданий изменялась не только по вертикали, но и по горизонтали (слева направо). В большинстве случаев подобный прием способствовал созданию условий для перехода на следующий уровень.

Являясь обучающими и развивающими, указанные карточки имеют также функции самоорганизации и саморегулирования (критическая оценка своих возможностей, выбор определенного уровня, при необходимости обращение к учебнику и пользование предлагаемыми образцами решения задач, «домашняя» работа с подобными карточками), функции контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки).

Для представления карточек использовался компьютер, в котором размещалась комплексная программа, предусматривающая обучение теории, контроль и оценка ее освоения, оценка решения предлагаемых задач. После изучения теории обучающему предлагались тесты с

теоретическими вопросами. В случае удовлетворительных ответов, обучающийся допускался к решению задач. Таким образом, в свободное от занятий время обучающийся имел возможность «работать» с карточками самостоятельной работы и получать определенные баллы для рейтинговой оценки.

Сценарий проведения учебного занятия (дидактической игры) выглядит следующим образом: 1) в начале занятия на столе преподавателя размещалась стопка указанных карточек (порядка 30 штук) с определенными номерами, которые объявляли обучающиеся для отметки в журнале преподавателя. Через 1-2 минуты преподаватель обходил обучающихся (кроме «успевающих») и помогал в выборе уровня трудности и сложности задач.

По правилам игры «успевающие» субъекты обучения в случае решения задач поднимали руку, чтобы преподаватель имел возможность, не мешая работе остальных, подтвердить полученную субъектом оценку. Большая часть времени занятия уделялась «слабо успевающим» обучающимся. При этом ставилась задача довести каждого из них до решения предъявленных задач.

По мере приобретения опыта работы (примерно через неделю) с подобными карточками игрой предусматривалось наращивание темпов и количества их реализации (в среднем до 10 карточек за одно занятие). Карточки составлялись отдельно для теории, отдельно для задач и заданий, а при промежуточном, рубежном и итоговом контроле были смешанными. Свободный доступ к карточкам осуществлялся через компьютеры и обучающиеся имели возможность работать с ними вне учебного занятия.

К творческой деятельности относилась оцениваемая самостоятельная разработка обучающимися указанных карточек с предоставлением соответствующих ответов хода решения задач. На занятиях, которые предусматривали объяснение нового материала, выдавались карточки для экспресс-диагностики усвоения предыдущего материала.

Использование подобных карточек (в совокупности с предлагаемыми методами системного подхода [1]) способствует развитию умений и навыков системного и иных актуальных способов мышления, системного подхода, самоуправления в учебно-познавательной и иной деятельности обучающихся. В качестве умений и навыков самоуправления в нашей работе были выделены:

- самоорганизация самостоятельной, познавательной, исследовательской, творческой и иной деятельности;

- самостоятельность (познавательная, исследовательская, в практической деятельности, творческая и т.д.);

- самоконтроль процесса и результатов, а также качества и эффективности обучения, поведения, межличностных отношений, психического, физического и эмоционального состояния, соблюдения моральных, этических и иных правил и установок, и т.д.;

- критическая самооценка процесса и результатов обучения, учебных, научных и иных достижений, поведения, положения в коллективе и обществе, социально-личностных и профессионально значимых качеств личности и т.д.;

- рефлексия, направленная на критический анализ и повышение качества своей деятельности и поведения,

Управление процессом формирования и развития общих специфических компетенций осуществляется преподавателем.

Эти компетенции общие, потому что формируются у всех обучающихся учебного заведения независимо от специальности. От наличия этих компетенций во многом зависит рост качества и продуктивности обучения, а также конкурентоспособности будущих специалистов.

Специфичность данных компетенций определяется, с одной стороны, индивидуальными способностями и возможностями каждого обучающегося усваивать содержание, методы, инструменты и деятельность, относящихся к творческому и исследовательским уровням, прямой зависимостью качества и уровня общих специфических компетенций от индивидуальных качеств личности каждого обучающегося, а с другой – самостоятельностью выбора субъектом своей траектории движения от «стандартного» уровня к уровню творческому и далее к исследовательскому уровню.

Развитие указанных компетенций является важным и обязательным условием подготовки специалистов нового поколения, формирования у них более качественных по содержанию компетенций и компетентности в целом.

Для того, чтобы почувствовать разницу между «стандартным» и творческим уровнем достаточно, как минимум: 1) рассмотреть изучаемый объект в измененных условиях его функционирования и с учетом влияющих факторов (в условиях окружающей среды); 2) решать нестандартные профессиональные проблемы и задачи; 3) осуществлять необходимые действия в случае, если задан вопрос «что будет, если...»; 4) самостоятельно разработать, обосновать и показать пути реализации какой-либо идеи или инновации и т.д.

Исследовательский уровень обучения выходит за рамки привычной характеристики исследовательских умений. Для того, чтобы осуществлять профессиональную деятельность необходима целостная, динамичная система, прежде всего, знаний, умений, навыков и компетенций. В условиях инновационного развития экономики и общества нужны также, кроме базовых знаний, творческие способности для выработки и продвижения новых идей, технологий, методов и действий. Но для рождения новых знаний, воплощения инноваций необходим технологически отстроенный процесс, локомотивом которого является исследовательская деятельность.

Кроме того, для формирования потенциально продуктивной ориентировочной основы осуществляемых и предстоящих действий, в первую очередь, необходимы соответствующие исследования исходной ситуации и критический анализ процесса и его ожидаемых результатов.

Чтобы осуществить исследовательскую деятельность, субъект должен уметь анализировать, моделировать, рассматривать изучаемый объект не только в заданных, но и измененных условиях его функционирования и развития, выявлять, исследовать и учитывать внешние и внутренние, объективные и субъективные, прямые и опосредованные влияющие факторы, проводить постоянный мониторинг процесса и полученных результатов, выявлять, исследовать и находить пути решения проблем и проблемных ситуаций, осуществлять на основе исследований надежное прогнозирование состояния изучаемого объекта, выявлять, критически оценивать и при необходимости исследовательским путем подтверждать пригодность для использования передовых идей и инноваций. Все так же, как и в случае с изобретением новых медицинских препаратов. Исследования нужны, чтобы создать модель, но исследования нужны также, чтобы модель лекарства была принята для массового использования. Данный пример в равной степени относится ко всем продуктам деятельности людей.

Например, для того, чтобы внедрить в нашей стране двенадцатилетнее образование, необходимо было провести соответствующие исследования. Но исследования в свое время предшествовали рождению и воплощению в жизнь самой идеи данного образования.

Ниже показан фрагмент карточки с преемственными вопросами, отражающих уровни «стандарта», творчества и исследования.

- на уровне «стандарта» – необходимо раскрыть понятие «проблема», осуществить критический анализ предоставленного

материала, выявить и систематизировать проблемы, определить ключевую проблему и сформулировать её, установить причинно-следственные связи, построить модель системы рассматриваемой проблемы, осуществить рефлексию;

- на уровне творчества – требуется раскрыть понятие «проблема», осуществить критический анализ предоставленного материала, выявить и систематизировать проблемы, определить ключевую проблему и сформулировать её, установить причинно-следственные связи, построить модель системы рассматриваемой проблемы, решить проблему, осуществить рефлексию;

- на уровне исследования – необходимо раскрыть понятие «проблема», осуществить критический анализ предоставленного материала, выявить и систематизировать проблемы, определить ключевую проблему и сформулировать её, установить причинно-следственные связи, построить модель системы рассматриваемой проблемы, исследовать проблему с использованием метода системного изучения конкретной ситуации [1, с.35], решить проблему (как минимум с двумя вариантами ее решения), провести критический анализ полученных результатов, исследовать эффективность решения проблемы, сформулировать (письменно) выводы и рекомендации, определить план реализации полученных результатов, осуществить рефлексию.

Все вопросы, задачи и задания, включаемые в карточки самостоятельной работы, требовали проведения критического анализа и синтеза изучаемого материала.

Осуществляемое (в рамках обучения на основе системного подхода) формирование общих специфических компетенций сопровождалось активным использованием специально разработанных системных методов [1, с.47], каждый из которых способствовал развитию общих специфических компетенций

После завершения решения задач какого-либо уровня обучающиеся осуществляли рефлексию с критической самооценкой затраченных усилий.

В процессе эксперимента удавалось добиваться практически автоматического решения задач «стандартного» уровня. За счет этого выигрывалось дополнительное время для реализации следующего уровня с более сложными и трудными вопросами, задачами и заданиями. Время, отводимое на работу с определенной карточкой, периодически сокращалось.

Выводы:

1. Введено понятие общих специфических компетенций, характеризующих способность и готовность обучающихся и специалистов применять полученные знания в осуществляемой и предстоящей познавательной деятельности для эффективного достижения цели (целей), решения поставленных задач на уровне «стандарта», на уровне творчества и на уровне исследования.

2. Формирование указанных общих специфических компетенций обеспечивает высокое качество и эффективность развития системно-критического мышления обучающихся.

3. Представленное «разноуровневое» обучение является важным средством и механизмом эффективного формирования компетенций, а также профессиональной компетентности обучающихся.

Список литературы

1. Системный подход в опережающем обучении: Учебник / А.М.Абдыров, Т.Т.Галиев, М.Д.Есекешова и др.; под ред. д-ра пед. наук, проф. Галиева Т.Т. – Астана: Изд-во КазАТУ им. С.Сейфуллина, 2016. – 290 с.

Түйін

Мақалада оқушылардың жалпы құзыреттіліктерін қалыптастыру мақсатында көп деңгейлі дайындықты қолданатын сыни ойлауды дамыту механизмі қарастырылған.

Resume

In this article the authors discussed the mechanism for the development of students' critical thinking by using multi-level training in order to form their general specific competences.

**ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА –
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГА**

К.Р. КАЛКЕЕВА

доктор педагогических наук, профессор,
Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева

У.А. ХАСЕНОВА

докторант кафедры «Социальная педагогика и самопознание»,
Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена анализу нормативно-правовых актов Республики Казахстан в сфере образования и развития «предпринимательской культуры». На основании анализа представлена информация об использовании необходимых документов при разработке образовательных программ высшего и послевузовского образования. В результате выделены и охарактеризованы необходимые меры для развития предпринимательской культуры.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, предпринимательская культура, образование.

Образование – ключевой ресурс, формирующий интеллектуальный капитал страны.

В Послании народу Казахстана от 2 сентября 2019 года «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана» Президент К.К. Токаев еще раз обозначил образование как одно из приоритетных направлений работы в социальной модернизации страны [1, с. 9].

Этим обусловлено определение образования в качестве одного из важных приоритетов государственной политики во всех стратегиях развития Казахстана.

В настоящее время отечественная система высшего и послевузовского образования ориентирована на подготовку конкурентоспособных кадров [2, с. 2]. Вместе с тем, с 2019 года вузы получили академическую свободу, что позволяет разрабатывать образовательные программы самостоятельно.

В 2010 году Казахстан подписал Болонскую декларацию и стал единственной Центрально-Азиатской страной в Европейском пространстве высшего образования. Более десяти лет казахстанская система высшего и послевузовского образования претерпевает ряд изменений и дополнений.

Во-первых, внедрены трехуровневая система высшего образования (бакалавриат – магистратура – докторантура PhD), европейская система перезачета кредитов (ECTS), общеевропейское приложение к диплому (Diploma Supplement) [3, с. 1].

Во-вторых, в целях обеспечения качества высшего образования внедрена Национальная система обеспечения качества. Аккредитация передана в конкурентную среду. В Казахстане начали функционировать независимые аккредитационные органы.

В-третьих, активизировалась программа академической мобильности студентов.

И в заключении, республика вошла в число стран, принявших Национальную рамку квалификаций, которая в формате рамок квалификаций и профессиональных стандартов дает возможность комплексного описания требований к уровням квалификации, значимых для рынка труда. На основе этого описания формируются как требования к процессу обучения, так и сами образовательные программы.

Вышеуказанные реформаторские изменения в образовательной системе обуславливают необходимость пристального внимания на навыки, умения и компетенции, которыми должен обладать будущий педагог. Поэтому обозначенная проблема стала лейтмотивом для нашего диссертационного исследования. Отправной точкой нашего исследования явился поиск четких указаний по разработке образовательной программы (ОП) и документы, регламентирующие этот процесс. Мы рассмотрели ряд документов и во вновь утвержденном ГПРОН 2020-2025 одной из задач является 100% обновление ОП к 2020 году на основе профессиональных стандартов.

Аналитическая работа привела нас к основополагающему документу по разработке образовательной программы – профессиональному стандарту (ПС) «Педагог», который был утвержден и разработан Национальной палатой предпринимателей «Атамекен» от 8 июня 2017 года приложение к Приказу №133 [4, с. 1].

Согласно Трудовому кодексу Республики, Казахстан дано следующее определение профессиональному стандарту. Профессиональный стандарт – это стандарт, определяющий в

конкретной области профессиональной деятельности требования к уровню квалификации и компетентности, к содержанию, качеству и условиям труда [5, с 85].

Прежде чем перейти к анализу ПС, мы попытались выстроить понимание необходимости данного стандарта и показать логическую цепочку использования необходимых документов при разработке ОП.

Итак, в Казахстане (как и за рубежом) существует Национальная система квалификаций (НСК). Постановлением Правительства Республики Казахстан от 18 июня 2013 г. №616 был принят «План поэтапной разработки национальной системы квалификаций». Необходимость работы в данном направлении была обусловлена сформировавшимися различиями между изменениями требований к профессиональным компетенциям работников на современном отечественном рынке труда и квалификационными характеристиками выпускников вузов, а также потребностью в переподготовке и повышении квалификации специалистов, получивших профессиональное образование в предыдущие десятилетия. В этой связи необходимо отметить, что Министр труда и социальной защиты населения РК Биржан Нурымбетов и министр образования и науки РК Асхат Аймагамбетов заключили меморандум о сотрудничестве в вопросах внедрения Национальной системы квалификаций [6, с.1].

В Казахстане проделана большая работа по внедрению Национальной системы квалификаций, которая включает в себя Национальный классификатор занятий (НКЗ), Национальную рамку квалификаций (НРК), отраслевые рамки квалификаций (ОРК) и профессиональные стандарты (Рис.1).

Рисунок 1. Структура Национальной системы квалификаций Республики Казахстан



Итак, ОП разрабатываются совместно с работодателями на основе НКЗ, НРК, ОРК и ПС, учитывая Государственный общеобразовательный стандарт (ГОСО). То есть НКЗ необходим для группировки занятий на рынке труда, в системе образования мы также используем классификатор образовательных программ высшего и послевузовского образования. Непосредственно, НРК, ОРК и ПС описывают какие первичные знания, умения, навыки и квалификации необходимы нам для освоения той или иной профессии.

В нашей диссертационной работе используется понятие предпринимательская культура будущего педагога, как элемент профессиональной культуры педагога. Это интегративное свойство личности, состоящее из профессиональных, общекультурных, предпринимательских знаний, аналитических, проективных, организационных, а также личностных качеств, сформированность, которых обеспечивает готовность специалиста к творческой самореализации в разнообразных видах образовательной деятельности.

Вместе с тем, нами проведен анализ следующих нормативно-правовых актов и документов, регламентирующих процесс разработки ОП, которые влияют на формирование тех или иных компетенций, которые получает выпускник – будущий педагог по окончанию вуза. Это такие документы как (ПС) «Педагог», Трудовой кодекс, Закон РК «Об образовании» и прочее.

Контент-анализ понятий предпринимательская культура, предпринимательские компетенции, предпринимательская деятельность показал, что в Законе РК «Об образовании» представлена статья о предпринимательской деятельности педагога. То есть получение доходов от индивидуальной преподавательской деятельностью является предпринимательской [7, с. 25]. Данное понятие весьма обосновано, но ни один университет в Казахстане не готовит будущего учителя к преподавательско-предпринимательской деятельности.

В Государственном общеобразовательном стандарте высшего и послевузовского образования на уровне бакалавриата по окончанию изучения обязательных дисциплин цикла ООД выпускник будет способен на ряд различных навыков и компетенций, также в п 8. Дисциплины ВК и (или) КВ цикла ООД составляют не менее 5 академических кредитов, которые направлены на формирование у обучающихся компетенций в области экономики и права, основы антикоррупционной культуры, экологии и безопасности

жизнедеятельности, а также навыков предпринимательства, лидерства, восприимчивости инноваций [8, с. 158].

Что касается Закон РК «О статусе педагога», то в статье 17. Профессиональная подготовка педагога упоминается, что ОП должны разрабатываться на основе ПС [9, с. 10].

Итак, по итогам анализа законодательных актов можно сделать вывод, что упоминание о развитии или формировании предпринимательской культуры будущего педагога имеют лишь рекомендательный характер. Хотя, согласно Стратегии Казахстан 2050 необходимо создавать программы, учебные курсы и учебные заведения, ориентированные на предпринимательство [10, с. 34].

Чтобы провести более качественный анализ ПС необходимо рассмотреть такие важные документы как НРК и ОРК, которые используются при разработке ОП.

НРК в Казахстане впервые была утверждена в 2012 году. В 2016 году в рамках квалификаций вносили изменения, однако описание знаний, умений, навыков, личностных и профессиональных компетенции, а также путей достижения идентичны в уровнях 5 и 6, то есть уровень прикладного бакалавриата (послесреднего образования) и бакалавриата соответственно (Таблица 1).

Данный документ является ориентиром в разработке ОП и необходимость включения развития предпринимательских навыков послужит качественной подготовке гибких и конкурентоспособных кадров. В настоящее время работа по усовершенствованию НРК ведется Центром Болонского процесса и академической мобильности МОН РК [11, с. 5].

Таблица 1. Национальная рамка квалификаций Республики Казахстан

Уровни	Знания	Умения и навыки	Личностные и профессиональные компетенции	Пути достижения
5	Широкий диапазон теоретических и практических знаний в	Самостоятельная разработка и выдвижение различных	Самостоятельное управление и контроль процессами	Послесреднее образование, (прикладной бакалавриат),

	профессиональной области	вариантов решения профессиональных задач с применением теоретических и практических знаний	трудоустрой и учебной деятельности в рамках стратегии, политики и целей организации, обсуждение проблемы, аргументирование выводов и грамотное оперирование информацией	практический опыт; не менее двух лет обучения в бакалавриате или трех лет освоения программ специального высшего образования, практический опыт
6	<i>Широкий диапазон теоретических и практических знаний в профессиональной области</i>	<i>Самостоятельная разработка и выдвижение различных вариантов решения профессиональных задач с применением теоретических и практических знаний</i>	<i>Самостоятельное управление и контроль процессами трудовой и учебной деятельности в рамках стратегии, политики и целей организации, обсуждение проблемы, аргументирование выводов и грамотное оперирование информацией</i>	<i>Высшее образование. Бакалавриат, специалитет, ординатура и практический опыт</i>
7	Концептуальные знания в области науки и профессиональной деятельности, Создание новых прикладных знаний в профессиональной области	Самостоятельное определение цели профессиональной деятельности и выбирать адекватные методы и средства их достижения. Осуществление научной, инновационной деятельности по	Определение стратегии, деятельности подразделения или организации. Принятие решений и ответственность на уровне подразделений	Магистратура и/или практический опыт

		получению новых знаний		
8	Методологические знания в области инновационно-профессиональной деятельности	Генерирование идей, прогнозирование результатов инновационной деятельности осуществление широко-масштабных изменений в профессиональной и социальной сфере, руководство сложными производственными и научными процессами	Определение стратегии, управление процессами и деятельностью, принятие решений и ответственность на уровне институциональных структур. Способность к лидерству, автономности, анализу, оценке и реализации сложных инновационных идей в научной и практической области. Компетентное общение в определенной отрасли научной и профессиональной деятельности.	Докторантура PhD, ученая степень доктора PhD, степень доктора PhD по профилю, кандидата наук, доктора наук или высшее профессиональное образование и практический опыт по специальности, либо управленческий опыт работы

Вместе с тем, если НРК носит более рекомендательный характер, то ОРК и ПС – более содержательный. Нами проведена оценка ОРК в сфере образования (Таблица 2) [12, с. 8].

Таблица 2. Отраслевая рамка квалификаций в сфере образования

Знания	Умения и навыки	Личностные и профессиональные компетенции	Пути достижения
Продвинутое знание (широкий диапазон) в области	Успешное применение знаний на основе	<ul style="list-style-type: none"> Демонстрирует умения и навыки разрабатывать, выдвигать 	<ul style="list-style-type: none"> Учитель высшей категории Воспитатель высшей категории

<p>педагоги и в специальной области, теории и технологии преподаваемых предметов, а также в области менеджмента в образовании</p>	<p>интеграции классических и инновационных идей в образовании</p>	<p>различные, в том числе альтернативные, варианты решения задач, связанных с педагогической деятельностью</p> <ul style="list-style-type: none"> • Демонстрирует способность в управлении педагогическим процессом в рамках функциональных обязанностей, принимать ответственность за развитие профессионального знания и за результаты профессиональной деятельности • Проявляет способность самостоятельно выбирать методы и средства обучения и воспитания в рамках политики организации образования • Может применять ИКТ для поддержки и решения проблем в профессиональной деятельности • Демонстрирует творчество и инициативность при решении профессиональных задач • Демонстрирует умения адекватно оценивать собственное обучение, определять траекторию 	<ul style="list-style-type: none"> • Учитель-эксперт • Учитель-логопед • Учитель-дефектолог • Учитель СОО • Педагог ДО • Педагог-организатор • Социальный педагог • Педагог-психолог • Воспитатель • Мать-воспитатель • Патронатный воспитатель • Методист • Инструктор • Концертмейстер • Аккомпаниатор • Хореограф • Логопед • Психолог • Тьютор • Руководитель НВП • Преподаватель ООД Преподаватель СД • Педагог-психолог <ul style="list-style-type: none"> • Старший мастер • Руководитель организации • Заместитель руководителя организации • Руководитель структурного подразделения • Эдвайзер
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		дальнейшего обучения, формировать собственную карьерную систему	
--	--	-----------------------------------------------------------------	--

В свою очередь, согласно ОРК в личностных и профессиональных компетенциях отмечены психолого-педагогические, исследовательские и цифровые навыки. Современные реалии требуют от педагогов быть на шаг впереди, где сформированные предпринимательские навыки этому бы способствовали. Отметим необходимость внесения изменений и дополнений в некоторые нормативно-правовые акты образовательной сферы.

В свою очередь, согласно Плану мероприятий Государственной программы развития образования и науки 2020-2025 планируется принятие комплекса мер по экологическому воспитанию, бережному отношению к окружающему миру, привитию финансовых и предпринимательских навыков у учащихся организаций среднего образования (п. 134) [2, с.79].

Необходимо подчеркнуть, что на сегодняшний день казахстанские вузы переосмысливают роль университета в формировании общества и экономики. Университеты уже не формируются как инструмент подготовки кадров. Они призваны стать источником новых знаний и технологий.

Например, касательно развития предпринимательских навыков в Евразийском Национальном Университете им. Л. Н. Гумилева с 2016 года принята «Дорожная карта» и с 1 сентября по 65 ОП бакалавриата 1-3 курсов внедрено изучение курса «Основы предпринимательства» включая педагогические специальности [13, с.41].

Проанализировав ряд нормативно-правовых актов Республики Казахстан и изучив международный опыт можно прийти к следующему заключению. Возросла необходимость по внесению изменений в ПС «Педагог» с ориентацией на требования отраслей экономики. Четкое описание НРК и ОРК, что в свою очередь поспособствует их качественное использование при разработке ОП. Также вузам рекомендуется включить понятие «формирование предпринимательской культуры» при разработке ОП, так как владение смежными навыками помогут педагогу быть конкурентоспособным на рынке труда. Конкурентный педагог воспитывает в учениках навыки будущего, что в свою очередь приведет к развитию экономики страны.

Список литературы

1. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana
2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>
3. Основные документы. Электронный ресурс: https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents
4. Профессиональный стандарт «Педагог» <https://atameken.kz/uploads/content/files/ПС%20Педагог.pdf>
5. Трудовой кодекс Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414-V ЗРК. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K1500000414>
6. Электронный ресурс: <https://www.enbek.gov.kz/ru/node/366235>
7. Закон Республики Казахстан об образовании от 24 октября 2011 года № 487-IV <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1100000487>
8. Государственный общеобразовательный стандарт (высшее и послевузовское образование) <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669#z1554>
9. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI о статусе педагога <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>
10. Стратегия "Казахстан-2050": новый политический курс состоявшегося государства. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050>
11. https://enic-kazakhstan.kz/ru/analytical_materials/nacionalnaya-ramka-kvalifikaciy
12. Отраслевая рамка квалификаций в сфере образования <http://www.enu.kz/downloads/materials/ork-obrazovanie.pdf>
13. Сборник материалов по внедрению предпринимательского образования в ЕНУ им. Л. Н. Гумилева (2016-2018 годы). Астана. 2018. с. 41.

Түйін

Бұл мақалада білім беру саласындағы Қазақстан Республикасының нормативтік-құқықтық актілеріне және «кәсіпкерлік мәдениет» түсініктеріне талдау берілген.

Resume

This article presents an analysis of the regulatory legal acts of the Republic of Kazakhstan in the field of education and the concept of «entrepreneurial culture».

**CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫ – ТІЛДІК ЕМЕС МАМАНДЫҚТАР
СТУДЕНТТЕРІНІҢ ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУ ПРОЦЕСІН
БЕЛСЕНДІРУ ӘДІСТЕМЕСІ**

А.К. АЛЬЖАНОВ

педагогика ғылымдарының кандидаты,
информатика кафедрасының доценті,

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

С.К. АСЫЛБЕКОВА

Жаратылыстану жоғары мектебінің аға оқытушысы,
информатика магистрі,

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

С.А. НАРИМАН

аппараттық технологиялар факультетінің докторанты,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақала жоғары кәсіби білім беру жүйесінде студенттердің шетел тілін үйренуге деген уәждемесіне әсерін ескере отырып, пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту (CLIL) идеясын қарастыруға және әдістемелік ғылымда әзірленетін кәсіби-бағытталған оқытудың жаңа тұжырымдамалары мен тәсілдерін талдауға арналған. Оқу іс-әрекетінің жандануы әрқашанда бірінші кезектегі міндеттердің бірі болып табылады, әсіресе, шет тілдік емес мамандықтарда оқитын студенттерді оқыту. Бұл жұмыстың өзектілігіне әкеледі.

Мақалада информатика мамандығының студенттері арасында CLIL әдіснамасын білу тақырыбындағы сауалнама нәтижелері көрсетілген.

Түйін сөздер: пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту, CLIL, тіл оқыту құралы ретінде, пәнаралық байланыс, болашақ информатика педагогтары, студенттердің уәждемесін арттыру.

Қазіргі уақытта күнделікті қарым-қатынас тұрғысынан да, кәсіби салада да бір немесе бірнеше шет тілін меңгерген мамандар жоғары бағаланады. Мұндай қажеттілік қоғамды жаһандандырудың қарқынды процесіне негізделген. Соңғы онжылдықта еуропалық елдерде шет тілдерін және кәсіби пәндерді кіріктірілген оқыту немесе пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту белсенді дамыды.

Қазақстандық жоғары оқу орындарында бұл әдістеме өз жолын енді бастап жатыр және үздік білім беру мекемелерінің оқу бағдарламаларында өзінің лайықты орнын алуға ұмтылады.

Пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту пәнаралық байланыстарды орнатудың тиімді тәсілдерінің бірі болып табылады және болашақ маманды шет тілдік кәсіби қарым-қатынасқа табысты дайындайды. Осындай ұстанымның жақтаушылары ұсынған басты артықшылықтардың бірі осындай бағдарламаларға қатысу нәтижесінде студенттердің уәждемесінің өсуі болып табылады. Мотивация ең ықпалды жеке айнымалылардың бірі болғандықтан, оқыту жөнінде сөз қозғалғанда бұл тәсілдің артықшылықтары айқын деп болжанады. Дегенмен, ағылшын тілін шет тілі ретінде дәстүрлі оқытуды салыстыру кезінде және пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту шеңберінде мотивацияда айырмашылықты растайтын зерттеулер жеткіліксіз.

Зерттеудің негізгі міндеттері:

1) пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту аясында қазақстандық ғылымда қалыптасқан тәсілдердің теориялық аспектілерін қарастыру;

2) осы әдістеменің қазақстандық білім беруде практикалық қолданылуын талдау;

3) тілдік емес мамандықтардың студенттеріне, атап айтқанда информатика мамандығына студенттерді оқытуға пәндік-интегралды оқыту тәсілінің әсерін қарастыру.

Үш ең көп таралған кіріктірілген пәндік-тілдік тәсілді ажыратады:

- ESP (English for specific purposes / ағылшын арнайы мақсаттар үшін);

- CLIL (Content and language integrated learning / пәндік-тілдік интеграцияланған оқыту);

- EMI (English as Medium of Instruction / ағылшын оқу құралы ретінде).

Кейбір зерттеушілер шет тілін оқыту әдістемесінде кеңінен танымал ESP терминін алмастыра отырып, CLIL-ді таңдайды. Сонымен қатар, терминология суретін ЖОО білім беру әдістемесінде бар EMI түсінігін қиындатады. Барлық үш терминологиялық ұғым Кәсіби-бағытталған шет тілін оқытуда қолданылады, онда лингвистикалық және арнайы мазмұндық аспектілер әртүрлі дәрежеде үйлесе алады. Көрсетілген үш методикалық категорияның жақындығына байланысты оларды ажырату қажеттілігі туындайды [1, 163–166 б.б.]. Арнайы мақсаттарға арналған ағылшын тілі (ESP) – «әр түрлі пәндік сала мамандарының сәтті және барабар коммуникативтік актісіне ықпал ететін тілдің функционалдық түрі» [2, 33 б.].

A. Dudley-Evans жүргізген зерттеулерге сәйкес ESP тәсілі аясында ағылшын тілін үйрену белгілі бір пәнді оқуға дайындықты, пәнге батыру әдісі мен тереңдетілген курсты қамтиды [3, 158 б.]. ESP бағдарламасының негізгі міндеті студенттердің тілдік құзыреттілігін қалыптастыру болып табылады. Оқыту шет тілді коммуникативтік біліктерді жетілдіруге бағытталған, кәсіби салада қолданылатын терминологияны, грамматика мен дискурс ерекшеліктерін меңгеру деңгейі бағаланады.

Пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту (CLIL) еуропалық жоғары оқу орындарының ғалымдар тобы әзірлеген болатын, олардың арасында төмендегілерді атап өтуге болады: David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Victor Pavon және т. б. Бұл әдістеме «пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту» дегенді білдіреді, ол екі пәнге бағытталған білім беру бағдарламасына жатады [4, 5, 6, 7, 8, 9]. Бұл ретте барлық оқу курсы жүргізілетін білім алушылардың шет тілі немесе екінші тілі пәнді оқыту құралы ретінде пайдаланылады [10]. Бір қарағанда, CLIL басқа ұқсас әдістемелерден принципті айырмашылықтары жоқ. Шын мәнінде, бұл әдіс екі компоненттің неғұрлым маңыздылығын көрсетпей, тілдік компонентпен және профильдік пәннің кәсіби бағытталған мазмұнымен бірдей жазықтықта жұмыс істейді.

Өз тәжірибесінде CLIL әдісін алғашқылардың бірі болып енгізген батыс мұғалімдері өз мақалаларында екі жақтың да: шет тілінің мұғалімі де, студенттің де ынтысын арттыруға ерекше назар аударды [11]. Кейбір студенттер CLIL-ді «өз тұлғасының дамуына инвестиция» ретінде сипаттайды, тіл туралы ойламастан жаңа пәндерді үйрену мүмкіндігін ерекше атап өтеді. Осы әдістеме аясында тиімді оқыту ортасын құруға негізделген когнитивті тұжырымдамаға көп көңіл бөлінеді, оның ішінде студенттердің танымдық қабілеттерін дамыту жандандырылады. В. Пановтың пікірінше, CLIL енгізу осы тәсілдің қағидалары негізінде жұмыс істейтін оқытушының құзыреттері мен өзіне елеулі өзгерістерді енгізуді талап етеді [11, 12, 13].

Ағылшын негізгі оқыту тілі ретінде (EMI) бүкіл әлемде theme based courses, linked courses, sheltered subject matter instruction және т. б. сияқты модельдер ретінде белсенді қолданылады [14].

Theme-based courses (тақырыптық курстар) арнайы пәндер бойынша білім талап етілмейтін лингвист-оқытушы шет тілінде іске асыратын тақырыптық-бағытталған курстар болып табылады. Бұл EMI моделі әртүрлі профильдік тақырыптарды қамтиды. Мұндай тәсіл студенттерді пәндік мазмұнмен тілдік аспектілерге зиян келтірмей, тілді бейіндік курс мазмұнына біріктіру құралы болып табылады. Бұл курс

қарым-қатынастың кәсіби, мәдени және оқу-танымдық саласы аясында ауызша сөйлеу дағдыларын дамытуға, кәсіби терминология мен ғылыми лексиканы меңгеруге, студент үшін маңызды ақпарат алу мақсатында арнайы және ғылыми әдебиеттерді оқу дағдыларын дамытуға бағытталған.

Linked courses (өзара байланысты курстар) пәндік-тілдік кіріктірілген оқытудың нұсқасы болып табылады, оның шеңберінде бейіндік пәндер шет тілінде жүзеге асырылады. Бұл модельдің негізгі ерекшелігі – тіл оқытушысына арналған тілдік дағдыларды және пәнді оқытушыға арналған ұғымдық-концептуалды аспектілерді қамтитын оқыту мақсаттарында.

Sheltered subject-matter instruction (арнайы контентті ағылшын тілінде оқыту) – бұл кәсіби білім беру мазмұнына кіріктірілген және шет тілінде бейіндік пәнді игеруге бағытталған шет тіліндегі бейіндік курстың тағы бір түрі. Бұл модель негізгі студенттер құрамынан шет тілін нашар білетін және бейімделген немесе оңайлатылған тілдік модельдерді қолдану арқылы жалпы деңгейге көтерілуі қажет шетел студенттері оқитын студенттер тобында сәтті жүзеге асырылады.

Пәндік-тілдік кіріктірілген білім беру тілдік емес мамандықтардың студенттері үшін, әсіресе, физика, химия, биология, информатика бағыты бойынша педагогикалық мамандықтар бойынша білім алатындар үшін үлкен оң мәнге ие, себебі бұл пәндер мектептерде ағылшын тілінде оқытылады. Көптілді білім беруді және ЕҰУ академиялық ресурстарын дамыту орталығы оқытушылардың біліктілігін арттыру үшін CLIL жүйесі бойынша ағылшын тілінде пәндерді оқыту әдістемесі бойынша семинарлар өткізеді.

Информатика мамандықтың кейбір пәндері ағылшын тілінде оқытылады. Сондай-ақ, ағылшын тілі сабақтары кәсіби бағытталған болып табылады. Пән оқытушылары мен талапкерлердің оқуға түсу кезінде шет тілін білуіне ерекше көңіл бөлінеді.

Ағылшын тілінде дәріс өткізу екі тарап үшін де нақты мәселе болды: (дәріскерлер мен студенттер үшін), өйткені шет тілді тілдік құзыреттер жеткілікті дамымаған. Оқытушылар арнайы ұйымдастырылған лингвистикалық курстарда ағылшын тілін қайталай алатын болса, студенттер ағылшын тілінде бейіндік пәндер бойынша дәрістерге дайын болуы керек. Мәселелер студенттер мен оқытушылардың ағылшын тілінде дәрістерді өз ана тілдеріндегідей тиімді жүргізу және тиімді түсіну үшін жеткілікті деңгейінің болмауы; оқу материалдарын әзірлеу және студенттердің де, оқытушылардың да ағылшын тілін білуін жетілдіру мақсатында шет тілдері оқытушылары

мен арнайы пәндер оқытушылары арасында тиімді ынтымақтастық жолдарын іздеудегі қиындықтар.

Информатика мамандығының студенттері арасында CLIL әдісі туралы студенттердің ақпараттану мәніне анонимді сауалнама (сауалнама автормен жасалған) жүргізілді. Студенттерге 10 сұрақтан сауалнама ұсынылды.

Информатика мамандығының студенттері арасында тестілеу нәтижелері:

- 89% үш тілді білімге оң қарайды;
- 65% ағылшын тілін оқыту сапасына қанағат;
- 50% ағылшын тілінде арнайы пәндерді оқыту сапасына қанағат;
- 80% CLIL әдістемесімен таныс, ақпараттандырудың негізгі көзі интернет көрсетілген;
- 50% білім алушылар осы технология оқуда пайдаланылатынын растады;
- 98% білім алушылар ағылшын тілінде жүргізілетін барлық пәндерде CLIL технологиясын 100% пайдаланғанда шет тілін оқыту процесін жандандыру ең жоғары болушы еді.

Тестілеу нәтижелері бойынша студенттер арасында сауалнамаға қатысқандардың 20% бейіндік пәндерді шет тілінде қабылдау күрделілігіне байланысты бағдарламаға көңілі толмайтынын атап өтуге болады. Қалған студенттер жауап беруге қиналған, өйткені олар әдістемені бағалауға жеткілікті уақыт оқыған жоқ. Сондай-ақ, студенттердің 90%-ы пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту шет тілін оқыту үдерісін жандандыруға ықпал ететінін айтты, тілді меңгеру деңгейі бағдарламаның әрбір курсымен өсіп келе жатқанын атап өтті. Сұралғандардың 9%-ы осы әдістеменің шет тілін білу деңгейіне әсерін тигізетінін байқамаған.

Бұл ретте студенттердің 90%-ы шет тілді құзыреттілікті жетілдіру қажеттілігін сезінеді. Сауалнаманың нәтижелері бойынша, респонденттердің 56%-ы шет елдерде ағылшын тілінде қарым-қатынас жасау мүмкіндігін негізгі уәждеуші фактор деп санайды; 55%-ы ағылшын тілі болашақ жұмыста жарамды деп санайды; студенттердің 11%-ы өз білімін жақсартқысы келеді; сұралғандардың 12%-ы ағылшын тілін ұнатады, бұл ішкі уәждемеге байланысты; студенттердің 10% - ы үшін негізгі уәждеуші факторлар сынақ алу және емтихан тапсыру болып табылады.

Осылайша, сауалнама сыртқы мотивация факторларының басымдығын, атап айтқанда, өзінің білімі мен коммуникативтік дағдыларын кең мағынада, сондай-ақ болашақ кәсіби қызметте

пайдалану мүмкіндігін анықтады. Сауалнаманың нәтижелері пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту әдістемесін қолдану студенттерді шет тілін үйренуге ынталандырады деп болжайды.

Жоғарыда айтылғандарды негізге ала отырып, пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту технологиялары кәсіби маңызы бар пәндерді оқыту процесімен шет тілін белсенді біріктіру негізінде шет тілін меңгеру процесін белсендіруге ықпал етеді деген қорытынды жасауға болады. Пәннің негізгі түсініктері туралы білімі бар студенттер, оқу бағдарламасының бөлігі болғандықтан, оны шет тілінде оңай қабылдай алады. Бұл мазмұн мен кәсіби пікір беру үшін шет тілі құралдарын пайдалануда сенімсіздікті төмендетеді. Сонымен қатар, оқушылардың назары тілдік қателерді жіберуге байланысты проблемалардан алшақтатады, өйткені олардың негізгі күш-жігері пәннің пәндік мазмұнына бағытталған. Тілдік емес мамандықтар студенттерінің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үшін оларға шет тілінде ойлауға, осы ойды қалыптастыру мен тұжырымдаудың өзінің тікелей функциясында әрекет ететін шет тілінде ой тудыратын қандай да бір мәселелерді шешуге мүмкіндік беру маңызды. Бұл ретте коммуникацияның міндетті шарты олардың мамандықтары бойынша ғылыми терминдерді пайдалану болып табылады.

Пәндік-тілдік кіріктірілген оқытуды қолдану педагогикалық бағыттағы студенттерді, атап айтқанда информатика мамандығын оқыту кезінде орынды болып табылады, өйткені олар үшін шет тілін үйрену басым болып табылады. Сондықтан тілдік емес бағыттағы, атап айтқанда информатика мамандығының студенттері үшін пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту форматын пайдалану олардың уәждемесін арттыратын және оқу-танымдық қызметін ынталандыратын факторлардың бірі болып табылады.

Осылайша, пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту жүйелі түрде пайдалану кезінде университеттердің тілдік емес мамандықтары студенттерінің шет тілдерін оқыту процесін белсендірудің негізгі тетігі ретінде уәждеменің жоғарылауына ықпал етеді, өйткені олардың назары қызықты, жаңа және мазмұндық тілдік материалда қалып отыр. Кәсіби-бағытталған сабақ тақырыбы студенттердің танымдық қажеттіліктеріне жауап береді және жаңа білімді белсенді меңгеруге әкеледі. Оларда өз құзыретіндегі мәселелер бойынша іскерлік ортада біртектес тілде байланыс жасай білу дағдысы қалыптасады. Бұл ретте, студенттердің тілдік емес факультеттерде шет тілі бойынша дайындық деңгейі айтарлықтай артады, бұл өз кезегінде, болашақ маманның еңбек

нарығындағы қатаң бәсекелестік жағдайында бәсекеге қабілеттілігін арттырады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Попова Н.В., Иовлева В.И. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Ст. в сб.: Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования, мат-лы междунар. школы-конф. 27–30 марта 2017 г., СПб., Изд-во СПбПУ, – 2017. - 426с.

2. Лингвистический энциклопедический словарь /гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: 2002. – 709 с.

3. Dudley-Evans, A. and A.M. St. John, *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998. – 301 p.

4. CLIL: Content and Language Integrated Learning/ Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 173p.

5. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. – Cambridge University Press 2002. – 552 p.

6. Marsh D. *The Emergence of CLIL in Europe 1958-2002*. In E. Kärkkäinen, J. Haynes; T. Lauttamus (Eds.), *Studia Linguistica ar Literaria Septentrionalia*. Studies presented to Heikki Nyysönes. University of Oulu, Finland, 2002, p.205–225.

7. Marsh D. *Language Awareness and CLIL*. In J. Cenoz; N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2007, p.233- 246.

8. Marsh, D. *Take your brain on a language workout*, *Learning English*, *The Guardian Weekly*, 2010, (15.01.10), 4. – P.84

9. Marsh D.; Mehisto P.; Wolff D.; Frigols M.J. *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages, 2010. – P.92

10. Coyle, D. *Content and language integrated learning* / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, Cambridge: Cambridge University Press, 2010. - 182 p.

11. Pavón V.; Ellison Maria. *Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. LINGVARVMARENA– Vol. 4 – ANO 2013, P.65–78

12. Pavón V.; Ellison Maria. *Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Report*. Public Services Contract EACEA/2007/3995/2. Brussels: European Commission.

13. Pavón V. *The introduction of Multilingual Teaching in Andalusia: Heading towards a Newly Proposed Methodology*. *Journal of Border Educational Research*, 2010, 8/1: 31-42.

14. Duenas M. (2003). *A Description of Prototype Models for Content-Based Language Instruction in Higher Education*. (<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/bells12/PDF/art04.pdf> - Access Date: 18.01.2016).

Резюме

Предметно-языковое интегрированное обучение способствует повышению мотивации студентов, выступает как основной механизм активизации процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей.

Resume

The authors of the article prove, that subject-language integrated learning helps to increase student motivation, acts as the main mechanism for enhancing the process of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties of universities.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
КОЛЛЕДЖА**

К.К. КУЛАМБАЕВА

доктор педагогический наук, доцент,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

А.К. САДЫКОВА

кандидат педагогический наук, доцент,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

В.В. ЗАХЛЕБАЕВА

магистр педагогических наук,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Г.А. АШИРБЕКОВА

Магистрант,
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические условия подготовки студентов колледжа к проявлению и формированию креативности в профессиональной деятельности. Описывается результат влияния названных условий на положительную динамику показателей креативности, а также формирование креативности студентов колледжа в процессе предметно-практической подготовки, в части выявления научно-теоретических аспектов.

Ключевые слова: креативность, формирование креативности, методы обучения, педагогические условия.

Социально-экономические преобразования, происходящие во всех сферах человеческой жизни, оказали существенное влияние на всю систему казахстанского образования, создав реальные предпосылки для ее обновления.

В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, а также перспективные потребности их развития. Обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые специалисты, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их

возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся креативностью, мобильностью, динамизмом и конструктивностью.

Основной целью современного среднего профессионального образования стало создание педагогических условий для формирования креативности студентов колледжа как ресурса.

Исследованиями проблем подготовки и формирования у студентов тех или иных качеств занимается ряд учёных. Среди них педагоги и психологи как: Абдигапбарова У.М. [1], Бейсембаева А.А. [2], Кошербаева Г.Н. [3], Гнатко Н.М. [4], Панфилова А.П. [5], Романцов М.Г., Рыбалкин А.С. [6], Халифаева О.А. [7] и др.

В условиях обновленного образования формирование креативности студентов колледжа представляет собой процесс, который отражает основные этапы и механизм профессионально-личностного становления студентов в условиях образовательной среды колледжа и направлен на достижение студентами креативного уровня самореализации в учебной предметной деятельности.

В рамках практической подготовки традиционный (основной) учебный материал, дополненный содержанием элективных курсов, преподаваемых с использованием активных методов обучения и творческих самостоятельных работ, переводится из ранга предмета освоения в ранг средства формирования креативности.

Среднее профессиональное образование способно реализовывать концепцию человеческого капитала, так как оно требует применения творческих подходов к построению образовательного процесса. Переходы от предметно-информационного к профессионально-деловому; от констатирующего к опережающему и перспективному; от репродуктивного к креативному [4, с. 15].

Создание педагогических условий для формирования креативности студентов колледжа является образованием, ориентированным на развитие творческих способностей человека и закрепление в его профессиональном сознании установок на поиск инноваций, анализ проблем и вариантов деятельности, мотивирующее самостоятельное осмысление действительности, самопознание собственной индивидуальности, превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития [6].

В результате мы получаем состояние готовности студента колледжа к проявлению креативности в профессиональной деятельности, потому как это одно из профессионально-личностных новообразований, заключающееся в состоянии личности студента, обеспечивающем умение сохранять нестандартность, гибкость при

выполнении различных видов профессиональной деятельности. Психологическое состояние готовности может быть результатом подготовленности к такой деятельности.

Подготовленность же, в свою очередь, может быть следствием соответствующей подготовки. Отсюда высшая степень готовности студента к проявлению креативности как сформированности определенного уровня одного из компонентов его профессиональной компетентности, которая наступает в результате не только приобретения студентом определенных знаний и умений, но и в результате применения их на практике.

Проявлять креативность – это значит, что в процессе осуществления разнообразных действий обязательно обнаруживать творчество, созидательность, новаторство. Следовательно, проявление креативности в профессиональной деятельности – это осуществление студентом колледжа во время разнообразных учебных, учебно-производственных и производственных видов деятельности обнаруживать созидательность, новаторство, нестандартность, оригинальность.

В готовности студента к проявлению креативности в профессиональной деятельности, заключающейся в умении быстро и адекватно реагировать на изменения условий производства и, таким образом, сокращать затраты (временные, эмоциональные, ресурсные и пр.) на достижение цели профессиональной деятельности, обнаруживают прямую корреляцию с подготовленностью к данному виду деятельности.

С целью решения исследовательских и педагогических задач была рассмотрена предложенная Халифаевой О.А. [7]. Система педагогических условий (требований образовательной среды, определяющих ход и специфику протекания данного процесса и направленных на достижение оптимально возможных результатов) подготовки студентов к проявлению креативности в профессиональной деятельности была реализована.

Данная система включала:

- создание в колледже благоприятного психолого-педагогического климата (стимулирование, мотивация, поощрение, поддержка, одобрение) для подражания творческому поведению и проявлению креативности;
- предполагало низкий уровень регламентации поведения студентов в процессе учебной, учебно-производственной и производственной деятельности в колледже;

- создание преподавателями условий для решения учебных задач, предлагаемых студентам для решения, таким образом, чтобы создать ситуацию неопределенности, поиска решения, т.е. создать дидактическое пространство для проявления креативности;

- наличие на занятиях в колледже образца (креативного преподавателя или мастера производственного обучения, креативного студента и др.) креативного поведения;

- присутствие предметно-информационной обогащенности образовательной среды колледжа (наличие в колледже достаточного количества и качества дидактических материалов, виртуальных тренажеров, компьютерных программ, способствующих развитию креативности) [5];

- наличие социального подкрепления (корпоративный дух коллектива колледжа, создание условий для развития креативности в максимально большом количестве микросред - в учебной аудитории, в учебных мастерских, в общежитии, на производстве и пр.) творческого поведения.

В результате данная система педагогических условий обеспечила достижение цели: формирование креативности студентов колледжа. В обобщенном виде динамика показателей педагогического процесса при опоре на выбранные педагогические условия представлена в таблице 1.

Таблица 1. Динамика формирования креативно-творческих качеств личности студентов колледжа (показатели: 1 – творческая активность; 2 – творческое мышление; 3 – творческая воля; 4 – креативность)

Показатели	До начала эксперимента			По окончании эксперимента		
	Низкий Кол-во	Средний Кол-во	Высокий Кол-во	Низкий Кол-во	Средний Кол-во	Высокий Кол-во
1	127	114	87	53	135	140
2	123	117	88	76	104	148
3	170	98	60	109	128	91
4	99	144	85	54	146	130

Результаты проведенных исследований и анализ полученных данных позволяют сделать следующие выводы:

а) подготовка студентов (будущих специалистов) к проявлению креативности позволяет разрешать возникшее противоречие между социальным заказом общества на креативную личность во всех сферах

производства и недостаточной разработанностью педагогических основ развития креативности в системе подготовки кадров;

б) результаты исследования имеют социальную значимость, так как подготовка студентов к проявлению креативности в период их профессионального становления:

- во-первых, обуславливает продуктивно-созидательную направленность личности и составляет основной стержень ее социальной ориентации в жизни,

- во-вторых, является базовым детерминантом профессионального творчества,

- в-третьих, способствует развитию креативно-творческого потенциала специалиста и его самоактуализации в профессиональной сфере.

Таким образом, преобразования, происходящие в системе казахстанского образования, создали предпосылки для ее обновления. Основная цель среднего профессионального образования в создании педагогических условий формирования креативности студентов колледжа как ресурса. Образованные, нравственные, предприимчивые специалисты нужны обществу. Они смогут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, они способны к сотрудничеству, отличаются креативностью, мобильностью, динамизмом.

Список литературы

1. Әбдіғапбарова Ұ.М., Жумагелдиева А.Д. Болашақ мұғалімдерді «мектеп-колледж» жүйесінде даярлау // Хабаршы Вестник Bulletin. КАЗНПУ им. Абая Серия «Педагогические науки» № 1 (57). – Алматы: Изд-во «Ұлағат», 2018. – 320 с. – С. 21 – 25.

2. Бейсембаева А.А. Современные педагогические условия развития творческой активности студентов // Хабаршы Вестник Bulletin. КАЗНПУ им. Абая Серия «Педагогические науки» № 4 (56). – Алматы: Изд-во «Ұлағат», 2017. – 232 с. – С. 82 – 86.

3. Кошербаева Г.Н., Бейсембаева А.А. Развитие творческих способностей учащихся в условиях обновленного содержания образования // Хабаршы Вестник Bulletin. КАЗНПУ им. Абая Серия «Педагогические науки» № 1 (57). - Алматы: Изд-во «Ұлағат», 2018. – 320 с. – С. 147 – 151.

4. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: ИП РАН, 1994. - 22 с.

5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009 – 192 с.

6. Романцов М.Г., Рыбалкин А.С. Креативность и педагогический процесс // Электронный научный журнал Академии Естествознания «Современные проблемы

науки и образования» №1 – Пенза: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский Дом «Академия Естествознания», 2006. – С. 86-87.

7. Халифаева О.А. Педагогические условия развития креативности подростков в учебно- воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2007, – 19 с.

Түйін

Мақалада колледж студенттерін кәсіби қызметте креативтілік танытуға және қалыптастыруға дайындаудың педагогикалық шарттары қарастырылады. Аталған жағдайлардың креативтілік көрсеткіштерінің оң динамикасына әсер ету нәтижесі, сондай-ақ ғылыми-теориялық аспектілерді анықтау бөлігінде пәндік-практикалық дайындық процесінде колледж студенттерінің креативтілігін қалыптастыру сипатталады.

Resume

The article deals with the pedagogical conditions of College students ' preparation for the manifestation and formation of creativity in professional activities. The article contains the result of the influence of these conditions on the positive dynamics of indicators of creativity, as well as the formation of creativity of College students in the process of subject-practical training, in terms of identifying scientific and theoretical aspects.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Д.В. ЛЕПЕШЕВ

кандидат педагогических наук, профессор,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

В.В. ЗАХЛЕБАЕВА

магистр педагогических наук,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Ю.В. ЧЕРНЕНКО

магистр педагогики,
старший преподаватель кафедры
социальной и возрастной педагогики,
Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова

П.С. БАБИН

Магистрант,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Аннотация

В статье представлены результаты изучения ценностных ориентаций молодых людей современного Казахстана, полученные в рамках научного проекта грантового финансирования МОН РК по приоритету: Научные основы «Мәңгілік Ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук). По подприоритету: 5.3 Фундаментальные и прикладные исследования проблем модернизации общественного сознания: 5.3.1. Новое гуманитарное знание. По теме проекта: ИРН № AP05132539 «Юногика: теория и практика молодежной работы в условиях модернизации общественного сознания» реализуемый в КУ им. А. Мырзахметова.

Ключевые слова: нравственные ценности, молодежь, ценностные ориентации.

Ценности являются одним из важнейших духовных регуляторов социальной жизни: они обосновывают цели, идеалы, определяют отношение человека к событиям окружающего мира и к самому себе. Ценности выступают в качестве желательного, предпочтительного для данного социального субъекта (индивида, общности, общества)

состояния социальных связей, принципов и практики социальных взаимоотношений, критерия оценки реальных явлений; они определяют смысл, стратегию целенаправленной деятельности и тем самым регулируют социальные взаимодействия, внутренне побуждая к деятельности. Изучение содержания ценностных ориентаций, характеризующих менталитет и образ жизни современной молодежи, выявление социальных факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций, представляют научный интерес и имеют практическую значимость [1, с. 1].

Среди казахстанских социологов и психологов вопросы изучения ценностей также достаточны популярны. Есть интересные результаты по исследованию проблем формирования ценностных ориентаций молодежи [2], изучению процесса изменения профессиональных и нравственных ценностей молодежи [3], выявлении факторов девальвации духовных ценностей [4] и др.

В целом, ценности и ценностные ориентации могут выступать характеризующими то или иное общество маркерами общественного сознания и динамики поведения. Так как в общем смысле ценности являются одобряемыми и разделяемыми большинством людей представлениями, выявленными в ходе исследований системы ценностей общества и социальных групп, они позволяют очертить и параметры, условно говоря, внутреннего мира личности, социализированной в конкретном социокультурном контексте.

Сегодня мы вынуждены признать, что на первых порах необходимо привить элементарное уважение к своей стране, научиться любить свою культуру, а не насаждаемое извне, изучить историю и традиции своего народа. К примеру: привить любовь и уважение к национальной одежде, а не носить хиджаб.

Принятие идеалов, норм поведения является прививкой духовно нравственных ценностей. Это, в свою очередь, представляется важным механизмом жизни общества, который испокон веков присутствовал в культуре любого народа (мифах, религия, в современности – идеология), кой способствовала воспитанию нации, без которого любое общество может потерять свои культурные и исторические корни [5].

Сегодняшняя молодежь остро нуждается в ориентировании и направлении, которое ведет к духовности и восстановлению утраченных ценностей.

В последние годы мы наблюдаем множество ситуаций, которые негативно влияют на духовное развитие наших сограждан, особенно молодежи.

В данной статье представлены результаты изучения ценностных ориентаций молодых людей современного Казахстана, полученные в рамках научного проекта грантового финансирования МОН РК по приоритету: *Научные основы «Мәңгілік Ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук)*. По подприоритету: *5.3 Фундаментальные и прикладные исследования проблем модернизации общественного сознания: 5.3.1. Новое гуманитарное знание*. По теме проекта: ИРН № AP05132539 «Юногика: теория и практика молодежной работы в условиях модернизации общественного сознания» реализуемый в КУ им. А. Мырзахметова.

В рамках проекта был проведен массовый репрезентативный опрос городской молодежи в ноябре-декабре 2019 год. Объем выборочной совокупности составил 800 человек.

Респондентам был предложен список из 21 наименования ценностей с просьбой выбрать из них только пять наиболее важных. На рисунке мы представили только пять наиболее важных ценностей. Итак, иерархию ценностей молодежи возглавили здоровье (61%), семья (59%) и дети (58%). Затем идут саморазвитие (47%) и любовь (45%) (См. Рисунок 1).

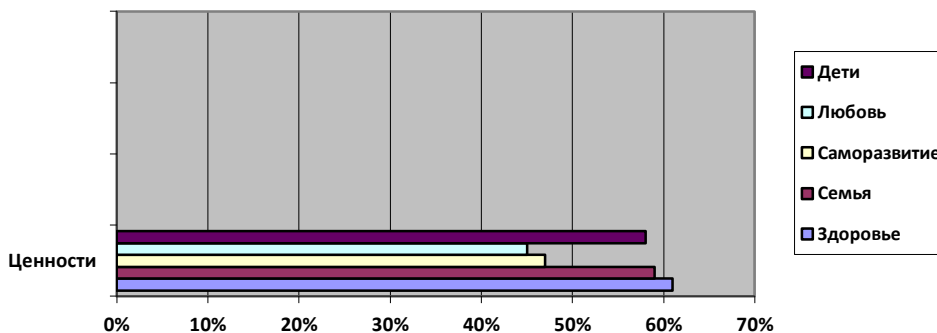


Рисунок 1. Ценности молодежи

Исходя из результатов, мы видим, что лидирующее место среди ценностей молодежи занимает здоровье, а затем семья и дети. Здоровье является ценностью для молодых акмолинцев. Для каждого третьего респондента в опросе, сохранение здоровья выступает приоритетной личной проблемой; хорошее здоровье для молодежи означает и репродуктивное здоровье, что является одним из важнейших условий создания семьи. В то же время на вопрос «Ведете ли Вы здоровый образ

жизни?» треть опрошенных дает отрицательный ответ, что фиксирует противоречивость понимания молодежью здоровья как ценности: вербально они артикулируют здоровье как базовую ценность, а на деятельностно-поведенческом уровне лишь немногие стремятся практически реализовать ориентиры здорового образа жизни.

Данные опроса показывают, что саморазвитие более важно для 19-20-летних респондентов, а дети и счастливая семейная жизнь – скорее для старших возрастов.

В целом, ценностные ориентации современных молодых людей в Казахстане характеризуются многообразием. С одной стороны, юноши и девушки репрезентируют индивидуально-достиженческие стратегии, характеризуемые опорой на собственные усилия, активностью, ориентацией на карьерный рост; с другой стороны, наблюдается явный приоритет ценностей, связанных со здоровьем и близким окружением.

Все это позволяет сделать вывод, что трансформация ценностных ориентаций молодежи в целом характеризуется утверждением технократической парадигмы и вытеснением принципов гуманистической» [6, с. 126].

На данном этапе казахстанской молодежи присущи следующие ценностные ориентации:

- у большинства представителей доминируют утилитарные, потребностно-полезностные системы ценности. В большей степени, носителями традиционной этнокультурной системы норм и ценностей является в основном сельская и часть городской молодежи, представляющей этнических казахов, т.е. большая часть казахстанской молодежи;

- носители упрощенной, ригидной и вместе с тем социально-востребованной, прагматической систем ценностей; редуцирующей ценности к интересам, ценностную рациональность кцелерациональности составляет основная масса городской и часть сельской молодежи, безотносительно к их этнической принадлежности;

- носители антисоциальной системы установок – деклассированные и маргинализированные слои молодого поколения, составляющие значительную часть молодежи всех этнических групп;

- носители современной постматериалистической системы ценности – относительно небольшой по отношению к генеральной совокупности сектор интеллектуальной молодежи, выделяющейся высоким уровнем духовно-нравственного развития, творческим складом мышления [5, с. 55].

Доминирующая роль в воспитании молодежи и их гражданского становления играют институты СМИ и коммуникаций, которые в реальной жизни формируют потребительские ценности и ориентации у молодежи, что приводит к росту негативных факторов в молодежной среде.

Для преодоления разрыва поколений и нарушения преемственности в ценностно-мотивационной сфере необходимо предпринять меры по преодолению кризиса в системе социализации молодежи, ориентированной на основополагающие традиции семьи, социальной ответственности и культурно-нравственные основы для личностного развития.

Меры, принимаемые государственными органами по реализации молодежных проектов и программ по трудоустройству, решению жилищных проблем, развитию разносторонних способностей молодых людей, оказываются недостаточно эффективными в силу их малой и частичной обеспеченности. Они охватывают лишь малую, «избранную» и незначительную в процентном соотношении часть молодежи, в силу чего доля контролируемого соответствующими программами рынка жилья, образования, трудоустройства и т.д. оказывается чрезвычайно малой, не создавая диапазон действительных социальных возможностей спектра прозрачных и осуществимых способов социальных действий.

Таким образом, различия в ценностных ориентациях молодежи (ее возрастных групп) и общества могут быть достаточно существенными. Они обязательно должны учитываться при организации и проведении воспитательной работы в образовательных учреждениях, при планировании и реализации государственной молодежной политики, при осуществлении мероприятий на уровне города или поселения, а потому проведение регулярных социологических исследований ценностных ориентации молодежи в режиме мониторинга является особенно важным.

Список литературы

1. Саликжанов Р.С. Система ценностей современной казахстанской молодежи. – [Интернет ресурс]: cyberleninka.ru Грнти>...-tsennostey-sovremennoy... Дата обращения 9.01.2020 г.
2. Abdirajymova G.S. Cennostnye orientacii molodezhi // Mysl'. – 2005. – № 5.
3. Sejtshhev A. Izmenenie professional'nyh i нравstvennyh cennostej molodezhi Kazahstana // Obrazovanie. – 2005. – № 5. – С.93
4. Levina L.V. Deval'vacija duhovnyh cennostej kak faktor deviacii //Psihologija. Sociologija. Defektologija. – 2005. – № 3. – С. 25-32
5. Баймухаметова Р.С. нравственно духовные ценности современной казахстанской молодежи: вопросы идеологии и молодежной политики-[Интернет ресурс]: evansys.com>. Дата обращения 10.01.2020 г.

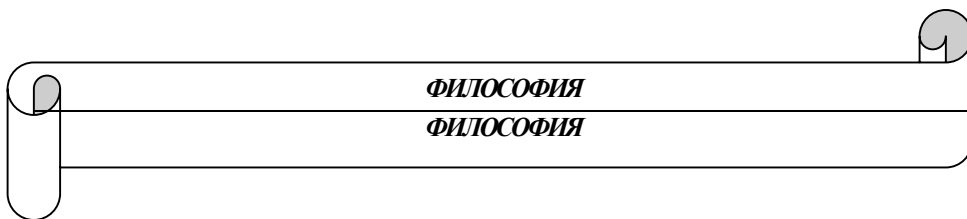
6. Kazarina-Volshebnaja E.K., Komissarova I.G., Turchenko V.N. Paradoksy transformacii cennostnyh orientacij rossijskoj molodezhi // Sociologicheskie issledovanija. – 2013. – № 6. – С. 54-61.

Түйін

Мақалада «Мәңгілік Ел» ғылыми негіздері (XXI ғасырдың білімі, гуманитарлық ғылымдар саласындағы іргелі және қолданбалы зерттеулер) бойынша ҚР БҒМ гранттық қаржыландыру ғылыми жобасы аясында алынған қазіргі Қазақстан жастарының құндылық бағдарларын зерттеу нәтижелері берілген.

Resume

The article presents the results of a study of value orientations of young people of modern Kazakhstan, obtained in the framework of the research project of grant funding MES RK according to the priority: the Scientific basis "Mangilik El" (the education of the XXI century fundamental and applied studies in the Humanities).



UDC 740

**GADAMER'S UNDERSTANDING OF THE
HERMENEUTIC CIRCLE - METHODOLOGICAL
PROBLEMS OF KNOWLEDGE**

Y.S. DOYKOV

PhD, Associate Professor,
Lecturer in the Department of Public Communications,
University of Library Studies and Information Technologies,
Sofia, Bulgaria

Annation

The author of this article proposes his own approach to a possible understanding of the problem of hermeneutic knowledge by Hans-Georg Gadamer. The main attention is paid to the analysis of the description of the German philosopher hermeneutic circle. The methodological significance of this theoretical construction follows from Gadamer's own understanding as the author that it is his central point for understanding hermeneutical knowledge. The components, the functioning mechanism and the methodological problems of the circle are analyzed. The emphasis is on the meaning, place and role of language in Gadamer's hermeneutical concept in relation to understanding, text, the world as a whole.

Key words: hermeneutics, hermeneutic circle, understanding, interpretation, eventfulness, language, knowledge, practice.

Hermeneutics has its foundations in understanding. Complete knowledge cannot be achieved for the lack of understanding. It has inherent validity within science. Gadamer invariably focuses his attention on his main sphere of interest – the possibility of understanding. For example, the ability of historical consciousness to understand is only one tool for its application. A more serious search will direct not to the possible means of his expression. It will require that the authentic moment of understanding itself be brought to

light. Hermeneutic circle is such an inalterable circumstance. This theoretical construction is Heidegger's "preliminary structure of understanding". To be sure, the goals of the two German philosophers are different. Heidegger limited himself to explicating the fore-structures of understanding. His purpose was ontology. Gadamer, within the context of his own research objectives, is tempted to present the way in which understanding happens in its historicity. "Our question, by contrast, is how hermeneutics, once freed from the ontological obstructions of the scientific concept of objectivity, can do justice to the historicity of understanding" [1a, p. 365]. In this respect, of course, Gadamer does not abandon the traditional concept of hermeneutics as teaching about art. He appreciates Dilthey's contribution to the hermeneutic tools of search of the spiritual sciences. However, along with them, he also acknowledges Heidegger, with his view of historical hermeneutics seen from the perspective of the "circular structure of understanding resulting from the temporality of human life. [1b, p. 365]. However, resulting is conceived by Gadamer not in the traditional way as application of theory to practice. It is seen in that "self-understanding *corrects the constantly exercised understanding* and refines it from improper adjustments – a process that would benefit the art of understanding" [1c, p. 365-366].

What is the hermeneutical circle?

Heidegger defines it as follows: "It is not to be reduced to the level of a vicious circle, or even of a circle which is merely tolerated. In the circle a positive possibility of the most primordial kind of knowing is hidden and we genuinely grasp this possibility only when we have understood that our first, last, and constant task in interpreting is never to allow our fore-having, fore-sight, and fore-conception to be presented to us by fancies and popular conceptions, but rather to make the scientific theme secure by working out these fore-structures in terms of the things themselves" [2a, p. 124].

Gadamer testifies that Heidegger provides a description of the form of interpretation. It is a kind of guide for anyone who takes on interpretation, an explanatory scheme of interpretation. The term 'circular' (Zirkel) used by Heidegger indicates the functionality of this form. Hence, "an interpretation is never a presuppositionless apprehending of something presented to us" [2b, p. 122]. The argument he provides makes it clear that circularity is derived from the functionality of understanding itself. In order for this to happen, a preliminary expectation of the meaning of what is to be understood must be formed. Therefore, he affirms that, "any interpretation which is to contribute understanding, must have already been understood what is to be interpreted" [2c, p. 123]. A terminological clarification on understanding and interpretation is needed here. Heidegger gives this orientation: "This

development of the understanding we call "*interpretation*" [*Auslegung*]. In it the understanding appropriates understandingly that which is understood by it. In interpretation, understanding does not become something different. It becomes itself. Such interpretation is grounded existentially in understanding; the latter does not arise from the former. Nor is interpretation the acquiring of information about what is understood; it is rather the working-out of possibilities projected in understanding" [2d, p. 120].

The functionality of interpretation entails, according to Gadamer:

- being on guard against the spontaneity of ideas,
- being on guard against the limitations of stereotypical thinking habits,
- focusing on the essentials,
- keeping within and focusing on essential things independent of one's own "value pressure",
- projection (of meaning),
- working out and correcting the (fore-)projection,
- involving the use of fore-meanings,
- revealing the original meaning,
- anticipation of meanings,
- transformation of the fore-meanings into interpretative ones,
- unity of meaning.

In fact, these functional characteristics of interpretation are its procedural description as well as of understanding itself. Hence, understanding projects:

- taking into account the possibility of misrepresentation in prejudices (opinions),
- development of adequate project anticipations,
- confirmation,
- starting with non-arbitrary fore-meanings,
- interpreter's understanding of the origin and importance of the fore-meanings.

Gadamer touches upon the question of the possibility of accepting the difference between the use we usually make of words and the content of the text we read. For him, this is a challenge. Because:

- there is incompatibility between the meaning and wording of the text and our experience and wording;
- under certain circumstances – practicing average use of meanings,
- it is difficult to overcome our fore-meanings,
- we can understand arbitrarily others' opinions. It concerns the multiplicity of fore-meanings expectations and measure.

Therefore, Gadamer points out that, "the hermeneutical task becomes of itself a questioning of things and is always in part so defined" [1d, p. 370]. There should be one important clarification, "Hermeneutically trained consciousness must be, sensitive to the text's alterity" [2e, p. 235]. In order to realize this, the existence of fore-meanings is necessary. They prompt Gadamer's to make reference to Heidegger and his fore-structure of understanding. In general, the question of being, in his view, concentrates and highlights the hermeneutical problem. "Being insufficient to interpret the essence of being thus far, the hermeneutical situation, has been given the required originality" [2f, p. 235]. The same question, referred to being by means of terms of fore-having, fore-sight, and fore-conception, requires, in its turn, a critical juxtaposition of the question with metaphysics, whose origins lie in its history. This is fully compatible with the logic of historical-hermeneutic consciousness. It is a matter of realizing an understanding along with its anticipations. The latter should be self-aware, self-controlled by it. This results in the fact that there is an adequate understanding of things themselves. Procedurally here, the very understanding reflects with methodical awareness. This brings us back to Heidegger's definition of the hermeneutic circle. It is on this basis that he insists that the scientific theme be emphasized in the construction of fore-having, fore-sight, and fore-conception. Therefore, with regard to tradition, one should seek to reject all that would prevent it from being understood as the things were themselves. What could prevent it are the prejudices. In this sense, according to Gadamer, Heidegger comes to understand the specificity of historical consciousness. Once, he establishes, in Descartes and Hegel, the ability of the concept of consciousness, interpreting existence as being and being present, to have a source of "intentionality" that understands tradition through the ontological assumptions of the concept of subjectivity. And secondly, he emphasizes, on his part, the idea of the metaphysics of the extreme of Kant. It "helps" to "secure" the scientific theme by engaging in understanding the tradition itself. This is *par excellence*, the very concretization of historical consciousness within the framework of understanding.

Hence, the explication of the extremity of the hermeneutical problem – the existence of prejudice in understanding. "Historicism itself, despite its critique of rationalism and of natural law philosophy, is based on the modern Enlightenment and unwittingly shares its prejudices. And there is one prejudice of the Enlightenment that defines essence: the fundamental prejudice of the Enlightenment is the prejudice against prejudice itself, which denies tradition of its power" [1e, p. 371]. Gadamer defines prejudice as "a judgment that is rendered before all the elements that determine a situation

have been finally examined" [1f, p. 372]. He develops his argumentation in the direction of jurisprudence and the institution of 'praejudicium' (preliminary sentence). In the presence of the positive validity of such a preliminary sentence or a precedent, its negative consequence stands out. It is the Enlightenment that established the negative connotation of prejudice. The Enlightenment again treated it as "unfounded judgment" [3, p. 163: 1g, p. 372]. Gadamer claims that, "This conclusion follows only in the spirit of rationalism; it is the reason for discrediting prejudices, and the reason scientific knowledge claims to exclude them completely" [1h, p. 372-373]. But the Enlightenment 'nourishes' prejudices, because it imposes the absolute self-construction of reason, the authority of reason. At the same time, it also protects the authority of tradition.

On the other hand, there is the Cartesian doubt validated by science, including the requirement for the doubt itself and the method. In Gadamer's view, it is exactly what does not fit into historical knowledge, the latter being in fact outside the scope of the concept of method. For him, prejudice allows for a positive reversal of the dilemma. But as it will be established later on, prejudices will prove to be implemented in the historical reality of individual existence to a much greater extent than judgments. They will prove to be, in their capacity as conditions for understanding, at the starting point of the hermeneutic problem. Moreover, in terms of their seeking validity, prejudices will prove to be at the core of the theoretical-cognitive question of historical hermeneutics. At the same time, at the beginning of all historical hermeneutics *"the abstract antithesis between tradition and historical research, between history and the knowledge must be discarded"* [1i, p. 388]. In the end, though, it comes down to "recognizing the element of tradition in historical research and inquiring into its hermeneutic productivity" [1j, p. 389]. This leads Gadamer to employ reasoning which considers understanding within the context of a hermeneutic condition of belonging to a certain tradition. The hermeneutical rule requires that the whole should be understood in terms of the detail and the detail in terms of the whole. However, it is a circular structure – a circular structure of understanding within the framework of the formal relation between the whole and the part. Understanding, according to Heidegger, is defined by the anticipatory movement of fore-understanding. And that disavows formalism, since it is a matter of a dynamic process of interplay between the tradition and the interpreter, a game situation. Anticipations of meaning do not have subjective basis. The ground on which they occur is a tradition-based commonality, which is not a precondition, but is self-produced by the individual connected with tradition. Therefore, Gadamer thinks that "the circle of understanding is

not a "methodological" circle, but describes an element of the ontological structure of understanding" [1k, p. 404]. Hence follows the hermeneutical implication of "fore-conception of completeness" concerning meaning, "that only what really constitutes a unity of meaning is intelligible" [11, p. 404]. Completeness guides understanding. In terms of content, understanding itself explicates three points:

1. understanding the nature of things,
2. understanding and discarding other's opinion,
3. agreeing on and establishing the truth.

This mechanism classifies the hermeneutic rules.

Firstly, there comes fore-conception. It is derived from experience ("having-to-do") with the thing. It determines the unity of meaning. It also determines call the "fore-conception of completeness".

Secondly, there is the sense of belonging. It is derived from tradition and is fulfilled through the commonality of prejudices.

The starting position of hermeneutics is: the understander is related to the essence of the subject matter, the essence of the subject matter comes through inheritance, inheritance comes from tradition, hence the understander attains unity with tradition.

A faculty of the hermeneutical conscious: inability to relate to the essence of the subject matter through unquestioned singleness - this singleness characterizes the continuity of tradition.

The implication, Gadamer's conclusion: "Hermeneutic work is based on a polarity of familiarity and strangeness [...] It is in the play between the traditionary text's strangeness and familiarity to us, between being a historically intended, distanced object and belonging to a tradition. *The true locus of hermeneutics is this in-between*" [1m, p. 406].

To sum up the mechanism of functioning of the hermeneutic circle:

1. The fore-concept "meets" a subject matter that is to be understood.
2. The subject matter to be understood modifies the fore-concept of it.
3. The modified fore-concept already functions as a new fore-concept.
4. We apply fore-understanding to something we want to understand.
5. The thing to be understood makes the fore-understanding to put an effort into understanding it.
6. The overcoming of the effort is a process that results in modification. Modification is a degree of agreement, a degree of cognition, and a degree of attaining truth.
7. The new fore-understanding is subjected to test – a verification of the truth attained.

8. The whole movement is repeated until achieved is a moment of lack of effort to understand what is to be understood. Completion of the process of understanding. Coming to agreement. Attaining a truth.

From the perspective of the interpreter of understanding, his ability to understand is fulfilled as follows:

1. Information influence on the part of the subject matter to be understood on the interpreter.

2. Collision between the information with the potential knowledge of the interpreter.

3. The effect of this collision has a hermeneutic nature.

4. A condition for understanding is the presence of fore-knowledge.

5. The fore-knowledge is the basis for construing anticipation of meaning by the interpreter.

6. The anticipation of meaning is a necessary condition for understanding.

7. The anticipation of meaning interacts with the new information flow coming from the subject matter to be understood. Building an agreement.

8. Repeating the action until all information is drawn from the subject matter to be understood. Completing the process. Coming to agreement. Attaining a truth.

This is how knowledge is realized in hermeneutics.

However, here added shall be something else that is important to its realization. Gadamer's reasoning regarding the basis of the hermeneutical problem of the polarity between familiarity and strangeness should be clarified from the perspective of how it is conceived and perceived. This is what Gadamer himself does. The task must be understood as hermeneutical. This means, "... in regard to what has been said: the language in which the text addresses us and engages tradition, in regard to the story that it tells itself to us" [1n, p. 406]. Here the central importance of language is highlighted. If understanding is a hermeneutical process and interpretation is a hermeneutical cognitive tool, then "*rather language is the universal medium in which understanding occurs. Understanding occurs in interpreting*" [1o, p. 532]. The importance of language in Gadamer's view stems from the fact that "the problems of language expression are in fact problems of understanding" [1p, p. 532]. Hence, they are problems of hermeneutical knowledge.

What is the meaning, the place and role of language in Gadamer's hermeneutic conception in relation to understanding, the text, and the world in general?

1. Language is the medium of tradition;

2. Understanding itself is a "conversation"; conversation is a language process;

3. The text is also a party in the conversation. "Everything we have said characterizing the situation of two people coming to an understanding in conversation has a genuine application to hermeneutics, which is concerned with *understanding texts*" [1q, p. 528].

4. The language, through the text, "fixes" the meaning. The meaning of the text is self-alienated, but it prevents the arbitrariness of interpretations. The latter is practicable in a normative way. "Understanding is drawn on entirely by the subject matter. Hence unclear thinking and "bad" writing are not exemplary cases where the art of hermeneutics can show itself in its full glory but, on the contrary, limiting cases which undermine the basic presupposition of all hermeneutical success, namely the clear unambiguity of the intended meaning. [...] Because the important thing is communicating the text's true meaning, interpreting it is already subject to a substantial norm" [1r, p. 539-540].

5. Language is the medium of understanding;

6. Language and understanding are semantic and symbolic-articulating systems. "This understanding of the subject matter must take the form of language. It is not that the understanding subsequently put into words; rather, the understanding occurs-whether in the case of a text or a dialogue with another person who raises an issue with us-is the coming-into-language of the thing itself. Thus we will first consider the structure of dialogue proper in order to specify the character of that other form of dialogue that is the understanding of texts." [1s, p. 522]:

7. Mutual appertaining of language and the world. "Language is not just one of man's possessions in the world; rather, on it depends the fact that man has a *world* at all. The world as world exists for man as for no other creature that is in the world. But this world is verbal in nature." [1t, p. 609]:

8. Language describes the world, the world exists through language. "Language-views are worldviews"[4, p. 60: 1u, p. 609]. Gadamer clarifies: "But the ground of this statement is more important, namely that language has no independent life apart from the world that comes to language within it. Not only the world only insofar as it comes into language, but language, too, has its real being only in the fact that the world is presented in it. Thus, that language is originally human means, at the same time, that man's being-in-the-world is primordially linguistic." [1v, p. 609-610];

9. Language is not a barrier between understanding and the world. "The verbal world in which we live is not a barrier that prevents knowledge of

being-in-itself but fundamentally embraces everything in which our insight can be enlarged and deepened." [1w, p. 615];

10. The relation between language and world reveals that that *hermeneutic experience is verbal in nature* [1x, p. 610]. This provides new opportunities for its understanding and studying because "the fact that human experience of the world is verbal in nature broadens the horizon of our analysis of hermeneutical experience." [1y, p. 615];

11. The semantic dimension of the world is bounded by and within the linguistic dimension. The wholeness and perspective of the world is linguistically construed. "This is of fundamental importance, for it makes the expression of the world in itself problematical. The criterion for the continuing expansion of our own world picture is not given by a "world in itself" that lies beyond all language. Rather, the infinite perfectibility of the human experience of the world means that, whatever language we use, we never succeed in seeing anything but an ever more extended aspect, a "view" of the world.[...] This is part of the meaning in which every human, linguistically constituted view of the world live." [1z, p. 615-616].

It is indisputable that Gadamer seeks to justify the finiteness of human knowledge. On the other hand, its capacity is seen in achieving understanding of things. The author's set purpose requires that avoided should be endless interpretations with diminished potential for reaching agreement. Identifying knowledge as a constant factor, he strikes a balance between its universality and relativity. The method of the natural sciences is not applicable in the human sciences. Hence it is impossible to validate their criterion for objectivity and scientific soundness in the same way. It is understanding that presents the methodological approach to these. Understanding directly correlates with a person's initial experience of the surrounding reality, of the real world. What characterizes understanding is its historicity and finiteness. The difficulty, bordering on inability to achieve objectivity of knowledge in the human sciences, is due to the nature of understanding as primal human experience – experience that shapes and characterizes the knowledge of the individual. Yet, this understanding has a constitutive meaning. It originates and draws on the cognitive apparatus of being conversational. Therein, however, lies its possible highly subjective liability to interpretations. This would lead to cognitive disorientation. Gadamer's methodological solution is to bring the "things themselves" as centers of meaning. These meanings are the product of the hermeneutical dialogue. Thus, highlighted is a clear delimitation of the hermeneutic process. Yet, the "things themselves" are a reality. With respect to understanding, they are situated outside and independently, they are available before it, they are instrumentalized as

universal norms. They are obviously unhistorical. In this way, understanding seems to be both historical and conditionally historical. Here a new difficulty arises. It stems from language in its capacity as medium and essential expression of understanding. Language reflects the world, the realities. Meaning is only possible through language. Language is historical. Difficulty – the pre-linguistic nature of "things themselves". Gadamer's attempt to resolve it is to allow for meaning-forming and special linguistic entities in a meaning-constructive dialogue. There is, of course, the requirement of balance. This type of dialogue is Gadamer's cognitive situation. Therefore, we can agree, in general, that "philosophical hermeneutics is not a methodology of the humanities, but rather a reflection on the general conditions of understanding" [1aa, p. 702].

Literature

1. Gadamer H.-G. Truth and Method // Basic Features of Philosophical Hermeneutics //, EA, Pleven, 1997, 1997a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, aa. - 708 p.
2. Heidegger M. Being and Time, Marin Drinov, Sofia, 2005a, b, c, d, e, f. - 368 p.
3. Strauss L. Spinoza's Critique of Religion, University of Chicago Press (1965). - 351 p.
4. Humboldt W. v., On the diversity of the human language structure... (1st ed. 1836), § 9. - 388 p.

Түйін

Бұл мақалада Ганс-Георг Гадамердің герменевтикалық білім мәселесін түсінуге авторлық көзқарас ұсынылған.

Резюме

В данной статье предлагается авторский подход к возможному пониманию проблемы герменевтического знания со стороны Ганса-Георга Гадамера.

ӘОЖ: 811.512.122'367

**КӨРКЕМ ШЫҒАРМАДАҒЫ СУБЪЕКТИВТІК
КӨЗҚАРАСТЫҢ КОММУНИКАТИВТІК АСТАРЫ**

Ж.А. ҚҰСАЙЫНОВА

филология ғылымдарының докторы,
С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Мақалада субъективті көзқарас көрініс беретін көркем мәтіннің коммуникативтік байланысты қалыптастырудағы қызметі талданған. Көркем мәтін аясында бағаланушы, бағалаушы, қабылдаушы субъектілер арасында имплицитті қарым-қатынастың, байланыстың болатындығы, оның грамматикалық тәсілдері сараланған.

Түйін сөздер: субъективтік көзқарас, бағалаушы субъекті, қабылдаушы субъекті, қатысымдық үдеріс

Көркем шығарма тақырыбын таңдау, композициялық құрылымын, ондағы кейіпкерлердің әрекетін суреттеу астарында авторлық көзқарас, автор бейнесі көрініс тауып отырады. Өйткені «болмысты әр жазушы өз «нүктесінен», өзінің адамгершілік, идеялық т.б. ұстанымы тұрғысынан көріп, соны туындысында әртүрлі жағдайлардағы тоғысулар, қарама-қарсы қоюлар арқылы бейнелеп шығады. Оның шығармада «көрінуі» шығарманың көркем-тілдік құрылымы арқылы жүзеге асады» [1, 96 б.].

Сондай-ақ, көркем шығарма астарында қоғамдағы басқа субъектілермен ақпарат алмасу, ой бөлісу, яғни тілдік қарым-қатынасты қалыптастыру сияқты міндеттер де астасып жатады. Нақтырақ айтсақ, көркем мәтін арқылы автор коммуникативтік байланысты орнықтырады. Бұл мәселені теориялық тұрғыдан зерттеген Ф. Оразбаева: «Көркем шығарма – күнделікті өмірдегі адамдар қарым-қатынасы мен қоғамдық ортаның ерекшелігін танытар жазба әдеби тілдің жемісі. Сондықтан, көркем әдебиет тілі, біріншіден,

коммуникативтік қызмет атқарады»,– деп қатысымдық міндеттеріне назар аудартады [2, 94 б].

Жалпы, әдеби шығармада автор көзқарасының көрініс беруі тіл білімінде де, әдебиеттану ғылымында да жан-жақты талданғанымен, субъективтік көзқарастың коммуникативтік қызметке ықпалы әлі де талдауды қажет ететін тақырыптар қатарында.

Мәтін құрылымын қалыптастыруда көркем туынды авторлары белгіленген тұрақты ұстанымдарды басшылыққа алады. Олар: «ақпараттық ұстаным (мәліметті іріктеп ұсыну); фатикалық ұстаным (материалды оқырман назарын аударту үшін пайдалану); манипулятивтік ұстаным (мәтінде баяндалатын оқиғаларға қатысты оқырман көзқарасын қалыптастыруды мақсат ету)» [3, 63 б]. Осындай міндеттер автор мен оқырман арасындағы имплицитті қарым-қатынаста жүзеге асады.

Көркем мәтін құрылымында көп жағдайда автор – ақпаратты бағалаушы тұлға да, оқырман – ақпаратты қабылдаушы деңгейінде көрініс береді. Мұндай мәтіндерде автор тікелей бағалаушы ретінде жеке субъективтік көзқарасын жариялайды, нәтижесінде «автор және оқырман» тізбегіндегі коммуникативтік байланыс орнығады. Әрине, субъективті көзқарастың тікелей иесі болып табылатын автор жариялаған мәтінде белгілі бір мақсатты көздейді, себебі кез келген мәтіннің рухани бағыт беру аспектісі айрықша маңызға ие. Және ол мақсатты түрде қалыптастырылады. Көркем мәтіндегі коммуникативтік үдерістің белгілі бір мақсатпен қалыптасу жүйесін Қ.Есенова сипаттай келе: «Сөйлеу актісінде бұл тіл ұстанушының тілдік бірліктерді өз түпкі ниетіне сай етіп іріктей білуі, қай сөзге баса мән беретіндігі, өз сөзінің тыңдаушыға қандай дәрежеде әсер етуін көздейтіндігі, соның нәтижесінде адресаттың қандай да бір әрекеттерге баруына түрткі болатындығы, сондай-ақ, айналадағы адамдарға өз сөзі арқылы өзін белгілі бір қырынан таныстыруға, көрсетуге тырысатындығы т.б. барлығы жинала келе, оның түпкі ойының аудиторияға дұрыс, дәл, нақты күйінде жеткізілуін қамтамасыз етеді»,– деп түйіндейді [3,18 б]. Ойымызды нақты мысалдармен сараласақ.

Ырғай, ырғай, ырғайлы,
Ырғай мойнын ырғайды.
Баяны жоқ бұл дәурен,
Басында көп тұрмайды.
Өкінішің өзеуреп,
Өзегіңді тырнайды.
Көздің жасы кептеліп,

Көмейінде құрғайды [4, 28 б].

Талдауға негіз болған мұндай көркем мәтіндерді автор жалпы қауымға арнайды да, тілдік байланыстың жауап алу сатысы астарлы сипатқа ие болады. Яғни, автордың субъективтік көзқарасы алға шығып, оқырман тараптың көзқарасы пассив қабатта тұрады. Дегенмен, оқырманның рөлі әлсіремейді. Оқырман коммуникативтік тізбектің міндетті қатысушысы болады. Бұл туралы Е.Қасенов: «Қатысымдық үдерісте автор мен оқырманды бір-бірінен ажырағысыз күрделі екі ұғым деп тануға болады. Автор – ақиқат шындық пен қоғамдағы құбылыстарға орай нақты бір идеяны тілдік бірліктер арқылы мәтінге айналдырса, оқырман – сол идеяны меңгеріп, оны ой елегінен өткізе отырып, мәнге айналдырады», - дейді [5, 43 б].

Кейбір мәтінде автордың өзі субъективті көзқарасты қабылдаушы, саралаушы тұлға ретінде қатысады. Мұндай коммуникативтік құрылымдағы мәтіндерде автор төл сөздерге және қаратпаларға екпін түсіріп, ойды сабақтастыру тәсілі арқылы қатысымдық шеңберді қалыптастырады. Мәтінде «субъективті көзқарас иесі – субъективті ойды саралаушы автор-қабылдаушы оқырман» тізбегіндегі коммуникативтік байланыс пайда болады. Осындай құрылымдағы мәтіндерде монологтік-диалогтік амалдар арқылы автор қатысымдық үдерістегі коммуниканттар арасындағы астарлы байланысты орнықтырады.

Абай ағамыз!

«Қазағым-ау» деп Сіз бізді көп аямаңыз:

Қатыгездікке келгенде қарайып әлі,

Сабақ алатын жақсыны

Сабай аламыз [4,38 б].

Жүз елуге сіз беттеп,

Біз – елуге,

Жал құйрығы жалғанның күзелуде.

Зәрін шашқан замана бұл қазаққа,

Мұрша берер түрі жоқ түзелуге...

Күн өтпейді тіл тістеп, тіс қажалмай,

Аяр заман алқымнан қысты ажалдай,

«Ұстарасыз алдына мұрты түскен»,

Еліңді ойлап, қайнайды іш қазандай! [4, 40 б].

Көркем мәтін арқылы коммуникативтік байланыстың тізбегін қалыптастыруға қаратпа сөздер де үлес қосады. Бұл жағдайда субъективті ойды бөлісуші автор бағалау тәсілін ұтымды қолданып,

субъектіаралық қатысымдық байланысты жандандырады. Субъектаралық коммуникация, қарым-қатынас негізінде пайда болатын бағалау санаты – астарлы сипаты басым, күрделі құбылыс. Өйткені субъектіге қатысы тұрғысынан ажырата қарасақ, сөз шеберінің кейіпкерді бағалауы мен оқырманның бағалауы, қалыпты коммуникациялық қарым-қатынастағы субъектаралық бағалауды байқаймыз. Көркем мәтінде автор-субъекті тікелей бағалаушы ретінде көзге түссе, оқырман жанама бағалаушы ретінде қабылданады.

Осындай грамматикалық белгілер көрініс берген төмендегі мәтінде «бағаланушы субъекті-бағалаушы субъекті-қабылдаушы субъекті» тізбегіндегі қарым-қатынас көзге түседі.

Күлтегінің кие қонған жұртында,
Күлтегін деп ат қоймайды жұрт ұлға.
Бабаларды ұмыттырмай жүретін,
Керек бізге өзіңіздей бір Тұлға!
Қасиетім – жыр ата мен жыр-ана,
Марқаямыз айтыс деген мұраға.
Сол мұраның шырақшысы секілді,
Ортамызда жүру керек бір Аға! [4,65 б].

«Бағаланушы субъекті – бағалаушы субъекті – бағаланушы субъекті – қабылдаушы субъекті» тізбегіндегі қарым-қатынасты қалыптасыратын күрделі мәтіндер де кездеседі. Мұндай мәтіндерде коммуникативтік байланыс төрт субъектіге қатысты болады. Талдауға негіз болған төмендегі мәтін бойынша сипаттасақ, ана – бағаланушы субъекті, «соғыс» сөзінің астарындағы жағымсыз кейіпкер – бағаланушы субъекті, автор – бағалаушы субъекті, оқырман – қабылдаушы субъекті. Мысалы:

Иә, иә бақытты едік
Бақытты едік біз қандай!
Батпаушы еді, өтпеуші еді
Ай да, күн де қызғанбай...
Жер-анаға көрік берген
Бәйшешектей гүлдеп біз.
Өстіп өмір кешіп жаттық,
Тірлік отын үрлеп біз.
Ел басына қайғы әкелген,
Тыныштықты тұл еткен
41-дің қанды жазы бар екенін білмеппіз...

Соғыс шайқап сол бейбақтың айдынын,

Өтті ғұмыр жаспен жазып ай, күнін.
Қараша үйде қария ана тұрады,
Белгісі болып соғыс салған қайғының...

Соғыс!

Қанша жүректерге қайғы аттың,
Сонда да адам сенен биік айбатты.

Қараша үйде қария ана тұрады,
Белгісі болып қажыр менен қайраттың [6, 33 б]

Қорыта келгенде, субъективті көзқарас көрініс беретін көркем мәтіннің басты мақсаты – коммуникативтік байланысты қалыптастыру. Бағалаушы-автор тарапынан мақсатты түрде құрылатын көркем мәтіндер арқылы имплицитті қарым-қатынастың, байланыстың ерекше үлгісі қалыптасып, мәтіннің когно-лингвистикалық сипаттарына назар аударуға жетелейді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Шалабай Б. Көркем проза тілін зерттеудің ғылыми-теориялық негіздері: филол.ғыл.докт. ... дис. – Алматы, 1997. – 338 б.
2. Оразбаева Ф. Тіл әлемі. Мақалалар, зерттеулер. – Алматы: Ан Арыс, 2009. – 368 б.
3. Есенова Қ. Қазіргі қазақ медиа-мәтінінің прагматикасы: филол.ғыл.докт. ... дис. авторефераты. – Алматы, 2007. – 52 б.
4. Жүрсін Е. Асыл ажар. – Астана: Фолиант, 2014. – 384 б.
5. Қасенов Е. Тілдің қатысымдық және танымдық табиғаты. – Алматы: Ғылым ордасы, 2013. – 248 б.
6. Ештанәев Ғ. Дүниес-дүрмек. – Алматы: Қазақпарат, 1999. – 84 б.

Резюме

В статье проанализирована деятельность художественного текста в формировании коммуникативной связи с субъективным взглядом. В рамках художественного текста проанализирована наличие имплицитного общения, связи между оцениваемыми, оценщиками, принимающими субъектами, его грамматический характер.

Resume

The authors of the article analyzes the activity of a literary text in the formation of a communicative connection with a subjective view. Within the framework of the literary text, the presence of implicit communication, the relationship between the evaluated, evaluators, receiving subjects, its grammatical character is analyzed.

**«ҚАЗАҚ ФИЛОЛОГИЯСЫ» МАМАНДЫҒЫ БОЙЫНША
БІЛІМ БЕРУДІҢ ҒЫЛЫМИ-КОНЦЕПТУАЛДЫҚ
НЕГІЗДЕМЕСІН ХХІ ҒАСЫРДАҒЫ ГУМАНИТАРЛЫҚ БІЛІМ
ПАРАДИГМАСЫНА САЙ ЖАҢАРТУ МӘСЕЛЕСІ**

Л.Н. ДӘУРЕНБЕКОВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Еуразия гуманитарлық институты

Г. САГИДОЛДА

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

Қ.Қ. САРЕКЕНОВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада «Қазақ Филологиясы» мамандығы бойынша білім беру деңгейінде кәсіби білікті мамандар даярлаудың ғылыми-концептуалдық негіздемесін білім алушыларды шектес мамандықтарға дайындау арқылы жаңарту, соның негізінде үздіксіз білім берудің ұлттық модельдерін «жаһандық бәсеке және ұлттық код» тұрғысынан жаңғырту мәселелері қарастырылады.

Түйін сөздер: жоғары кәсіби білім, филология, филолог-бағдарламашы, филолог-аудармашы, филолог-түркітанушы, филолог-журналист, ұлттық мәдениет.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына арнаған «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» жолдауында «Мәңгілік Ел» идеясын еліміздің жан-жақты дамуының ұлттық және *саяси* платформасы ретінде ұсынуына [1], «Қазақстанның Үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» жолдауының [2] заңды жалғасы іспетті «Болашаққа бағдар. Рухани жаңғыру» атты мақаласында «ұлттық код, ұлттық мәдениет, ұлттық бірегейлікті сақтау», «ұлттық сана-сезімнің көкжиегін кеңейту», «білімнің салтанат құруы», «мәдени қазыналарды әлем жұртшылығына таныту» міндеттерін ХХІ ғасырдағы рухани жаңғырудың басты шарттары тұрғысынан саралап көрсетуіне орай [3, 4] қазақ тілінің «ұлт тілі» ретінде дамуының сапалық жаңа кезеңі басталды деуге болады.

XXI ғасырда қазақ тілі – «Мәңгілік Елдің Мәңгілік тілі» [5] адамдар арасындағы қарым-қатынас құралы ғана емес, сонымен қатар қазақ халқының ой-танымы мен сана-сезімінің құралы, қазақ этносының сан ғасырлық тәжірибесін жинақтаушы, қоғамдық білімін қордалаушы және оны келер ұрпаққа жеткізуші танымдық, мәдени, әлеуметтік феномен ретінде өзінің когнитивтік-кумулятивтік және аксиологиялық-бағалаушылық тетіктерін толыққанды іске қосып, дамудың жаңа сатысына көтеріледі, ары қарай «ұлтаралық тіл» болуға бет бұрады. Осылайша қазақ тілі – мемлекеттік тіл, ұлт тілі және ұлтаралық тіл ретінде XXI ғасырдағы рухани жаңғырудың бірегей тетігіне айналады. Осы кезеңде гуманитарлық зиялы қауым өкілдерінің жаңа буынының, әсіресе, «Қазақ филологиясы» мамандығы бойынша білім алатын тіл жанашырларының (ғалымдар, жазушылар, ақындар, айтыскерлер, оқытушылар, және т.б.) әлеуметтік үні айрықша маңыздылыққа ие болары сөзсіз.

«Қазақ филологиясы» мамандығының тарихы С.М. Киров атындағы ҚазМУ (қазіргі аль-Фараби ат. ҚазҰУ) және Абай атындағы ҚазПИ (қазіргі Абай ат. ҚазҰПУ) тәрізді Қазақстандағы алғашқы жоғары оқу орындары, А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, М. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты тәрізді жетекші ғылым ордаларының және осы ғылым-білім ордаларында қалыптасқан ғылыми мектептердің тарихымен бірге сабақтаса өріледі.

Қазақ филологиясы бойынша Қазақтың зиялы қауымының аса көрнекті өкілдері қалыптасқан іргелі білім ордасы – аль-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде (1934 жылдың 15 қаңтарында құрылған С.М. Киров атындағы ҚазМУ) «Қазақ тілі мен әдебиеті» мамандығы бойынша сан жүздеген мамандар білім алды. Университетте М.О. Әуезов, А.Б. Бектұров, Т.Т. Тәжібаев, З.Қ. Қабдолов, Т. Кәкішев, Р. Нұрғали т.б. көрнекті әдебиеттанушы ғалымдар, М. Томанов, М. Маманов, М. Серғалиев, Т. Сайранбаев және т.б. белгілі лингвистер жұмыс істеді және өздерінің дәстүр сабақтастығына негізделген ғылыми-педагогикалық мектептерін қалыптастырды. Сол мектептердің өкілдері бүгінде Қазақстанның жоғары оқу орындарында ғылыми-педагогикалық шығармашылықпен айналысып, қазақ халқының тілі мен ұлттық әдебиетінің өркендеп өсуіне қалтқысыз қызмет етіп келеді [6, 54 б.].

Қазақ филологиясы бойынша халыққа білім беру ісі өз бастауын алғашқы қазақ жоғары оқу орны – 1928 жылы 1 қыркүйекте Қазақ мемлекеттік университеті деген атпен ашылып, халыққа білім беруді қарқынды дамыту үшін 1930 жылы жеке педагогикалық институт болып

жетілдірілген, 1935 жылы ұлы Абай есімі берілген Қазақ мемлекеттік педагогикалық институтының (ҚазПИ) құрылуынан алады. Қазақ тілі мен әдебиетінің мамандық ретінде қалыптасуына және ғылым салалары ретінде өркендеп дамуына 30 жылдары ҚазПИ-де (қазіргі Абай ат. ҚазҰПУ) жұмыс істеген Ораз Жандосов, Сәкен Сейфуллин, Ахмет Байтұрсынұлы, Халел Досмұхамедов, Ілияс Қабылов және т.б. алаш ардагерлерінің, саяси және қоғам қайраткерлерінің қосқан үлестері айрықша [7, 82 б.].

1932 жылы КСРО ҒА-ның Қазақстан базасы жасақталды. 1936 жылы оның құрамына Ұлт мәдениеті институты (1934 ж. құрылған, алғашқы директоры С. Аманжолов) енді. Осы институттың тіл, әдебиет, халық шығармашылығы және тарих секторлары базасында 1938 жылы КСРО ҒА Қазақ бөлімшесі шаңырақ көтерді. Бұл бөлімше негізінде 1941 жылы «Тіл, әдебиет және тарих институты» (алғашқы директоры Н.Сауранбаев) құрылды. 1945 жылы осы институттан «Тарих, археология және этнография институты» мен «Тіл және әдебиет институты» бөлініп шықты. 1961 жылы Қ. Сәтбаев пен М. Әуезовтің бастамасымен «Тіл және әдебиет институтының» негізінде «Әдебиет және өнер институты» және «Тіл білімі институты» (директоры академик І. Кеңесбаев) құрылды.

Тіл білімі институтына 1990 жылы 26 ақпанда Ахмет Байтұрсынұлының аты берілді. Қазақ тіл білімінің салалана дамуы және қазақстандық түркітанудың қалыптасу тарихы А. Байтұрсынұлы, Қ. Жұбанов, С. Кеңесбаев, Н. Сауранбаев, С. Аманжолов, А. Ысқақов, М. Балақаев, Ғ. Мұсабаев, Ә. Қайдар, Р. Сыздық, Ы. Маманов, Қ. Өмірәлиев, Т. Жанұзақов, С. Омарбеков, Ә. Болғанбаев, т.б. лингвист ғалымдардың және олар қалыптастырған ғылыми білім мектептері атымен тығыз байланысты. А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты – әлем қазақтары тілін ғылыми тұрғыдан іргелі және қолданбалы бағдарламалар аясында зерттеумен айналысатын, қазақ тілінің және түркітанудың теориялық әрі қолданбалы мәселелерімен шұғылданатын бірден-бір ғылыми мекеме, ғылыми-лингвистикалық орталық ғана емес, Қазақстан бойынша кәсіби біліктілігі жоғары лингвист мамандар дайындайтын білім ордасы [8, 9].

1961 жылы мамыр айында Тіл және әдебиет институтынан (1945 ж.) жеке бөлініп шыққан, сол жылдың тамыз айында М.О.Әуезов есімі берілген Қазақ ССР Ғылым академиясының Әдебиет және өнер институтында әр жылдары М.О. Әуезов, З.А. Ахметов, Л.М. Әуезова, М. Базарбаев, И.Х. Ғабдиров, М. Ғабдуллин, Ә.Ж. Дербісәлин, Ы.Т. Дүйсенбаев, М.Т. Дүйсенов, Б.Г. Ерзакович, М. Жармұхамедұлы,

А.Қ. Жұбанов, Қ. Жұмалиев, Б. Кенжебаев, М.Қ. Қаратаев, Б. Құндақбаев, Ә.Қ. Нарымбетов, Ш.Қ. Сәтбаева, Ә. Тәжібаев, Е.С. Ысмайылов, Ж. Ысмағұлов, Ә. Шәріпов, А. Сейдімбеков, С. Қасқабасов және т.б. көрнекті ғылым, әдебиет және мәдениет қайраткерлері жұмыс істеді. Қазақ ССР Ғылым академиясының Әдебиет және өнер институтының ғылым және білім ордасы ретінде гуманитарлық кәсіби білікті мамандар, гуманитарлық зиялы қауым өкілдерін дайындаудағы рөлі ерекше [10, 64 б.].

Еліміз тәуелсіздігін жариялаған 1991 жылдан бастап қазақ тілі мен әдебиеті бойынша жоғары білікті мамандарды даярлау ісі Қазақстанның барлық аймақтарында жаппай қолға алынды. Мемлекеттік, ұлттық, халықаралық мәртебедегі жоғары оқу орындарында 030740 – Қазақ тілі мен әдебиеті, 2004 жылдан «020500 – Филология: Қазақ тілі» мамандығы бойынша 3 сатылы жоғары білім беру ісі Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары (ҚР МЖМБС 3.08.017 – 2004. Бакалавриат; ҚР МЖМБС 3.08.267–2006. Бакалавриат; ҚР МЖМБС 6.08.073-2010. Бакалавриат; ҚР МЖМБС 7.09.140-2010. Магистратура; ҚР МЖМБС 7.10.084-2010. Докторантура) негізінде жүзеге асырылуда.

ҚР ЖОО-ын «Қазақ филологиясы» мамандықтары бойынша «Филолог, қазақ тілі мен әдебиетінің оқытушысы» деген кәсіби біліктілікпен бітірген түлектердің еңбек нарығында журналист, аудармашы, мәдениеттанушы, баспагер, мұрағаттанушы, музейтанушы, кітапханашы т.б. болып жұмыс істегені, қазір де осы мамандықтардың тізгінін ұстап жүргендері белгілі. Бұл «Қазақ филологиясы» мамандығы бойынша мамандар даярлаудың ғылыми-теориялық және оқу-әдіснамалық тұғыры мықты екенін, іргесін М.О. Әуезов, З.А. Ахметов, М. Базарбаев, М. Ғабдуллин, Ә.Ж. Дербісәлин, А.Қ. Жұбанов, Қ. Жұмалиев, Б. Кенжебаев т.б. әдебиеттанушы, С. Кеңесбаев, Н. Сауранбаев, С. Аманжолов, А. Ысқақов, М. Балақаев т.б. лингвист ғалымдар қалаған ғылыми мектептердің білім алушылардың бәсекелестік қабілеттерін дамытуға ықпалы жоғары екенін көрсетеді. Әйтседе Қазақстанның қазіргі еңбек нарығындағы бәсеке «Қазақ филологиясы» бойынша бітірген түлектердің бұрынғыдай басқа мамандыққа ауысып кетулеріне жол бермейді, түлектен сол мамандыққа қатысты кәсіби біліктілік талап етіледі.

XXI ғасырдағы жаһандық бәсеке жағдайындағы еңбек нарығының талаптарына (кәсібін өзгертуге бейім болу, екі, үш немесе одан да көп тілдерді жете меңгеру, шапшаң да ұшқыр ойлы болу, бәсекелік қабілеттілік және кәсіби біліктілік деңгейдің өте жоғары болуы, т.б.)

толық сай келетін білікті маман, жеке тұлға, гуманитарлық зиялы қауым өкілдерінің жаңа буыны қалыптастыру үшін жоғары білімді гуманитарлық профильді білікті мамандар даярлаудың ғылыми-концептуалдық негіздемесін «гуманитарлық мамандықтар тоғысына» ыңғайлап, қайта жасау қажеттігі туындайды. Осыған сай «Қазақ филологиясы» мамандығы бойынша білім алушылардың кәсіби біліктерін шектес екі мамандықты игеру арқылы шындауларына жағдай жасау қазіргі таңдағы өзекті мәселе болып отыр.

Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарында «020500 – Филология: Қазақ тілі» мамандығын шектес мамандықтармен тоғыстыра отырып, білім алушыларды кәсіби жан-жақтылыққа бейімдеу тәжірибесі кездеседі. Кеңестік кезеңде «ағылшын және қазақ тілдері» мамандығы бойынша мамандар Шет тілдер институтында (Абылай хан ат. ӘТХҚУ) және Абай ат. ҚазПИ -де (Абай ат. ҚазҰПУ), «филолог-тарихшы» мамандығы бойынша мамандар С.М.Киров ат. ҚазМУ-де (эль-Фараби ат. ҚазҰУ) даярланды. Ал тәуелсіздікке қол жеткізгеннен кейінгі кезеңде, мәселен, 1999-2005 жж. аралығында І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті қазақ филологиясы кафедрасы «Қазақ тілі мен әдебиеті және тарих», «Қазақ тілі мен әдебиеті және ағылшын тілі» мамандықтары бойынша мамандар даярлады [11, 38 б.]. Әйтседе бұл қадамдардың Жоғары білім берудің Болондық жүйесі негізінде ары қарай жалғастық табуы – заман талабынан туып отырған қажеттілік.

«Қазақ филологиясы» мамандығы бойынша білім алушылар (студенттер, магистранттар) контингентін негізінен ауылдық жерлерден келген жастар құрайтындықтан, олардың басқа тілдерді (орыс, ағылшын, қытай, араб, түрік т.б.) меңгеру деңгейінің төмендігі өз білімдерін докторантурада ұштауға, кәсіби біліктерін шетелдердің жетекші жоғары оқу орындарында шындауға, сондай ақ ақпараттық-технологиялық кеңістікке еркін араласуына үлкен кедергі келтіруде. Жастайынан қазақтың төл мәдениетін бойларына сіңіріп өсетін ауыл жастарының ұлттық рухтары биік, патриоттық сезімі асқақ болып келетінін ескерсек, олардың әлемдік ғылыми білім кеңістігіне еркін кірігуіне толық жағдай туғызу, басқаша айтқанда орыс, ағылшын, қытай, араб тілдерін оқыту құралына айналдыра отырып, оларды бірнеше шектес мамандық иесі, көп тілді тұлға болуға дайындау ендігі жердегі «Қазақ филологиясы» мамандығы үшін басты міндет болуы керек. Осы міндеттің шешімін табуға, іс жүзінде жүзеге асыруға Болондық жүйеге негізделген Қазақстан жоғары білім жүйесінің берер мүмкіндігі зор. Себебі жоғары білім берудің Болондық жүйесінде, ең

алдымен, білім алушының негізгі мамандықтың сыртында шектес мамандықты таңдай алуына, кредиттер санының таңдалған мамандықтың базалық және кәсіптендіру пәндері есебінен топтастырылуына, білім алушының басқа кафедралардағы пән оқытушысын таңдау мүмкіндігінің болуына т.б. назар аударылады. Олай болса «Қазақ филологиясы» мамандығы бойынша кәсіби білікті мамандар даярлаудың *ғылыми-концептуалдық және оқыту-әдістемелік негіздемелерін* білім алушыларды заманауи еңбек нарығының талабына сай шектес мамандықтарға (*ағылшын филологиясы, қазіргі түркі тілдері, орыс филологиясы, қытай филологиясы, араб филологиясы, салалық журналистика, аударма ісі*) дайындау концепциясы арқылы түбегейлі жаңартуға ҚР ЖОО-да толық мүмкіндік бары сөзсіз.

«Қазақ филологиясы» мамандығы бойынша кәсіби білікті мамандар даярлаудың *ғылыми-концептуалдық және оқыту-әдістемелік негіздемелерін* шектес мамандықтармен үйлестіре отырып жаңалау барысында мынадай нәтижелерге қол жеткізуге болады:

- білім берудің концептуалдық тұғырнамасы «гуманитарлық мамандықтараралық үйлесімділік» және «полилингвальді тұлға қалыптастыру» ұстанымдары негізінде айқындалып, үздіксіз білім берудің (бакалавриат, магистратура, докторантура) ұлттық модельдері «*жаһандық бәсеке және ұлттық код*» тұрғысынан жаңғыртылады;

- білім берудің мазмұны «*Қазақстан мемлекетінің дербес дамуының ұлттық модельдері және жаңа гуманитарлық білім*» контекстінде қарастырылып, базалық пәндер циклі (БП) «*Жаһандық бәсеке және ұлттық бірегейлік*», ал профильді пәндер циклі білім алушының таңдау бағытына сай «*кәсіби білімнің ғылыми-теориялық және заманауи әдіснамалық негіздері*» ұстанымдары негізінде топтастырылады;

- білім алушыларды шектес мамандықтарға дайындауға байланысты жаңа сападағы үлгілік оқу жоспарлары, білім бағдарламалары, базалық және кәсіптендіру пәндерінің міндетті және таңдау компоненттері бойынша пән сипаттамалары жаңаша мазмұнға ие болады;

- қазақ халқының рухани-мәдени құндылықтарын дүниежүзіне танытуға және насихаттауға белсене араласатын көптілді білікті қазақтанушыларды, таяу болашақта дүниежүзілік ғылыми білім қорының озық үлгілері негізінде білім берудің Қазақстандық үлгісін қалыптастыруға қызмет ететін гуманитарлық профильді мамандарды даярлаудың ғылыми концепциясы жасалынады.

Қорыта айтқанда, «Қазақ филологиясы» мамандығының *ғылыми-концептуалдық және оқыту-әдістемелік негіздемелерін* шектес мамандықтармен үйлестіре отырып жаңалаудың айрықша маңыздылығын: біріншіден, тарихи, мәдени және көркем әдеби сипаттағы туындылардың, ұлттық тәлімдік-тағылымдық тәжірибенің және ұлттық тілде қордаланған ғылыми білімнің озық үлгілерін орыс, ағылшын, араб, қытай тілдеріне сапалы аудару арқылы әлем жұртшылығының назарына ұсынып, қазақтың ұлттық бірегейлігін дүниежүзіне таныта алатын полилингвальді тұлға қалыптастыру; екіншіден, түркітілдес халықтардың рухани-мәдени құндылықтарының бастау-арналарындағы тарихи және этномәдени, тілдік және ділдік ортақтықты түркі әлемінің интеграциясының, түркітілдес мемлекеттердің өзара ықпалдастығы мен ынтымақтастығының рухани-ділдік тұғыры ретінде насихаттауға және ұрпақ санасына сіңіруге атсалысатын гуманитарлық зиялы қауым өкілдерінің жаңа буынын қалыптастыру; үшіншіден, дүниежүзілік ғылыми білімнің ең таңдаулы үлгілерін Қазақстанның оқу білім жүйесіне ендіруге қабілетті кәсіби білікті ұлт мамандарын даярлау мәселелері айқындайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. <http://www.akorda.kz/> 17.01.2014 ж.
2. <http://www.akorda.kz/> 31.01. 2017 ж.
3. <http://www.akorda.kz/> 12 сәуір 2017 ж.
4. <https://egemen.kz/article/nursultan-nazarbaev-bolashaqqa-baghdar-rukhani-zhanhghyru> 26.04. 2017
5. <http://www.akorda.kz/> 18.01.2014 ж.
6. <http://kaznu.kz>
7. [http:// www.kaznpu.kz](http://www.kaznpu.kz)
8. <https://kk.wikipedia.org/wiki>
9. www.tbi.kz
10. <http://e-history.kz/kz/organization/show/186>
11. <http://zhgu.edu.kz/>

Резюме

В статье рассматривается обновление научно-концептуального обоснования подготовки профессиональных квалифицированных специалистов по специальности «Казакская филология» с точки зрения «глобальная конкуренция и национальный код».

Resume

In the article the authors consider the updating of the scientific – conceptual justification of training professional qualified specialists on the specialty «The Kazakh Philology» from the point of «global competition and national code».

ТУЫСТЫҚ АТАУЛАРДЫҢ СЕМАНТИКАЛЫҚ- ҚҰРЫЛЫМДЫҚ ТАБИҒАТЫ

А.Б. ШОРМАҚОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Туыстық атаулар – халықтың туыстық қарым-қатынасының, тұрмыстық, әлеуметтік тәжірибесінің, дүниетанымының, салт-дәстүрінің, әдет-ғұрпының негізінде туындаған этностың өміршен лексикалық қабаты. Мақалада тіліміздегі туыстық қатынастардың түрлі дәрежесін көрсететін туыстық мағыналы сөздердің белгілері, мағыналық топтары, семантикалық варианттары айқындалады.

Түйін сөздер: туыстық атаулар, туыстық жүйе, туыстық қатынас, семантикалық-құрылымдық табиғаты, семантикалық өріс.

Тіл – мәдениеттің бір көрінісі. Этностық болмысы мен дүниетанымы оның тілінде ғана сақталып, кейінгі ұрпаққа тіл фактілері арқылы яғни, тілдегі лексикалық бірліктер мен сөз тіркестері, фразеологизмдер мен мақал-мәтелдер арқылы жетеді. Академик Ә.Қайдаров: «Этностың, бүгінгі ұлыстың, халықтың не ұлттың тілінде оның басып өткен бүкіл ұзақ өмірінің өрнегі жатыр» деп, мәдениеттің тіл арқылы бейнеленіп, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізілетінін айтады [1]. Адамзат белгілі бір этностың, қоғамның, ұжымның мүшесі ретінде қоғамдасып, бір-бірімен тығыз байланыста, экономикалық, мәдени, саяси т.б. қарым-қатынаста өмір сүреді.

Тіл мәдениетпен тығыз байланысты. Ол онда өседі, айқындалады және сонда дамиды. «Тіл қарым-қатынастың құралы ғана емес, сонымен қатар мәдени білімнің аккумуляциясы. Ұлт болып қалыптасудың негізі бола отырып, тіл – ұлттық мәдениет пен оның көрінуінің негізгі формасы» [2, 42 б.].

Біріншіден, «тіл» белгілі бір уақытта және белгілі бір жерде пайда болатын ұлттың мәдениетінен ешқашан бөлінбейді, керісінше, ол сол халықтың мәдениетінің бір бөлігі болып табылады.

Екіншіден, тіл де мәдениет сияқты әртүрлі уақыт элементтеріне тәуелді. Оның құрамында кейде мүлде түсініксіз бұлдыр белгілер кездеседі, ал кейде дәл кешегі күндегі өзгерген құбылыстарды

бейнелейтін элементтер де кездеседі. Егер мәдениетімізде өзгерістер болса, оны біз тілден көре аламыз. Тілдік элементтер комплексі мәдениет элементтеріне, тілдік топтар мәдениет арналарына сәйкес келеді.

Демек, әр халықтың тіліндегі ұлт мәдениетінің басты сипаттарының белгіленуі, мәдениеттің тілдегі көрінісі, қоршаған ортаның тіл арқылы суреттелуі – ұлт тілі мен мәдениетінің тығыз бірлікте екендігінің айқын дәлелі.

Ұлт тіліне мәдениет пен менталитеттің әсер етуін, этностың тілі мен мәдениетінің байланысын, ұлттық сан ғасырлық әдет-ғұрпы мен салт-дәстүрін, сана-сезімін, танымын, ұлттық болмысын, психологиясын зерттейді. Бірақ тіл білімі үшін тек тілдік жүйенің қалыптасуы маңызды емес, сонымен қатар тіл – адамдармен қарым-қатынас жасаудағы өмірлік қызметтерімен байланысты болғандықтан маңызды. Яғни, ол адамның өз этносын, әулетін, жас ерекшелігін, түрлі тарихи дәстүрлерді сипаттайды.

Тіліміздегі туыстық мағыналы сөздер тек табиғаты (құрамы, мағынасы, эмоциональды-экспрессивті реңкі, қолданысы, жасалу моделі т.б) мен этнолингвистикалық (пайда болу, салт-дәстүрге байланысты т.б) сипаты жағынан әрі күрделі, әрі қызық құбылыстар санатына жатады.

Ғалым-лингвистер туыстық атауларға бұрыннан-ақ назар аударған. Туыстық жүйе – бір жағынан, отбасылық қатынастың әр қилы түрлерін көрсететін сөздер болса, екінші жағынан, бұл әлеуметтік мақсаттардың анықталған жүйесі.

Туыстық қатынас жеке адамдар аралық байланысының жиынтығында маңызды орын алатындықтан, бізді тек қана жүйелік-тілдік байланыс қана емес, сондай-ақ бұл парадигманың, әлеуметтің мәдени қасиеттерін білу. Негізінен осы жөнінде сөз болмақ.

Қазақ мәдениетіндегі адамның рухани құрамының болуы отбасылық өмірде әлдеқайда анық байқалады, соның туыстық байланысымен анықталады. Міне, сол себепті қазақ рухани мәдениетін көрсететін туыстық қатынасты білдіретін атауларды қарастырудың маңызы ерекше орын алады.

Туыстық терминологиясының тақырыптық разрядына (тобына) жататын лексикалық материалды талдау осы топтағы сөздерге лексика-семантикалық, әрі құрылымдық сипаттама беруге мүмкіндік береді. Туыстық қатынастардың түрлі дәрежесін көрсететін туыстық атаулардың ерекше белгілері бар.

1. Құрамы жағынан туыстық атаулардың лексикалық тобы үлкен емес, қазақ тілінде қырыққа жуық атауды ғана құрайды.

2. Туыстық атаулар тобы тектік (қандас), туыстық және некелік (сүйек жақындығы) болып екіге бөлінеді. Соңғысы некелесуге қатысты пайда болатын туыстық қатынастарды білдіру үшін қолданылады. Олардың үлесіне жоғарыда көрсетілген атаулардың жалпы санының шамамен жартысы тиеді.

3. Некелік атаулардың көпшілігі тектік (қандас) туыстығын білдіретін атауларға қарағанда екінші орындағы рөлді атқарады. Мысалы, ата (әке) – қайын ата.

4. Қазақ тіліндегі қандас туыстық және некелік қатысты білдіретін атаулардың көпшілігі бір ғана некелік топқа санап келген түрлі ұрпақ өкілдерінің едәуір үлкен бөлігін көрсетуге қызмет етеді, ал мұның өзі бұл терминдерге полисемантизм реңкін үстейді. Мысалы, аға, ағай, қаратпа – көке.

5. Жынысына қарай бөлінетін сөздердің көпшілігі бір-бірімен өзара байланысты сөздер – антонимдер ретінде жұмсалады, оның бір жұбы тектік (қандас) туыстық пен некелік туыстығына сәйкес ерлер атауын білдірсе, екіншісі әйелдер атауы ретінде жұмсалады. Мысалы: аға (үлкен аға), апа (үлкен әпке немесе қайын апа, қайын бике).

6. Туысқандық номенклатурасының тақырыптық разряды біршама тұрақтылығымен сипатталады. Қазақ тіліндегі жеке туыстық атаулардың тұрақтылығы олардың жасын көптеген ғасырлармен есептеуге (оның ішінде жазба ескерткіштері негізінде) алып келеді.

7. Туыстық атаулардың тұрақтылық тенденциясы (даму бағыты) болғанмен, тығыз экономикалық және мәдени байланыстар жағдайында түрік, араб, парсы, моңғол тілдерінен енген сөздер кездеседі. Немесе түркі-моңғол тілдеріне ортақ болып келеді.

Адам болмысына тән тақырыптық топтан мол орын алатын және өзінің қолданыс жиілігімен көзге түсетін сөздерге туыстық, жақындық, қатыстық, атақ-лауазым атаулары жатады. Бұлар адамдар арасында неше алуан қарым-қатынастарда қолданылып, негізінен құрметтеу, ізеттеу, жақын тарту, ресми, туыстық дәрежесін айқындай түсу т.б. осы тәрізді мақсаттар мен мағыналық ерекшеліктерге ие.

Бұл тақырыптық топтағы атаулардың өзін іштей жіктегенде қолданыс жиілігі жағынан бірінші орында туыстық қатынасты білдіретін атаулар тұрады екен. Жасы үлкендерге кішілердің әке, шеше, аға, көке, апа, ата, әже, баба керісінше, жасы кішілерге жасы үлкендердің балам, қызым, ұлым, қарындасым, інім, бауырым, бөбегім,

балдызым деп атау қазақ арасында дәстүрге айналған, үлкен мәні бар қарым-қатынас ритуалына жатады.

Туыстық қатынасты білдіретін атаулар арасындағы семантикалық қатынас – семантикалық өріс пен семантикалық жүйе шектеуінде сипатталады. Семантикалық өріс – әр тілдік көрсеткіштердің әрі семантикалық, әрі функционалдық, әрі коммуникативтік қызметтері бірлігін тануға мүмкіндік береді. «Приоритетное сопоставление лингвокультурологических полей, - деп жазады В.В. Воробьев, - облегчает знание национального своеобразия народов и в то же время дает лингвистические основания для их оценки и способствует возникновению еще больших различий более целесообразному обращению с уже имеющимися» [2, 106 б.].

Демек лексика-семантикалық өріс (ЛСӨ) лексикологияда нақты бір тіл жүйесіндегі лексикалық бірліктердің бірлескен жиынтығы ретінде қаралады. Туыстық атаулардағы өріс құрылысы лексика қабаттарының мынадай типтерінен тұрады: доминант, ядро, жақын периферия, алыс периферия. Өрістің доминантын көрсетуде мынадай көрсеткіштер қолданылады:

1) доминант түсінікті жалпылай білдіреді. Сондықтан лексикалық элементті дәл анықтауға көмегін тигізетін кең мүмкіндіктер ретінде сипатталады.

2) доминанттың қолданылу аясы (социалды және функционалды шектеу) және эмоционалды-экспрессивті бояуы тұрғысынан алғанда өрістің таңбаланған компоненті болып саналады.

3) доминант өрістің басқа компонентіне қарағанда анағұрлым жиі қолданылатын элементі болып саналады.

Семантикалық жүйе – бір-бірімен байланысты күрделі түрде ұйымдастырылған (мағына – дыбысталу) бір-бірінен позитивті түрде ерекшеленетін тілдегі единицалар бірлігі. Бұл бірліктер өздерінің дыбыстық бейнесімен ерекшеленеді, бірақ ол мағынаға қатыссыз.

Семантикалық жүйелердің бірлігі мынадай факторлармен қамтамасыз етіледі:

1) қоғамдық таным арқылы бейнеленетін ой және сөз бейнелеуіндегі фактілердің бірыңғайлығы;

2) семантикалық жүйе элементтерінің қарым-қатынастық қасиеті;

3) тілдегі туыстық қатынасты білдіретін элементтер қатынасының сипаттамасы және олардың тілдегі қызметі.

Туыстық қатынасты білдіретін сөздер бір семантикалық жүйенің элементтері ретінде бір-бірімен байланысты. Біріншіден, семантикалық жүйеде белгілі бір атаудың болуы басқа элементтің бар екендігін

анықтайды. Мұндай жағдайда әрбір элемент дәлелсіз, ол тек өзінің қатысуы арқылы семантикалық жүйеде басқа элементтің маңыздылығын анықтап береді. Бұл жерде элементтің бір ғана типке тиістілігі маңызды. Екіншіден, белгілі туыстық элементтер арқылы тағы басқа мағыналар бөлініп шығады.

А.И. Моисеев туыстық атаулар арасындағы сәйкестіктерді былай деп белгілейді:

- 1) қарама-қарсы байланыс;
- 2) туыстық (сөздің мағынасына қарай әйелге немесе еркекке қатысты) [3, 123 б.].

Көптеген ғылыми еңбектерде туыстық атаулар сөйлеуден (речь), яғни, жанды сөйлеу тілінен бөлініп қарастырылады. Бірақ туыстық атау арқылы бейнеленген әрбір объектіде психологиялық шындық бар. Басқа сөзбен айтқанда, барлық туыстық атаулардың семантикалық ерекшелігі тіл жүйесінің семантикасына бүтіндей қатысы бар.

Р.Г. Джаффаров жалпы тілдік қолданыстағы туыстық атауларға тән мынадай қатыстық функцияларды көрсетеді:

- 1) предикативті
- 2) атрибутивті [4, 25 б.].

Предикат функциядағы туыстық атауларға тәуелділік тән. Оларды жаңа мағыналы предикаттық функцияны білдіретін терминдер құрайды. Мысалы, Раушан мен Сәуле әпкелі-сіңлілер (предикативті).

С.Д. Канцельсонның айтуы бойынша, мұнда екі компонент те субъект болады [5, 842 б.].

Атрибуттық функциядағы туыстық атаулардың саны көп емес. Оларға тек өте жақын туыстық қатынасты білдіретін сөздерді (әкешеше, ата-әже, аға-әпке) жатқызамыз:

- а) комплементарлы емес атрибуттар;
- ә) комплементарлы атрибуттар.

Адамдардың туыстық дәрежесі сөйлеу ситуациясы арқылы анықталады. Мұндағы туыстық көбінесе шартты болып келеді, яғни, бұл функцияда (қызметте) туыстық атау туыстық дәрежені емес, тұлғалардың қоғамдық статусын көрсетеді. Адресаттың жасы мен жынысына сәйкес кісі есіміне мына атаулардың әке, шеше, ата, көке, әпке, аға кез келгенін тіркестіруге болады.

Сонымен тілдегі туыстық атаулар парадигмасы келесі жүйелі белгілерден тұрады: туыстық қатысты білдіретін сөздер семантикалық варианттарға ие, олар әртүрлі (сандық, сапалық) сипаттағы семалардың жиынтығынан тұрады. Олардың әрқайсысы негізінен туыстық қатынасты анықтау үшін қызмет етеді, екіншіден, туыстық атаулар

парадигмасы В.В. Воробьев айтқан «когнитив әлемінің белгілі картинасын» [6, 45 б.] білдірмесе де, әлдеқайда анық, шынайы бөлігін ұсынуға мүмкіндік жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қайдар Ә. Тарихи лексикология және этнолингвистика». Қазақ тілі тарихи лексикасының мәселелері. – Алматы, – 1988. – 52 б.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – Москва, 1977. – 83 с.
3. Моисеев А.И. Термины родства в современном русском языке. Филологические науки, – 1963, –№3. – С.73
4. Джаффаров Г.Г. Термины родства в азербайджанской системе и грамматической структуре языка (на материале азербайджанского и русского языков). Сов.тюркология, – 1974, – №3. – С.94
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевые мышления. –Ленинград, –1972. – 129 с.
6. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – Москва, 1977. – 82 с.

Резюме

В статье определяются признаки родственных смысловых слов, смысловые группы, семантические варианты, отражающие различные степени родственных отношений в казахском языке.

Resume

The article deals with semantic and structural features of related names. The Kazakh language defines the features of related semantic words, semantic groups, semantic variants that reflect different degrees of kinship relations.

ҚЫТАЙ ТІЛІНДЕГІ ПРЕДЛОГТЫҢ АНЫҚТАМАСЫ ТУРАЛЫ

Т. ҚАЛИБЕКҰЛЫ

филология ғылымдарының кандидаты,
Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ
Шығыс тілдерінің аудармасы кафедрасының профессоры

Аннотация

Мақалада Қытайда және Қазақстанда жарық көрген қытай тілі грамматикасына қатысты оқулықтар мен оқу құралдарында предлогқа берілген анықтаманың қазақ тіліне аударылуы талданып, олардың (предлогтар) грамматикалық ерекшеліктері және предлогты тіркестердің синтаксистік қызметі тілдік деректермен дәйектеледі.

Түйін сөздер: қытай тілі, қазақ тілі, предлог, септеулік, предлогты тіркес, септеулікті тіркес.

Сөздің құрылысы, сөздердің түрленуі, грамматикалық мағыналардың берілу тәсілдері мен сөз тіркестері және сөйлем түрлерін қарастыратын грамматика саласын салғастырмалы аспектіден зерттеу үлкен маңызға ие болып келеді. Оның басты себебі шығу төркіні әр басқа тілдердің грамматикалық құрылысын салғастыра зерттеу арқылы әр тілдің өзіндік ерекшеліктерін айқын тануға болады және практикалық тұрғыдан мұндай зерттеулердің нәтижесі, әсіресе, аударма саласында, сондай-ақ тіл үйрену мен тіл үйрету барысында маманға үлкен көмек болары сөзсіз.

Қытай тілінің грамматикалық құрылымындағы басты ерекшелік – бұл тілдің грамматикалық мағыналарды білдіретін сөз түрлендіруші тұлғаларға (формаларға) жұтаңдығы. Қытай тілінде грамматикалық мағыналарды білдіретін негізгі грамматикалық тәсілдерге сөздердің орын тәртібі мен көмекші сөздер жатады.

Қытай тіліндегі көмекші сөздердің бірі – 介词 (предлогтар) және аталған тілдегі жиі қолданылатын предлогтардың жалпы саны жүзге жуық болып келеді. Олардың қолданылу аясы кең әрі күрделі. Предлогтарда толық лексикалық мағына болмайды, сол себепті көмекші сөздердің қатарына жатады және зат есім, есімдік немесе зат есімді сөз тіркестерінің алдында тұрып, предлогты тіркес құрайды. Ал грамматикалық тұрғыдан предлогтар өзі қатысты сөздерге мезгілдік,

мекендік, бағыттық, мақсаттық, себептік, салыстыру, теңеу және тағы басқа мағыналар үстейді.

Қытай тіліндегі предлогтардың беретін грамматикалық мағынасы мен атқаратын қызметіне қазақ тіліндегі септік жалғаулары және септеулік шылауларға ұқсастау болып келеді. Алайда предлогтарды септік жалғауы немесе септеулік шылаулармен теңестіріп қарауға келмейді. Оның бірден бір себебі қытай тілінде предлогтар қазақ тіліндегі септеуліктер сияқты сөз бен сөзді байланыстырмайды, олар тіркескен сөзіне үстеме мағына қосып, мағынасын нақтылай түседі. Септеуліктер түбір тұлғалы сөзбен немесе барыс, шығыс, көмектес септіктеріндегі есім сөздермен тіркесіп келіп, оларды екінші сөзге сабақтастыра байланыстырады. Қытай тіліндегі предлогты тіркестер, негізінен, қазақ тіліндегі септеулікті тіркестерге сәйкес келеді. Бірақ олардың білдіретін мағыналары, құрылымы, жасалу жолдары мен атқаратын қызметтерінде айырмашылықтар бар.

Қытай тілінде толық мағыналы сөздер мен көмекші сөздердің тіркесімі синтаксистік сөз тіркесін құрай алатындығын қытай ғалымдары тілдік деректер негізінде дәлелдеп отыр. Сондықтан да соңғы жылдары толық мағыналы сөздер мен көмекші сөздердің тіркесімі қытай тілінің мектеп және жоғары оқу орындарына арналған оқулықтарда еркін сөз тіркесінің қатарында қаралып жүр. Сәйкесінше, предлогты тіркестер де сөз тіркестерінің қатарына жатады. Қазақ тілінде септеулікті тіркестер сөз тіркесі деп тануға қойылатын талаптарға жауап бере алмайды, олар түйдекті тіркестер құрап, осылайша аталады.

Предлогтар ағылшын тілінде де бар, оны «preposition» деп атайды. Ағылшын тіліндегі предлогтармен салыстырғанда қытай тіліндегі предлогтарға мынандай ерекшеліктер тән болып келеді:

1) қытай тіліндегі предлогтардың басым бөлігі етістіктерден пайда болған, сондықтан олар етістіктермен тығыз байланыста қаралады. Мысалы, 朝, 向, 往, 顺, 随着, 对, 为, 跟, 叫, 比, 当, 给, 用, 由, 经过, 通过, 拿 сияқты сөздер әрі етістік, әрі предлог болады, яғни олар етістіктің де, предлогтың да қызметін атқарады;

2) қытай тіліндегі предлогты тіркестер ешқашан басқа предлогпен тіркеспейді, яғни предлогтар қабаттасып қолданылмайды, мәселен, 从在椅子上 [cong zai yizi shang] деп айтуға болмайды, яғни 在椅子上 [zai yizi shang] предлогты тіркесі (тіркес құрамындағы 在[zai] предлогы жатыс септікпен сәйкес келеді) 从[cong] (шығыс септікпен сәйкес келеді) предлогының соңынан тіркесіп келмейді, ағылшын тілінде предлогтар қабаттасып қолданыла береді: *She came out from among the trees. He came out from behind the door;*

3) қытай тіліндегі предлогтардың орны тұрақты, тек өзіне қатысты сөздің алдында ғана тұрады, ағылшын тілінде предлогтардың соңындағы сөздер сұраулық есімдер, сұраулық үстеулер немесе қатыстық есімдер болса, олардың орындарын ауыстыруға болады, яғни предлогтарды сөйлемнің соңынан қоюға да болады: *Where are you from? What are you talking about?*

Қытайда және елімізде жарық көрген оқулықтар мен оқу құралдарында предлогқа анықтама әртүрлі беріліп жүр. Осы предлогқа берілген анықтамаларға кеңірек тоқталайық.

Қытай тілінде жазылып, қазақ тілінде аудармасы беріліп отырған «Қазіргі заман қытай тілі грамматикасы» деген оқулықта предлогқа берілген анықтама: «用在名词或名词性词语前，共同组成一个词组，作动词、形容词或名词的附加成分，表示时间、处所、方式、目的、对象、排除、比较等意义，这样的词就是介词。Зат есімнің немесе зат есім сипатындағы сөздердің алдында келіп, ортақ бір тіркес жасап, етістіктің, сын есімнің немесе зат есімнің қосымшасы болатын, мезгілдік, мекендік, тәсілдік, мақсаттық, объектілік, шығарып тастау, салыстыру т.б. мағыналарды білдіретін сөздерді сөз алды қосымшасы деп атаймыз» [1, 163 б.].

Қытайда жарық көрген «Қытай тілі грамматика білімдері» атты қос тілде жазылған кітапшада предлогты «сөз алды шылау» деп береді, алайда предлогқа берілген анықтамада предлогты «сөз алды қосымшасы» деп басқаша атайды. Берілген анықтама жоғарыда аталған «Қазіргі заман қытай тілі грамматикасында» берілген анықтамамен үндес, яғни анықтаманы көшіріп берген: «Зат есімнің немесе зат есім сипатындағы сөздердің алдында келіп, ортақ бір тіркес жасап, етістіктің, сын есімнің немесе зат есімнің қосымшасы болатын, мезгіл, мекен, тәсіл, мақсат, объекті, шығарып тастау, салыстыру т.б. мағыналарды білдіретін сөздерді сөз алды қосымшасы деп атаймыз» [2, 62 б.].

Қазақстанда жарық көрген «Қытай филологиясына кіріспеде» анықтама былай берілген: «Қытай тілінде зат есімнің немесе зат есім сипатындағы сөздердің алдында келіп, ортақ бір тіркес жасайтын, етістіктің, сын есімнің немесе зат есімнің қосымшасы болатын, мезгілдік, мекендік, тәсілдік, мақсаттық, объектілік, шеттету, салыстыру т.б. мағыналы бар сөздерді сөз алды қосымшасы деп атайды» [3, 98 б.].

М. Нурсаидовтың «Қазақ университеті» баспасынан шыққан «Қытай тіліндегі жәрдемші сөздер» атты оқу құралында предлогқа берілген анықтама: «Зат есімнің немесе зат есім сипатындағы сөздердің алдына келіп ортақ бір тіркес жасап, етістіктің, сын есімнің немесе зат

есімнің қосымшасы болатын, мезгілдік, мекендік, тәсілдік, мақсаттық, объектілік, шығарып тастау, салыстыру т.б. мағыналарды білдіретін сөздерді сөз алды қосымшасы деп атаймыз» [4, 52 б.]. Автор «Қазіргі заман қытай тілі грамматикасында» берілген анықтаманы өзгеріссіз, бастапқы қалпын сақтап көшіріп берген.

Жоғарыда аталған еңбектердің барлығында авторлар қытай тілінде берілген анықтаманы қазақ тіліне аударғанда қателік жіберген. Яғни авторлар қытай тіліндегі «附加成分 fujiachengfen» деген атауды түсінбей, оны қазақ тіліне «қосымша» деп аударған. Шын мәнінде, «附加成分» қазақ тіліне екі түрлі аударылады: бірі – «қосымша», енді бірі – «сөйлемнің қосалқы мүшесі». «Қосымша» қазақ тіл біліміне тән атау болса, «сөйлемнің қосалқы мүшесі» қытай тіліне тән атау. Қазақ тіліндегі «қосымша» қытай тіліне «附加成分» деп те аударылады, бұған ешкімнің таласы жоқ. Бірақ қытай тіліндегі (яғни жоғарыда анықтамада айтылған) «附加成分» атауының «қосымшамен» еш қатысы жоқ, ол сөйлем мүшесімен қатысты. Қытай тілінде қалыптасқан дәстүр бойынша бастауыш, баяндауыш және толықтауыш сөйлемнің негізгі мүшелері (қазақ тілінде бастауыш пен баяндауыш «тұрлаулы мүшелер» деп аталады) деп аталса, анықтауыш, пысықтауыш және толықтырғыш мүшелер сөйлемнің қосалқы мүшелері (附加成分) (қазақ тілінде «тұрлаусыз мүшелер» деп аталады) деп аталады. Жоғарыда анықтамаларда айтылған «етістіктің қосымшасы», «сын есімнің қосымшасы» немесе «зат есімнің қосымшасы» дегендер де қытай тілінде жоқ. Сондай-ақ, жоғарыда берілген анықтамалардағы бір кемшілік: предлогтардың есімдіктермен де тіркесетінін ұмыт қалдырған.

Тіл біліміне қатысты сөздіктерде 附加成分 атауы «қосымша (жұрнақ, жалғау)» [5, 73 б.], «қосымша», «қосымшалар» [6, 127 б.], «қосымша» [7, 21 б.] деп берілген. Ал Қытайда жарық көрген «Большой китайско-русский словарь» деген сөздікте «аффикс» [8, 659 б.] болып аударылған. Біз 附加成分-ның екі түрлі аударылатынын ескеріп, оны «сөйлемнің қосалқы мүшесі (қытай тіліне тән)», «қосымша, аффикс» [9, 80 б.] деп бердік.

Ескере кететін жайт: жоғарыдағы берілген анықтамаларда 排除 сөзі «шығарып тастау» болып аударылған. 排除 сөзін қазақ тіліне «сырттату, шетқақпайлау, алыстату, бөлектеу, оқшаулау, қалыс қалдыру» болып аударылады. Мұндай мағынаны білдіретін предлогтар: 除, 除了, 除非. Бұлар қазақ тіліне *басқа, сырт, өзге* сөздерімен беріледі.

Мысалы, 这里除他外, 都是本地人 [Zheli chu ta wai, doushi bendi ren] *Бұл жерде одан басқалары жергілікті тұрғындар.*

Н. Абдырақынның «Базалық шығыс тілі: Қазіргі қытай тілінің грамматикасы» атты оқулығында предлогқа мынадай анықтама берген: «名词或名词性词语, 用在代词前, 组成介词短语, 可以修饰动词, 形容词。它表示时, 处所, 方式, 目的, 对象, 排除, 比较等意义, 这样的词就是介词。Зат есім немесе зат есім рөліндегі сөздер есімдіктердің алдына келіп предлогты (сөз алды қосымшасы) сөз тіркесін жасайды, етістікті, сын есімді анықтап келеді. Ол мезгілдік, мекендік, тәсілдік, мақсаттық, объектілік, қалдырып тастау, салыстыру мағынасын білдіреді» [10, 70 б.]. Берілген анықтамамен келісу қиын. Себебі: 1) автордың қытай тілінде берген анықтамасы қате (сөйлем қате құрастырылған); 2) қытай тілінде де, қазақ тілінде де зат есімдер есімдіктердің алдынан тіркесіп келмейді; 3) зат есімдер есімдіктердің алдынан келіп, предлогты сөз тіркесін жасамайды, керісінше предлогтар, көбінесе, зат есім, есімдік немесе зат есімді сөз тіркестерінің алдынан келіп, предлогты тіркес құрайды; 4) предлогтар есімдіктермен ғана тіркеспейді, олар зат есім, зат есімді сөз тіркестерімен де тіркеседі; 5) автор қытай тіліндегі 修饰сөзін тек «анықтау» деп түсінген сияқты, шындығында, 修饰сөзінің «анықтау» дегеннен басқа «айқындау», «пысықтау» деген мағыналары да бар, предлогты сөз тіркесі тек етістікті немесе сын есімді ғана анықтап келмейді, керісінше, негізінен, етістік немесе сын есімнен жасалған баяндауышты пысықтап келеді, кейде өзінің соңында тұрған сөзді анықтайды немесе толықтырып келіп толықтырғыштың қызметін атқарады («толықтырғыш» қытай тіліне тән сөйлем мүшесінің бір түрі).

Лу Фубоның қытай тілінде жазылып, қазақ тіліндегі аудармасы қоса берілген «Қытай тілі грамматикасының оқытулық қолданбасы» деген оқулығында (яғни қытай тілінің практикалық грамматикасында) берілген анықтама: «介词主要放在名词、代词或名词性短语前, 组成介词词组后, 用以修饰动词或形容词。Зат есім, есімдік немесе зат есім сипатты сөздердің алдынан келіп, сөз алды қосымшалы сөз тіркесін жасап, етістік, сын есімдерді айқындайтын сөздер сөз алды қосымшасы деп аталады» [11, 200 б.].

Анықтамада предлогтардың өзі тіркескен сөзіне грамматикалық мағыналар үстейтіндігі айтылмаған, тек тіркес құрап, сөйлем мүшесі болатындығы ғана айтылған. Анықтамадағы «...сөз алды қосымшалы сөз тіркесін жасап, етістік, сын есімдерді айқындайтын **сөздер...**» дегенді қалай түсінуге болады? Сөз алды қосымшасы өзімен қатысты

сөздермен тіркескеннен кейін, яғни «сөз алды қосымшалы сөз тіркесін» жасағаннан кейін, ол «сөз» емес, «тіркес» болады. Анықтамадағы «сөздер» дегенді «сөз алды қосымшалы сөз тіркесі (немесе предлогты тіркес)» деп өзгертіп айтқан дұрыс немесе анықтамаға «өзіне қатысты сөзге әртүрлі грамматикалық мағына үстейтін» дегенді қосу керек сияқты. Анықтамадағы «айқындайтын» дегенді «сөз алды қосымшалы сөз тіркесі (яғни предлогты тіркес) өзінің соңында тұрған етістік немесе сын есімнен жасалған мүшелерді пысықтайды, анықтайды немесе толықтырып келеді» деп түсінген дұрыс.

Жоғарыда берілген анықтамалардағы «зат есім сипатындағы сөздер», «зат есім рөліндегі сөздер», «зат есім сипатты сөздер» дегендер жалпы грамматикада айтылып жүрген – «есім сөздер».

Біздіңше, 介词 атауын қазақ тіліндегі «қосымша» мен орыс тіліндегі «сөз алды қосымшасымен (префикс)» шатастырмас үшін «предлог» деп атаған дұрыс сияқты. Бұдан басқа себептерін атар болсақ:

1) қытай тіл білімінде «қосымша» деген ұғым да, термин де жоқ; жұрнақтар бар, бірақ өте аз; жалғаулар (тәуелдік, жіктік, көптік және септік жалғаулары) болмайды (қазақ тілінде қосымшалардың екі түрі бар: бірі – жұрнақ, екіншісі – жалғау);

2) «предлогтар» қытай тілінде көмекші сөздер болып табылады және олар сөз табы ретінде қаралады; предлогтар жұрнақ сияқты өзі қатысты сөзге бүтіндей жаңа мағына қоспайды; жалғаулар сияқты сөздерді бір-бірімен байланысқа түсіре алмайды.

Дәстүрлі қытай тілі грамматикасында предлогтар мағыналық жағынан төмендегідей түрлерге бөлінеді:

1) мезгіл мәнді предлогтар: 在, 于, 由, 到, 自, 从, 自从, 打, 当, 趁, 随着, 赶, 临 т.б.

2) мекен мәнді предлогтар: 从, 自, 由, 打, 往, 朝, 向, 在, 于, 沿着, 顺着 т.б.

3) істің, қимылдың амалын, тәсілін, қандай құралмен істелгенін білдіретін предлогтар: 按照, 按, 依照, 凭, 靠, 以, 通过, 经过, 根据, 用, 将, 据 т.б.

4) мақсатты, себеп-салдарды білдіретін предлогтар: 为, 为了, 为着, 给, 因, 由于 т.б.

5) бөлектеу, оқшаулау, қалыс қалдыру мәнді предлогтар: 除, 除了, 除非 т.б.

6) салыстыру мәнін білдіретін предлогтар: 比.

7) іс-қимылдың тура объектісін білдіретін немесе іс-қимыл мен ортақ субъектіні білдіретін предлогтар: 把, 将, 叫, 让, 同, 与, 跟, 和, 替,

向, 给 т.б. Белгілі бір іс-әрекет, оқиға жөнінде айтылғанын білдіретін предлогтар: 对, 对于, 关于 т.б.

Предлогтардың грамматикалық ерекшеліктері:

1) предлогтар, негізінен, зат есім, есімдік немесе зат есімді сөз тіркестерінің алдынан келіп, предлогты тіркес құрайды, предлогтардың орны тұрақты, ауыстыруға мүлде болмайды;

2) предлогтар морфологиялық өзгерістерге ұшырамайды, оларды қосарлап айтуға болмайды;

3) предлогтардың соңынан шақтық мағына үстейтін 着, 了, 过 шылаулары немесе 起来, 下去 бағыт-бағдар етістіктері жұмсалмайды.

Предлогтардың бірқатары көне қытай тіліндегі етістіктерден ауысқан, мәселен, 把, 被 және т.б., көне қытай тіліндегі қазірге дейін қолданылып келе жатқан предлогтар: 以, 于, 自 т.б.

朝, 向, 往, 顺, 随着, 对, 为, 跟, 叫, 比, 当, 给, 用, 由, 经过, 通过, 拿 т.б. предлогтары етістіктерге ұқсас қызмет атқарғандықтан оларды бір-бірінен ажырату қиынға соғады. Дегенмен басты айырмашылық ретінде төмендегілерді атап көрсетуге болады:

1) етістіктер баяндауыш қызметін атқарады, предлогтар өз алдына жеке тұрып сөйлем мүшесі бола алмайды, мысалы, 在 етістік те, предлог та болады: 他不在家 [Ta bu zai jia] *Ол үйде жоқ* (етістік), 书在桌子上 [Shu zai zhuozi shang] *Кітап үстелдің үстінде* (предлог);

2) етістіктерді қосарлап айтуға болады: 你们俩比一比 [Nimen liang bi yi bi];

3) етістіктердің соңынан шақтық мағыналарды білдіретін 着, 了, 过 шылауларын қосып айтуға болады: 顺利通过了考试 [Shunli tongguo le kaoshi] *Емтиханнан сәтті өтті*. 他当了市长 [Ta dang le shizhang] *Ол әкім болды*.

Предлогты тіркестер, көбінесе, етістік баяндауыштың алдында тұрып, пысықтауыштың қызметін атқарады: 他从日本来 [Ta cong Riben lai] *Ол Жапониядан келді*. Предлогты тіркестер кейде анықтауыштың да қызметін атқарады: 这是关于太阳和月亮的传说 [Zhe shi guanyu taiyang he yueliang de chuanshuo] *Бұл бір Күн мен Ай туралы аңыз*. Анықтауыш болғанда, міндетті түрде 的 құрылымдық шылауы жалғанады. Кейбір предлогты тіркестер толықтырғыштың қызметін де атқарады: 他生于1940年 [Ta sheng yu 1940 nian] *Ол 1940 жылы туған*. 这列火车开往阿拉木图 [Zhe lie huochē kaiwang Alamutu] *Бұл пойыз Алматыға барады*. Қытай тіліндегі толықтырғыштар қазақ тіліне, көбінесе, пысықтауыш болып аударылады.

Кейбір предлогтардың болымды және болымсыз мәнде қатар келуі арқылы сұраулы сөйлемдер жасалады. Мысалы,

从不从上海出发 [cong bu cong chufa] *Шаңхай арқылы кетеміз бе, жоқ па?*

对没对她说起 [dui mei dui ta shuoqi] *Оған айтылды ма, жоқ па?*

向不向他学习 [xiang bu xiang ta xuexi] *Одан үйренеміз бе, жоқ па? (Одан үйренеміз бе, үйренбейміз бе?)*

Қорыта айтқанда, предлогқа берілген анықтаманың дұрыс болуы үшін предлогтарға тән мынадай ерекшеліктерді атап көрсету керек:

- предлогтардың толық лексикалық мағынасының болмауы;
- өзі қатысты сөздерге әртүрлі грамматикалық мағыналар үстеуі;
- предлогтар, көбінесе, зат есім, есімдік немесе зат есімді сөз тіркестерінің алдынан келіп, предлогты тіркес құрауы;

- предлогты тіркестердің етістік немесе сын есімнен жасалған баяндауыштың алдында тұрып, пысықтауыш қызметінде жұмсалуды, кейде анықтауыш немесе толықтырғыштың да қызметін атқаруы.

Әр тілдің грамматикалық құрылымындағы ерекшеліктерді білу практикалық тұрғыдан алғанда тілдік қатысымның (ауызша, жазбаша) сауатты жүзеге асуын қамтамасыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Лю Баушун, Шуй Шужын. Қазіргі қытай тілі. – Үрімжі: Шыңжаң оқу-ағарту баспасы, 1987. – 468 б.
2. Ділдә Түсіпқанқызы, Нұршат Әділбекқызы. Қытай тіл грамматика білімдері (*тізбекті қос тіл кітапшалары*). – Күйтың, Іле халық баспасы, 2010. – 147 б.
3. Мәсімханұлы Д., Әбиденқызы А. Қытай филологиясына кіріспе. – Астана: Күлтегін, 2004. – 237 б.
4. Нурсаидов М. Қытай тіліндегі жәрдемші сөздер. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 101 б.
5. Мәкен Ілікенов. Қытайша-қазақша тіл ғылымы сөздігі. – Бейжің: Ұлттар баспасы, 1984. – 438 б.
6. Дуқенбай Назари. Қытайша-қазақша тіл ғылымы атауларының салыстырмалы шағын сөздігі. – Үрімжі, Шыңжаң халық баспасы, 1985. – 431 б.
7. Ғабитқанұлы Қ. Қытайша-қазақша-орысша/қазақша-орысша-қытайша/орысша-қазақша-қытайша тіл білімі атаулары. – Үрімжі: Шыңжаң оқу-ағарту баспасы. 2009. – 203 б.
8. Большой китайско-русский словарь; жалпы редакциясын басқарған Гу Байлинь. – Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe. 2009. – 2877 с.
9. Қалибекұлы Т. Қытайша-қазақша-орысша тіл білімі терминдерінің сөздігі. – Бейжің: Орталық ұлттар университеті. 2018. – 287 б.
10. Абдырақын Н. Базалық шығыс тілі: Қазіргі қытай тілінің грамматикасы. – Алматы: Қазақ университеті, 2015, – 166 б.
11. Лу Фубо. Қытай тілі грамматикасының оқытулық қолданбасы. – Бейжің: Бейжің тіл және мәдениет университеті, 2001. – 411 б.

Резюме

В статье анализируются вопросы перевода дефиниции предлога на казахский язык в китайских и казахстанских учебниках, учебных пособиях по грамматике китайского языка. Также рассматриваются грамматические особенности предлогов и синтаксическая функция предложных сочетаний.

Resume

The author of the article analyzes the translation of the definition of the preposition into the Kazakh language in Chinese and Kazakhstan textbooks and manuals on the grammar of the Chinese language. And also their (prepositions) grammatical features and syntactic function of prepositional phrases are considered.

**МӘТІН: ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ
ЖӘНЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ АСПЕКТ**

Х.А. ОРДАБЕКОВА

филология ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессор,
педагогикалық және гуманитарлық ғылымдар факультеті
Сулейман Демирел атындағы университет

К. Қ. КҮРКЕБАЕВ

филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
филология және әлем тілдері факультеті
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада мәтіннің лингвистикалық және психолінгвистикалық сипатын қарастыра келіп, күрделі семантикалық түзілім ретінде мәтіннің бүтіндігі, тұтастығы, эмотивтілігі, прецеденттік сипаты, бейвербалдылығы сынды белгілеріне теориялық және практикалық тұрғыдан талдау жасалады. Нәтижесінде сөйлесімнің белгілі бір мақсатқа бағытталғаны және прагматикалық қасиеті мәтіннің толыққандылығын, бүтіндігін және өзара тұтастығын айқындайтындығы дәйектеледі. Сондай-ақ, қазақ тіл білімінде мәтінтану мәселесіне қатысты зерттеу жүргізген тілші-ғалымдардың еңбектеріне шолу жасай отырып, сөйлеу үдерісінде немесе мәтінде қолданылатын тілдік бірліктердің қызметі, олардың өзара тіркесімділік қызметі тілдік тұлғаның интеллектуалды қабілетімен, аялық білім жүйесімен тығыз байланысты екені айқындалады. Мәтін психолінгвистикалық аспект тұрғысынан қарастырыла келіп, мәтіннің дифференциалды белгілері мен мәтін түзуші категориялар қарастырылады.

Түйін сөздер: мәтін, сөз семантикасы, сөйлесім әрекеті, психолінгвистика, мәтін тұтастығы, коммуникативті тұтастық, құрылымдық тұтастық, коммуникативті жағдаят.

Жалпы тіл білімінде мәтін мәселесі үстіміздегі ғасырдың 70-80 жылдарына дейін сөйлем шеңберінде қарастырылып келді. ХХ ғасырдың екінші жартысынан негізі қаланған мәтін лингвистикасы бірнеше ғылымдар тоғысынан пайда болған ғылым саласы. Қазақ тіл

білімінде мәтінтану мәселесіне қатысты зерттеулер өз негізін А. Байтұрсынов пен Қ. Жұбанов еңбектерінен алады. Мәтіннің лингвистикалық табиғатын тануға бағытталған еңбектердің қатарына Р. Сыздық, М. Серғалиев, Б. Шалабай, Г. Смағұлова, А. Таусоғарова, Г. Әзімжанова, С. Жусанбаева; газет мәтінін қарастырған Б. Момынова, Қ. Есенова; көркем мәтінді жеке зерттеу нысаны ретінде қарастырған С. Құнанбаева, Ж. Қайшығұловалардың еңбектерін жатқызуға болады.

Мәтін лингвистикасына қатысты кеңес тіл білімінде И. Гальперин, С. Гиндин, З. Тураева, Л. Бабенко, А. Залевская, Г. Солганик, Ю. Левицкий, Л. Поповская сынды ғалымдардың еңбектері жарық көрді. Зерттеу еңбектерінде мәтіндегі прагматика мен интонация мәселесі, мәтін құрылымы, көмекші сөздердің жұмсалымдық қызметі, мәтін типологиясы мәселелері сөз болады.

А. Бабенко, Ю. Казарин «Лингвистический анализ художественного текста» атты еңбегінде мәтін талдаудың *лингвистикалық және антропоэзектік* түрлерін ұсынды. Мәтін талдаудағы дәстүрлі тәсіл – лингвистикалық тәсіл саналды, оның нысаны – тіл және мәтін. Лингвистикалық тәсіл көркем мәтіннің тілдік бірліктерін, категорияларын сипаттауға негізделеді. Мұндай тәсілде лексикалық, фонетикалық, грамматикалық, стилистикалық бірліктер мен категориялар қамтылады.

Антропоэзектік тәсіл – мәтіннің интерпретациясына байланысты автор позициясы мен оқырман позициясы қамтылады. Бұл тәсіл арқылы мәтінтану төмендегідей бағыттарға бөлінеді:

- прагматикалық бағыт (А. Баранин);
- жанрлы-стильдік бағыт (М. Бахтин, М. Кожин);
- когнитивтік бағыт (В. Дейк, Т. Виноградов);
- деривациялық бағыт (Е. Кубрякова, Л. Мурзин);
- коммуникативтік бағыт (Г. Золотова, Н. Болотнова);
- психолингвистикалық бағыт (Л. Выготский, А. Леонтьев).

Антропоэзектік бағыт мәтінді шығармашылық әрекеттің нәтижесі ретінде қарастырады. Қазіргі таңда мәтінтанымдық зерттеулердің қатары біршама толығып, мәтіннің күрделі табиғаты біртіндеп ашыла түсуде.

Лингвистиканың дәстүрлі зерттеу нысаны ретінде сөз, сөз тіркесі және сөйлемнің құрылымдық модельдері негізге алынады. Сөз – тілдік жүйенің негізгі құрылымдық-семантикалық бірлігі болып табылады. Сөз де, сөз тіркесі де зат, құбылыс, іс-әрекеттің атаулары ретінде қызмет атқарады. Бір тілде сөзбен таңбаланатын бірлік екінші тілде сөз тіркесімен таңбалануы мүмкін, кейде керісінше болады. Сол себепті сөз

бен сөз тіркесінің арасындағы айырмашылық шартты болып келеді. Мәселен, *аспан әлемі – мироздание, шөп шабушы – косарь, железная дорога – railroad, порох – gun powder*,

Лингвистикада «сөйлем» коммуникативті бірлік болып табылады. Ал психолингвистикада бұл коммуникативті бірлік «сөйлесім, айтылым» түрінде қолданыс табады. Өйткені сөйлесім кезінде коммуникативті жағдаят ескеріледі, сол жағдаятқа сәйкес сөйлеуші өзінің позициясын айқындайды. Біз сөйлеу үдерісінде шашыраңқы сөздерді, не фразаларды жеке-жеке қолданбаймыз, сөйлеген уақытта айтар ойымызды егжей-тегжейлі кеңінен айтамыз, кейде ой-пікірді білдіргенде бүтін бір мәтінмен жеткіземіз.

Сөйлесім – шығармалық үдеріс, әрі коммуникативті жағдаятқа негізделгендіктен, тілдік стратегия мен тілдік тактикалар қолданысқа түседі. Ал сөйлеу үдерісінде қолданылатын тілдік бірліктердің қызметі, олардың өзара тіркесімділік қызметі (лексика-семантикалық тіркесімділік, синтаксистік тіркесімділік) сөйлеу әрекетінде айқындалады. Жеке тұрғанда белгілі бір лексикалық мағынаны иеленетін сөз ауызша не жазбаша сөйлеуде өзінің семантикалық қоршауындағы сөздермен тіркесімділікке түсе келіп, эмоционалды-экспрессивті қызмет атқарады. Әрине, мұндай шығармашылық үдеріс индивидтің аялық білім жүйесімен тікелей байланысты. Сөйлесімдегі не мәтіндегі, сөйлемдегі сөздің семантикасы оның жеке тұрғандағы мағынасынан айтарлықтай ерекшеленеді. Өйткені белгілі бір сөз мәтін ішінде қолданысқа түсе келіп, өзінің негізгі ұғымдық мазмұнын иеленеді. Тіпті жекелеген фразалардың өзі мәнмәтінсіз түсініксіз болуы мүмкін. Егер, біз, бір сөздің мағынасын түсінгіміз келсе, оны сөйлесімнің, мәтіннің ішінде қолдануымыз қажет. Мәселен, *жапырақ* – «жоғары сатыдағы өсімдіктердің фотосинтез, газ алмасу, буландыру, қор жинау, көбею қызметтерін атқаратын өсу мүшесі» [1, 61- 62 б.б.]. Берілген сөздің *лексикалық мағынасынан көрінбейтін, алайда адамның танымына сәйкес жапырақтың өн бойындағы «жіңішкелік» белгісі санада қатталып, сөйлесім үдерісінде бір жапырақ нан, етті жапырақтап турау сынды тілдік бірліктердің туындауына әсер еткен. Сондай-ақ, «Жапырақ жүрек жас қайың, жанымды айырбастайын! Сен адам бола бастасаң, Мен қайың бола бастайын»* деген өлең жолдарындағы «*жапырақ жүрек*» тіркесінің қолданысы метафоралық тәсіл негізінде «*кішкентай, нәзік*» деген ұғымды тұспалдап жеткізіп тұр. Алдыңғы мысалда көрсетілген «*жіңішкелік*» белгісінің негізінде ассоциация бойынша «*нәзіктік*» сынды екінші ұғымдық белгі туындаған.

Жалпы тіл білімінде мәтінге берілген анықтамалар көптеп кездеседі. Берілген анықтамаларды тұжырымдай келе, мына бір анықтамаға назар аударсақ: «Мәтін – жазба құжат түрінде толық аяқталған ойды білдіретін, әдеби тұрғыда өңделген, мәтін ішіндегі абзацтардың лексикалық, грамматикалық, логикалық, стилистикалық байланыстардың әртүрлі типтерімен біріккен, күрделі фразалық бірліктерден тұратын, белгілі бір тілдік интенциясы бар сөйлеу шығармашылығының туындысы» [2,186]. Мәтінтүзімнің негізгі құралы ретінде тілдік жүйе, тілдік таңбалар жүйесі маңызды рөл атқаратыны белгілі, олай болса, тілдік жүйе, дискурс және мәтіннің арасындағы байланысты берілген диаграммадан көруге болады.



Диаграмма 1 – Дискурс, мәтін және тілдік жүйе арақатынасы

Психолингвистикалық аспект тұрғысынан алғанда, мәтін – адамның сөйлеу әрекетінің нәтижесі ретінде қарастырылады. Психолингвистердің айрықша назар аударатын мәселесі – мәтінді қабылдау және оны түсіну әрекеті. Өйткені мәтін психологиялық тұрғыдан адамға бағытталады және оны оқырман өз таным-түйсігіне қарай қабылдайды. Мәтінге деген қызығушылықтың артында тілдік санаға деген қызығушылық жатыр. Ал тілдік сананың артында тілдік тұлға, автордың идиостили, индивидтің ойлау жүйесіне деген қызығушылық мәселелері туындайды. Әрбір мәтінге талдау жүргізу арқылы тілдік тұлғаны тануға болады. Кеңестік психолингвистикада *тілдік сана* терминіне мынадай анықтама беріледі: «Тілдік таңбалардың көмегімен ішкі үдерістерді жоспарлау және сыртқа шығару үдерістерін реттеуші қызметін атқарады» [3,102-103 б.б.]. Тілдік таңбаға, мәтінге деген қызығушылық тілдік тұлға мәселесіне, ғалам бейнесіне деген қызығушылықты тудырды, өйткені мәтіннің артында белгілі бір тілдік жүйені меңгерген тілдік тұлға тұрады. Ғалам бейнесі – адам санасында

қоршаған орта туралы белгілі бір ұғымдық мазмұны мен когнитивті сызбалары бар көрініс.

Мәтін күрделі семантикалық түзілім ретінде көптеген психолингвистикалық белгілерге ие, атап айтқанда, мәтіннің *бүтіндігі, тұтастығы, эмотивтілігі, прецеденттік сипаты, бейвербалдылығы* сынды белгілері бар.

Тұтастық – мәтін ішіндегі абзацтардың, тілдік бірліктердің арасындағы өзара байланыс. Бұл мәселеге мәтін лингвистикасы жауап береді. Себебі, кейде мәтін ішіндегі өзара тұтастық сақталғанмен, мәтінде толыққандылық, бүтіндік болмауы мүмкін. Кейде керісінше, толыққандылық, бүтіндік болғанмен, өзара тұтастық сақталмауы мүмкін.

В.П. Беляниннің көрсетуінше, мәтінтүзім моделі үш фазалық құрамнан тұрады: бағыт (жүзеге асыру), бақылау, реципиент тұрғысынан қабылдау [4, 180 б.]. Бағыт фазасында мәтінтүзімнің коммуникативті мақсаты туындайды. Осы коммуникативті мақсат мәтінтүзімнің уәжін құрайды. Осы уәж кеңейтілген сөйлесімнің жоспарланған коммуникативті-танымдық мазмұнын құрайды. Мәтін мазмұнын сипаттауда автор аргументтер енгізді, комментарий береді, интеллектуалды және эмоционалды бағасын береді.

Ойда қалыптасқан жоспарды, идеяны *жүзеге асыру фазасы* тілдік құралдарды қолдану арқылы іске асады. Мәтін үшін ерекше тілдік құралдар ретінде фразеаралық тұтастық пен бүтіндік көрсеткіштері қолданылады. Идея автордың санасында ойша туындайтындықтан, ойдағы идея толығымен сыртқа шықпайды. Демек, айтылатын ой тек мәтін арқылы түзіледі.

Бақылау фазасы – мәтіндегі айтылатын ойды, идеяны қайта өңдеуден өткізу дегенді білдіреді. Қайта өңдеу кезінде ойдың толыққанды болуы, бір идея мен екінші идеяның өзара тұтастыққа құрылуы ерекше рөл атқарады. Өйткені ойдағы ассоциациялық қатынас мәтіндегі айтылатын ойды бір-бірімен байланыстыруға септігін тигізеді.

Мәтін әрқашан коммуникативтік жағдаяттарға, тілдік материалды қолданушы мен тыңдаушыға байланысты болып келеді, әрі автордың белгілі бір бағытты таңдауының нәтижесі болады. Осыдан мәтіннің мазмұны құралады.

Психолингвистикалық аспект тұрғысынан алғанда, мәтін – тілдік коммуникацияның негізгі бірлігі саналады, тілдік бірліктердің көмегімен түзілген, қоршаған ортаны шынайы бейнелеп көрсететін,

индивидтің сөйлеу әрекетінің нәтижесінде туындайтын шығармашылық үдеріс [5, 260 б.].

Кез келген тілдік коммуникацияның мақсаты – реципиенттің (оқырман, тыңдарман) белгілі бір деңгейде вербальді, физикалық, ментальді не эмоционалды реакциясын тудыруға бағытталады. Мәтіннің міндеті – тыңдаушы жаққа, адресатқа әсер ету, мәтін авторы өзінің коммуникативті мақсатына сәйкес қажетті тілдік бірліктерді таңдап қолданса, реципиент мәтін авторының не айтқысы келгенін толық түсініп, қабылдай алуы тиіс. Сол себепті мәтін психолингвистикасының негізгі міндеті – мәтінтүзім және оны қабылдау механизмдерін зерттеу. Мәтінді қабылдаудың психолингвистикалық моделі (мәтіннің мазмұндық және құрылымдық сипаты) мәтіннің лингвистикалық тұрғыдан дұрыс құрылуына ғана емес, мәтін тудырудың психологиялық уәжіне де назар аударады. Өйткені мәтін мазмұндық тұрғыдан алғанда толық аяқталған, өзара тұтастыққа құрылған, белгілі бір коммуникативті жағдаяттың нәтижесінде түзіледі. Осылайша, мәтін сөйлеу (ойлау) әрекетінің жемісі саналады, алғаш рет мәтін автордың санасында бір рет туындаса, реципиенттің мәтінді қабылдау үдерісінде бірнеше рет туындайды. Автор мәтінтүзімде тілдік таңбалар селекциясын жасап, одан өзінің айтар ойын толығымен жеткізе алатын, екінші жағынан реципиенттің мәтінді түсініп қабылдауына қарай тілдік формаларды таңдайды [6, 80 б.].

Енді осы мәтіндегі негізгі ой, идея (замысел) мәтіннен алынады ма, әлде мәтінге арнайы енгізіледі ме деген сұраққа тоқталайық. Егер, біз, мәтінді мазмұнның архитектурасы деп білсек, онда оқырман, көрермен, реципиент мәтіннен негізгі ойды ала отырып өзі қайта құрастырады, қайта жаңғыртады. Ал реципиенттің мәтіндегі негізгі идеяны, астарлы ойды қалай қайта жаңғыртады, ол оқырманның өзіне байланысты. Мәтін ↔ реципиент арасындағы қарым-қатынас бұрыннан қарастырылып келе жатқан мәселе. Қазіргі кезде мәтінді қабылдау үдерісімен психологтар, психолингвистер (В.П. Белянин, Г. Вайнрих) айналысып келеді. В.П. Беляниннің пікірінше, белгілі бір коммуникативті жағдаят мәтінтүзімге негіз болатын уәж бен интенцияны тудырады [4].

Психолингвист ғалымдар мәтінді психолингвистикалық аспектіден қарастыра келе, мәтіннің өзіне тән дифференциалды белгілері мен мәтінтүзім категориялары бар екендігін айтады. Мәтіннің дифференциалды белгілері туралы айтқанда О.И. Москальскаяның мәтіндегі тұтастық идеясының үш белгісін негізге аламыз. Олар: *мазмұн*

тұтастығы, коммуникативті тұтастық, құрылымдық тұтастық [7, 75 б.]. Бұл үш белгі мәтіннің кез келген түріне тән. Осы белгілердің негізінде мәтінтүзуші категориялар айқындалады.

Кесте 2 – Мәтіннің дифференциалды белгілері мен мәтінтүзуші категориялардың өзара қатынасы

Дифференциалды белгілер	Мәтін түзуші категориялар
мәтін тұтастығы	1) мәтін концептісі; 2) ұғымдық (семантикалық) құрылым; 3) логикалық құрылым.
коммуникативті тұтастық	1) коммуникативті тұрғыдан әсер ету; 2) эстетикалық әсер ету.
құрылымдық тұтастық	1) синтаксистік категориялар; 2) лексикалық категориялар; 3) фонологиялық категориялар.

Кестеде көрсетілгендей, мәтін тұтастығы психологиялық категорияны (мәтін концептісі), мәтіннің логикалық және семантикалық категорияларын қамтиды. Мәтін концептісіне В.В. Красных мынадай анықтама береді: «Белгілі бір коммуникативті жағдаятқа байланысты, әрі автордың интеллектісіне сәйкес құрылған терең мағыналы, толығымен өңделген, барынша кең түрде жеткізетін мазмұн жүйесі. Мәтін концептісі, бір жағынан, мәтінтүзімнің бастапқы нүктесі болса, екінші жағынан, адресаттың мәтінді қабылдау әрекетінің соңғы нүктесі саналады» [5, 270 б.]. Концепция – негізгі ой, негізгі идея, ал мәтіндегі негізгі ой, идея вербальді не бейвербальді түрде көрініс табуы мүмкін. Ең бастысы – концепт, концепция мәтіннің қай түрі болмасын уәжі айқындалған түрде көрініс табуы тиіс.

В.В. Красных бойынша, мәтін концептісі мәтінтүзімге дейінгі жүретін процесс, сондықтан мәтін концептісі мәтін тудыруда бастапқы нүкте саналып, мәтін қабылдаушының, адресаттың қабылдау әрекетіне, мақсатына айналады [5, 272 б.].

Мәтін концептісін тудыру үдерісін схема түрінде былайша көрсетуге болады: *ситуация* → *мотив* → *интенция* (уәждің көрінісі) *концепт* (интенцияның көрінісі).

Мәтіннің логикалық құрылымы – мәтін мазмұнын берудегі семантикалық элементтердің, мазмұнның бірізділігін көрсетеді. Коммуникативті тұрғыдан әсер ету көзбе-көз сөйлесу кезінде не аяқ астынан сөйлеу кезінде автор ақпаратты жеткізгісі келеді, не ақпарат алғысы келеді. Мұндай коммуникацияның басты мақсаты – реципиенттің физикалық реакциясын тудыру. Ал эстетикалық тұрғыдан әсер етудің мақсаты (әсіресе, көркем мәтін үшін қажет) –реципиенттің эмоционалды реакциясын тудыру.

Құрылымдық бірлік – бүгінгі таңда жүйелі, жан-жақты зерттелген аспект. Мәтіннің құрылымдық тұтастығын құрайтын тілдік бірліктердің қызметіне арналған еңбектер өте көп. Осылайша, құрылымдық және коммуникативтік тұтастық негізінде мәтінтүзуші категориялар (мәтін концептісі, семантикалық және логикалық құрылым, коммуникативті және эстетикалық әсер ету) айқындалады.

Құрылымдық тұтастық деңгейінде мәтінтүзуші категориялар (синтаксистік, лексикалық, фонологиялық) мәтін құрушы компоненттермен, яғни түрлі тілдік амал-тәсілдермен байланыста беріледі. Мәселен, фонологиялық компоненттер, интонация, тон, тембр, темп, семантикалық бөлініс және т.б. Сол сияқты лексикалық және синтаксистік категориялар деңгейінде мәтінтүзуші компоненттер мен элементтер анықталады.

Сөз семантикасы негізінде мәтіндердің өзара байланыстылығы, тұтастығы айқындалады. Бір сөздің қызметін түгел көрсету үшін, оның жеке тұрғандағы мағынасынан бастап мәтін ішіндегі білдіретін мән-мағынасын қарастырған жөн. Мәтін тұтастығы лингвистикалық категория саналады. Өйткені мәтін ішіндегі сөз бен сөздің өзара тіркесімділігі, сөйлем мен сөйлемнің өзара ұғымдық, мазмұндық жағынан байланысқа құрылуы мәтін мазмұнын байыта түсері, оның көркемдік жағын арттыра түсері сөзсіз. Ал бір бүтіндік, мәтіннің толыққандылығы концептілер жүйесімен, мәтіннің психолингвистикалық қырларымен тығыз байланысты.

Сонымен мәтін – көпқырлы феномен, дискурстың негізгі бірлігі, оған вербальді және экстралингвистикалық жүйе тән, коммуникативті актінің ядросы ретінде өзіндік дифференциалды белгілері мен мәтінтүзуші категориялары бар. Мәтін әрі лингвистикалық, әрі экстралингвистикалық құбылыс ретінде қоршаған ортамен тікелей байланыста болады. Сөйлеу әрекетінің субъектілерінен тыс, коммуникацияның талабы бойынша ауызша не жазбаша сөйлеу тыңдаушыға әсер етуі тиіс. Демек, кез келген мәтін түрі (көркем,

ғылыми т.б.) адресатқа әсер етуі тиіс. Әсер ете білу қызметі автордың интенциясына, уәжіне, мәтіннің негізгі идеясына тікелей байланысты.

Мәтінді зерттеуде мынадай аспектілер негізге алынуы тиіс:

- *экстралингвистикалық аспект*, мәтін белгілі бір коммуникативті жағдаятқа реакция болса, оның бір компоненті концептуация болады, яғни – экстралингвистикалық фактор. Осы фактор мәтінтүзімге негіз болады;

- *когнитивті аспект*, коммуникативті жағдаят туралы түсінік пресуппозицияны тудырады, осы пресуппозицияның кең болуы коммуникацияның табысты өтуіне негіз болады, яғни мәтін түзуде және оны толық түсініп қабылдау үшін қажетті тілдік бірліктердің дұрыс таңдалуына әсер етеді;

- *лингвистикалық аспект*, мәтін түзуші тілдік және тілдік емес бірліктер негізгі материал ретінде қарастырады;

- *психоллингвистикалық аспект*, автор мен оқырман арасындағы қатынас, яғни мәтіннің тууы және оқырманның сол мәтінді түсініп қабылдау әрекетін қарастырады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. 6-том. – Алматы: «Арыс», 2007. – 752 б.
2. Смағұлова Г.Н. Мәтін лингвистикасы. – Алматы: «Қазақ университеті», 2002. – 92 б.
3. Уфимцева Н.В. Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности // Этнопсихоллингвистика. – Москва: «Сарма», 2000. – С. 102-103.
4. Беянин В.П. Психоллингвистика. – Москва: «Флинта», 2009. – 413 с.
5. Красных В.В. Основы психоллингвистики. – Москва: «Гнозис», 2012. – 333 с.
6. Жинкин Н.И. Избранные труды. Язык–речь–творчество. – Москва: «Лабиринт», 1998. – 365 с.
7. Москальская О. Грамматика текста. – Москва: «Высшая школа», 1981. – 183 с.

Резюме

В статье рассматривается лингвистический и психоллингвистический характер текста как сложное семантическое образование; теоретически и практически анализируются следующие признаки текста: целостность, эмотивность, прецедентный характер, бейвербальность.

Resume

The author of the article considers the linguistic and psycholinguistic character of the text as a complex semantic formation; theoretically and practically analyzes such features as integrity, emotionality, transcendental character, and the text's baverbality.

**«КӨК БӨРІ» ТОТЕМІ – ҰЛТТЫҚ ДҮНИЕТАНЫМНЫҢ
ТҮП-ТАМЫРЫ**

Ұ.О. АСАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Б.С. АБДУОВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

А.Т. АШЕНОВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада қазақ халқының дүниетанымындағы «Көк бөрі» тотемінің маңызы, оның ата тектік қасиеті сөз болады. Ауыз әдебиеті шығармалары мен көркем әдебиет туындыларындағы «бөрілік рухтың» көрініс табуы ұлттық рухымызды жаңғыртудың бірден-бір құралы болмақ. Сонымен қатар мақалада бөрі тотемінің символикалық мәні де қарастырылған.

Түйін сөздер: дүниетаным, бөрі тотемі, ұлттық рух, наным-сенім, тектілік қасиет.

Бүгінгі жаңғырған қоғам тарихтың тереңінен бастау алатын ұлттық рухани кодымен ерекшеленеді. Ұлттық код – бұл әрбір халықтың рухани жады, өз ұлтына ғана тән құндылықтары. Олай болса, бүгінгі күннің басты талабы да ұлтымыздың ұлттық құндылықтарын жаңғырту, өткенімізді өшірмей, барымызды бағамдау болмақ. Елбасымыз «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласында: «Ұлттық салт-дәстүрлеріміз, тіліміз бен музыкамыз, әдебиетіміз, жоралғыларымыз, бір сөзбен айтқанда ұлттық рухымыз бойымызда мәңгі қалуға тиіс. Ұлттық код, ұлттық мәдениет сақталмаса, ешқандай жаңғыру болмайды», - деп атап айтқан еді [1]. Рухани жаңғыру – ұлттық рухымызды жаңғырту деген сөз. Ал ұлттық рух – ол біздің ата-бабаларымыздың Бөрі тотеміне табынған сонау ерте заманнан келе жатқан – «Көк бөрі» рухымен пара-пар қасиетті ұғым. Бағзы замандарда қазақ халқы көк бөріге табынып, өзінің шығу тегін байланыстырған. Олар көк бөрідегідей ата-бабаларының бойындағы қасиеттерді өз

ұрпақтарының бойынан көргісі келеді. Осы арман-тілегін әдеби жәдігерліктері арқылы жеткізуге тырысқан.

Ұлттық «бөрілік рух» ғасырлар бойы сабақтастығын үзбей келе жатқан рухани мұралардан, халық даналығынан, ұлт өкілдерінің көркем шығармаларынан көрініс тауып отырғаны белгілі. Өткен тарихымызды зерделей қарасақ, көне түркілердің шығу тегі Көк бөріге тығыз байланысты екендігін дәлелдейтін бірнеше мифтік әңгімелерді кездестіруге болады. Солардың бірі – «Ғұн ханшайымдары және Көк Бөрі» атты әңгімесі. Бұл мифтік әңгімеде ғұн елінің көсемі ай десе аузы, күн десе көзі бар, әлемде теңдесі жоқ екі қызына жер бетінде ешбір адам жар болуға лайық емес деп санап, қыздарын Көк Тәңіріне атайды. Билеуші қыздарына арнайы қорған тұрғызып, соған апарып тастайды. Сөйтіп, Тәңірге жалынып, оларды өзіне әкетуін өтінеді. Бірде қорғанның түбінен апан қазған Көк Бөрі қыздардың жатқан жерінен тесіп шығады. Мұны көрген көсемнің кіші қызы: «Бізді ата-анамыз Көк Тәңіріне атап еді, Тәңірдің еркімен бізге Бөрі келді. Мүмкін, оның осы келісі біздің болашағымыздың бақытты болуының белгісі шығар», - деп әпкесінің қарсы болғанына қарамастан, Бөрімен көңіл қосады. Сөйтіп, Бөріден ұл табады. Олардың тұқымдары тез өсіп, бірнеше жүздеген жылдардан соң олар үлкен мемлекетке айналады [2,139 б.].

«Ғұндар тәңірқұты мен үйсін ханзадасы» деп аталатын тағы бір аңызда жауынгер хундар үйсіндерге шабуыл жасап, халқын түгелдей қырып тастайды. Тек үйсін көсемінің ұлы Кун-Мо ғана тірі қалады. Кішкентай сәбиді хун қолбасшысы өлтірмей, оны шалғын шөпке тастайды. Шырылдап жылаған балаға қарға ұшып келіп, піскен ет береді. Сәби оны жеп алады да, еңбектеп өзеннің жағасына барады. Оны жақында ғана күшіктеген қасқыр көріп, тойғанынша емізеді. Мұны көрген Хун қолбасшысы таңғалып, «сәбиді құдайлар желеп-жебейді, оған аң-құстарды жіберіп, тамақтандырып жатыр» деген ойға келеді, оны өзімен ала кетіп, өз ұлындай тәрбиелейді. Бала ерен күшті әрі ержүрек болып өседі, кейін үйсіндердің патшасы болады [2,141 б.].

Көк бөріге қатысты әңгімелер ежелгі үйсін, түркі және моңғол аңыздарында да жиі кездеседі. Көкбөрі туралы аңыздар қытай тіліндегі жылнамаларда сақталып қалған. Сондай аңыздардың бірінде былай берілген:

...Батыстағы теңіз жағасында тұратын Хун ордасының бір бөлігі Ашын елі еді. Хун ордасынан таралған осы тармақты Линь мемлекетінің әскері жойып жіберген. Сол кезде тек жалғыз ғана он жасар бала аман қалыпты. Оны жаулары аяқ-қолын кесіп, өлтірмей, өзенге суға тастап жібереді. Сол жерден кемтар баланы аналық Көк Бөрі тауып алып,

тамақтандырады. Мұны білген Линь мемлекетінің билеушілері Көк Бөріні де, баланы да өлтірмек болады. Бірақ...аналық Көк Бөрі баланы аман алып шығып, Алтай тауының адам аяғы баспайтын түкпіріне алып кетіп асырайды. Ол баланы өзінің апанында өсіріп, ер жеткізіп, әлгі баладан он бала туады. Аналық Бөрінің бұл балалары бірте-бірте үлкен елге айналып, өзді-өзі бөлек тайпаға айналады. Аналық Бөрінің кемтар баладан туылған он ұлының бірін Ашын деп атаған екен. Бұл – аса қайырымды Бөрі деген мағына береді. Ол өзінің кереметтей ақылдылығымен басқалардан ерекше болғандықтан, оны рубасшысы етіп қояды. Енді ол өзінің Бөрі анасының қайдан шыққанын көрсететін белгі ретінде қақпа алдына алтыннан жасалған Бөрі басын ту етіп іліп қояды. Ежелгі түркі билеушілері басқа елдің елшілерін осы Бөрі басы бейнеленген туға тізе бүгіп құрмет көрсеткеннен кейін ғана қабылдайтын болған [3]. Ұлы Түрік қағанаты құрған көк түріктердің ежелгі ататегінің шығу тарихын, олардың халық ретінде қалыптасқанын түрлі аңыздар негізінде жыр еткен эпос – «Көк бөрі» дастаны. Дастанда ғұндардың «Ашина» деп аталатын «бес жүз шаңырақ руы» туралы, түркі тайпалары осы Ашина тайпасынан тарағаны хақында, алғашқы Түрік мемлекетін басқарған көсемнің есімі де Ашина болғаны жайында хикая айтылады. Ашина сөзі «асыл текті қасқыр, бөрі» деген мағына береді [4, 84 б.]. Түркі халықтарының шығу тегі, өмір сүру салты туралы жазылған ауыз әдебиеті үлгілерінің бірі – «Ергенекон» дастаны. Дастанда түркілер «айналасын аса биік көгілдір таулар қоршаған, сарқырап ағып жатқан асау өзеннің бір жағында – жеміс ағаштары бар, екінші жағы – шөбі шүйгін кең жазира жайлауға тап болады». Бұл жерді «Ергенекон» (*«ергене» – көне түрк. өткел, шатқал деген мағынаны білдіреді, ал «кон» сөзі «қону» мағынасында қолданылған*) деп атапты. Аңыз бойынша Бөрі баланы осы жерде асырап алған екен. Жұмақ тектес бұл жер түркілерге құтты қоныс болып, осы жерде олар өсіп-өніп, төрт жүз жылдай мекендепті [4, 88-90 б.б.]. Бұл туралы Ә.Марғұлан: «Ергенекон алабы жан-жағынан биік таулар қоршап алған алқап,...мықты бекініс, іші толған байлық, шөбі, суы орасан көп. Бөрінің қаншығы осы арада бекініп, баладан он ұл көтереді. Соның бірі – ғұн ұрпағы Ашина. Түрік қағанатын бірінші рет басқарған ғұн ұрпағы Шене (бөрі) – ақылды, кемеңгер, ойшыл кісі болған», - дейді [5, 8 б.]. Жоғарыда айтылған аңыз әңгімелерден Көк бөрі – бір тайпаның не бір елдің негізін қалаушы ілкі Анасы, ал ежелгі түріктер осы Көк Бөрінің ұрпағы деген наным-сенімді анық аңғаруымызға болады. Сөйтіп, ата-бабамыз қастер тұтқан Көк бөрі киелі, қасиетті аңға айналып, түркі халықтарының тотемі болған. Ежелгі түркілердің рухани-мәдени өмірінде ерекше орын

алатын бөрі тотемі мықтылық пен ерлікті паш ететін, ел мен жерді күзетуші күш болып саналады. Оғыздардың ежелгі «Қорқыт Ата кітабы» дастанында «Бөрі көрсең – жақсылық» деген сөз де бар. Құтылық қағанның әскери гвардиясы «бөрілер» деп аталған және олардың байрағында алтынмен зерленген бөрінің басы бейнеленіпті [6, 51 б.]. Сондай-ақ қағанның ескерткіш кешенінде көкке ұлыған қасқырдың кейпін бейнелеген төрт бірдей бөрітас қойылған екен.

Ал көне жазба Күлтегін жырында:

Әкем Қағанның әскері *бөрідей* бопты,

Жаулары қойдай бопты [4, 115 б.],- деп түркілердің әскерін бөріге теңеуі түркілік тотемнің бір белгісі іспетті.

Оғыздардың көне жыры «Оғызнамеде» қағанды жеңісті жорықтарға бастайтын аң – көктен түскен көкжал (*Сол жарық сәуледен көк шашты, көк жалды арлан қасқыр шыға келді де, Оғыз қағанға тіл қатты: «О, Оғыз! Сен Үрімге аттанып барасың, мен сені бастан жүрейін» деді. ..Бірнеше күннен соң көк жалды арлан бөрі тоқтады. Оғыз қаған да әскерімен тоқтады...*) [7, 106 б.]. Ежелгі қыпшақтардың да қорғаушы бабасы қасқыр болған. Жорыққа аттанар алдында қыпшақтар бөріден көмек тілеп, жалбарынған. Бұдан түйетініміз – бөрінің ата тектік қызмет атқарғандығы, яғни бабалар түсінігінде Көк бөрінің түркі халқын құтқарушы, оны әрқашан желеп-жебеуші ретіндегі киелі қызмет жасағандығы. Бабалар рухының Көк бөрі образы арқылы берілуі ұлттық санадағы тек-тамыр туралы ой-түсініктің беріктігін айғақтайды.

Көк бөрі – ерлік пен қайсарлықтың, күштілік пен еркіндіктің символы. Сондықтан да ауыз әдебиеті шығармаларында хандар мен батырлардың ерлігі, батырлығы, қаһармандығы Көк бөріге теңестіріле суреттеледі. Мысалы, «Ер Тарғын» эпосындағы:

Келген қалмақ жолықты,

Тарғын сынды бөріге...

...Қойға кірді бір бөрі

Бөріктіре қырады [8, 44-45 б.б.], - деген үзіндіде ержүрек Тарғын батырдың келбетін жауды қойша қырған «бөріге» ұқсатса, «Тама батыр» жырында: *Азулы туған бөрі едім* [9,392],- деп батыр өзін азулы, қайсар бөріге балайды. «Едіге батыр» жырында: *Ашығып жүрген бөрі еді..* [10,159 б.], «Көрұғлы» эпосында: *Аш бөрідей бөріккен...* [11, 375 б.],- деп суреттеу арқылы батырларды ашыққан бөріге теңестіреді. Халық осылайша өз батырларының қайсарлығы мен ерлігін «бөрілік» қасиет арқылы көрсетуге тырысады. Батырлар жырында жиі кездесетін *бөрі едім, бөрі еді, азулы бөрі, ашыққан бөрі, арлан бөрі* т.б.

түріндегі тілдік қолданыстар қасқыр бейнесінің ұлттық санамыздағы тотемдік орнымен тікелей байланысты екендігінде.

Ақын-жыраулар поэзиясында да елдің рухын ояту мақсатында Көк бөрі ұғымы жиі қолданылған. Мәселен, Шалкиіз Тіленшіұлы:

Алтау болар, бес болар,

Ішінде абаданы бір болар (Абадан – үйірді басқарушы көшбасшы деген мағынаны білдіреді) [12,49 б.], - деп «бөрінің де тәңірісі бар» екендігін және одан көз жазса, басқаларынан бақ таятындығын білдірсе, Шернияз Жарылғасұлы: «*Ел үстіне жау келсе, Көк бөрідей ер керек*» [13, 36 б.], - деп елді қорғайтын ерлерді көк бөріге теңейді. Махамбет Өтемісұлы да өзінің ер тұлғасын: «*Исатайдың барында Екі тарлан бөрі едім*» [12, 230], - деп сипаттайды. Нысанбай ақынның «Кенесары-Наурызбай» жырында ер Науанның қасындағы отыз жігіті де *көкжал бөріге* баланып, олардың әрбірінің қол бастауға қабілетті екендігі айтылады [14].

«Бөрі басы» – ұраным,

Бөрілі менің байрағым! - деп жырға қосқан Сүйінбай ақын жырынан түркі халықтарының дала жыртқышы – бөрі бейнесі халықтың жауға шапқандағы жауынгерлік рухын оятатын рәмізі – байрағында болғанын көреміз [15, 13 б.]. М. Жұмабаев «Тез барам» өлеңінде: *Жас бөрідей біраз ойын салайын* [16, 62 б.], - деп әруақ шақырса, Бернияз Күлеевтің «Жорық» атты монологтық поэмасының қаһарманы өзін жауға жалғыз шапқан бөріге теңестіреді [17]. Ал Жамбыл ақын өзінің «Сұраншы батыр» жырында:

Аш қасқырдай батырдан...

Қай жау қашып құтылды [18, 585-586 б.б.], - деп жауға шапқан батырды аш қасқырға теңеп, оның құрсауына түскен жаудың құтыла алмайтынын бейнелі сөзбен жеткізеді.

Ел аузындағы әңгімелерде Көк бөрі бейнесінің берілуі қоғамдық-әлеуметтік жағдайға байланысты түрленіп отырады. Бөрі көбіне батырдың қарғаушысы, желеп-жебеушісі рөлінде көрінеді. Мысалы, Қаз дауысты Қазыбектің жиені Абақ керей Жәнібектің, Есет батырдың жебеуші көк бөрілері болған деген аңыз бар. Керей Жәнібек ұйықтаған кезде үстінде екі бөлтірік ойнап жүрсе, Есет батырдың езуін арлан жалап тұрады екен. Бұл жерден байқағанымыздай, ержүрек батырлардың аруағын үстем етіп көрсету мақсатында оларды үнемі «көк бөрі» ұғымымен байланыстырып отырған.

Көк бөрі бейнесі түркі халықтарының мақал-мәтелдерінде, түркі ойшылдарының кейінгі ұрпаққа мұра етіп қалдырған қанатты сөздерінде үлкен орын алады. Атақты ғұламалардың еңбектерінде

бөрінің қасиеттері туралы айтылған мынадай пікірлер бар: «*Бөріден – бөлтірік: қанша асырасаң да бір күні қанға бояйды*» (С. Сарайи), «*Бөрі қоңсысын жемейді*», «*Қырда қасқыр ұлыса, үйдегі иттің бауыры сыздар*», «*Бөрінің табысы – бөлісте*» (М. Қашқари), «*Шопан құтқарып алайын деп тартқыласа, қасқыр қауып қалайын деп тартқылайды*» (Құтып) [19, 195 б.б.].

Қазақ мақал-мәтелдерінде бөрінің мынадай танымдық қырларын байқауға болады:

- Қасқыр – бұғауға көнбейтін тұз тағысы, оны бағындыру немесе үй жануары ретінде қолға үйрету мүмкін еместігін көрсету: «*Бөрі баласын асырағанмен ит болмас*», «*Қасқыр айдағанға көнбес, шошқа байлағанға көнбес*», «*Бөрі баласын бөркіңе салсаң, ит болмас*» «*Қасқырдың күшігін қанша асырасаң да, тоғайға қарап ұлуын қоймайды*»;

- Қасқыр аса азулы, жыртқыш аң ретінде суреттеледі: «*Бөрі арығын білдірмес, итке сыртын қампайтар*», «*Бөрік тастап, бөріден құтыла алмассың*», «*Қасқыр қартайса да, қойға әлі келеді*», «*Қасқырдың ауызы жесе де қан, жемесе де қан*», «*Қасқыр тойғанына емес, қырғанына мәз*», «*Қойдың қарғысы қасқырды қаппайды*», «*Мықты қасқыр тай, құнғанға шабады, мықыр қасқыр қозы, лақты қағады*»;

- Қасқыр – қайсар, аса сақ, қу хайуан: «*Ұры түн асқанша, бөрі қыр асқанша*», «*Кәрі қасқыр қақпанға түспейді*», «*Жау жазадан алғанда, бөрі етекпен алады*», «*Қасқырдың ойлағаны – арамдық, қойдың ойлағаны – амандық*»;

- Киелі саналатын көк бөрі тұқымына қатысты тағы бір дерек, оның екі рет жұп құрмайтындығы. Сондай-ақ ол бөлтірігін алған адамнан қалайда кек алатын хайуан: «*Қасқыр да қастық қылмайды жолдасына*», «*Бөлтірігін алма шуланның, шұрқан салар қораңа*», «*Қасқыр ұлып ұяласын шақырады*», «*Қасқырлар ұлысып табысады*» т.б. [20].

Мақал-мәтелдердегі қасқыр бейнесі бірде халықтың дүниетанымын, наным-сенімін аңғартса, бірде тотемдік тұлғада, бірде аллегориялық астарда, бірде жыртқыштық кейіпте берілетін жан-жақты сомдалған, күрделі бейне болып суреттеледі.

Қасқыр бейнесінің көп әңгімеленетін саласы – қазақ ертегілері. Қасқыр жайлы ертегілердің атаулары басқа-басқа болғанмен, мазмұндары ұқсас келеді. Ертегілердегі қасқыр бейнесі екіжақты сипатталады. Бірі – қасқыр шынайы өмірдегідей жауыз, тіріге мейірімсіз, зұлым, қара ниетті жыртқыш аң болса, екіншісінде – қасқыр ақымақ, аңқау, тез алданып қалатын келеке аң. Мұның екеуінде де

бұрынғы ата-бабаларымыз қасиет тұтқан Бөрі келбетін емес, керісінше даланың төрт аяқты жыртқышы, қорқау, жебір, рахымсыз аңы – қасқырды көреміз. Мәселен, «Қасқыр мен тоқты», «Қасқыр мен лақтар», «Қасқыр мен егінші», «Ақ тиін мен қасқыр», «Кедей мен қасқыр», «Сырттандар» ертегілерінде қасқыр өз жемтігін қалай да қолға түсіруді ойлайтын жыртқыш, мейірімсіз, қара ниетті жыртқыш аң ретінде суреттелсе, «Ақымақ қасқырдың аш қалуы», «Арыстан, қасқыр һәм түлкі», «Түйе, арыстан, қасқыр, түлкі және бөдене», «Түлкі мен қасқыр», «Қырық қасқыр, екі ешкі» ертегілерінде қасқыр көбіне аңқау, я болмаса ақымақ кейіпте қалады. Кейбір ертегілерде қасқыр түлкінің алдағанына иланып, қорлыққа тап болса, кейбір ертегілерде басқа хайуандардың немесе адамдардың қолынан қаза табады, енді бір ертегілерде түйе, қой, ешкі сияқты жануарлардан алданып, мазақ болады [21]. Қазақ ертегілерінің барлығында қасқыр сәтсіздікке көп ұшырайды. Себебі халық қасқырдан жауыздық көргісі келмеген. Өзінің күнкөрісі болған төрт түлік малын қалайда осы жыртқыш аңнан құтқарып қалуды көздеген. Сол себепті қасқырды ақымақ, аңқау етіп суреттеуге тырысқан.

Қазақ ертегілерінде қасқыр жауыз әрі аңғал болып бейнеленгенімен, ол – қорқуды білмейтін, қайратты да ерікті, айлакер де ақылды түз тағысы. Оның бойында бірнеше таңғаларлық қасиеттері мен жыртқыш аңға тән ерекшеліктері бар. Сондықтан да көптеген қазақтың белгілі жазушылары түз тағысы – қасқырды өз шығармаларына арқау еткен.

Қасқырдың еркіндік сүйгіштігі, арланға тән кекшілдігі, өрлігі мен қайраты жайында көрнекті жазушы *М. Әуезов «Көксерек»* атты әңгімесін жазды. Ол қасқырдың осы қасиеттерін шығарманың басты тақырыбы ретінде көрсете отырып, айнала қоршаған табиғаттың өз заңы, өзіндік ерекшелігі барын, оны адамдардың түсіне білуі қажет екендігін ескертеді. Мәселен, көзін де ашып үлгермеген, кішкентай күшік кезінде қолға түскен Көксеректің жетіле келе адамдарды жақтырмай, ауылдан қаша бастауы, Көксеректің түбінде өз ортасына қосылуы қасқырды қанша мейіріммен ұстаса да адамға көнбейтіндігін айғақтайды. Қасқыр – хайуанаттардың ішінде ешкімге бас имейтін тәккаппар, еркіндікті жақсы көретін аң. Қасқыр – дала тағысы. Оны қолға үйрету мүмкін еместігінің бір дәлелі – осы [22].

Ш. Айтматовтың «Жан пуда» романының басты кейіпкері – Аққұртқа мен Тасшайнар. Олар да киік аулап шыққан адамдар тобынан өз бастарын әрең аман алып шығады. Ақырында бөлтіріктерінен айрылады.

Бір күндік құлқынын ойлаған Базарбайдың кесірінен күшіктерінен айырылған қасқырлар Бостонның үйіне келіп, маза бермейді. Аққұртқаға Бостон баласы Кенжеш өзінің бөлтіріктерін еске түсіреді, емізгісі келіп еміренеді, аналық сезімі оянып кетеді. *«...Аққұртқаның қайғыдан сыздаған қу жүрегі лүп-лүп ете қалды. Ол жақындап келіп, баланы бетінен жалады. Көк бөрі иттің өзін еркелеткеніне бала қуанып кетіп, күліп жіберіп, оны мойнынан құшақтады. Сонда Аққұртқа мүлде елжіреп, балақайдың аяғына жата кетіп, онымен ойнай бастады. ...Құртқа көкірегіне толып қалған аналық мейірімін балаға аямай төгіп, оның нәресте иісін искеп, елтігендей болды. Егер де жартас астындағы апанда осы адам баласымен бірге тұрсам, қандай қуанышты болар едім деп ойлады ол. Мойнын жаралап алмайын деп, абайлап қана күртесінің жағасынан тістеп алып, басын бір сілкіп, баланы арқасына лақтырып сала салды»* [23,468-469 б.б.]. Бұл әңгімеден түркі халықтары аңыздарындағы қаншық қасқырдың жасаған әрекетін байқауға болады. Қасқырдың баланы алып кетуі түркі халқының бөріден тарағандығы туралы мифті еске түсіреді.

Жазушы Ә. Нұрпейісовтің «Соңғы парыз» романындағы қасқыр бейнесі шығармада теңіз үстінде ыққан адамдармен бірге сипатталады. Жазушы қасқыр образын адамға тән қылықтар арқылы беруге тырысады. Романда қасқыр ойлау, еске түсіру, армандау сияқты қабілеттерге ие аң болып көрінеді:

«Көкжал бөрі үй аумағындай мұздың ана басындағы екеуді салбыраған ауыр қабақ астынан бағып тұрды да, кенет басын төмен салып бүлкілдеп жорыта жөнелді; көз қиығын олардан бір сәт айырмай, ит бүлкілмен жортып отырып ық жаққа шықты; қарын үрлеп тастаған тақыр мұзға бауырын төсеп жатты да, қыста да, жазда да ылғалданып тұратын қара тұмсықтың дәл ұшы жыбырлап, ауадан иіс іздеп еді; жел беттен теңіз бен адам иісі жарысып қатар жетті.... Бұл жолы таң алдындағы тастай шымыр ауадан ұстара жүзіндей өткір иіс лап бергенде, бөрінің жон арқасы дір етті; өзі де ана жылы төртбақ қойшы атып өлтірген сұр қаншық алдынан шыққандай атып тұра жаздады; арландық құрып жүрген отты шаңына қайта қауышқандай, бара сала арсалаңдап сұр қаншықты тұла бойын иіскелеп; сосын екеуі асыр сала ойнап кеткендей еді...

...Мұрнына анада сұр қаншықтан сытырып алған ескі терінің иісі келді де тұрды; жүрегі шайлыққан бөрі бауырын жерден көтермей, артқа қарай ығысып шегіне бастады... тұмсығын жоғары көтеріп ұзақ ұлыды» [24, 406-407 б.б.].

Адамдардың кесірінен жұбынан айырылған қасқыр оларға кектенеді. Өзіне жасаған қатыгездігін ұмытпайды. Қалайда өш алудың жолын іздейді. Ақыры қасқыр жұбын өлтірген адамдармен мұздың үстінде кездеседі. Қасқыр адамдардан кек алмақ болғанда, *«қасқыр шоңқайып отырған тоқымдай сең үлкен мұздан әп-сәтте іргесі ажырап, ар қарай ығып»* кете барады [24].

Бұл шығармадан біз тұз тағысы – қасқырдың өзіне жасаған жауыздықты қалайда қайтаруға тырысатын кекшілдігін көреміз. Сондай-ақ тұз тағысының болашақ ұрпағына деген сүйіспеншілігі сұр қаншықтың аңнан қайтқан сайын бөлтіріктерін айналып, иіскеп, жалап, болашақ жортуларға дайындамақ болған іс-әрекеттерінен де аңғарылады.

Ш. Мұртазаның «Ай мен Айша» романындағы «Жалаңаш қасқыр» үзіндісінде ханның бағында жайылып жүрген елікті қасқыр жеп кетеді. Ханның нөкерлері арланның аяқтарын қыл шыбырмен матап, аузын қайыспен құрсаулап, ханның алдына әкеліп тастайды. Хан қасқырдың терісін тірідей сыпыруды бұйырады. «Тірі қасқырға пышақ салып, терісін сыпырғанда, әлгі арлан бір қыңқ етпеді. Тек шоқ көздерінен бірер тамшы жас шықса керек... Жанына жаман батса да артқы аяқтарымен шоқшиып отыра қалып, алдыңғы екі аяғымен жер тіреп, хан отырған таққа қарап қойып содан соң, қан толы көзін жұмып алып, тұмсығын көкке көтеріп, әй, бір ұлыды. ...Көк Бөрі баласы ит сияқты адамға жарамсақтана алмайды. Ол үрмейді де, қыңсылап жыламайды да. Тек, Көктегі Тәңірге ғана мұңын шағады [25].

Бұдан түйетініміз: Көк бөрі – қайсар, шыдамды, қорлыққа да қасқайып шыдас беретін хайуан. Сондықтан да халқымыз оны құрметтеген, киесінен қорыққан. Бөріні қорламаған, ешқашан да азаптап өлтірмеген. Егер де азаптап өлтірсе, жамандыққа ұшырайды немесе ұрпағына зиян келеді деп ойлаған. Осы ойды жазушы былай жеткізеді: *«Әлде содан ба, әлде басқа себептен бе – кім біледі, бір Тәңірден басқа ешкім білмейді. Әйтеуір, содан соң-ақ әлгі айбынды асқақ хан билеген елдің әлемді жарқыратқан Күні бешінге, ақшамға қарай құлдырай береді деседі...*

...Көк Бөрі біздің қасиетті киеміз ғой. Көк Түрік заманында көк байраққа алтындап, Көк Бөрінің басын салып қояды екен. Сол тегін деп не едіңіз?! Тегін емес қой» [25].

М. Мағауин «Қасқыр – Бөрі» әңгімесінде қасқыр мен бөрі атауы бір болғанымен, оның ерекшелігіне тоқталады:

Бөрінің орнына қасқыр келді. Шын мәнісінде екеуі бір-ақ аң: бөрі деген – қасқыр, қасқыр деген – бөрі. Атау ғана ауысқан. Сырттай

қарағанда. Ал шын мәнісінде... бәрі өзгерді. Кейінгі қасқыр – бұрынғы бөрідей бола алмады. Бөрі – ырыс еді, ұран еді, бөрі – батыр еді. Ендігі қасқыр...сорға айналды, ұранға ене алмады, оның ерлігінің өзі қарақшылыққа саналды. Барлық асқақ сыпат, жақсы қасиет – бөрінің бойында қалды. Абыройсыз істің бәрі қасқырға телінді... Баяғы құрт пен шенеден, кешегі бөріден қайтқан бақ, көшкен рух қасқырға қонбапты. Қасқыр – даланың төрт аяқты жсыртқыш, қорқау, жебір, рахымсыз аңы ғана екен. Бұрын батырды бөріге теңесе, енді қадыр-қасиеттен ада зұлым адамды қасқырға теңейтін болыпты.

Жазушы осылай ой түйе келіп, өзінің ұрпағының қайтадан бұрынғы «бөрі» қалпына түсуін қалайды. Ол: «Көк бөрінің бүгінгі ұрпағы өзінің әуелгі қалыбын табуы үшін, тек жүрек қана басқаша соғуы керек!» – деп кейінгі ұрпақты жүректі, қайсар, батыл болуға үндейді. Осылайша ол арғы атамыз – Ер Түрік, қазақ елі – Бөрі әулеті екенін дәлелдейді [26].

Дүкенбай Досжанның «Жібек жолы» атты тарихи романында қасқырлар өлім мен өмір арасында көрінеді: «Ошақбайдың көзіне қос ақ қасқыр шалынды, қырқаны құлдап бермен жосып келеді. Әлінде азынап ұлыған дәп осы мұндар мақұлықтар екенін білді. Тақап қалғанда көрді, екеуінің аузында екі бөлтірік бар, түн әлпетінде бөлтірігін тістеп ауа қашқан қасқырларды көргені осы. Әлгілер қарсы ұшырасқан аттылыны көргенде қалшыып, қатып тұра-тұра қалысты. Бауырын көтермеген күшіктерін жерге түсіріп алды. Арланы болар, жер бауырлап жатты. Азуды қандар қырғын шайқасты күтті. Көзінде қамсау от пен өшпенділік тұрды» [27]. Бұл үзіндіден қасқырдың өз баласын тастамай, қандай қиындық болса да шыдап, баласы үшін қандай шайқас болса да дайын тұрғанын байқаймыз.

Д. Рамазанның «Көкжалында» адам және табиғат арасының арпалысы ешбір бояусыз, бар қалпында суреттеледі. Өңгіме желісі бойынша, қасқырдың апанынан бөлтіріктерді алып кеткен Серік Елубайдың аулына келіп тоқтайды. Бөлтіріктерінің осы ауылда екенін сезген қасқырлар ауылдың малына шабады.

...Елубай да қарап қалған жоқ, бар ерік-жігерін бойына жиып, қасқая қалған қасқырдың құлақ шекесін ала көздей беріп оқтаулы тұрған шүріппені басып қалды. Басын төмен сала жиырыла түскен кәрлі қасқыр «шипам бітті» дегендей сол жағына қарай сылқ етіп құлады да, қимылсыз қалды...

...Сорғалай аққан аңы терін сүртіп алмақ боп бойын жаза тіктеле берген кезде тау беткейінен өзіне қарай құлдилап келе жатқан көкжалды көзі шалды. Бүлкектей басып ентелеп келеді. Елубай

алдыңүні өзі қуған арланды жазбай танып, қапелімде не істерін білмей қатты састы. Қашып құтыла алмасын да сезді. Қолындағы күрегін қыса ұстаған күйі мылтық құсатып кезене шошаңдатып та көрді. Қасқыр қаймығар емес, ешқандай қауіп-қатердің жоқтығын іші сезетін сияқты. «Бөрі адамның көзінен қорқады» деуші еді!» Елубай жандалбасалап оның ойнақшыған отты көзіне тіке қарады. Арланның аялдайтын түрі жоқ. ...ырылдап келіп сол жақ иықтан ала түскен ашулы арлан ақсиган азу тістерін батырып жіберіп күтір-күтір еткізді де, жұлқылай тартып қалды. Үсті-басын қан жуып кеткен Елубай есі шыға есеңіреген күйі тізерлеп отыра қалды [28].

Әңгімеден көріп отырғанымыздай, қасқырлар бөлтірігін алып кеткен адамның соңына түсіп, сол ауылдың қойына шауып, маза бермейді. Елубай қасқырдың қаншығын атып өлтіреді. Жұбын өлтіргеннен кейін тіпті ашынған арлан қасқыр Елубайдың өзін аңдып жүріп, ақыры оны өлтіріп тынады. Бұл әңгімеде де бөлтіріктерінен айырған, жұбын өлтірген адамнан кек алған көкжал қасқырдың өр мінезін, тұз тағысына тән ерекше кекшілдік қасиетін көреміз.

Аталмыш әңгімелерден түйетін түйін: бөрінің алғырлығы, төзімділігі, батылдығы, мықтылығы, қайсарлығы сияқты қасиеттерді санасына түйіп өскен ұрпақтың бойында «бөрілік рух» сезімі оянары анық.

Қорыта айтқанда, фольклорлық және көркем әдеби шығармаларда сомдалған қасқыр бейнесі қазақ халқының дүниетанымын, діни наным-сенімін, рухани деңгейін аңғартатын танымдық тұлға болуымен қатар, халықтың ұлттық рухын көтеретін тектілік қасиетімен де ерекшеленеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Назарбаев Н. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. <https://www.zakon.kz/4853272-n1201rs1201tan-nazarbaev.html>
2. Жанайдаров О. Ежелгі Қазақстан мифтері. Қазақстан балалар энциклопедиясы. – Алматы, 2006. – 252 б.
3. Қазақтың мифтік әңгімелері. // Құраст. Ыбыраев Ш., Әуесбаева П. – Алматы: «Ғылым» ғылыми баспа орталығы, 2002. – 320 б.
4. Келімбетов Н. Түркі халықтарының ежелгі әдеби жәдігерліктері. – Алматы, 2011. – 432 б.
5. Марғұлан Ә. Ежелгі жыр, аңыздар. – Алматы, 1985.
6. Балтабаева Г.С. Көне түркі көк бөрі тотемі және қазіргі қазақ әңгімесі. – Түркология, № 5-6, 2010.
7. Келімбетов Н. Ежелгі дәуір әдебиеті. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 264 б.
8. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2007. Т.44: Батырлар жыры. – 496 б.
9. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2008. Т.50: Батырлар жыры. – 464 б.

10. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2006. Т.39: Батырлар жыры. – 448 б.
11. Қазақ халық әдебиеті: Көптомдық. – Алматы, 1989. – Т.4: Батырлар жыры. – 400 б.
12. Бес ғасыр жырлайды. – Алматы: Жазушы, 1984. – Т.1. – 256 б.
13. Бес ғасыр жырлайды. – Алматы: Жазушы, 1984. – Т.2. – 336 б.
14. Тарихи жырлар. Үшінші том. Кенесары – Наурызбай. – Алматы, 1996 – 341 б.
15. Аронұлы С. Ақиық. Толғаулар, сын-сықақтар, айтыстар. – Алматы: Жазушы, 1975. – 140 б. – Б. 13.
16. Жұмабаев М. Шығармалары (әдеби басылым) 1-том. Өлеңдер, дастандар. – Алматы: Жазушы, 2013. – 376 б.
17. Күлеев Б. Таңдамалы шығармалары. – Алматы: Ғылым, 2000. – 284 б.
18. Жабаев Ж. Толық шығармалары, – Алматы, 1946. – 271 б.
19. Құрышжанұлы Ә. Ескі түркі жазба ескерткіштері. – Алматы, 2001. – 470 б.
20. https://bilimsite.kz/maqal_matel/11012-kaskyr-turaly-makal-matelder.html
21. Қазақ халық әдебиеті. Көп томдық. Ертегілер. Т.1 – Алматы, 1988. – 288 б.
22. Жас өркен. Повестер, әңгімелер, ертегілер/ Құраст.Б.Сарыбаев. – Алматы, 1988. –Б. 92-122
23. Айтматов Ш. Жан пида. Роман. – Алматы: «Жалын», 1988. – 480 б.
24. Нұрпейісов Ә. Соңғы парыз. Роман. – Алматы: Жазушы, 1999. – 472 б.
25. Мұртаза Ш. Ай мен Айша. <https://reader.bookmate.com/gwEHwnQN>
26. Мағауин М. Қасқыр – Бөрі. <https://magauin.com/angimeler/qasqyr-bori>
27. Досжан Д.Жібек жолы.Роман. <https://ru.bookmate.com/books/pzORApWr>
28. Рамазан Д. Көкжал.Әңгіме. <https://adebiportal.kz/kz/news/view/2841>

Резюме

В данной статье повествуется о значимости тотема «волк» в мировоззрении казахского народа и его архетипном свойстве. Тотем «волк» отражается как в устном народном творчестве, так и в казахских художественных произведениях. Это говорит о том, что тотем является средством развития национального духа. Также рассматривается символическая сущность тотема «волк».

Resume

The authors of this article examine the importance of «көк бөрі» totem for Kazakh nation's viewpoint and feature as a historical heritage. Discovering the description of «wolf spirit» in folklore critsations and works of fiction is one of the fixed assets of spirit development. Furthermore, this article gives the symbolic meaning of the wolf totem.

UDC 811.111:070

**ON SOME GRAMMATICAL AND LEXICAL FEATURES OF
THE HEADLINES IN KAZAKHSTAN AND BRITAIN'S
MEDIASPACE**

M. FYODOROVA

senior lecturer of the foreign languages department,
A.Baytyrsynov Kostanai state university

E. KHAIROVA

senior lecturer of the foreign languages department,
A.Baytyrsynov Kostanai state university

Annotation

The article presents brief description of the main language features of the online version of some modern mass media in the UK and Kazakhstan. Special attention is paid to the language used in newspapers, which are a common source of information, and through which the main stylistic techniques and tools that influence the development of the language as a whole are formed and established.

Key words: mass media, headline, society, tense forms, passive constructions, connotation

The life of society is constantly changing. The language that serves society, quickly responds to these changes. The material of this article is the texts of information messages taken from the online version of the authoritative British newspaper The Times, the Sunday Times, the Astana Times. In 2010 a new product appeared on the media market of Kazakhstan - the English-language newspaper The Astana Times, created by the joint efforts of the Ministry of Foreign Affairs of Kazakhstan and the teams of the republican newspapers "Kazakhstanskaya Pravda" and "Egemen Kazakhstan". Today, when Kazakhstan is so successfully integrated into the international space, the domestic newspaper in English is just a dictate of the time. Materials of the new newspaper cover a wide range of information on topical issues of the development of Kazakhstan and are interesting primarily for many English-speaking professionals who live and work at present in the republic, linking with our country fate, career, and personal plans. And one more important task is being solved by the Astana Times today. The new English-language newspaper fits perfectly into the context of the cultural project "Trilingualism in Kazakhstan".

Social transformations as in the mirror are reflected in the language. Mass media style, to a greater extent than all other styles of language, perceives these changes. In the era of globalization and the intensive development of international relations, foreign newspaper publications are becoming more and more relevant and interesting for contemporary readers. The language of news media is sensitive to changes in the society. Nowadays the media have a great impact on the lives of people, the whole society, on our consciousness, even on our culture and language. Therefore, the problem of promptness and adequacy of information transfer comes to the fore. In the journalistic style, two main functions of the language are realized. The first of these is the information function, i. e. sending messages to people in a short time. The second important function is an impacting function, consisting of striving to influence people's opinions about any social and political or social problem.

The headline is probably the most important part of the article. After viewing the headline, the reader decides whether to pay attention to this article or not. The main goal of the headline is to attract the reader to the article. Based on this, journalists choose lexical units that have a strong connotation, that is, carry a special emotional load beyond the literal meaning. In other words, stylistically labeled vocabulary is a word or phrase that can have a strong emotional impact, causing a positive or negative attitude to the hidden meaning of lexical units. Newspaper headlines (tabloids, in particular) often use emotionally charged vocabulary, with connotations that go beyond the literal meaning [7, p.18]. Due to space savings, full sentences in headings are infrequent. Ellipsis, the deliberate omission of words that are irrelevant to the meaning of the expression, is a widely used method used when writing the text of newspaper headlines (found in 24% of headlines), the main purpose of which is to save space for a news article. Therefore, headlines are often elliptical in their structure.

Various parts of speech and sentence members can be omitted.

A significant difficulty is the translation of titles that have a verb predicate in personal form, but no subject. Such headings are usually translated in vague personal sentences, and sometimes you have to restore the subject based on the content of the publication itself: for example: *Strap on that fitness vest and watch everyone run* [9, January 16, 2020]

An English newspaper headline with an omitted subject is translated by indefinite-personal sentences into Russian.

Very often a predicate is omitted when it plays a minor role in a sentence. In this case the headlines are translated by the nominative sentences:

Improvement in rankings no reason for complacency [8, 12 November, 2019]
Julius Malema's ex-lawyer in debt standoff [9, 19 January 2020].

The omission of the article attracts attention, makes the headline more expressive. The article is retained only in those cases when its omission can lead to an incorrect semantic interpretation.

In the Russian language there is no analogue to the omission of the article, since for it the category of certainty / uncertainty is expressed in the framework of not grammatical, but lexical meaning: *Queen has taught Harry and Meghan that nobody is bigger than The Firm* [9, January 19 2020,] The omission of the article in this case makes the heading more informative and dynamic. *Shymkent to host ninth Central Asia Trade Forum* [8, October, 31, 2019].

The headings are characterized by quotes that can be expressed either directly or indirectly.

The omission of the verb introducing the citation is used in connection with space saving. This technique also makes the title more capacious and informative. In such cases, only the name of the author and the quote itself are written. The Russian language also allows the omission of a verb introducing a quote, however, unlike the English language, which allows a link to the author both at the beginning and at the end of the title, the name of the author of the quote is written in Russian, and then the quote itself: *Paul Gambaccini: I'll run against Keir Starmer over my child abuse witch-hunt* [9, January 19 2020].

Omission of the linking verb to be in passive.

The omission of the linking verb to be in the Passive Voice makes the heading more informative, allows you to attract attention. In Russian, this phenomenon has no analogue. For the translator, the task is to see the passive in the original without confusing it with other forms of the verb:

'Self-crashing Teslas' placed under review by National Highway Traffic Safety Administration. (omission of "will be") [9, January 18 2020]

Nazarbayev's book on Kazakhstan's nuclear disarmament translated into Norwegian. (omission of "was") [8, November, 18, 2019].

Three Kazakh films featured at Asian World Film Festival. (omission of "have been") [8, November, 21, 2019].

In English, the use of a passive construct is common. But in Russian, the passive construction is not as neutral as in English, so its use is much more limited.

The use of tense forms of the verb in the media also has its own characteristics.

Significant differences from other functional styles of modern English are noted in the nature of the use of verb tense forms in the headings:

a) When it comes to events that have occurred in the recent past, the Present Simple is usually used. [3, p.121] Such headings are usually translated by the past tense:

Brilliant Conor McGregor beats Donald Cerrone in 40 seconds [9, January 19 2020].

Yerzhan Maksim places second in Junior Eurovision Song Contest [8, November, 27, 2019].

Kazakh, Swiss presidents discuss cooperation opportunities [8, November, 25, 2019].

b) Future action is often transmitted by using the infinitive:

When translating headings of this type into Russian, a verb is used in the future tense, present tense with the meaning of the future (omitting the construction "to be going to do smth." which is usually used to show that a decision has already been made or there is an intention to do something) or a verbless headline.

Kazakhstan, Azerbaijan to build fibre-optic link under Caspian Sea [8, November,25, 2019].

The future action of the infinitive is expressed in the translation by the verb of the future tense.

Kazakhstan, EAEU to increase control over dairy production in 2020 [8, November, 25, 2019].

Gerund is a non-personal form of a verb, in sentences it is used as a noun (it is subject or it stands after a preposition as a noun). In Russian, this form is absent, therefore, it is translated in the context: as a noun or as a verb.

Naming children after events is trend [8, November, 18, 2019]. *EU considering a ban on facial recognition systems* [9, January 19 2020].

As for lexical features, it should be noted that in the language of modern newspaper publications, language play has become a characteristic feature. The phenomenon of language play is explained by the desire for speech expressions. The extralinguistic reason for escalation of the expression in the late XXth century is in the democratization of society, interlinguistic tendencies of the communicative equality of a sender and an addressee of the speech, based on a fairly similar Fund of General knowledge and as a result, the comprehension of the addressee [1p. 102-103]. The language game is based on various linguistic phenomena: using homonyms and paronyms, puns are created; names and surnames are played; allusions, quotes, paradoxes are involved; allegory, semantic contrast, the effect of "deceived expectations",

sound instrumentation – alliteration, deliberate violation of grammatical norms are used [2, p. 38].

Headings are characterized by the use of anthroponyms with socially relevant and national-specific connotations. The name of a politician becomes the object of a language game, giving the headline of a newspaper article a colloquial confidence and at the same time encouraging familiarity with its content. Modern research in the field of political linguistics links the playing of a politician's name in newspaper materials with an assessment, often negative, and the creation of the expression [4, p. 599].

Mini Merkel tells naysayers: 'Back me or sack me' [9, November 23 2019].

In the last decade, there has been a noticeable increase in interest in the comprehensive study of the functional and stylistic systems of language that are used in the most important areas of our society. These include the mass media and, in particular, the newspaper. The press actively participates in the formation of public opinion, in creating a certain ideological background, in promoting certain value systems and performs an important social function. The headline is the first thing the reader pays attention to.

We found that their specific structure serves different purposes: they should make the reader interested in the article and, at the same time, provide concise information. Having analyzed some headlines, we found out that English-language headlines are characterized by a concentric presentation of information that makes it easier for the reader to choose what interests him in the newspaper. Thus, the reader can get the most general idea of the main events of the day by the headings and subheadings and can read completely only what interests him. [6, p. 119].

A comparison of the headlines mainly grammar peculiarities of the Kazakhstan's newspapers "Astana Times" and British media headlines did not reveal fundamental differences between them: the Kazakh press, as well as British newspapers, equally often use such techniques as elliptical sentences, abbreviated words and nominative constructions in the headlines of the articles. However, it is worth noting that in the headlines of Kazakh newspaper articles, large common offers are more common than in British ones. Moreover, the Kazakhstan's English-language newspaper uses additional headlines, slang, allusions, jargon much less often than the British ones. Thus, in this article we have considered only the most important features of the English newspaper headlines that are directly related to the problem of their understanding and translation into Russian. There are no specific rules for translating newspaper headlines, but knowing their main features and

having extensive background knowledge, the translator is able to perform an adequate translation of headlines.

Literature

1. Баженова Е.Ю. Дискурсивные стратегии представления информации в новостных текстах британских СМИ (на материале качественных Интернет-газет): дис. канд. филол. наук: 10.02.04. – Благовещенск, 2015. – 181 с.
2. Джанумов А.С. Каламбур и его функционирование в двуязычной ситуации: Англ.-рус. Соответствия: дис. канд. филол. наук: 10.02.20. - Москва, 1997. - 136с.
3. Комиссаров В.Н. "Теория перевода (лингвистические аспекты) М.: Высш. шк., 1990. - 253с
4. Лекова П.А. Имя политика как объект языковой игры в СМИ // Системное и асистемное в языке и речи. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2007. – 600 с.
5. Лютая А.А. Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика: дис. канд. филол. наук: 10.02.01- Волгоград, 2008. – 164 с.
6. Окунькова, Е.А. Лингвостилистические, синтаксические и семантические признаки британских медиатекстов // Вестник МГОУ: науч. журн. – 2012. – N 1. – С. 114-119.
7. Reah D. The Language of Newspapers. – English language - Routledge, 1998.-126 p.
8. www.astanatimes.com
9. www.thetimes.co.uk

Резюме

Статья посвящена некоторым лексическим и грамматическим особенностям заголовков газетных статей на основе анализа современных британских и казахстанских англоязычных онлайн-версий масс-медиа.

Түйін

Мақала бұқаралық медианың қазіргі заманғы Британдық және қазақстандық ағылшын тілді онлайн нұсқаларын талдау негізінде газет мақалалары тақырыптарының кейбір лексикалық және грамматикалық ерекшеліктеріне арналған.

**АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ ТЕРМИНДЕРІНІҢ ҒЫЛЫМИ
ҚОЛДАНЫСТАҒЫ ОРНЫ**

Л.Ә. ИБРАЙМОВА

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
филология ғылымдарының кандидаты

А.О. АҚЖІГТОВА

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
гуманитарлық ғылымдар магистрі

Аннотация

Мақалада қазақ тіл білімінің негізін қалаушы Ахмет Байтұрсынұлының ғылыми айналымдағы грамматикалық терминдері сөз етіледі. Ғалымның қазіргі күнде қолданылып жүрген терминдерімен қатар, қолданыста жоқ терминдері тілтанымдық тұрғыда зерттеледі. Сонымен қатар, Ахмет Байтұрсынұлы және басқа да атақты лингвист ғалымдар ұсынған терминдер салыстырыла отырып, кестеде көрініс табады.

Түйін сөздер: Ахмет Байтұрсынұлы, лингвистика, қазақ тіл білімі, терминология, термин, грамматика.

Қазақ тіл білімінің негізін қалап, өлшеусіз үлес қосқан ғалым Ахмет Байтұрсынұлының терминдер жүйесіне зер салып, қолданысын саралау – тілтанушы ғалымдардың міндеті. Соның ішінде грамматикалық терминдерінің қолданысын саралайтын болсақ, Ахмет Байтұрсынұлының қазақ ғылымына, қазақ ұлтына жасаған ерен еңбегіне тағы да көз жеткіземіз. Ғ. Қалиев айтқандай, «Термин – ғылым, техника, өндіріс, өнер саласындағы белгілі бір ұғымды атау үшін қолданылатын сөздер мен сөз тіркестері» [1, 321-322 бб.] – десек, А. Байтұрсынұлы қазақ тілінің пән сөздерін жасау арқылы қазақ тіл білімінің теориялық негізін қалағандығын айтамыз. Ш.Ш. Сарыбаев, А.Қ. Мектепов, Ғ.Қ. Әнесов құрастырған библиографиялық көрсеткіш А. Байтұрсынұлы авторлығымен әр жылдары бірнеше рет басылып шыққан 48 кітаптың тек қазақ тілі және қазақ тілін оқып-үйретудің әдістемесі жөніндегі мәселелерге арналғанын көрсетеді.

Олардың ең көлемдісі деп танылатын «Тіл – құрал» оқулығының бірінші бөлімі «Дыбыс жүйесі мен түрлері» фонетика мәселесіне, екінші бөлімі «Сөз жүйесі мен түрлері» морфология мәселесіне, үшінші бөлімі

«Сөйлем жүйесі мен түрлері» синтаксис мәселелеріне арналған. Біз осы жұмысымызда екінші және үшінші бөлімдері, яғни грамматика саласы бойынша тіл біліміндегі жалпы қолданысын саралайтын боламыз.

Ахмет Байтұрсынұлы өз сөзінде: ««Тіл – құрал» деген аты жат көрінсе, ішкі мазмұны да әуелгі кезде сондай жат көрінер, үйткені бұл қазақта болмаған жат зат. Халықта бұрын болмаған нәрсе жаңа шыққан кезінде жат көрініп, бірте-бірте бой үйренген соң жатырқау қалатын» [2, 13 б.] – дейді. А. Байтұрсынұлының сол кезде, бір ғасыр бұрын уақытта замандастарына қарата жазған бұл ойы қазіргі таңда жаңа мәнге ие болып отыр. Себебі, «Тіл – құрал» сол кезде жат көрінгенмен, кейінгі ұрпақ оны жатырқамайтынын, керісінше зерделеп қараған кісінің қажетіне жарайтын, ұлттың дамуы жолында септігі тиетінін дәлелдеп отыр.

Осы мақалада А. Байтұрсынұлының лингвистика саласындағы пән сөздері, олардың қазіргі қазақ тіл білімінде қолданылуы, қолданылу жиілігіне байланысты қарастырылады.

Тіл біліміндегі айрықша грамматикалық категориялардың бірі – сөйлем түрлері. Қ. Есенов тіл білімінде сөйлемге 300-ге жуық анықтамалардың берілгендігін айтады. А. Байтұрсынұлының 1925 жылы шыққан «Тіл – құралы» қазақ тілінің сөйлем жүйесі мен түрлеріне арналады. Осы оқулықта А. Байтұрсынұлы: «сөйлем дегеніміз – сөздердің басын құрастырып, біреу айтқан ой. Сөйлемнің жаны – сөздердің басты мағыналы болып, құралуы» [2, 157 б.] – деп, сөйлем құрамындағы сөздердің өзара мағыналық жақтан үйлесуі, сөйлемнің түсінікті болуы сөз табиғатынан шыққан заңдылықтар негізінде, яғни сөйлем жүйесі негізінде жасалатындығын айтқан.

Оқулықтың екінші бөлімінде қазақ тіліндегі сөйлем түрлері айтылуына, құрылымына қарай топталып, арнайы терминдік атаулармен айшықталып, анықтамалары берілген. Мысалы, «Не жайынан да болса болдыра, бар қыла сөйлеген сөйлем» болымды сөйлем, «Не жайынан да болса болдырмай, жоқ қыла сөйлеген сөйлем» болымсыз сөйлем, «Тұрлаусыз мүшелері бар сөйлем» толымды сөйлем, «Тұрлаулы мүшесінің біреуі немесе екеуі де жоқ сөйлем» толымсыз сөйлем, «Тұрлаулы мүшелері ғана бар сөйлем» жалаң сөйлем, «Тұрлаулы мүшелерінен басқа тұрлаусыз мүшелері де бар сөйлем» жайылма сөйлем деп, жай сөйлемдерді құрамына қарай топтайды [2, 199-200 бб.].

Байқап отырғанымыздай, болымды сөйлем, болымсыз сөйлем, толымды сөйлем, толымсыз сөйлем, жалаң сөйлем, жайылма сөйлем түріндегі терминдердің барлығы ешбір өзгеріссіз әлі күнге дейін

қолданылып келеді. Терминдік ұғымның анықтамасы да жинақы әрі қарапайым, ең бастысы, түсінікті берілген. Анықтамалардан байқағанымыз, құрамында оқушы үшін бейтаныс сөздер қыстырылмай, толымды сөйлем, толымсыз сөйлем, жалаң сөйлем, жайылма сөйлем анықтамаларын тұрлаулы және тұрлаусыз мүшелер арқылы түсіндірілген.

А. Байтұрсынұлы еңбектері арқылы қолданысқа түскен жай сөйлем түрлеріне қатысты пән сөздерінің қатары кейін профессор Қ. Жұбановтың сөйлемдері мағыналық топтарға жіктеу, оларға терминдік атау белгілеу барысындағы өзіндік ой-пікір, ұстанымнан туған термин атауларымен толықтырылды. Мысалы, Қ. Жұбанов сөйлемнің түрлі қырын зерттейтін саланы сөйлем жүйесі деумен қатар, синтаксис әрі қоспа түріндегі варианттарды да қолданған. Ғалым бастауышы мен баяндауышы да бар сөйлемді толық сөйлем десе, керісінше бастауыш пен баяндауыштың біреуі немесе екеуі де болмаса, ол сөйлемдерді олқы деген терминмен атады. Бастауыш пен баяндауышқа негізгі мүшелер деген ортақ атау қолданды, ал тұрлаусыз мүшелерді атау үшін айқындауыштар деген термин пайдаланды. Алайда, бұл терминдер бүгінгі күнде қолданыста жоқ терминдер қатарына жатады.

Күрделі сөзінің негізгі мағынасы – «іргелі, негізгі, маңызды» [3, 398 б.]. Сонымен қатар, қиын, ауыр, қауіпті деген ауыспалы мағынасы бар. Ахмет Байтұрсынұлы күрделі сөзіне алғаш рет терминдік ұғым жүктей отырып, күрделі бастауыш терминдік атауын қолданды. Қ. Жұбанов та аталған сөзді қолдана отырып, күрделі сөйлем түріндегі терминдік атауды ғылыми айналымға енгізді.

Демек, Ахмет Байтұрсынұлы жасаған көптеген лингвистикалық пән атауларының тіл білімінде түпкілікті орнығып қалуына профессор Қ. Жұбанов өз үлесін қосты. Сонымен қатар, өзінен кейінгі авторлардың терминжасам бағытындағы ізденісіне жол ашты.

Қазақ тіл білімінде жиі қолданылатын терминдердің бірі – құрмалас сөйлем. Бұл терминдік атаудың да авторы – Ахмет Байтұрсынұлы. Құрмалас сөйлемдерді бес топқа бөліп, оларды сыйыса құрмаласу, қиыса құрмаласу, қыстырынды сөйлем, орамды немесе өрнекті сөйлем деп атады. Сыйыса құрмаласу // сыйысулы құрмалас және қиыса құрмаласу // қиысулы құрмалас деген дублеттерімен кезек жұмсалған. Сыйысулы құрмаластың түрлері шұбалаң түр және ықшам түр терминдерімен аталды.

Алайда сөйлем жүйесіне қатысты қолданылған бұл және бастауыш бағыныңқы сөйлем, анықтауыш бағыныңқы, толықтауыш

бағыныңқы, мезгіл пысықтаушының бағыныңқысы, мекен пысықтаушының бағыныңқысы, сын пысықтаушының бағыныңқысы, себеп пысықтаушының бағыныңқысы, мақсат пысықтаушының бағыныңқысы, ереуіл бағыныңқы атаулары қолданыста жоқ терминдер санатында. Оның себебі, тіл білімінде қалыптасқан құрмалас сөйлемдердің түрлеріне қатысты ғылыми көзқарастың ерекшелігінде.

Соған қарамастан, С.Қ. Әлісжановтың «Соңғы кезде Ахаңның «сыйыса құрмаласуын» басқа да синтаксистік құбылыстарды айқындау үшін қазіргі кезде зерттеушілеріміз ұтымды пайдаланып жүр» [4, 49 б.] деуіне қарағанда, бұл терминдердің алдағы уақытта қолданылу жиілігі жоғарылайтын терминдер қатарынан орын алуы әбден мүмкін деген болжам жасауға болады. Қазақ тіл білімі терминдерінің қалыптасу барысында құрмалас сөйлемдердің жіктелуіне қарай, әр кезеңде ғалымдар тарапынан ғылыми айналымға түскен терминдердің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын салыстыру барысында анықтауға болады. Осы салыстыруды негізге ала отырып, сөз таптарының бірнеше түрінің бөлінісін әр кезеңдегі ғалымдардың еңбектерінен саралап, кестеге түсірдік.

1-кесте. Зат есім, есімдік, одағай сөз таптарының жіктелуі және терминдік атаулары

1. Авторлар	2. Зат есім	3. Есімдік	4. Одағай
5. А. Байтұрсынұлы	6. Жалқы, жалпы зат есім; 7. Деректі, дерексіз зат есім;	8. Жіктеу есімдігі, сілтеу есімдігі, сұрау есімдігі, жіктеу есімдігі, танықтық есімдігі;	9. Ілездік одағай, еліктеу одағай, шақырыс одағай;
10. Қ. Жұбанов	11.	12. Жіктеу есімдігі, сілтеу есімдігі, анықтау есімдігі, алалау есімдігі, болымсыз есімдігі, белгісіз есімдігі, қимыл есімдігі;	13. Малшылық одағай, көңіл күйін хабарлайтындары, жеткіліксіздер;

14. А. Ысқақов	15. Адамзат есімдері мен ғаламзат есімдері; жалқы есімдер; көптік мәнді есімдер; эмоциялы-экспрессивтік реңді есімдер; көмекші есімдер.	16. Жіктеу есімдіктер, сілтеу есімдіктер, сұрау есімдіктер, өздік есімдіктер, белгісіздік есімдіктер, болымсыздық есімдіктер, жалпылау есімдіктері.	17. Көңіл-күй одағайлары, ишарат одағайлары.
----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Бұл кестеден де байқап отырсақ, А. Байтұрсынұлының зат есімді мағынасына қарай жалпы, жалқы есім, деректі, дерексіз деп жіктеген үлгісі осы күнгі мектеп оқулықтарынан бастап жаппай қолданыстағы терминдер болып табылады. Ал есімдіктерге қатысты айтатын болсақ, бұл күнде есімдіктерді жеті түрге жіктейміз. Соның нақты үш түрінің атауы, яғни жіктеу, сілтеу, сұрау есімдіктері осы күнде қолданылып келеді. Ал қалған төрт түрінің атауы әр кезеңдегі ғалымдар тарапынан толықтырылған. Ал одағай сөздерді жіктеу үлгісі бүгінгі күнде қолданыста жоқ болғанымен, еліктеу одағай аталған бөлінісі қазіргі тіл білімінде еліктеу сөздер болып, өз алдына топтасты. Бірақ, терминсөз А. Байтұрсынұлынан бастау алғандығын байқаймыз.

2-кесте. Етістіктің жіктелуі және есімше мен көсемшенің түрлері.

18. Авторлар	19. Етістік	20. Есімше	21. Көсемше
22. А.Байтұрсынұлы	23. Болымды етістік, болымсыз етістік; сабақты етіс, салт етіс, ортақ етіс, өздік етіс, өзгелік етіс, беделді етіс, ырықсыз етіс, шағыс етіс, дүркінді етіс, өсіңкі етіс;	24. Осы шақтық есімше, өткен шақтық есімше, ұйғарынды есімше;	25. Үнемді көсемше, үнемсіз көсемше, ниетті көсемше;
26. Қ. Жұбанов	27. Түп негіз (салт, сабақты), өсінді негіз (өздік, ырықсыз,	28. Тел есімше (өткен шақ тел, келер шақ қоспа тел, келер шақ	29. Өткен шақ көсемше; дағдылы көсемше, шарт

	өзгелік, ортақ, өсіңкі), болымды, болымсыз;	мақсат тел, болжалды келер шақ тел, дағдылы тел, қарғыс тел), сүйеншек есімше (өткен шақ шектеуіш сүйеншек, келер шақ мақсат сүйеншек, келер шақ шектеуіш сүйеншек, өткен шақ орынсыз сүйеншек, себеп-соңшыл сүйеншек, ереулі сүйеншек);	көсемше, жиекше, төтенше (бұйрық, көмекші төтенше);
30. А. Ысқақов	31. Болымды етістік, болымсыз етістік; салт етістік, сабақты етістік; етістер (негізгі етіс, өздік етіс, ортақ етіс, ырықсыз етіс, өзгелік етіс).	32. Есімшенің өткен шақ түрі, есімшенің осы шақ түрі, есімшенің келер шақ түрі.	33. Өткен шақ көсемше, осы шақ көсемше, келер шақ көсемше.

Бұл кесте бойынша, тілімізде етістіктер саны өте көп және жіктелу үлгісі бойынша да біршама болғандықтан, жеке өзін ұсындық. Етістік сөз табына қатысты болымды етістік, болымсыз етістік, салт және сабақты, етістер және оның бүгінгі қолданыстағы түрлері, яғни ортақ етіс, өзгелік етіс, ырықсыз етіс, өздік етіс атаулары, кестеге еңбесе де етістіктің шақ және рай категориялары А. Байтұрсынұлы еңбектерінің негізінде жасалған.

Салт және сабақты терминдері етіске қатыстырылып құрылса да, атау дәрежесі Ахметтен бастау алғандығын айтамыз. Ал есімше түріне қатысты қазіргі тіл білімінде оны үш шақпен байланыстырып, есімшенің өткен шақ түрі, есімшенің осы шақ түрі, есімшенің келер шақ түрі деп үшке бөліп қарастырып жүрміз. Осы тараптан да А. Байтұрсынұлы осы шақтық есімше, өткен шақтық есімше, ұйғарынды есімше деп негізгі бөлігін құрастырып бергендігін байқауға болады. Бірақ -ынды жұрнағы арқылы жасалған ұйғарынды термині қазіргі тіл білімінде қолданыстан ығыстырылған.

3-кесте. Сөз тұлғалары

34. Авторлар	35. Сөз тұлғалары
36. А. Байтұрсынұлы	37. Түбір сөз, туынды сөз, қос сөз, қосалқы сөз, қосымшалар;
38. Қ. Жұбанов	39. Түбір сөз, қосымшалы сөз, кіріккен сөз, қыйулы сөз, қосар сөз, қосалқылы сөз;
40. А. Ысқақов	41. Жалаң сөз (түбір сөз), күрделі сөз (біріккен, қосарланған, тіркескен, қысқарған), туынды сөз.

А. Байтұрсынұлы жасаған тіл терминдерінің барлығын салыстырып жатуға біздің жұмысымыздың ауқымы көтермес. Сондықтан осы кесте бойынша сөз тұлғаларының жіктелім үлгісін көрсеттік. Қазіргі тіл білімінде қосалқы сөз терминінен басқа, А. Байтұрсынұлы ұсынған сөз тұлғалары қолданыста болып табылады. Кестеден аңғарғанымыздай, Қ. Жұбанов та тіл білімі ғалымы ретінде А. Байтұрсынұлы терминдерін кей кезде қолдап, кей кезде өз нұсқасын да ұсынып отырған. «Жұмыла көтерген жүк жеңіл» демекші, ғалымдар бүгінгі күнге дейін ұлттың жүгін арқалап, ұрпаққа аманат қалдырды.

«Біз әуелі өз тілімізбен оқытып, содан соң басқаша оқытуға тиіспіз» деген бағытты берік ұстанған А.Байтұрсынұлы қазақ тілі негізінде пән сөздерін жасауға, ғылым тілін қалыптастыруға ерекше мән берді.

Қазақстан тәуелсіз ел атанған тұста ұлт көсемі А. Байтұрсынұлының ұлылығын, даналығын түсінуге, парасат, ғылыми пайымын бағалауға жол ашылды. Ғалымдарымыз айтып жүргендей, қазақ тіл білімінде «Байтұрсынтану» дәуірі басталды. Сондықтан, А. Байтұрсынұлы мұрасын зерттеу ісіне қазақ тіл білімінің әр саласында еңбек етіп жүрген мамандар атсалысып, кешенді зерттеу жүргізуі маңызды әрі игілікті шара болмақ.

Профессор Т. Сайрамбаев тілдің фонетика, морфология, синтаксис салаларының түркологияда жүйелі зерттелуін А. Байтұрсынұлы есімімен байланыстырады. Автор тіл саласында тыңнан жол салып, оның объектілерін нақтылады, бай термин жасады. Бүткіл түркі тілдеріндегі Ахаң жасаған бастауыш, баяндауыш, анықтауыш, толықтауыш, пысықтауыш т.б. терминдері Ахаңнан бұрын орыс ғалымдарының зерттеулерінде бұрын болған емес. Ал қазіргі кезде

қазақ тілінде Ахаң тұсында және онан кейін бірнеше рет талқыға түскенімен, қазіргі кезде сол қалпында пайдаланып отырмыз» [5, 153 б.] – деуі тарихи шындық деп білеміз. Ахмет Байтұрсынұлының грамматикаға енгізген терминдерінің барлығы құлаққа жағымды, естілуі әуезді, оқыған бойда бүкіл сипаты өне бойынан көрініп тұратындай етіп жасалған.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қалиев Ғ. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы, 2005. – 439 б.
2. Байтұрсынұлы А. Қазақ тіл білімінің мәселелері / Құраст.: Ғ. Әнес. – Алматы: Абзал-Ай, 2013. – 640 б.
3. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Жалпы редакциясын басқарған Т. Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 368 б.
4. Әлісжанов С.Қ. А. Байтұрсынұлы және құрмалас сөйлем синтаксисінің мәселелері // «Ахмет Байтұрсынұлы оқулары» атты респ. І ғылыми-теориялық конференция материалдары. – Астана: Л.Н. Гумелев атындағы ЕҰУ, 2006. – ББ. 48-52
5. Сайранбаев Т.А. Байтұрсынұлы еңбектерінің басқа түркі тілдеріне игі әсері // Мемлекеттік тіл: Бүгінгі мен болашағы. А. Байтұрсынұлының 125 жылдығына арналған республикалық ғылыми-теориялық конференция материалдары. – Астана: Елорда, 1998. – ББ.149-153

Резюме

В статье изучаются грамматические термины, которые использовал и ввёл в научный оборот Ахмет Байтұрсынұлы. Данные термины изучаются нами с точки зрения языкознания.

Resume

The article deals with the grammatical terms used in scientific circulation, the founder of the Kazakh language Akhmet Baitursynov. The terms used by scientists today, even unused terms are studied from the point of view of linguistics.

**MULTILINGUALISM AND INTERCULTURAL
COMMUNICATION**

A.T. SAGIYEVA

Senior lecturer,
K. Zhubanov Aktobe Regional State University

A.S. MASSALIMOVA

Senior lecturer, Master of the Linguistics,
K. Zhubanov Aktobe Regional State University

B.B. MUKHAMEJANOVA

Lecturer, Master of Pedagogics,
K. Zhubanov Aktobe Regional State University

Annation

Formation of the international education market, the international educational programs, world scientific and educational infrastructure becomes an important component of the modern world. In the migration processes and participating in it people become more active trying to find a common language with representatives of other cultures. In spite of the fact that in the modern world foreign languages are learned in the majority of general education and higher educational institutions, it turns out that only knowledge of language isn't enough for successful creation of dialogue of cultures in the conditions of the multicultural and multilingual world. Intercultural communication, however, not only has advantages, but also demands from the person certain knowledge, abilities, and skills, manifestation of morality, ethics, and spirituality.

Key words: multilingualism, intercultural communication, dialogue of cultures, language.

Globalization has been established very successfully, becoming at the same time the main topic of political discourse, through its **economic dimension**, namely by opening economic markets looking for new points of stability of the contemporary developed capitalism, a phenomenon that entailed the free movement of labour, which means also the involvement of the **social dimension**, and the circle is shut by the **educational dimension**, for the individual, regardless of cultural context, in which he lives currently, there is an education need, because he is "a cultural being" and therefore "educable ... receptive to the cultural contacts, dialogs, influences and

idiosyncrasies”. The transcultural man, able to fully develop in a multicultural context through intercultural communication, is characterized by two interdependent dimensions: an objective dimension of knowledge, which makes him the information and its processing methods available for the adaptation to the environment, and a subjective dimension of the connection with the context, with other members of different groups of people, but also with himself, his experience makes him less vulnerable to new, unknown interactions. The first step in setting up these dimensions is made by **intercultural education** [1].

Two opposing trends characterize contemporary society: **globalization/mondialisation** and **regionalization/localization**. If the first one targets the planetary dimension, the second one is a natural response to globalization, is the move back to tight space: small-scale areas (regions, districts), small cultures, human groups formed on the basis of identity factors such as language, religion, ethnic. However, both are the effects of internationalization of economic, cultural and communication phenomena, and even they haven't obviously the same goals, they are completed by searching for unity in diversity and identity in difference in order to keep an absolutely necessary balance. The dynamic movements are provided by a dominant force, represented in principle by a whole geopolitical and cultural entity, which trends to generalize its values, cultural products, language. The universalist principle, whose enforcement is sought by institutions and organizations that currently leads the planet, is that of human rights.

1. The economic context, multilingualism and intercultural communication

Homogeneous society, where expectations for action and human behaviour are fully stabilized, the individual is not confronted with unexpected situations, is already in many parts of the world subject of change. Obviously cultural heterogeneity in many countries is not a recent feature, minority ethnic groups have always existed in geographically delimited areas of many human groups defined as a nation. However, regardless of ethnicity, the individuals of a national state are identified and they are still identified with the national state where they live. One of the effects of globalization is just changing this image about the nation.

Paradigmatic of the two phases of modernization of societies there can be identified several pairs of characteristics that find their form of expression both in macro structures, such as the society itself, the economy, the education, and in micro structures as well as such as foreign language learning. These pairs of features (Table 1) should not be understood as antonyms.

Table 1: The characteristics of First and Second Modernization

First Modernization	Second Modernization
structure-oriented thinking	process-oriented thinking
autonomy attempt	integration into networks
control	own internal dynamic
concreteness	vagueness
either or	as well as
coherent identities	cohesive identities
closeness	openness
delimitation	diffusion
circularity	ramification

Homogeneity in principle ensures a climate of trust, and without this condition the human interaction was and is still unthinkable. But in terms of current economic globalization we can't talk about such stability anymore. Moving in different cultural spaces and dealing with a variety of value systems make cultural homogeneity no more a self-evident condition. By integration in different contexts, in the most cases from different geographical areas, an individual is compelled to develop multiple identities; he is subjected to a process of hybridization, creolization [2].

The oscillation between identity and alterity is on the one hand recognition of differences, and on the other hand the searching within these differences of general normative benchmarks, of some "*consensual islands*" that ensure a balance in the interaction. The alternation between homogenizing globalization, based on the Western capitalism, and the particularization trends advocating for local and regional cultures is the characteristic of current social and economic phenomena.

Amid the economic structures of any kind they may be, ranging from industrial, commercial, advertising, banking or financial to staff management, the concepts "*transculturally*" and "*transversally*" have the most powerful relevance. On the one hand, the dynamic economic area does not give enough time to develop an intercultural dialogue, where it is fundamental to understand what is different and not just perception and adaptation to a new, one and on the other hand, activity of individuals from different cultures and mentalities, in a well-defined organizational framework, with rules, norms, conventions and even specific cultural traditions, cannot be held as long as there is not accepted an overlap of various cultural elements, vertically from the mother organization in subsidiaries and horizontally between members of the organization. Such a context justifies the fact that the individual can not

belong only “to a single cultural circle” and transculturally is a possible middle way between global homogenization and regional/local particularization. Therefore, interaction with others is decisive emphasis falling on overlapping and combination, thus obtain the necessary communication open, and network connection capacity and transgression of the home-culture are essential for flexible situational-reaction, depending on the needs of the working environment, but also those of the new modernity [3].

But what is omitted is the individual’s need to hold a clear identity, the fact almost impossible in a multicultural organizational structure. That explains the existence of at least two parallel cultural identities, the one used to work, to call the organizational identity, as a result of mixing organisational elements mentioned above, and the one used outside the organization, which justifies the fact that individuals belong to the culture of origin. We must not forget that *organizational identity* is temporary, so it has a very low-viability and it doesn’t overlap on deep structures and values of the individual. By changing jobs in a different organization, which may mean another cultural context, it is also necessary to restructure organizational identity too. Permanent danger of these changes and the hybridization chain, which are not backed by a formal setting, where under the guidance of professionals, be they teachers, coaches, trainers, the individuals realize the need for these changes and they receive the explanation how these things have to be done, lie in mutations and severe losses especially in the cultural field, the construction of which is in fact a thousand work-years.

With the increased interest shown for the concept of communication competence starting with the 80s of the last century, researchers focused their attention on the notion of “*transnational communication*”, which is not only a relationship between two foreign languages, but between two languages that each one reflects a certain social and cultural reality. This shows that international interactions create also strictly linguistic additional difficulties because of different fund of knowledge.

According to C. Leggewie (2003) the current phase of globalization has three characteristics:

1. deterritorialization of institutions, companies and communities
2. hybridization of cultures through interaction and mutual influence
3. globalization, that means assimilation of local-global economic and cultural phenomena, from imitation, passing through creative recovery and ending in separation or radical rejection reactions [4].

3. The social context, multilingualism and intercultural communication

The migration phenomenon that represents the temporary or permanent residence of persons in other countries and as a matter of fact in other cultures, becoming in this way the most important context for the development of intercultural communication processes, has acquired in the second half of the 20th century new dimensions and unexpected valences. Indeed the entire colonialist history from the late 15th century till the middle 20th century was marked by massive movements of population, or by wilful migration of millions of Europeans to America and Africa, or by the slave-trade and forced relocation of indigenous people from their native countries by European settlers, as it happened in South and North America, in Australia and Africa. The migration movements of the last century, that began in the context of the Second World War and were amplified after 1950, have gone but much shorter periods of time; they have had a much deeper emotional charge and so for migrants have been more traumatic.

The economic and implicit social differences between developed capitalist countries of Western Europe, but also of North America have led to a split of different types of societies. High living standards and greater possibilities of finding a job have become points of attraction for millions of people who by their own decision chose to live and work in a different society than the home. That divided the world into countries receiving foreign-labour and less political refugees and countries exporting cheap labour. People on both sides were not ready for this impact, because the receiving countries in Europe haven't faced up to the middle of the last century with an ethnic, cultural and linguistic diversity in their well-defined territory, multiculturalism meant to start homogenization, unique culture and language, cultural chauvinism and separatism. Migrants in order to survive had only one option: complete adaptation to the culture they lived through affiliation and dependence. Migrants and members of the new cultural group could not develop a dialogue.

Migrant adaptation is based on direct experience and observation. By comparison and imitation a migrant believes that he adapts to a new cultural environment, but the subject does not involve reflexivity, self-questioning and questioning of what surrounds him. On the other hand, the members of the cultural group, whom they want to belong, are not willing to engage a dialogue, because migrants are often perceived as intruders, as disturbing factors of the existing identity, a cultural, religious and linguistic balance. The lack of dialogical experience is evident in both parties. At this level of everyday social life cultures in a spherical shape, as they were described by Herder, are the most relevant image. Interacting cultures collide and the collision causes an evident rejection.

Preserving cultural identity requires a cultural transmission, which is a complex phenomenon because of its ramification on at least two levels: on a temporal level (the diachronic and synchronic image of the perpetuation of the common cultural background of a human community) and on a spatial level (the image of transgression of the own cultural area) [2].

Social phenomenon in terms of acculturation is specific in multicultural contexts, and not only in those contexts that openly declare their trends to assimilation, segregation or integration. Through acculturation the individual takes values, norms, conventions, and behaviour from individual or a group with another cultural identity than his own, but the takeover is not subject of reflection and interpretation of various reasons such as age, education, profession, available time for comprehension. In most cases acculturation mechanism produces fractures of identity because of the individual's inability to form the bridge between two cultures and different realities. Multiculturalism through its indifference to an individual and by reducing or rather annihilating alterity and diversity has very serious effects on human existence. An individual remains suspended between two cultures, unaccepted by the target culture and rejected by the home-culture; this is manifested in practice by exclusion or marginalization, and the behavioural actions of individuals are dominated by anxiety, depression and the identity-crisis. The attempt to impose replacing of a mental construction or behaviour takes the individual to a denial of self-identity and an award of another identity, that he can't admit, he is not able to assimilate the new identity.

Multiculturalism is therefore a specific phenomenon in societies where different cultures coexist in a peaceful way. Individual is still firmly anchored in his own closed cultural context, which does not allow the development of dialogue, on the contrary, it separates and excludes. Herder's image persists: the spheres collide but they don't interact with each other.

4. The educational context and the interculturality

The migratory movement for economic and political reasons in the last 40 years have led to the inevitable phenomenon of cultural and linguistic mix of the schools in the receiving countries of Western Europe. Moreover, this caused great interest for the new school reality that disrupts the natural course of school education activities.

The universalistic approach with clear Eurocentric accents considers the globalization as a super ordinate perspective, everywhere the world being put in front of the same problems and challenges about peace, human rights, the environment, is problems whose resolution cannot be done only through joint action, founded on "*the universal force of reason and language*". The individual is acting on his own cultural and biographical background and he

respects the cultural and biographic backgrounds of those with whom he interacts in the dialogue of the global societies. The ideal communication is based on a global competence representing a unit of “*global national and ethnic identifications*”, as a result of internalization of universal ethical values and principles. On the other side, the position of cultural relativism is articulated on “*a euro centrism without prejudice*” by relativization patterns of orientation, and interpreting, which leads to greater tolerance for foreign contexts. But both approaches have in common the culture that is related to ethnic, national, religious and linguistic differentiating elements [5].

In the educational field the more intense preoccupation with the phenomenon of interculturality after 1990, with the cancellation of the communist bloc in Europe and the imposition of a market economy in the world, marked the change from the dominant dichotomy of multiculturalism between self and foreign to the focus on exchange and reciprocity. Multiculturalism in science of education is reflected in the pedagogy of foreigners who have only the compensatory nature without blurring the differences between people with different cultural backgrounds and in foreign pedagogy in the foreground there was the acquisition of knowledge about the foreign-context. Interculturality changes the perspective. The difference isn't considered anymore a lack and a criterion of segregation, but it is a natural fact of the pluralistic society.

The intercultural education aims to raise awareness of children, youth and even adults of cultural / linguistic diversity, of alterity, through different forms of learning and lifelong training. The formal school context can contribute substantially to the awareness of cultural and identity differences and to their understanding through the intercultural dialogue which is mediated by the teacher, a phenomenon that can't be done in the social every day and in the professional environment, where the most important are the experiences, but which remain unexplained. Interculturality implies interaction, cooperation, interdependence, consensus, processuality, integration, building, negotiation, and unity in diversity, dynamism, metacommunication, emotional intelligence, with a word dialogue. Education has the responsibility not only to provide knowledge but also to transmit values, habits and beliefs for the perpetuation of cultural and ethnic identity, to form a durable structure, such as a “*habitus*”, which is bearing the characteristics of a particular human group. So the school has a dual mission: the transmission of the general cultural knowledge, which is focused on useful knowledge, and the reproduction of the culture, to ensure coherent and cohesive, that is a homogenous group of a human. If in a homogenous cultural context the two functions are performed naturally, the multicultural context

certainly raises problems in both situations, but especially in the reproduction of the cultural matrix. Here comes the intercultural education which aims at recognition, acceptance and appreciation of different cultural matrices, which are temporarily present in school context. The fundamental means of achieving these goals is through dialogue which by its dynamic, confrontational nature stimulates the openness, the comparison, the relativization of ideas and perspectives; it raises the degree of sensitivity to what is different and foreign [6].

The understanding in intercultural communication process is fundamental. It is always linked to certain factors: the social-cultural context with its specific traditions, norms and values; individual experience in the socio-cultural context of the origin; school climate [7].

Considering the communication as the language use in order to understand each other, in the intercultural communication two competences would be necessary – competence in the mother tongue and in the culture of origin and competence in the foreign language and culture. In the intercultural process it can be seen easily that because of a persistent anchorage in only one culture (usually in the native culture) the probability to develop conflicting situations is higher, therefore, the dialogue should be stimulated and promoted.

Literature

1. Berry, J 1997, Immigration, Acculturation and Adaptation Applied Psychology: An International Review, vol. 46. - no.1. - P.5-68.
2. DuPrav, Marcelle E & Axner, M 1997 ‘Working on common cross-cultural communication challenges. Toward a More Perfect Union in an Age of Diversity: A Guide to Building Stronger Communities through Public Dialogue, viewed 12 March 2015
3. Stonehouse, A 1991, Opening the doors: childcare in a multicultural society, Australian Early Childhood Association, Canberra
4. LeBaron, M 2003 Cross-Cultural Communication in Beyond Intractability Knowledge Base Project, University of Colorado, Boulder, USA retrieved from <http://www.beyondintractability.org/essay/cross-cultural-communication>
5. James, R 2016, Cross-Cultural Communication, EMBRACE
6. Rothwell, I D, In the company of others - an introduction to communication, Oxford University Press, USA
7. Cultural Connections Booklet, Child Professional Support Coordinator

Түйін

Бұл мақалада мультилингвизмнің мәдениетаралық коммуникацияның дамуына әсер ету факторларына шолу жасалады.

Резюме

В данной статье представлен обзор факторов влияния мультилингвизма на развитие межкультурной коммуникации.

К ВОПРОСУ КОНВЕРСАЦИОННОГО АНАЛИЗА РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

К.К. ДУЙСЕКОВА

доктор филологических наук,
профессор кафедры иностранной филологии,
Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева

К.С. КЕНЖИГОЖИНА

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

Аннотация

В данной статье представлен результат разговорного анализа разговорной речи американского варианта английского языка на материале диалога между врачом и пациентом. Анализ диалога включает в себя следующие элементы: сцена разговора, общий дизайн разговора, механизмы смены коммуникативных ролей, повторяющиеся паттерны и институциональную специфику разговора.

Ключевые слова: разговорный анализ, разговорная речь, смена коммуникативных ролей, повторяющиеся паттерны, институциональная специфика.

Формирование антропоцентрической парадигмы в языкознании привело к решению новых лингвистических вопросов. Такое положение дел стало причиной большого интереса ученых-лингвистов к исследованию разговорной речи. Одним из современных методов изучения разговорной речи является метод разговорного анализа, объектом которого является разговорная речь в повседневной ситуации. В данной статье мы предприняли попытку применить разговорный анализ на примере диалога между врачом и пациентом с целью исследования спонтанной американской разговорной речи. При анализе мы учитывали следующие аспекты разговора: сцена разговора, общий дизайн разговора, механизмы смены коммуникативных ролей, повторяющиеся паттерны и институциональная специфика разговора. Все указанные элементы составляют модель анализа обыденного разговора, которая применима не только при анализе обыденного разговора, но и разговора, помещенного в какой-либо институциональный контекст или фрейм. Данная модель анализа

разговора была предложена российским ученым А.М.Улановским, который разработал ее на основе обзора исследований по разговорной речи, проведенным американскими учеными [1, с.146].

В повседневной деятельности человек постоянно вовлечен в институциональные сферы деятельности. Человек принимает участие в лекциях, семинарах, посещает врача и т.д. Во всех этих ситуациях взаимодействие происходит в институциональном контексте.

Экономические и социальные изменения, которые происходят в структуре общества, оказывают огромное влияние на развитие и функционирование языков. Современный меняющийся мир повлиял на изменения в различных сферах общения (в том числе и на медицинскую сферу). Медицинский диалог является одним из видов институционального взаимодействия, где четко обозначены коммуникативные роли участников общения. Как правило, целями такого общения являются оказание медицинской помощи и консультация пациентов, построение диалога для выявления диагноза больного, назначение лечения. Характерной особенностью медицинского диалога состоит в том, что коммуникация в таком контексте осуществляется вербальными и невербальными средствами, при определении состояния пациента и определении дальнейшего его лечения.

Ниже предлагается последовательный анализ согласно принятой модели.

Сцена разговора

Пациент по имени Даррен консультируется со своим лечащим врачом-ортопедом Ридом по поводу травмы коленной чашки после неудачного падения на лыжном курорте. Третья участница разговора – помощница врача Сэлли. Аудиозапись была сделана в штате Луизиана, г. Шреверпорт. Длительность записи составляет 15 минут и 6 секунд.

Дизайн разговора

В диалоге коммуникантами были затронуты следующие темы:

1. причина возникновения травмы, анамнез пациента;
2. рекомендации врача для предотвращения дальнейшего развития заболевания пациента;
3. возможность заниматься спортом в будущем;
4. профессиональная деятельность пациента в прошлом;
5. переезд в другой штат;
6. учеба и карьера сына одного из коммуникантов;
7. разница в поколении родителей и детей.

Начало разговора между Дарреном и Ридом носит неформальный характер. Речевой акт врача и пациента больше напоминает дружескую беседу, нежели официальный разговор двух малознакомых людей. Приведем начало беседы в качестве примера:

REED: ... Hey man.

DARREN: Hey.

REED: ... Good to see you,

... we=ll,

... I see you went ahead with your plans to do a little skiing there?

DARREN.. I did.

SALLY:

REED: We=ll,

I'm glad you didn't hurt yourself too bad,

DARREN: [Me too].

Начало сопровождается шутливым тоном и смехом со стороны участников разговора, также приветствие неформальными выражениями: «Hey», «Heyman», «Goodtoseeyou» все это подтверждает наше предположение о том, что участники достаточно хорошо друг друга знают, и врач уже был осведомлен заранее о травме пациента. Приветствие характеризуется быстрым взаимообменом реплик. В конце диалога наблюдается элемент заботы, где Рид и его помощница проявили свою готовность оказать посильную помощь Даррену в случае возникновения осложнения травмы:

REED: ... Good to see you.

... Come see me.

You know whenever you're [in town]?

DARREN:[I will].

REED: ... And uh,..let me know what you get into,

I'm sure it'll be something fun.

DARREN: .. I hope so.

REED: ... I think it will.

... See you.

DARREN: Bye-bye.

REED: Okay.

SALLY: .. Okay?

.. Just ..let us know,

... if you need anything.

DARREN:..Okay.

SALLY: .. Okay?

Одними из особенностей, выявленных при изучении расшифровки по записи, является объем реплик и очередности в ходе речевого взаимодействия. По нашим наблюдениям, количество и объем реплик, произносимых врачом Ридом и пациентом Дарреном, отличается. Рид, объясняя пациенту его диагноз, последствия и методы лечения, производит больше реплик; его речь носит более распространённый характер. В то же время он берет на себя инициативу во взаимодействии. В диалоге участники быстро реагируют на реплики друг друга, передавая своеобразную словесную эстафету, что выражается в быстром темпе разговора и смене темы разговора. Например:

REED: ... Alright, what are you doing over there?

I thought you were doing something ..different.

I thought you were working with languages in --

DARREN:...Okla [homa]?

REED: [Hunh]?

DARREN:...Or in California.

REED: I mean,

well yeah, California your basic pro[ject],

DARREN: [I] wa=s in linguistics.

That's [2what this project2]'s for,

REED: [2Yeah that's2] --

DARREN: but,... I did a year of it,

an=d decided it wasn't quite,.. what I [really l-] --

REED: [Quite], quite what you want, okay.

DARREN: Yeah, it was an unfortunate, cause I really don't know quite what I want.

Так, в ходе медицинского осмотра Рид задает вопросы, которые относятся не к состоянию здоровья Даррена, а к его прошлой профессиональной деятельности. Затем тема разговора плавно сменяется на другую:

REED: ... We=llthat's alright.

*... I mean, there's a lot of things out there,
you'll find something.*

DARREN:.. I hope so.

REED: You know,

DARREN:.. I [move to O] klahoma.

REED: ... Completely

My son is still flopping around,

*he --... He uh graduated from medical school this year and uh, I mean
he's in uh,*

... *Soho in New York.*

DARREN: ...*Reall [y].*

REED: [*S*]tartin^g an art ..*career*

Переходы очереди

Согласно простейшей систематике организации очередности в разговоре, разработанной Х. Саксом, существует три механизма распределения коммуникативных ролей: 1) текущий собеседник выбирает следующего участника; 2) следующий собеседник выбирает себя сам в качестве последующего; 3) текущий собеседник может продолжить беседу сам до тех пор пока другой участник не совершит самовыбор [2, с.с.153-155]. Однако в рассматриваемом диалоге выявлено два механизма распределения ролей. Рассмотрим каждый из этих механизмов на примерах из диалога.

1) техника «текущий говорящий выбирает следующего говорящего», которая предполагает передачу права голоса следующему говорящему:

Фрагмент 1

REED: [*Are you u*] *sing any kind of walking aids.*

DARREN: [*Hm-mm*].

REED: [*Nope*].

... *Just walking around.*

Фрагмент 2

DARREN: *Did he [spec]ialize [< at all >]?*

REED: [*he*] --

Well that's what I mean,

no, he hasn't specialized yet.

В двух эпизодах Рид обращается к Даррену с вопросом, что предполагает собой ответ с его стороны.

2) самовыбор участника разговора:

Фрагмент 1

REED: *I mean he's gonna paint for a year,*

and just see whether he can do well enough with th[at to] --

DARREN: [*Cause he*] *doesn't want to be a doctor after all?*

REED: *Well, he couldn't find anything he really wanted to do.*

Фрагмент 2

REED: [*So*],... *a little simpler lifesty=le in those days.*

.. *Tell me where it hurts.*

DARREN:... *Uh,...still a little bit back here.*

В первом фрагменте Даррен осуществляет самовыбор при помощи вопроса, а во втором фрагменте наблюдается смена темы разговора,

когда Рид выступает в качестве последующего говорящего как единственного возможного.

Повторяющиеся паттерны

Схема «вопрос-ответ-комментарий» является наиболее частотной в последовательности реплик коммуникантов в данном диалоге. Данная схема представляется следующим образом: Даррен (в качестве пациента) задает вопрос, на который отвечает Рид (как лечащий врач) и сопровождает свой ответ комментариями. Например:

DARREN:..Well, can that get better?

REED: ... U=h=,

... mm=, ... <get a little better maybe>.

... It's not gonna get all the way right,

It'll be ..a little bit of a problem.

I'm not sure you didn't maybe have some of that before,

I don't really know,... uh,.. let me see w- .. how much this hurts here.

В данном эпизоде Даррен задает вопросу Риду о степени тяжести травмы колена. На это Рид дает развернутый ответ, высказывает свое мнение по поводу данной ситуации.

Известно, что дискурсивные маркеры делают коммуникативное событие динамичным, придают персональную окрашенность речи и служат сигналом для начала и конца речевого хода. В нашем диалоге выявлены следующие виды дискурсивных маркеров:

1. маркеры, выражающие неуверенность/уверенность: *I guess he got a lot out of always doing art when he was young; I guess, diligent in in, working it out beforehand but; sure; I think, probably, it's mostly posterior cruciate.*

2. маркеры причинно-следственной связи: *it was really .. icythere, so I, it had a spike on it; you know, so, that's why I'm thinking that .. posterior is probably;*

3. маркеры, выражающие противопоставление: *But he couldn't find anything that just really; But that's pretty typical;*

4. маркеры, выражающие согласие: *okay; yeah;alright;*

5. маркеры детализации\уточнения: *in other words; I mean, pretty simple; I mean I couldn't;*

6. маркер оценки: *There's= .. uh,.. fortunately, this day and time I think it allows*

7. маркеры-обращения: *Heuman; Hey.*

Особое место занимают маркеры *you know* и *well*, которые являются наиболее частотными в диалоге. Маркер *you know* используется с различным прагматическим значением: 1. Для смены

коммуникативных ролей; 2. для указания смены темы разговора; 3. Для пояснения и уточнения высказывания; 4. Форма выражения мысли, обычно сопровождается паузой; 5. Для иллюстрирования сообщаемой информации [3, с.с.298-304]. Далее рассмотрим примеры с этим маркером с различными прагматическими значениями:

1. пояснение и уточнение

1. *You know, when you're doing things;*

2. *I mean, youknow, five percent or,.. something.*

2. форма выражения мысли:

1. *You know, if it were me personally, that would probably be the lesson I'd learn from it.*

2. *if they get,.. youknow, stretched just a little*

Дискурсивный маркер *well* реализуется в следующих прагматических значениях: 1. Для обозначения начала разговора; 2. Для ввода новой темы; 3. Для обозначения начала или конца диалога; 4. Для опровержения ранее сказанному высказыванию; 5. Для обоснования своего высказывания; 6. Для пояснения или дополнения сказанного ранее сообщения; 7. Для исправления ранее сказанного сообщения; 8. Для ввода цитаты [4, с.с.504-514]. Маркер *well* в данном диалоге представлен следующими прагматическими значениями:

1. обоснование своего высказывания:

1. *Well see, let me show you something over here.*

2. *Well, he couldn't find anything he really wanted to do.*

2. пояснение или дополнения сказанного ранее сообщения:

... *We=ll that's alright... I mean, there's a lot of things out there, you'll find something.*

Институциональные особенности

Принимая во внимание тот факт, что разговор имеет место в условиях институционального общения, общение в исследуемом диалоге имеет свои характерные черты. Так, разговор характеризуется множеством паралингвистических жестов, которые сопровождают речь доктора во время осмотра пациента. Рид производит манипуляции с ногой Даррена, чтобы выявить характер травмы. Например:

REED: ..Mm-kay?

... *Well see,*

let me show you something over here.

... *Watch this one.*

... *See I'm pushing ba=ck now,*

DARREN: .. Yeah.

REED: ..and I'm pulling forward,

and it --

... You get a little bit of pull,

... coming forward it, it ..moves out a little bit,

.. and, but when you go back, it kinda, ... tight.

В данном эпизоде Даррен объясняет род травмы, полученной во время падения.

Другой особенностью диалога является то, что Рид в своей речи употребляет медицинские термины с целью получения Дарреном точной и конкретной информации: *crossband, cruciateligaments, posterior, laxity, posteriorcruciate, medialcollateralcruciate*. В целом, при объяснении диагноза, Рид старался адаптировать свою речь таким образом, чтобы вся передаваемая информация Даррену была понятна.

Не менее важным является принцип разговора, который применяет Рид в своей речи при сообщении диагноза, прогнозов на выздоровление Даррена. Так нами было отмечено стремление Рида успокоить и поддержать Даррена в его лечении, смягчить ситуацию:

Фрагмент 1

You got,

a little bit of blood, not too much, that's a good sign too.

Фрагмент 2

I think,

.. probably,... it's mostly posterior cruciate, not so much anterior cruciate, which is good

Заключение

Таким образом, медицинский диалог является одним из видов институционального взаимодействия. Конверсационный анализ данного диалога выявил характерные черты, свойственные общению между врачом и пациентом. В первую очередь, это доминирующая роль врача в общении с пациентом (при этом было выявлено два вида механизма распределения коммуникативных ролей). В диалоге наиболее распространённой схемой распределения реплик между коммуникантами является «вопрос-ответ-комментарий», согласно которой пациент задает вопрос и врач дает развернутый ответ с последующим комментарием. В целом, в диалоге наблюдается доброжелательное, искреннее отношение врача и использование определенных тактик в отношении с пациентом, что способствует положительному результату лечения.

Список литературы

1. Улановский А.М., Ерохина Л.А., Ян М.Д. Разговор при знакомстве: конверсационный анализ быстрых свиданий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. – Т.14. – №1. – С.140-166.
2. Х. Сакс, Э.А. Щеглофф, Г. Джефферсон. Простейшая систематика организации очередности в разговоре // Социологическое обозрение. 2015. – Т.14. – №1. – С. 142-202.
3. Блюднева А.А. Дискурсивны маркер *youknow* и его функциональный перевод на русский язык при субтитровании и дубляже художественных фильмов. Изв.Сарат.ун-та.сер.Филология // Журналистика 2019. – Т.19, выр.3. – С.298-304.
4. Блюднева А.А. Дискурсивный маркер *well* и его функциональный перевод на русский язык при субтитровании и дубляже художественных фильмов // Полилингвальность и транскультурные практики. – Т.16. – №4. – 2019. – С.504-514.

Түйін

Осы мақалада дәрігер мен емделуші арасындағы диалог материалы негізінде америкалық ағылшын тілі ауызекі сөйлеу тілінің конверсиялық талдауының нәтижесі келтірілген. Диалогты талдауға әңгіме сахнасы, әңгіменің жалпы дизайны, коммуникативтік рөлдердің ауысу механизмдері, қайталанатын паттерндер және әңгіменің институционалдық ерекшелігі сияқты элементтер кіреді.

Resume

The given article shows the results of conversational analysis of American spoken speech based on dialogue between a doctor and a patient. Dialogue analysis includes such elements as conversation scene, design of conversation, communicative turn-taking mechanisms, repeated patterns and institutional specifics of conversation.

МЕТОД КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Ж.Т. ОСПАНОВА

докторант PhD кафедры иностранной филологии,
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Б.Ж. БЕСИМБАЕВ

докторант PhD,
Казахский университет международных
отношений и мировых языков имени Абылай хана

Аннотация

В статье описывается один из основных методов когнитивной лингвистики – метод концептуализации. Проводится обзор работ отечественных и зарубежных ученых в изучении данной проблематики, рассматриваются основные направления изучаемого метода, даются определения основным понятиям концептуального анализа: «концептуализация», «концепт», «концептуальная система».

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, метод когнитивного анализа, концепт, концептуализация, концептуальные структуры, концептуальная система.

В рамках когнитивной лингвистики, целью которой является изучение и интерпретация процессов концептуализации и категоризации мира и, как отмечает Н.Н. Болдырев, когнитивной функции языка [1, с. 25], [2, с. 3], включая изучение аспектов языковой репрезентации и обработки информации, стало возможным решение вопросов моделирования способностей человека, как языковых, так и (лингво) когнитивных и (лингво) креативных. Когнитивный подход в изучении языка как информационной структуры, которая обеспечивает хранение, переработку и дальнейшую передачу информации, предполагает применение различных методов анализа, среди которых к наиболее распространенным относится метод концептуализации, известный также как метод концептуального анализа.

Согласно К.К. Дуйсековой, целью концептуального анализа является выявление концептуальной системы, на основе которой «строится мышление и организуется деятельность». Концептуальная система представляет собой совокупность упорядоченно

сгруппированных концептов, где под упорядоченностью ученый понимает «дистрибутивные различия внутри системы», в которой каждый элемент обладает семантической самостоятельностью и при этом дистрибутивно отличается от других элементов [3, с. 46], с чем мы полностью согласны.

Если сравнивать концептуальный анализ с компонентным анализом, который применяется в рамках структурной лингвистики, то отличие состоит в задачах и ожидаемых результатах. Компонентный анализ, по Е.Г. Беляевской, позволяет установить набор компонентов значения на внешнем, поверхностном уровне семантики исследуемой единицы, а в результате концептуального анализа на глубинном уровне раскрывается концептуальная структура, коррелирующая с внешней семантической, но при этом и отличающаяся от нее. Одним из важных отличий данных методов является то, что при анализе компонентов каждый лексико-семантический вариант нужно по отдельности «разложить» на семы (компоненты), а концептуальный анализ предполагает изучение всей лексемы из-за того, что концептуальные основания семантики относятся ко всем ее лексико-семантическим вариантам [4, с.65-66].

Существуют различные классификации направлений, в рамках которых применяется концептуальный анализ. Так, Е.С. Кубрякова выделяет следующие направления: логико-философское, лексикографическое, культурологически-семиологическое, когнитивное, когнитивно-дискурсивное и концептуальное моделирование языковой картины мира [5, с. 11-21]. Наряду с этим, мы выделяем в особую подгруппу также лингвокультурологическое направление, в рамках которого выполнено большинство работ отечественных ученых с применением концептуального анализа. Во всех этих направлениях ключевыми понятиями являются термины «концептуализация», «концептуальная система» и «концепт».

Концептуализация (анг. *conceptualization*, нем. *Konzentualisierung*, каз. *концептуалдау*; *тұжырымдамалау*) представляет собой «живой процесс порождения новых смыслов», т.е. процесс познавательной деятельности человека, который основан на осмыслении человеком поступающей информации по разным каналам, что способствует образованию в мозгу человека определенной концептуальной системы [6, с. 93]. Если сравнивать процесс концептуализации с тесно связанным с ним процессом категоризации, то можно отметить, что отличительной особенностью являются их цели и конечный результат. Процесс категоризации направлен на объединение, группирование

тождественных и схожих единиц в крупные разряды. Для процесса концептуализации важен сам человеческий опыт (доязыковой и языковой), из которого можно выделить минимальные единицы в их содержательном представлении [6, с. 93], что приводит к образованию новых концептов, которые в свою очередь пополняют базу уже имеющихся концептов, образуя целую (концептуальную) систему.

Описанию концептуальной системы или концептуальной структуры как ментальной организации, включающей в себя совокупность всех концептов, посвящены работы известных зарубежных ученых (Р.И. Павилёнис, Р. Джакендофф, Е.С. Кубрякова и др). При этом, условием для формирования концептуальной структуры является наличие у концепта следующих признаков: мотивирующий, понятийный, образный, ценностные, символические [7, с. 221].

Э.Д. Сулейменова определяет концептуальную систему как систему знаний и суждений о мире, в которой концепт является ее частью; концепт – это то, что мы знаем, представляем и думаем об объектах окружающей нас реальности [8, с. 151].

Сам термин «концепт» (анг. *concept*, нем. *das Konzept*, каз. *концепт*) определяется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины, отраженной в человеческой психике» [6, с.90], т.е. концепты образуются в результате построения информации об определенных объектах в реальном и воображаемом мирах, отражая при этом содержание знаний, деятельности и опыта человека.

При этом следует различать термины «концепт» и «понятие», потому что они, как утверждала Е.С. Кубрякова, «характеризуют разные аспекты человеческого сознания и мышления». Концепт истолковывается шире, чем понятие. Концепт – разноуровневые единицы оперативного сознания – образы, представления и понятия, которые в своем объединении образуют концептуальную систему или концептуальную модель мира [9, с. 143].

По мнению В.З. Демьянкова, понятие является неким «конструктом», потому что о понятиях люди в процессе обсуждения договариваются, т.е. конструируют, а концепт существует самостоятельно, независимо от этих договоренностей и лишь когда его пытаются описать, воссоздать, репрезентировать для лучшего его понимания, происходит процесс реконструкции. Следовательно, концепт, в отличие от понятия, является «реконструктом» [10, с. 35, 45]; [11, с. 29].

Относительно определения термина «концепт» следует также отметить, что в научной литературе встречаются разночтения, и это по нашему мнению, связано с тем, что он (концепт) является объектом лингвистических и кросс-дисциплинарных исследований в разных аспектах. Далее приведем некоторые определения данного термина в соответствии с указанными выше направлениями.

В логико-философской концепции Р.И. Павилёниса концепты трактуются как смыслы на доязыковом уровне, не получившие еще языкового оформления. Смыслы, порождаемые человеком в процессе интерпретации мира, образуются на основе представлений, знаний и мнений человека об объектах окружающей действительности [12, с. 280].

Лексикографическое направление при проведении концептуального анализа языка мы встречаем в работах зарубежных ученых (А. Вежбицкая, Л.Г. Бабенко и др.). Лингвоконцептологические основы ономастики и терминоведения, раскрывающие способы вербализации ономастических концептов, представлены в трудах А.Е. Бижженовой [13], [14], Б. Тілеубердиева [15], Ж.А. Манкеевой [16] и др.

В культурологически - семиологическом направлении концептуального анализа в рамках концепции Ю.С. Степанова отдается предпочтение исследованиям в ракурсе семиотического подхода, однако не проводится сопоставительное изучение концептов. Концепт интерпретируется как «сгусток культурной среды в сознании человека» [17, с.40].

В отдельную подгруппу следует выделить лингвокультурологическое направление концептуального анализа, в рамках которого изучается чаще (лингво) культурный концепт и учитывается культурный контекст (М.М. Копыленко, А. Ислам, К.К. Дуйсекова, Ш.К. Жаркынбекова, З.К. Ахметжанова, и др.). Так, А. Ислам рассматривает концепт как сущность, обладающая емким и глубоким смыслом, передающаяся из поколения в поколение и хранящаяся в этнокультурном сознании определенного лингвокультурного сообщества, представляя тем самым его национальную культуру и национальные ценности [18, с. 213].

По мнению Э.Н. Оразалиевой, культурный концепт занимает особое место, так как представляет собой единицу лингвокультуры, отражающей национально-культурные особенности [19, с. 135].

При изучении концептов в лингвокультурологическом направлении К.К. Дуйсекова предлагает следующую последовательность: а) определение референтой ситуации и

культурного контекста; б) установление ядра концепта при помощи словарных статей; в) обращение к этимологии слова, вербализующего концепт; г) интерпретация ключевых концептов текста, в том числе концептов определенной культурной традиции, которые могут встречаться также в музыке, живописи и в других сферах [3, с. 41].

Когнитивное направление в изучении концептов предполагает исследование процессов концептуализации и категоризации объективной реальности, к примеру, концептуализации пространства, анализ которого использовался в качестве образца для описания других явлений. В Казахстане в данном направлении, согласно которому концепт изучается как единица ментальной информации, которая позволяет проводить дальнейшие исследования концептосферы социума, работают Б.С. Жумагулова, А.А. Султангубиева, Н. Уэли, З.К. Сабитова и др.

В отличие от когнитивного анализа, в ходе которого определяются конкретные структуры знания, которые лежат в основе определенной языковой формы, концептуальный анализ позволяет установить концептуальные структуры, которые стоят за исследуемыми языковыми формами [5, с.16]. К данному направлению можно отнести исследование Г.Г. Гиздатова, в котором были выявлены когнитивные модели в речевой деятельности в ходе психолингвистического эксперимента носителей казахского, русского языков [20]. По мнению ученого, концепт содержит в себе как культурно-ценностную, так и эмоциональную оценки, которые выражают базовые установки национального сознания [20, с. 229].

В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы различаются невербализованные и вербализованные концепты, содержащиеся в концептуальной системе человека и изучаемые в виде гештальтообразных оперативных единиц человеческого сознания без какой-либо структуризации. Учеными отмечается, что невозможно структурировать концепты сознания человека до того, как он будет вербализован в языке. В условиях дискурса при описании событий, явлений и объектов окружающей реальности возможна не только реализация концептов языковыми средствами, но и перекатегоризация. В данном направлении выполнены поздние работы Г.Г. Гиздатова на период с 2015-2019 гг., в которых раскрывается сущность ментальности и идентичности казахского этноса на современном этапе развития. В своей работе Н.М. Томанова изучает основные концепты гуманитарного дискурса на материале выступлений лидера нации [21].

Как утверждал Г.Г. Гиздатов, «концептуально определяющий характер современной лингвистики предполагает моделирование языка в широком контексте моделирования сознания» [20, с. 4]. Так самостоятельное направление концептуального анализа языка – концептуальное моделирование языковой картины мира – направлено на изучение и реконструкцию культурных концептов, выявление их идиоэтнических особенностей и определение места концептов в обыденном человеческом сознании. В этом направлении ведет работу российская школа «Логический анализ языка», постепенно сменившая ракурс от логико-прагматического в сторону концептуального анализа. По мнению Н.Д. Арутюновой, культурный концепт является проводником между человеком и окружающей его средой [22, с. 11]. Отличительными особенностями данного направления являются: сопоставительный аспект концептуального анализа, разделение групп на концептуальные поля, реконструкция модели мира и языковой картины мира в разносистемных языках, выделение значимых концептов, контекстуальные исследования.

Из всех выше приведенных определений концепта нам ближе трактовка в рамках концептуального моделирования языковой картины мира, когда концепт понимается как часть концептуальной системы человека, содержит культурную составляющую, образно-понятийные и оценочные характеристики. Концепт это своего рода фрагмент национальной памяти представителей лингвокультурного сообщества, который проявляется в суждениях, образах, знаниях, ассоциативных представлениях, указывающих на идиоэтнические особенности данного сообщества.

Разумеется, представленная в настоящей статье классификация направлений концептуального анализа не претендует на завершенность и может включать новые, интегративные методы исследования, так как когнитивная лингвистика, объединяясь с теоретической, политической и корпусной лингвистикой, психо-, нейро- и социолингвистикой, а также с психологией и компьютерными науками, приобретает все больше интегративный характер исследования, что отмечалось когнитологами-лингвистами на Международном Конгрессе по когнитивной лингвистике, прошедшем 16-18 мая 2019 года в Нижнем Новгороде [23]. А интегративные процессы в когнитивной лингвистике предполагают введение новых интегративных методов исследования когнитивной функции языка.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. №1. Концептуальный анализ языка: сб. науч.тр. / гл.ред. серии Е.С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н.Н. Болдырев; Федеральное агенство по образованию РАН, ИЯз РАН, ГОУВПО «Тамб. гос. Уни-т им. Г.Р. Державина», ООО «РАЛК». – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. Дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 25-77.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная природа языка: сборник статей. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 264 с.
3. Дуйсекова К.К. Когнитивная лингвистика: состояние и перспективы исследований // Современные направления лингвистической науки. – Алматы: Эпиграф, 2015. – С. 19-76.
4. Беляевская Е.Г. Концептуальный анализ: модифицированная версия методов структурной лингвистики? // Когнитивные исследования языка. №1. Концептуальный анализ языка: сб. науч.тр. / гл.ред. серии Е.С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н.Н. Болдырев; Федеральное агенство по образованию РАН, ИЯз РАН, ГОУВПО «Тамб. гос. Уни-т им. Г.Р. Державина», ООО «РАЛК». – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. Дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 60-67.
5. Кубрякова Е.С. Основные направления концептуального анализа: вместо введения // Когнитивные исследования языка. № 1. Концептуальный анализ языка: сб. науч.тр. / гл.ред. серии Е.С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н.Н. Болдырев; Федеральное агенство по образованию РАН, ИЯз РАН, ГОУВПО «Тамб. гос. Уни-т им. Г.Р. Державина», ООО «РАЛК». – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. Дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 11-21.
6. Краткий словарь когнитивных терминов. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина / Под общ.ред. Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ, 1996. – 245 с.
7. Пименова М.В. Когнитивные исследования языка. №1. Концептуальный анализ языка: сб. науч.тр. / гл.ред. серии Е.С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н.Н. Болдырев; Федеральное агенство по образованию РАН, ИЯз РАН, ГОУВПО «Тамб. гос. Уни-т им. Г.Р. Державина», ООО «РАЛК». – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. Дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 221-229.
8. Сулейменова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике. Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 160 с.
9. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Б.А.Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. М.: Наука, 1988. – С. 141-172.
10. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке // Вопросы филологии. 2001. №4. – С. 35-46.
11. Демьянков В.З. «Концепт» в философии языка и в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. №1. Концептуальный анализ языка: сб. науч.тр. / гл.ред. серии Е.С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н.Н. Болдырев; Федеральное агенство по образованию РАН, ИЯз РАН, ГОУВПО «Тамб. гос. Уни-т им. Г.Р. Державина», ООО «РАЛК». – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. Дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 29-34
12. Павилёнис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. М., 1983.
13. Бижкенова А.Е. Лингвистические основы когнитивного терминообразования (на примере деонимной терминологии). – Учебное пособие. – Астана: ЕНУ им. Гумилева, 2007. – 80 с.

14. Бижкенова А.Е. Теория и практика когнитивного деонимообразования. – Учебное пособие.-Астана: Астана полиграфия, 2005.-248 с.
15. Тілеубердиев Б.М. Қазақ ономастикасының лингвоконцептологиялық негіздері. Алматы: АрысАрыс, 2007. – 278 б.
16. Манкеева Ж.А. Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың танымдық негіздері. – Алматы: Жібек жолы, 2008. – 354 б.
17. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
18. Ислам А. Ұлттық мәдениет контексіндегі дүниенің тілдік суреті (салыстырмалы-салғастырмалы лингво-мәдени сараптама): филол.ғыл.докт... дис. – Алматы, 2004. – 228 б.
19. Оразалиева Ә.Н. Танымдық қазақ тілі. – Алматы: Мұрагер, 2005 . – 174 б.
20. Гиздатов Г. Типология и динамика когнитивных моделей в речевой деятельности дисс.докт. филол.н. – Алматы, 1999. – 250 с.
21. Томанова Н.М. Функция концептуальной метафоры в гуманитарном дискурсе лидера нации // Вестник КазНУ. Серия филологическая, № 3 (155), 2015. – С. 76-80.
22. Арутюнова Н.Д. О работе группы «Логический анализ языка» Института языкознания // Логический анализ языка. Избранное. 1988-1995. М.: Индрик, 2003. – С. 7-23.
23. Когнитивные исследования языка. Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: материалы IX Международного конгресса по когнитивной лингвистике. 16-18 мая 2019 г. / отв. ред. вып. Т.В. Романова. - Нижний Новгород: Издательство ДЕКОМ, № 37. 2019 – 1144 с.

Түйін

Мақалада когнитивтік лингвистиканың негізгі әдістерінің бірі – концептуалдау әдісі сипатталған. Осы мәселені зерттеудегі отандық және шетелдік ғалымдардың жұмысына шолу жасалынды. Зерттелген әдістің негізгі бағыттары қарастырылды. Сонымен қатар, концептуалдық талдаудың негізгі ұғымдары «концептуалдау», «концепт», «концептуалдық құрылымға» анықтама берілді.

Resume

The author describes one of the main methods of cognitive linguistics - the conceptualization method. A review was made on the works of national and foreign scientists in the study of this problem. The main directions of the studied method are considered. In this article basic definitions of conceptual analysis as «conceptualization», «concept», «conceptual structure» are given.

УДК: 32:81.36:005.57(045)

МЕСТО КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

С.А. МЕЙРАМОВА

директор центра развития международного сотрудничества и полиязычного образования,
кандидат педагогических наук, доцент,

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина

А.М. АЯПБЕРГЕНОВ

магистрант,

Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева

Аннотация

В статье рассматривается место коммуникативной грамматики при построении политического дискурса. В статье приводятся примеры прагматического подхода к изучению дискурса, который позволяет выявить взаимосвязь пресуппозиции и интенции коммуникантов. Показано, что учет личностного фактора в политическом дискурсе влияет на выбор пресуппозиций.

Ключевые слова: концепт, дискурс, политический дискурс, пресуппозиция, прагматическая установка, прагматический контекст, сознание адресата

Успех воздействия в политическом дискурсе определяется формированием категорий мышления, то есть смыслового поля адресата. Под смысловым полем понимается система норм и ценностей, создание которой обеспечивает адресанту успешность воздействия на адресата при политическом дискурсе.

Одним из наиболее распространенных и действенных факторов, влияющих на создание смыслового поля адресата в политическом дискурсе, является пресуппозиция.

В рамках изучения процесса коммуникации пресуппозиция разрабатывалась как лингвистическая категория.

Изучение предпосылок, а также предварительных условий успешности коммуникации дает основание сделать вывод, что, «не входя в языковое значение, высказывания создают почву для его употребления и позволяют ему достигнуть коммуникативной цели» [1, с.88].

Прагматический подход к изучению дискурса позволил выявить взаимосвязь пресуппозиции и интенции коммуникантов. Учет личностного фактора в политическом дискурсе влияет на выбор пресуппозиций, что, в свою очередь, позволяет достигнуть определенного прагматического эффекта.

Существующие подходы к явлению пресуппозиции объясняют многообразие определений данной категории. При широком ее толковании в категорию пресуппозиции включают весь потенциальный фонд неявной информации/общих знаний, с помощью которого достигается правильное понимание языковой коммуникации. В рамках прагматического подхода Р. Сталнейкер определяет пресуппозицию как то, что рассматривается говорящим в качестве общего основания участников коммуникации [2, с.201].

Переходя к рассмотрению роли пресуппозиции в формировании прагматики политического дискурса, необходимо отметить, что общение в рамках политического дискурса в значительной степени определяется установками, которые ставит перед собой говорящий. Основная задача говорящего заключается в прагматической функции убеждения аудитории. Чтобы добиться поставленной задачи, говорящий часто реализует установку не прямо, эксплицитно, а прибегает к использованию прагматических направляющих пресуппозиции [3, с. 182].

Примером использования индикаторов прагматической пресуппозиции может служить выступление бывшего премьер-министра Великобритании Т.Блэра по вопросу Северной Ирландии 18 октября 2002 года.

“On 16 May 1997 I came to Belfast on my first official visit outside London as Prime Minister and made a speech here. ... I have given this part of the UK as much energy and commitment as any other, because I value it as part of the UK which it will remain so long as a majority of people here wish to be part of it.... All the time, of course, the malignant whispering of those opposed to the process, always pointing out its faults, never aiding its strengths; and evil violence from dissidents, from so-called loyalists, designed to re-ignite sectarian hatred to convulse such progress as we have made. At any step, those working for peace, trying to make the Agreement function, were being undermined, often from within their own community...

- And then there were others like the Women’s Coalition - decent, intelligent people that you often wished had power in the same proportion as their sense...

- Northern Ireland is different today. Different and better.

- *But not as it should and can be*
- *Now is the moment of choice. The same standards must apply to all. And we must implement the Agreement in full, because it is the choice of the people; the people here, the people in the South and the people of the United Kingdom as a whole*".

В приведенном фрагменте политического дискурса говорящий подводит аудиторию к мысли о том, что политика, проводимая Великобританией в отношении Северной Ирландии, является единственно верной и правильной.

С целью реализации прагматической установки дискурса – оказания целенаправленного воздействия на аудиторию – говорящий вводит необходимую пресуппозицию поэтапно. Представляя основную пресуппозицию – поддержку большинством населения Северной Ирландии союза с Великобританией, господин Т.Блэр не обосновывает истинность своих утверждений. При этом форма дискурсивной коммуникации – обращение к нации – и специфика адресата, массовость и неоднородность аудитории, исключает возможность анализа степени объективности сообщаемой информации.

В процессе дискурсивного общения говорящий постепенно включает направляющую прагматическую пресуппозицию в дискурсивную информацию и закрепляет ее в сознании слушателей. В сознании адресата утверждается мысль о том, что Северная Ирландия стала частью Объединенного Королевства в результате свободного выбора, который был осуществлен и одобрен большинством населения. Это достигается неоднократным повтором ключевых высказываний *"majority of people here"*, *"it is the choice of the people"*.

На протяжении развития дискурса утверждается идея противопоставления позиции большинства населения, которое поддерживало официальную политику Северной Ирландии, меньшинству, выступающего против союза с Великобританией. В дискурсе неоднократно подчеркивается неоднородность национальных позиций в отношении статуса Северной Ирландии. Посредством создаваемого контекстного окружения в данном фрагменте политического дискурса происходит выделение двух противостоящих групп населения Северной Ирландии – *those working for peace* – люди, которые стремятся к поддержанию мира в Северной Ирландии (*majority*) –, и *those opposed to the process* – люди, которые противостоят мирному развитию ситуации в Северной Ирландии (*minority*).

Пресуппозиция, вводимая в дискурсивную информацию, приобретает в дискурсе оценочный характер. Это ярко наблюдается в

противопоставлении прилагательных *malignant, evil / decent, intelligent*. Прилагательное *malignant*, характеризующее оппозиционное меньшинство, означает “*full of hate and a strong wish to do harm*”, а также со словарной пометой med. – “*serious enough to cause death if not prevented*”. Говорящий открыто выражает свое негативное отношение к тем, кто выступает против союза с Великобританией и проводит мысль о том, что отход от официальной политики тормозит и мешает развитию страны и создает в обществе атмосферу ненависти и злобы (*so-called loyalists, designed to re-ignite sectarian hatred to convulse such progress as we have made*).

Частотность употребления в дискурсе выражения *part of the UK*, утверждающего принадлежность Северной Ирландии к Объединенному Королевству, является существенным прагматическим фактором, который не только указывает на важность и значимость данного действия для говорящего, но и выполняет функцию воздействия на общественное сознание, закрепляя статус страны в национальном самосознании.

Приведенный фрагмент политического дискурса иллюстрирует пресуппозицию как один из эффективных приемов, которые используют политики в публичных выступлениях для достижения поставленных целей, осуществления воздействия на аудиторию и манипуляции общественным сознанием.

Анализ показывает, что в процессе введения и дальнейшего закрепления необходимых прагматических направляющих пресуппозиций говорящий заставляет аудиторию принять авторскую пресуппозицию как свою собственную. Постредством создания необходимого дискурсивного контекста осуществляется поэтапный характер направляющей пресуппозиции. Существует предположение, что при анализе дискурса высказывания создают такую «картину мира», которая влияет на оценку адресатом дискурсивного содержания.

Таким образом, можно сделать вывод, что пресуппозиция является одним из эффективных средств, обеспечивающих определенную прагматическую направленность политического дискурса, представляя предварительное условие коммуникации, формирует необходимое смысловое наполнение дискурсивных высказываний. Прагматические направляющие регулируют дискурсивную информацию и способствуют созданию заданного отношения аудитории к предмету дискурсивного общения.

Действительно, язык – это мощное средство коммуникативного воздействия, который позволяет не только описывать ситуации или объекты мира, а также интерпретировать их, задавая соответствующее

адресату видение действительности, управлять восприятием ситуаций и объектов, навязывать их отрицательную или положительную оценку.

Так, стремясь к успешному осуществлению коммуникативного действия, коммуникант использует коммуникативные стратегии. Выделяют три основных типа коммуникативных стратегий, которые концептуально описывают социальные процессы, порождающие коммуникативные действия. Это презентация, манипуляция и конвенция. Они могут отличаться по уровню открытости, симметрии и способу производимой коммуникации.

Коммуникативное воздействие обычно направлено на уровни сознания адресата:

- на знания (когнитивный),
- отношения (аффективный) и
- намерения (конативный).

Различаются и способы воздействия. Можно влиять

- на сознание путем выстраивания рациональной аргументации (убеждение),
- через эмоциональную сферу (вызов чувственной реакции), или
- воздействуя на подсознание (суггестия).

Воздействие может осуществляться с помощью вербальных (речевое воздействие) или невербальных средств. Тип культуры, к которому относятся участники коммуникации, является базовым фактором, позволяющим изучать различия в коммуникативном поведении. Для нашего исследования важным является понятие лингвокультуры как фактора, влияющего на реализацию воздействия в речи государственных деятелей. В содержательной стороне русской и американской лингвокультур есть как и общие черты (особенно в речевой деятельности государственных деятелей) так и различия. Помимо лингвокультурных особенностей речи, при исследовании речевого воздействия важную роль могут играть статусные характеристики общающихся. Социальный статус – это положение человека в социальной структуре, которое включает в себя его права и обязанности. Личностные характеристики оказываются здесь не столь важны, но исключать их нельзя. Существование различных социальных ролей и множества ситуаций для их реализации индивидом сказывается и на его выборе языковых средств.

Одним из способов воздействия в речи англоговорящих политиков является использование грамматической категории времени. Например

это можно увидеть в материалах выступлений Барака Обамы, бывшего Президента США.

Рассмотрим, как (с помощью грамматической категории времени английского языка) реализуется стратегия убеждения на примерах, взятых из посланий господина Барака Хусейна Обамы к Конгрессу. Тексты Посланий представляют собой устный монологический жанр политического дискурса. Это не устная спонтанная речь, а заранее продуманное, подготовленное выступление, которое зачитывается президентом.

Подготовленность или неподготовленность влияет на речь и на применение способов речевого воздействия. Тексты Посланий, как наиболее подготовленные, предстают с наименьшей степенью спонтанности речи.

Способы речевого воздействия могут проявляться не только в содержании высказывания, но и в форме его выражения. На это оказывают влияние условия общения, жанр выступления, личностные особенности коммуниканта, должность, лингвокультура.

Проведенное исследование способов воздействия бывшего американского главы государства подтвердило также наличие общих приемов, обусловленных их положением и протоколом, которые обусловлены лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

В исследовании речи политика важным оказывается соотношение:

- личного (то, что относится к говорящему),
- коллективного (то, что относится к правительству, населению) и
- безличного.

Он умело сочетает в своих выступлениях высказывания о себе, о своей личности, в нужном месте объединяя себя с правительством, населением, группой общества.

Личное и коллективное представлено грамматическими конструкциями с употреблением:

- настоящего времени и личного местоимения *я/ I* (Я имею в виду) / *I think*,
- употребление местоимения *мы* с будущим временем / *we* (мы преодолеем / *we know*),
- притяжательными местоимениями *мой / my* и *наш / our*, выражением личного мнения говорящего.

В Послании господина Барака Обамы можно отметить, что присутствуют отличия в темах и отличия использования

видовременных форм.

Так, 14 января 2012 года бывший президент США Барак Обама выступил в Конгрессе со своим четвертым обращением «О положении страны». Бывший Президент рассказал об успехах на президентском посту, выдвинул ряд предложений. Внимание к этой речи вызвано тем, что тогда в ноябре в Америке прошли президентские выборы.

Бывший Президент начал свою речь с того, что можно считать гордостью и заслуженным успехом его администрации. Господин Обама рассказал о том, как встречал вернувшихся из Ирака американских военнослужащих «*Last month, I went to Andrews Air Force Base and welcomed home of our last troops, to serve in Iraq. Together, we offered a final, proud salute to the colors under which more than a million of our fellow citizens fought - and several thousand gave their lives*». Обама обсуждает проблему вывода войск из Ирака, которая решена на данный момент, через употребление времени Past Simple.

В высказывании «*For the first in two decades, Osama bin Laden is not a threat to this country*» бывший Президент употребил временную форму Present Simple, чтобы убедить Конгресс в том, что терроризм не является серьезной угрозой для страны на текущий момент. Уничтожение Осамы бин Ладена стало основным из главных вопросов о терроризме.

Употребляя время Present Continuous «*Expand tax relief to small businesses that are raising and creating jobs*» бывший американский Президент выразил точку зрения относительно экономических проблем. Экономика – главное, что интересовало американцев на тот момент. Он указал путь страны к успешной экономике, тем самым показав, что это было его заслугой, ведь он успешно вел страну к своему идеалу.

Экономика и налоги – основные темы его послания. Бывший американский лидер развил мысль о необходимости борьбы с безработицей и созданию рабочих мест в стране, предлагая изменить налоговый кодекс, дабы дать преимущество компаниям, создающим рабочие места в США: «*In the six months before I took office, we lost nearly four million jobs. And we lost another four million before our policies were in full effect. Those are the facts. But so are these: In the last twenty two months, businesses have created more than three million jobs*». Чтобы выразить убеждения автор употребил видовременные формы Past Simple и Present Perfect, демонстрируя ситуацию

безработицы в прошлом, и ситуацию на текущий момент, когда создано было большое количество вакантных рабочих мест для граждан страны.

В своей речи господин Обама поднял тему образования в США: «*Every person in this chamber can point to a teacher who changed the trajectory of their lives*». Автор использовал Past Simple, подчеркивая влияние учителя на жизненный путь ребенка. «*Higher education can't be a luxury-it is an economic imperative that every family in US should be able to afford*». Здесь господин Обама употребил конструкцию «should be able to» в будущем времени как средство убеждения членов Конгресса о том, что высшее образование не должно быть роскошью, и что каждый житель страны должен позволить себе учиться в университете.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что главной прагматической установкой политического дискурса является оказание целенаправленного воздействия на аудиторию посредством взаимосвязи пресуппозиции и интенции коммуникантов.

Исследование структуры политического дискурса, условий успешности речевого общения, максим межличностного взаимодействия позволяет говорить о возможности построения идеальной модели политического дискурса, которая будет включать в себя внутреннюю (структурную) и внешнюю (функциональную) составляющие. При этом авторы убеждены, что при правильном использовании лингвистических средств, глубоком анализе паралингвистических средств, с учетом параметров широкого прагматического контекста, становится возможным прогнозировать эффект воздействия политического дискурса.

Список литературы

1. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 308 с.
2. Stalnaker R. Pragmatic presupposition // *Semantics and Philosophy*. – New York, 1974. – P. 197- 214.
3. Стриженко А.А. Роль языка в системе средств пропаганды // На материале буржуаз. прессы. – Томск: Изд-во Том.ун-та, 1980. – 210 с.

Түйін

Мақалада анық емес ақпарат / жалпы білім беру үшін болжамдарды қолдану негізінде саяси дискурсты құрудағы коммуникативті грамматиканың орны қарастырылады, оның көмегімен тілдік коммуникацияны дұрыс түсінуге қол жеткізіледі.

Resume

The article deals with communicative grammar in the construction of political discourse based on the use of a presupposition for the transfer of implicit information / general knowledge, with which the correct understanding of language communication is achieved.

ӘОЖ 10.00.00

**АСҚАР АЛТАЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ
МОДЕРНИЗМНІҢ БЕЙНЕЛЕНУІ**

А.О. ТОҚСАМБАЕВА

Семей қаласының Шәкәрім атындағы
мемлекеттік университеті,
профессор, филология ғылымдарының кандидаты

А.К. АХМЕТЖАНОВА

Семей қаласының Шәкәрім атындағы
мемлекеттік университетінің
магистранты

Аннотация

Аталмыш мақалада Асқар Алтайдың «Туажат» туындысы талданып, шығармадағы модернизмнің қалай бейнеленгені туралы айтылады. Сондай-ақ, әдебиеттанудағы жаңашылдықтың терминдері жайында да мәліметтер беріледі.

Түйін сөздер: модернизм, типтік бейне, архетивтік рөл, символ, Байбура, туажат.

Үнемі даму үстінде болатын әдеби құбылыс, яки сөз өнерінің күн санап түрлі жаңалықтармен толығып отыратыны бәрімізге мәлім. Бүгінгі күндері қазақ әдебиетінің қоржынына келіп, өзінің қыр-сырымен қалың оқырмандарын хабардар етіп жүрген тақырыптардың бірі әрі бірегейі – әдебиеттегі ағымдар болып тұрғандығы жасырын емес. Еуропалықтардың ойынша, кез келген жаңа тың дүниенің пайда болуына философия барынша әсер ететіні сияқты, аталмыш біз қозғап отырған тақырып, модернизмнің де түп төркіні сонау философиядан бастау алатыны туралы да белгілі. Әлемдік әдебиетте түрлі тақырыпта жазылған шығармаларда кездесетін модернизмнің қазақ әдебиетіндегі туындыларда қалай орын тапқандығы да осы мақалада ашылмақ.

Қазақтың көркем әдебиетінде кез келген тақырыпты қамтитын шығармалар орын алғандықтан олардың қайсысы модернизмге жататындығы туралы ажыратып, бөліп қарастыру қиын-ақ. Сол үшін де модернге дейінгі әлем өзін қозғалысы шамалы, тұрақты, ғасырдан мәңгілікке дейін орныққан ғаламдық тәртіп есебінде ұсынғандығы туралы да естен шығармауымыз керек. Ол заманда ғасырдан ғасырға, тіпті ұрпақтан ұрпаққа дейін де ешнәрсе өзгере қоймағандығы туралы

ашық айта алуымыз да заңдылық. Ал модернизмде барлығымызға түсінікті болуы үшін жалпақ тілмен айтқанда, кез келген дүние бәрі қозғалысқа түсіп, үнемі ізденіс үстінде болып отыратындығы белгілі. Сондықтан да әдебиеттегі көркем туындыларды да осы есеппен бөліп жіктеген абзал.

Еліміз егемендік алған жылдары қазақтың жазушылары кез келген жанрда қалыптасып қалған дәстүрді жалғастыра отырып, көптеген ізденістерге барғаны белгілі-ақ. Қазақ халқына тән дәстүрлі ұлттық таным тәуелсіздік тұсындағы шығармаларда шетел оның ішінде батыс әдебиетінде қалыптасып қалған түрлі әдеби ағымдармен толыққандығы да мәлім болған еді. Байқап қарасаңыз, ертедегі туындыларға қарағанда қазіргі қазақтың прозалық туындылары адам мен қоғам, адам мен әлем арасындағы қарым-қатынаспен қатар, адам болмысының мәнін, оның өмірдегі орнын бағамдауға байланысты түрлі өмірдің мәнін философиялық тұрғыдан түсінетін кейіпкерлерді өмірге әкеле бастағанды. Қазіргі жазылып жатқан шығармалар бір жүйеге бағынбағандықтан, кез келген оқиғаның баяндалуында хронологиялық тәртіптің сақталмауы да заңды құбылыс ретінде қарастырылады.

Ұлттық әдебиетімізге жаңалық алып келген талай прозашыларымыздың ішінде өз бағытын айқындап, стилін танытқан жазушы Асқар Алтайдың шығармасын бүгінгі тақырып аясында талданады. Сөз өнерінің авторы З.Қабдолов жазушылардан талап ететін сегіз қасиеттің барлығын Асқар Алтайдың шығармаларынан толық көре алатынымыз да жасырын емес. Жазушы шығармаларындағы ерекшеліктің бірі – шығарма ішіне тағы бір шығармаға сюжет боларлық бір оқиғаны да сыйғызып жіберуі болып табылады [1, 16 б.]. Ондай шеберлік кез келген адамның қолынан келе бермейтін құбылыс екенін де ескерте кеткеніміз жөн. Осыған орай 2012 жылы республикалық «Жұлдыз» журналының №1 санында жарық көрген жазушының модерндік романы – «Туажат» әдебиетімізге қосылған әдеби ағымдардың негізін қалыптастырса керек. Біреу білсе, біреу білмес, әдебиетте романның екінші «Тамұққа түскен сәуле» деп аталатын екінші атауы бар. Модерндік сипатта жазылған шығармалардың ерекшелігі соншалықты, романның басталуында да автор ерекше құбылыстарды туындатады. Бас кейіпкер Байбураның елсіз даланы дүрілдетіп мотошанамен қос бөріні қуып келе жатуымен бастау алатын романда автор оқырманға алдағы болатын оқиғалардан қысқаша аңдатпа беріп отырады. Яғни нарратив. Ол модерндік шығармаларда көптеп кездесетін ұғым болғандықтан, қысқаша айтқанда болар оқиғаны кейіпкер емес, әңгімелеуші анық біліп отырады. Романда

бастау алатын оқиға, яки бөрі қуғынмен бұған дейін де қасқыр алып жүрген бас кейіпкер мен Боз бөрі арасында күтпеген айқас басталады. Негізі шығарманы оқу барысында бас кейіпкердің қандай екендігін бірден білу қиынға соқпайды. Өмірге ызалы, өмірден өгейсіген, қатыгез кейіпкер ретінде суреттелетін басты образды сомдаушы Байбураны Асқар Алтай екінші жағынан өзгеше тұлғадағы азамат екендігін көрсете біледі. Осы жерде модерндік терминдердің біріне айналған реминисценцияны автор ұтымды қолдана біледі. Яки Байбура терісін тірідей сыпырып алған боз бөрі оның құтқарушысына айналғанын көруге болады. «Жетім қарға бөрі басына саңғыған, дүниені ызғар қарыған, ал аңшы болса кекті ызадан қағынған күнде айнала шаңыт тартқан. Шаңыт дүниені дүр еткізгендей болып, кенет қаншық бөрінің үстінен көтерілген будан бөлініп, Байбураға қарай ақ қардың үстін сәулелі нұрмен шомылдырып, беймәлім боз сағым ақты» [2, 7 б.]. «Түз тағысындай тегеурінді, темір жүректі Байбураның қолқа-жүрегі алмай құйып жібергендей суып сала берді. Қарақшыдай қалшиып қатты да қалды. Қимылдауға дәрмен жоқ. Тек шегір көздері ғана сәулелі сағым соңынан ілескен. Ал сағым сәуле болса, бұған құрық бойы жақын келіп, шеңбердей айналды. Бөрі басты сағым сәуле барыс құйрықтанып ұзара берді. Ол бөрі сәулелене сағымданып, ұзара түсіп, мұны шеңберлер алды. Бөрі сұлбалы дөңгеленген алып сағым сәуле бел ортасынан ұзара өсіп кетіпті. Шеңберлей созылған бөрі сұлба құйрық тістесіп, мұны Қытай қорғанындай қоршап тастапты» [2, 7 б.]. Бөрі ұғымы – архетивтік рөл атқаратыны да белгілі. Толықтай айтсақ, Көк бөрі түркі мифологиясындағы қасиетті ұғым, тотемдік негіз ретінде қаралатыны белгілі. Романды оқу барысында көзіміз мынадай бір сөйлемге түспей кетуі мүмкін емес. «Қара қарға тағы қарқ етіп, шылбыр үзім жатқан бөрінің көзін шоқи бастағанда ғана сағым сұлба оқыс толқып кетті де, дереу жиырыла жиналды. Әп-сәтте құлаштай бөрісұлба сағымға айналып, жансыз жатқан жалаңаш тәні үстіне қалықтай жүзіп барғаны. Оны бірақ кәрі қарға елең құрлы көрмеді: күндіз де, түнде де шырадай жанып, жер-жаһанды шолатын өткір жанарларды қылғыта жұтып, көз ұясының қанын сорып отыр еді» [2, 7 б.].

Бұл жерде автордың айтып отырған – қара қарғасы да символ болып табылатыны жалған емес-ті. Ол бөрінің көзінен тоят алуда. Енді байқастап қарасаңыз, бұл жерде қарға өзінің ежелгі сонау байырғы кезден келе жатқан тотемдік қызметінен ажырап, зұлымдық пен тойымсыздықтың символына айналып отырғанын жақсы аңғаруға болады. Шығармасының ішінен толып тұрған модерндік ағым мен жаңаша тың серпілісті байқай алатындығымыздан Асқар Алтайдың

еңбектері өзгеше сипатта болып келетіндігі жөнінде жасыра алмаймыз. Біз талдауға алып отырған «Туажат» романы үш тараудан, әр тарауы бірнеше бөлімдерден тұрады. Өмір есігін аша салысымен жат болмысты күй кешкен шығарма кейіпкерінің басындағы бір-біріне қарама-қарсы қатар жүретін ұғымдар мейлінше көптеп кездеседі. Махаббат пен гадауат, жақсылық пен жамандық, ізгілік пен зұлымдық, сатқындық пен тасбауырлықты бір басынан өткізіп жүрген кейіпкер бірден жалғыз екені де мәлім.

Модерндік шығармалардың ерекшелігі де осында, себебі, типтік бейне кейіпкер арқылы біз қоғамдағы болып жатқан оқиғалардан хабардар болатынымыз айқын [3,14 б.]. Ешкім де оны түсіне алмай, жан жарасын бірде бір адам сезіне алмайтын кейіпкердің басынан әртүрлі алмағайып күндер өткендігі туралы біле түстік. Яки автор Байбура арқылы өмірде де осындай адамдардың бар екендігін қалың оқырманына жеткізе біледі. Нақтырақ айтсақ, шығарманы оқу әрі талдау барысында әйгілі «Желтоқсанның» ызғарын көрген кейіпкер жаны сүйген жарынан көз жазып қалуының өзі ерекше баяндалған. Сонымен қатар, «Ауған» соғысының алапатты, жанкешті күндерін басынан өткізген Байбураны өмір жат бауыр етіп, қатыгез жанға айналдырады. Ол да өмірдің шындығы. Өз ортасына сыймай, туғаннан жат болып, пенділік күй кешкен кейіпкер біздің қоғамымыздың айқын бейнесі іспеттес. Асқар Алтай шығарманың суреттелуі барысында ел өміріндегі, қала тірлігіндегі кейбір келеңсіз әрі жайсыз, жағымсыз жаңалықтарды басқа да кейіпкерлер арқылы баяндап беріп отырады. Дәл сондай кейіпкердің образын сомдайтын Болат арқылы қазақ қоғамының дертін ашып көрсете біледі. Осы тұста шығармадан бөлек қайтадан модернистік бағыттағы кейбір ерекшеліктерге тоқталуды жөн көрдік.

Мысалы, жатсыну, өгейлену сияқты философиялық категорияларды модернистік эстетиканың да жілікті, маңызды мәселесі болып табылатындығы туралы хабардар болдық. Модернизм негізінде айқын көрінетін спецификалық дүниетаным – қоғам тарапынан көрсетілген қысым мен рационалдық тәртіп орнаған әлемді адамның жатсынуы жатыр. Біз талдап отырған шығармаға тура сәйкес келіп тұрғаны да қуантады. Кейіннен мұндай дүниетанымдық аңсар постмодернистік танымда жалғасын тапқандығы да белгілі болды. Жеке тұлғаның жатсынуы романтизм эстетикасында да кездеседі. Өз ортасына, қоғамға қарсы тұрған романтикалық қаһарманның қоғамды, адамдарды жатсынып, табиғатқа, тау арасына қашуы немесе өзімен-өзі оңашалануы, өз ойымен жеке дара қалуы, т.б. – романтикалық әдебиетте

жиі көрінетін мотивтердің бірі. Тура Байбураның бейнесін сомдап тұрғандай әсер қалдырады.

Бұл арада романтизмнің модернизммен, постмодернизммен өзара ұқсастығы жеке тұлға концепциясында байқалады – тұлғаның үміті мен нақты өмірлік тәжірибе арасындағы алшақтық, өмір мен ол туралы түсініктің өзара сәйкес келмеуі. Сонымен қатар жатсыну деңгейі бұл көркемдік жүйелерде өзіндік ерекшеліктерге де ие болып табылатындығын айта кетейік. Романтизмде қаһарман жатсынуды, өзін-өзі жатсынуды жеңуге, әлеммен үйлесім орнатып, ішкі тұтастығын жоғалтпауға тырысады. Бұл жағынан оның модернизммен кей тұста бірлігі байқалады. Модернизмде адам табиғатының жетілетініне, әлемнің өзгеретініне деген көмескі болса да үміт бар. Ал постмодернизмде жатсыну өзінің шарықтау шегіне, жоғарғы нүктесіне жетеді. Постмодернистік кейіпкер саналы түрде иллюзиялар әлеміне кетеді, транстық күйге түседі, сонда ғана ол өзінің сан алуан кейпін біріктіріп, өзін таба алады. Соның нәтижесінде модернизм мен постмодернизмде әлемді хаос деп түсіну, үзік-үзік сана, өткіншілік, тұрақсыздық сезімі мойын созады. Жеке тұлға әлемі бөлшектеніп, тұрақты, дәстүрлі құндылықтар қайта қаралады. Модернизм мен постмодернизмге «болмысты хаос пен абсурд деңгейінде суреттеу тән, көп жағдайда жеке тұлға өзі түсініксіз, қисынсыз, иррационалды тұрғыда қабылдаған социумды жатсыну контекстінде қарастырылады» [4, 568 б.].

Адамның қоғамға көңілі толмай, өзін-өзі, басқа адамдарды, қоршаған ортаны, қоғамды жатсынуы – соңғы жылдары ғалымдар назарын өзіне аударып келе жатқан ауқымды философиялық мәселе. Адамдардың өзінің қоғамдық әрекеттері олардың абсолютті еркіндігіне шек қоятынын адамзаттың түйсінуі жатсынуды дүниеге әкелді.

Модернизм поэтикасы түстер мен абсурд эстетикасы арқылы айқындалады. Модернистік әдебиеттің негізі қоғамдағы ықпалды тенденциялар мен тұлғаның рухани тәжірибесінің терең және қарсы тұру мүмкін еместей алшақтағаны деген сенімнен тұрады. Модернизм мәдениет типі ретінде ХХ ғ. көркемдік процесіне зор ықпал етті. Ол рухани құндылықтардың бүкіл жүйесіне ревизия жасады, қатып-семген түсініктер мен қалыптардан бас тартып, көркемдік сананың жаңаруына қарқынды импульс берді. Модернизм романтизмнің тылсым күштердің ойыны туралы идеяларының бірін дамытты. Әрине, бұрынғы әлем өзгермегенмен, модернизмдегі қаһарман әлі де мәңгілік құндылықтарды тірек ете алатын. Осы тұрғыда түс көруді – көркемдік тәсіл деп

қарастырсақ, классикалық туындыларда да, тарихи романдарда да, модернизмдік, постмодернизмдік туындылар да болсын қолданылады.

Бұл жөнінде Г. Пірәлиева «Адамның есі бүтін болмайтын күйлері болады. Сондай күйлердің бірі түс көру. Ұйқы дегеніміз мерзімді демалыс, тыныс алыс. Ұйықтаған адамда сана мүлдем болмайды, не кем болады... Шырт ұйқыда жатқанда адам түк сезбейді. Бірер ұйықтап алған соң ұйқы сергек бола бастайды, ұйқылы-ояу деген күйге келеді. Сондай кезде санамыз кіресілі-шығасылы болып, түс көрсек керек. Түс дегеніміз ояуда көретін нәрселеріміздің елесі болады. Түсімізде сол пернелерді өңіміздегі екен деп ойлаймыз», - деп атап көрсетеді [5, 271 б.].

Бірақ Асқар Алтай «Туажат» романында түс көруді басқа тұрғыда қолданады. Яғни, Байбура ылғида түс көру арқылы өткеніне оралатынына куә болған ек. Жалпы жазушы Асқар Алтайдың «Туажат» романының басқа романдардан өзгеше екі түрлі ерекшелігін айта кету керек. Ол бірі – түс арқылы оқиғаны шегіндіре баяндау тәсілі, екіншісі – Байбура қиын жағдайға тап келгендегі Ана-бөрінің сағым сәуле болып келіп қиындықтан құтқаруы болып табылады. Яғни кез келген модерндік қасиеттерге ие құбылыстардың барлығы дерлік жазушы шығармаларында кездесіп, мысалдармен дәлелдене түседі.

Сонымен, қорытындылайтын болсақ, кез келген авторлық көзқарас авторлық құндылықты айқын көрсетеді. Себебі, қазіргі кездегі рухани тоқырау адамдар мен қоғамның арасындағы жаттықты тудырып отырғаны да мәлім. Адамдар бір-біріне жат бола бастағаны да белгілі. Ол жаттық қоғамның жаттығын тудырып отырғаны да мәлім. Сөйтіп, өзі өмір сүріп жатқан қоғамын от ажал жайлаған жалынға айналдырды. Яғни тамұққа. Бәріне адамзаттың өзі кінәлі екенін көрсетті. Оған ешқандай да тәңіріні, тағдырды кінәлаудың қажеті жоқ екенін түсіндірді. Асқар Алтайдың бір ғана «Туажат» туындысы арқылы ұлттық модернизмнің ерекше үлгісін көрдік десек – артық айтпағанымыз.

Бүгінгі қоғамның ащы шындығын жеткізу арқылы талай оқырманға ой салғаны сөзсіз. Модернизмнің басты бағыты да осы емес пе?!

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Наурызбай Ә. Асқар Алтай прозасының сюжеттік ерекшелігі: Әдебиет порталы, 16.06.2017
2. Алтай А. Туажат (Тамұққа түскен сәуле). – Алматы, «Жұлдыз», 2012 (1)
3. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Филология» сериясы, №3 (49), 2014

4. Литературная энциклопедия терминов и понятий/под ред. А.Николюкина. – М.: ИНИОН РАН, НПК Интелвак, 2001. – 799 с.

5. Пірәліева Г. Изденіс өрнектері: Әдеби сын. Зерттеу. Сұхбаттар. – Алматы: Б.Ж. – 2001. – 776 б.

Резюме

В статье говорится об отражении модернизма в работе «Туажат» Аскара Алтая. Дается пояснение новым литературоведческим терминам.

Resume

The authors of this article describe the work of «Tuazhat» by Askar Altai and move how modernism is reflected in his work. The authors compare him with the character and social person, and also provide information on some of the conditions of novelty.

ӨСІМДІК АТАУЛАРЫ НЕГІЗІНДЕ ҚАЗАҚ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІНІҢ СИМВОЛДАНУЫ ҮДЕРІСІ

А.Б. ШОРМАҚОВА

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ және
«Ғылым ордасы» кешенінің базасындағы ғылыми-зерттеу
институттарының бірлескен білім беру
бағдарламаларының 3-курс докторанты

Л.А. ИБРАЙМОВА

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық
университетінің қауым. профессор м.а.
филология ғылымдарының кандидаты

Аннотация

Мақалада қазақ сұлулық әлемінің символдану үдерісі сипатталады. Әр халықтың дүниені тану мен қабылдауда өзіндік танымы, ерекшелігі болады. Соған сай әр халықтың сұлулық әлемі де өзгеше. Қыз бала үлкенге ізет, кішіге құрмет көрсетіп, нәзіктік пен пәктікті, инабаттылықты бойына сіңіре білген. Оны біз сұлулыққа қатысты түрлі тілдік бірліктерден байқаймыз.

Түйін сөздер: таным, концепт, поэтикалық мәтін, өсімдік атаулары, әсемдік әлемі.

Қазақ қыз баланы гүлге теңейді. Әдеміліктің, әсемдіктің символы болғандықтан қызының есіміне гүлді қосып: *Гүлдана, Гүлден, Гүлдәрия, Гүлсім, Ажаргүл, Айгүл, Айнагүл, Айымгүл, Базаргүл, Бақтыгүл, Гүлбаршын, Гүлдана, Гүлайым, Гүлнар, Гүлназ, Гүлдария, Гүлишат, Гүлшара, Жеңісгүл, Мейрамгүл, Гүлмәрия* деп, немесе таза гүлдің атымен: *Раушан, Еңлік, Қызғалдақ, Жауқазын*, т.б. деп атаған.

Қыз баланың тәрбиесіне кішкентайынан ерекше мән беріп, қызын барынша аялап, қанаттыға қақтырмай, тұмсықтыға шоқыттырмай, төрінен орын берген. «Қыз қонақ» деп ата-анасының үйінде болатын аз ғана ғұмырында барынша сыйлаған. Қыз бала да үлкенге ізет, кішіге құрмет көрсетіп, нәзіктік пен пәктікті, инабаттылықты бойына сіңіре білген. Ақын Ақұштап Бақтыгереева «Өмірде қыз болу бар да, нағыз қазақ қызы болу мүлдем бөлек» – деген де осы ойдың дәлелі [1]. Салт-сананы, дәстүрді берік ұстанған қазақ қызы қай ортада болсын, өз

болмысымен ерекшелене білген. Осындай асыл қасиеттермен бірге қазақ қызының сұлулығына да ерекше мән берілген.

Қыз баланың ары мен абыройы, сыры мен сымбатын сақтауы, келешек өміріне даярлығы әрқайсысы өз алдына дербес тақырып. Халқымызда «бір ұл тәрбиелесең – бір әулетті тәрбиелегенің, бір қыз тәрбиелесең – бір ұрпақты тәрбиелегенің» деген даналық сөз бар.

«Қазақ әйелі» концептісін ең алдымен «сұлулық» концептісі ашады. Себебі халқымыз әйелді жан сұлулығы мен тән сұлулығына қарап бағаласа, ал, ер азаматты алғырлығына, батырлығына, қайсарлығына қарап бағалаған. «Қазақ дүниетанымындағы «әйел» концептісінің көрінісі» тақырыбында зерттеу жұмысын жасаған тілтанушы А. Байғұтова: «қазақ әйелінің «сұлулық» концептісін құрайтын сөздер, тұрақты сөз тіркестері, теңеулерге тірек сөз ретінде халқымыз үшін етене таныс, оның күнделікті тұрмыс-тіршілігіне, кәсібіне, таным-талғамы мен пайым-парасатына қатысты, тілді тұтынушылар үшін түсінікті, ортақ мағыналар алынған» [2, 102 б.] – дей келіп, «табиғатпен астас өмір сүрген көшпенді ата-бабаларымыз сұлулық пен әсемдікке тән белгі-сипаттарды табиғаттың төл перзенттері ретіндегі оның таңғажайып туындыларын (өсімдіктер мен жануарлар әлемі, т.б.) ерекше сезімталдықпен көре білгенін де «қазақ әйелі» концептілік жүйесін құрайтын тілдік деректер айқындайтынын айтады. Поэтикалық мәтіндегі концептінің түрлеріне талдау жасаған зерттеуші А. Әмірбекова «Қыз» (бойжеткен) концептісінің вербалдануын талдай келіп: «... Поэтикалық мәтінде дүниені (ұғымды) ұғыну мынадай жүйе негізінде көрінеді: «Қыз» (бойжеткен) концептісінде бастапқы ұғым – қыпша бел, тал шыбықтай, қолаң шаш, мың бұралған бұраң бел, шолпысы сылдырлаған сылқым кербез т.б.» [3]. Соның негізінде ғалым аралық ұғым – «майысқақ», «нәзік», «иілгіш», «әдемі» деген ұғымның қалыптасатыны және қыз → қайың, қыз → жауқазын теңеуі, символы туралы тұжырым жасайды.

Қазақ танымындағы түр-түстің мәнін зерттеген Н. Айтова: «Сұлу қыз бейнесі ақын танымында сұлулықтың ұлттық өлшемдерімен қатар өріледі. Сұлу қыз бен сұлу жер элементтері астасуда тірі сурет туғызған» дей келе, оған мынадай мысал келтіреді: «*Қара шашың – қара орман, Қара көзің – қара су. Су мен орман арасын, Таныған жөн адасып*». Демек, бейнелі метафоралар шығарманы көріктеуде, ақын-жазушылардың индивидуалды әлемін көрсетуде айрықша көрінеді», - [4, 12 б.] деп тұжырымдайды.

«Қазақ әйелінің» «сұлулық» концептісін құрайтын сөздер қатарында гүлдердің, гүл атауларының көп кездесетінін төмендегі

мысалдардан байқауға болады: *Салтанаттың жүзі бал-бұл жанып, таңғы құлқайыр гүліндей құлпырып кетінті* (Исабеков Д. «Гауһартас»). «Қазақ әдеби тілінің сөздігінде «Құлқайыр» «жапырағы шоқтанып орналасқан, гүлі ақ, алқызыл, қоңыр қызыл, сары түсті көпжылдық өсімдік» [5, 304 б.].

«Қыз Жібек» жырында автор Жібектің анасының сұлулығын алдыңғы сипаттаған сұлулардан басым етіп, сән-салтанатын былайша жеткізеді:

Аға Жүніс перідей

Көркі, раушандығы.

Қартайса да ілгері,

Әлгі қыздай салдығы,

Нұрдай болып шайқалып,

Асылдай боп егіліп,

Көшті тартып барады

Жібекті тапқан шешесі – дейді (Қыз Жібек жыры).

...Бір есер отыр сүйініп,

Есерді қостап жаңағы.

Үкілі қыздай иіліп,

Қиылды гүлдің сабағы... (Мақатаев М. «Сабағы әлсіз сары гүл»),

т.б.

Қазақ танымына сай тілімізде әйелдің сұлулығын көркемдігі мен ажарына қарап бағалаған, өсімдік бейнесімен сипатталатын мынадай тіркестер көптеп кездеседі: *сағағынан үзілген, қырмызыдай ажарлы, алма бетті, пісте мұрынды, белі тал шыбықтай бұралған, қарақат көз, жас жауқазын сарымсақтай, бәйшешек бетті; балғын жүзді; т.б.* Сол сияқты көркем мәтіндерде де әйел сұлулығы өсімдікке байланысты айрықша айшықталады: *Келіншек – жас жауқазын сарымсақтай, қыздар да пісіп отыр қауыншақтай: Ақ тамақ, алма бетті арулар жүр, Қыдыртқан бақалшылар сабыншақтай* (І. Жансүгіров); *Ойпырмай, жан сәулем Ғалия, қабағың, күндей аппақ тамағың, қарақаттай көзіңе құмарлана қарадым* (С. Мұқанов); *Сары ағаш сазға біткен секілденіп, Қай жерде отыр екен бұраң белім* (Сегіз сері);

Қазақ танымында әйел сұлулығын *гүлге, айға, күнге* теңегені тіліміздегі: «Қыз өссе елдің көркі, гүл өссе жердің көркі»; «Қыз халықтың гүлі, Өнер сауықтың гүлі» сынды мақал-мәтелдерде жиі кездесіп отырады. «Қыз» ұғымы көркем мәтіндерде, поэзияда *гүл, қайың* моделімен танылады (*қайың, жауқазын, қызғалдақ*): *Қызғалдақ – қыздар, қауызын ашқан көктемде; Желігіп тудың желі аймаласа,*

қызқайың бетін басып қымсынады; Жауқазын жан екенсің, жасанды әсемдікке алданбаған т.б.

Әсемдік әлемін, қыз сұлулығын жеткізген гүлдер туралы айтқанда, ең алдымен, көктемнің алғашқы көркі саналатын *бәйшешек* гүлі еске түседі. *Бәйшешек* гүлі – қар кете салысымен іле-шала көктеп бой көрсететін өсімдік. Қазақы орта танымына сай қолданысындағы *бәйшешектей құлпыру; бәйшешектей шешек ату; бәйшешегім* (ұрпаққа қарасты айтады) деген сөздер мен сөз орамдары осыны аңғартады. Дәстүрлі қолөнерде гүл өрнегі тектес оюлар салуда *бәйшешек* бейнесі пайдаланылады [6].

Мен жұмыстан келе жатып «Үш шоқы» баурайынан бәйшешек көрдім. Бәйшешек! Тым әлжуаз екен, әлі гүл қауызын да жара қоймапты...Әйтсе де, көктем жаршысы – бәйшешектің осынау өмірге деген құштарлығы, әлі дегди қоймаған тоң жерден өсіп шығуының өзі – маған үлкен ерлік болып көрінді. Мен көктем жаршысы – бәйшешекті ұзақ сипаладым (Көмеков О. «Қаңтардағы бәйшешек»). Осы мәтінде біз *бәйшешек* гүлі арқылы «қайсарлық», «мықтылық» пен «ерліктің» де символданатынын байқаймыз. Бұл мықтылық қазақ әйелінің бойынан табылатын қайсарлықты көрсететіндей. Қазақ халқының басынан өткен небір тарихи кезең, зұлмат-зобаландарда қазақ әйелдері де ерлерден қалыспай, қайсарлық, батырлық үлгісін көрсетіп отырған. Табиғаты нәзік болса да, әйелдер тек ерлік тағдыр кешеді. Бірақ олар жаһанға жар салып, жарияламай күнде ерлік жасайды. Ел басына төнген қара бұлтты ақыл-парасаты, ұстамдылығымен, қулығымен, кейде ерке назымен бір сәтте ыдыратып жіберетін қазақ әйелдерін бейнелейтін мысалдар көркем әдебиетте молынан кездеседі.

Сонымен қатар көркем шығармалардың көпшілігінде «әсемдік» пен «сұлулық», жұпар иіс – «*бөртегүлге*» баланады.

Алматыда бөртегүл ашты бүрін,

Жұпар исі сол гүлдің басты сыры.

Әсем қала әдемі күйге енді,

Алатаудан асқан күн шапты нұрын (Асылбекова Ж. «Бөртегүл гүлдегенде»).

1929-1997 жылдар аралығында қазақтың орталығы болған Алматының бар сұлулығын талай ақын жырлап, ғалымдар, жазушылар мен өнер адамдары білім алып, ел мәдениетіне зор үлес қосты. Алматының әсемдігін жазбаған, жырламаған қаламгер кем де кем шығар. Ақын бұл өлеңінде қаланың талай жырға арқау болған сұлулығының сикырын *бөртегүлдің* жұпарынан іздейді.

Қазақтың ақиық ақыны Мұқағали *сиреньді бозқараған* деп атайды:

Көрдiң бе бозқараған?

Сирень иісі аңқиды боз даладан.

Бозқараған – тікенек, тікенге өскен

Сирень гүлін ешкім де қозғамаған.

*(Соның аты, біздіңше – **Бозқараған.**)*

*Қара судың жағасы **бозқараған,***

Бозқараған бұтағын қозғама адам.

Бозқараған ішінде бойжеткенге,

Бозбалалар бозарып көз қадаған...

Бозқараған!... (Мақатаев М. Бозқараған).

«Қазақ әдеби тілінің сөздігінде»: *Бозқараған* – қараған өсімдігінің боз (ақ) гүл ашатын бір түрі. *Қараған* зат. өс. Топырақ талғамайтын, құрғақшылыққа, суыққа төзімді, ұсақ гүлді, жемісі бұршақ тәрізді бұта немесе ағаш өсімдік [7, 9 том, 315 б.]. Ал, *Сирень* зат. өс. Ақ, күлгін гүлді, хош иісті бақшада өсірілетін ағаш, бойшаң бұта [7, 9 том, 209].

...Керегі не патша менен нәбидің!

Сирень қошы - күлкісіндей сәбидің!

Сирень қошы - қайырындай Атаның!

Сирень қошы - мейіріндей Ананың!

Сирень қошы!... қандай нұрлы, қоп-қою!

Соның үшін ұжапырақ жеп қою!... (Әбдікәкімұлы Т. «Сирень қошы»).

Кейбір ақындар өз жырларында бұл гүлді *бөртегүл* деп атайды:

*Енді аз күнде **бөртегүл** бар жұпарын шашады.*

*Енді аз күнде **жауқазын** қауызын да ашады.*

Гүл жайнаған көктемде өршеленер өрт сезім,

Асықпасаң күз келіп аптығыңды басады (Сарыбай Б. «Бұл көктем – сенің көктемің»).

«**Бөрте** сын. Көбінесе жылқы мен ешкіде болатын, боз араласқан көкшіл түс» [7, 7 том, 564]. Бұл гүлдің *бөртегүл* атануына бөрте түстің уәж болуы мүмкін. Ақын Оразақын Асқар *бөртегүл* туралы: «Бөртегүл – әдемі өсімдіктердің бірі. Қазіргі таңда *бөртегүлдің* жүзге жуық түрлері белгілі. Оның гүлдері сия көктен алқызыл, сары, қызыл болып келеді» – деп, гүлдің әсемдігін өз жырында былайша сипаттайды:

Жұпар иіс сиренді,

*Қазақша **бөртегүл** дейді.*

Қоршап бақша үйлерді,

Көктемде ерте гүлдейді.

Айтсақ сөздің анығын,

Мәлім бізге ерте бұл,

Шыңғысханның жарының

Аты осы Бөртегүл... (Асқар О. «Бөртегүл»). Ақын осы жыры арқылы кейде *бөртегүл*, кейде *бозқараған*, кейде *сирень* деп әрқалай аталып жүрген әдемі гүлдің *бөртегүл* екенін нықтап айтып, бекітіп бергендей.

Қызғалдақ гүлінің үлбіреген әдемілігіне орай қазақ халқы қыз сұлулығын *қызғалдақтай құлтырған, қызғалдақ атты, қызғалдақтай* деген бейнелі сөздермен жеткізген. Қыздардың бойжетіп, тұрмысқа кеткенге дейінгі өз отбасында өткізетін қысқа ғана ғұмырын – *қызғалдақ ғұмырға* теңеген. Себебі халқымыз қыз баланы «жат жұрттық» деп санап, кішкене кезінен бастап, орнын тауып кеткенге дейін қонағындай күтіп, көңіліне қарап, төрінен орын беріп, ерекше қастерлеген. Қысқа ғана қыз ғұмырында барынша еркелеп алсын деп бетінен қақпаған. *Қызғалдақ* гүлін қыз ғұмырға теңеуінің себебі – табиғи *қызғалдақ* сәуір айының ортасында гүлдеп, тым қысқа, небары 15-20 күнге жуық қана «өмір сүреді». *Қыз ғұмыр* мен *қызғалдақ ғұмырды* теңеуінің осындай себебі бар. Ғұмыры тым қысқа болғандықтан, «көкті жұлма, көктей соласың» деген тыйыммен *қызғалдақ* гүлін де жұлдырмаған.

Адамның өмірін де «қамшының сабындай қысқа ғұмыр», «өткінші өмір», «бес күндік жалған» т.б. деп дүниенің өтпелілігін құлпытастарға *қызғалдақ* гүлінің суретін салу арқылы да көрсетіп отырған.

«Қазақтың дәстүрлі қолөнерінде қолданылатын ою-өрнектерінің бір тобы *қызғалдақ* гүлінің негізінде қалыптасқан, мұндай өрнектер көбінесе симметриялы екі жағына иілген гүл жапырақты болып келеді. Сыртқы нышаны *қызғалдақпен* үндес, атауы да осыған байланысты «гүл» немесе «қызғалдақ гүл» деп аталады [8]. Мұндай өрнектерді әйелдердің сән-салтанатқа арналған көйлегінің, шапанының етек, жеңін және өңірін көркемдеп кестелеу үшін ұласпалы желі түрінде жиі қолданған.

Қызғалдақтың жұмақ гүліне баланып, ерекше қастерлегенін мұражайларда сақталған алтын-күміс әшекейлерден, сәнді киімдерден көруге болады. Мысалы, «Жетісудағы «Теңдік» қорғанынан табылған біздің заманымызға дейінгі III-II ғасырлардағы сақ патшалары мен көсемдерінің киімдері *қызғалдақ* тәрізді оюмен әшекейленген. Одан бөлек *қызғалдақтың* бейнесіндегі жалпақ алтын тіліктер табылған. Орта Азия аймағынан табылған X-XIII ғасырлық қыш бұйымдарға да осы *гүлдің* суреттері салынған. Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі жұқа кірпіштерде, Отырар жазирасындағы ортағасырлық қыштардан да осы бейнені көруге болады».

Сонымен қатар, тілімізде этномәдени атау ретіндегі «қызғалдақ май» деген тіркес те кездеседі. Көктемде алғашқы май алынған кезде, майдан ауыз тимес бұрын азырақ мөлшерін отқа тамызады. Бұл жерде «оттың жолы үлкен» деген отқа табыну салтының бір көрінісі байқалады. Содан кейін біртіндеп барлығы майдан ауыз тиеді [9, 189 б.]. Бұл салттың «қызғалдақ май» аталуының себебі *қызғалдақтың* ерте көктемде алғашқы болып шығатын өсімдіктердің қатарына жататындығына байланысты болса керек.

Қызғалдақ атауының танымдық уәжін профессор Б. Қалиевтің этимологиялық анықтамасы да бекіте түседі: «*Қызғалдақ* ақпан, наурыз айларында гүлдейтін көрікті де сәнді өсімдік. *Қызғалдақ* сөзі *қыз* және *ғалдақ* деген екі сөздің бірігуінен жасалған. Мұндағы *қыз* сөзі – *қызыл* сөзінің қысқарған нұсқасы да /*қызар, қызғылтым, қызғылт* т.б., ал *ғалдақ* көне түркі тілінде қазіргі *гүл /цветок/* сөзінің орнына қолданылған. Тілімізде осы модельде жасалынған *бозғалдақ, қарағалдақ, көкғалдақ, сарғалдақ, итғалдақ* деген өсімдік атаулары бар» [10, 84]. *Қызғалдақ* атауының этимологиясын халық тіліндегі «**қызғалдақ** жемеген қозы арманда, қыз құшпаған жігіт арманда» деген сияқты мақалдар, немесе, *қызғалдақты*, әсіресе, қозы малының сүйсіне жейтінін күнделікті тәжірибе жалғастыра түседі.

Қызғалдақ гүлінің әсемдігіне қатысты мысалдар, әсіресе, көркем мәтіндерде жиі кездесетіні белгілі: *Ұлпан маңының бір артық қасиеті бар: көктем айында қызғалдақ, сарғалдақтар жас жусанмен жарыса шығып, ала-бөле темір жалдың екі беті тұнып тұрады* (Нұрпейісов Ә. «Сергелден»). *Мұнан әрі қаниша биешек, қаниша түйетабан тергенін бірауық дабырласа әңгімелеп алады да, кілемше құлпырған қызғалдақты адырманы тізеден кешіп жүгіреді-ай дейсің* (Сейдімбеков А. «Серпер»); *Жанған кезде жұлдызың, Тіршілікте жіберген Қатең үшін күн ертең Қызармаса болғаны Қызғалдақ көңіл ұл-қызың* (Молдағалиев Т. «Шақырады»); *Қызғалдақ жердің сәні, жебейтін арман атын, Мен үзген гүлдің бәрі Бір саған арналатын* (Шаханов М. «Балладалар»); *Тұсын түрген үйлерде қыз-келіншек, Қызғалдақтай киініп отырады* (Әзірбаев К. Танд. шығ.). *Майысқан бір қызғалдақтан жаралсам, Мен ешқашан кактус болып гүлдемен!* (Мырзалиев Қ. «Мәңгі»). *Киінген қызғалдақтай қыз, келіншек, Сапырса сары қымыз құлан ойнақ* (Әзірбаев К. Танд. шығ.).

Бүгінде *қызғалдақ* гүлінің Отаны Қазақстан екені анықталды. Қазақстанға жасаған ресми сапарында Нидерланды Ханшайымы Беатрикс былай деген еді: «Ұлы Жібек жолы ғасырлар бойы Еуропаны Азиямен, сондай-ақ, Қазақстанды Нидерландымен байланыстырып

тұрды. Осы байланыстар біздің елімізге *қызғалдақ* гүлін әкелді. Қазақстанның даласы мен тауларында жайқалып өсетін бұл гүл біздегі саудада ең өтімді өнімге айналды. Қазіргі кезде *қызғалдақ* гүлі нидерландылықтарға барынша танылған экспорттық тауар ретінде бағаланады. Ол біздің ұлттық символымыз іспетті. *Қызғалдақ* – ең үлкен сыйлық. Сол үшін біз сіздің елге қарыздармыз. *Қызғалдақ* екі мемлекеттің арасындағы қатынастарды гүлдендіретін дәнекер ретінде жайнап өсе берсін!» [11, 1 б.]. Жоғарыдағы талдауларды қорыта келе, *қызғалдақ* атауының біздің әдебиетімізге де, мәдениетімізге де, тіпті салт-дәстүрімізге әсемдік пен сұлулықтың өлшемі ретінде сіңгенін байқаймыз.

Сұлулық туралы айтқанда, жоғарыда аталған гүлдердің қатарында міндетті түрде аталатын гүлдің бірі – *жауқазын*. Тілімізде жауқазын гүліне қатысты *жауқазын гүлдей*, *аршыған жауқазындай* (аппақ, кіршіксіз деген мағынада), *жауқазын ғұмыр* т.б. тілдік бірліктер кездеседі. *Аршыған жауқазындай* кіршіксіз ақ маңдайы, *әжімсіз, жұп-жұмыр мойны, үлбіреген торғын тамақ қыз ажарын онан әрі арайлап тұр*, – дейді ол (Қанахин Ө. «Дәмелі»).

Жаңа жарылған,

Жауқазын едің көктемде

Жылысып жазың өткен бе?

Лапылдап тұрған,

Жалын едің гой өрт-кеуде,

Тәйір алғырлар,

Танымай сені кеткен бе?! (Сарыбай Б. «Жауқазын»).

Ақын М. Мақатаев *жауқазын* гүлінің ақ түйнекті баданасына қарай сұлудың аппақ жүзін, ақ маңдайын аршыған *жауқазынға* теңейді.

Қашанда көктем келгенде,

Тұрасың көктеп сен – менде,

Жарылмай жатқан жауқазын,

Тулайды менің кеудемде (Мақатаев М. «Ей, менің нұрлы ғұмырым!»).

Бұл жырында ақын айтылмаған сезімін, сырын, жарылмаған, жарыла алмаған *жауқазынға* теңейді. Сонымен қатар өте қысқа ғұмыр *жас жауқазын ғұмырға* теңеледі:

Енді аяздан ешбір сәби тоңбасын,

Жауқазын гүл ашпай жатып солмасын,

Ұрпағыңның жарық болып маңдайы,

Отанымда еш жамандық болмасын! (Омаров А. «Жауқазын ғұмыр!»).

Адам өзін қоршаған ортадағы заттарды, құбылыстар мен әрекеттерді, олардың пайда болуы мен дамуын, ішкі-сыртқы заңдылықтарын тығыз қарым-қатынас арқылы танып біледі, санасында белгілейді. Дүниедегі бір құбылысты, екіншісіне теңеу арқылы танудың басқа танулардан айырмашылығы алынып отырған нысанға көркемдік көзімен қарауында. Қыз баланың мөлдіреген әдемі көздерін *қарақатпен* салыстырғанда: мөп-мөлдір тұнық көз – *жаңбыр шайған қарақаттай*, тұңғиық, ал, азырақ мұң тұнған тұнық көзді – *тұнжыраған қарақаттай*, ерекше сүйкімді, қара көзді – *көздері қарақаттай* деп көркемдейді [6]. *Қадалып қарақат көз күлім қақты, Қара жас түйдек-түйдек ұшып жатты* – деп Әлішер Науаи оны арудың күлімдеген көзіне теңейді.

Ұлттық танымды беретін тілдік бірліктер ұлттық психологиямыздың негізі болатын ұлттық мәдениеттің, салт-дәстүрдің тілдік көрінісі әдеби шығармаларда метафора, мақал-мәтелдер, фразеологиялық тіркестер арқылы жиі беріледі.

Отыздан бірер жасы асып тұрмын, Азулы тісті жарып, басып тұрмын. Қара қас, бадам қабақ, нәркес көзді, Таба алмай сондай жанды жасып жүрмін (айтыс); *Ай маңдай, бадам қабақ, түзу мұрын, Тартқандай сұлу дене күміс сымын. Жібектей болған тұлымы* (Қалауова З. Таңд.) Бұндағы *бадамқабақ* – сыртына шығыңқылау, дөңес қабақ. *Бадам* – жаңғақ жемісті өсімдік.

Пістедей болған мұрыны,Отыз тісі меруерт, Бет біткеннің сұлуы; Сүмбіл шаш, пісте мұрын, лағыл иек, Шынардай он саусағың құлжа сүйек (Ақан сері). *Пісте мұрын* – ұшы сүйірленіп келген, әдемі мұрын.

Келтірілген ақпараттардан қазақ сұлулық әлемінің символдану үдерісін көреміз. Қазақ әйелінің, қызының сұлулығы өсімдік атауларымен символданып қана қоймай, сол сұлулықтарын айшықтай түсуде өздері қолданатын косметикалық бояуларды қолдан жасап, олардың жасалу технологиясын жетік меңгергендігін аңғартады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қуандыққызы А. Қыздың ары – ұлттың абыройы // Солтүстік Қазақстан газеті. – 06 қаңтар 2018.
2. Байғұтова А. М. «Қазақ әйелі» концептісінің этномәдени сипаты. Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. Алматы, 2008. – 143 б.
3. Әмірбекова А.Б. Концептілік құрылымдардың поэтикалық мәтіндегі вербалдану ерекшелігі (М.Мақатаев поэзиясы бойынша).Филол.ғыл.канд.дисс. автореф., – Алматы, 2006. – 26 б.

4. Айтова Н. Қазақ тіліндегі түр-түс атауларының когнитивтік семантикасы: филол.ғыл.канд.дисс. автореф. – Алматы, 2005. – 27 б.
5. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 10-том. – Алматы, 2011. – 752 б.
6. Сейітова Ш. Өсімдікке байланысты тұрақты тіркестердің этнолингвистикалық сипаттамасы: филол. ғыл. канд. ... диссерт. 10.02.02. – Алматы, 1999. – 168 б.
7. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. – Алматы, 2011. – 744 б.
8. Шокпарұлы Д. Қазақтың қолданбалы өнері. Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2010. – 752 б.
9. Қатыранұлы Д. Ұлттық тағамдардың этно-мәдени зерттеулері. // Жұлдыз, 1994. - №3-4. – 188-199.
10. Қалиев Б. Қазақ тіліндегі өсімдік атаулары. – Алматы: Ғылым, 1988. – 159 б.
11. Әлісұлтан Қ. «Қос елді қауыштырған қызғалдақ». «Егемен Қазақстан», 3 желтоқсан, 2002.

Резюме

В статье описывается символика казахского мира красоты. Каждый народ имеет свою специфику в познании и восприятии мира. Мир красоты у каждого народа отличается. Мы видим это в разных языковых единицах, связанных с красотой.

Resume

The article describes the process of symbolizing the Kazakh beauty world. Each nation has its own specificity in the knowledge and perception of the world. The world of beauty of each people is different. We see it in different language units related to beauty.