

Қазақ білім академиясының

БАЯНДАМАЛАРЫ

*Тоқсандық журнал
2008 жылдан бастап шығады*



ДОКЛАДЫ

**Казакской академии
образования**

*Ежеквартальный журнал
издается с 2008 года*

Журналда келесі бағыттардағы ғылыми зерттеулер көрініс табады:

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

В журнале отражаются результаты научных исследований по направлениям:

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

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

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

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

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

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

Жазылым индексі: 74182

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

Телефон/факс: (7172) 56-19-33

E-mail: eagi@list.ru

Бас редактор:

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

Бас редактордың орынбасары:

Шормақова Айжан Ботанқызы, п.ғ.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

Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

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

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

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

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

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

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

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

Косанов Ж.Х., з.ғ.д., профессор

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: agi@list.ru

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ

4/2020

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ	СОДЕРЖАНИЕ	
<i>ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА</i>		
<i>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА</i>		
А. Саипов Қ.А. Байдалиев Д.К. Пошаев А. Оразова Я.Н. Оспанова	Сабақтың конструктивтік құрылым мазмұнын құраудың дидактикалық тұстары	6
Н.А. Завалко С.Г. Сахариева А.Б. Изделеуова Г.Ж. Лекерова К.О. Джексенбаева С.К. Примбетова У.А. Абдукаримова	К вопросу о реализации принципов академической честности в учебно-воспитательном процессе вуза Значимость различных ступеней обучения в развитии индивидуальной образовательной стратегии личности	16 23
Д.К. Курманаева Г.К. Курманаева А.Д. Сыздықбаева А.Т. Искакова Т.Б. Байназарова Е.Д. Vazhenova А. Zh. Anesova	Общая характеристика инклюзивного обучения и воспитания как тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития	32
Б.А. Тургунбаева А.К. Исабекова Н.Т. Ныгманова И.Б. Шмигирилова А.С. Рванова А.А. Таджигитов М.К. Жайлауова	Совершенствование развития навыков говорения для не носителей английского языка Особенности развития физических качеств детей дошкольного возраста в условиях детского сада Formation of readiness of higher school managers to use humanitarian technologies in quality management of higher education Применение синергетического подхода в развитии профессионализма педагога Өскелең ұрпақ тәрбиесіндегі маңызды мәселелер Формы познавательного взаимодействия в аспекте повышения эффективности процесса обучения	41 48
Р.У. Накипбекова	Об опыте формирования готовности студентов педагогических специальностей к работе с родителями учащихся в условиях реализации стандартов обновленного образования	57
Н.О. Ордабаев	Қазақтың ұлттық ойындары – халқымыздың асыл	67 74 79
	Бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті қабілеттерін диагностикалау әдістері	88
	Об опыте формирования готовности студентов педагогических специальностей к работе с родителями учащихся в условиях реализации стандартов обновленного образования	96
	Қазақтың ұлттық ойындары – халқымыздың асыл	103

К.С. Абишев Е. Байжанов С.Т. Култаев С.Б. Сарбасова	мәдени мұрасы ретінде Социально-педагогические и социально-правовые проблемы лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации	113
Қ.Қ. Мұқанова	Оқу үрдісін белсендіруге негізделген қатысымдық ойын түрлері	118
Д.С. Ташкеев Р.В. Сидорова О.Н. Назаркина Н.А.Соловьева И.А. Тобагабылова	Некоторые аспекты интерактивного обучения по физической культуре в вузе со студентами специальных медицинских групп Болашақ мектепке дейінгі мамандарды даярлаудың өзекті мәселелері	133 140
Д.Ж. Рамазанова	Структура и содержание модели формирования воспитательной культуры будущего учителя	146
Г.Б. Камалова Ш.Н. Куттықожаева Т.Ш. Сеитова	Педагогтың оқыту үрдісінде компьютерлік математика жүйесін қолдануға дайындығы	155
А.М. Абдыров Б.Т. Абенова Э.Ш. Кочкорбаева	Анализ содержания понятия «педагогические условия»	164
Ф.М. Ержанова Ли Дуо	Видеокурс как один из эффективных средств обучения иностранных студентов на занятиях по РКИ	173
Т.Ж. Байдильдинов Д.С. Байгожанова Д.Т. Байдильдинов А.А. Сахипов	Компьютерная поддержка учебной деятельности старшеклассников при изучении алгебры и начал анализа в средней школе	177
А.К. Альжанов И.А. Өмірзақ А.М. Сивинский	Проектирование мобильных приложений на основе моделей смешанного обучения Современные технические средства обучения школьников с нарушениями слуха	185 194
П.С. Рахимғалиева Н.Б. Серікбаева Б.Т. Жұбатырова	Жоғары оқу орнында болашақ педагог-психологтардың кәсіби сапаларын дамыту ерекшеліктері Құзыреттілік ұғымының психологиялық-педагогикалық аспектілері	203 211
U.I. Kopzhassarova L.A. Bexultanova Қ.М. Нағымжанова А.Т. Балтабаева	Multilingualism in Kazakhstan as a basis for integration into the world community Мектепалды даярлаудың педагогикалық-психологиялық негіздері	217 225
М.М. Рахимжанова В.И. Снегурская Д.В. Лепешев В.В. Захлабаева Ю.В. Черненко М.С. Умирханова	О духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения Игра как вид деятельности и метод воспитания личности ребенка	232 240

ФИЛОСОФИЯ
ФИЛОСОФИЯ

Y.S. Doykov	Methodological cognitive potential of the face-to-face situation in berger and luckmann's concept. The role of typification mechanism	251
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ФИЛОЛОГИЯ
ФИЛОЛОГИЯ

М.К. Ахметова	Қазақ ертегілеріндегі бұйрықты сөйленімдердің функционалды-семантикалық сипаты	260
А.Ш. Тлеулесова Д.Д. Бисмилдина К.Ә. Тлегенова	Қазақ тілін оқытудың жаңашыл әдістері	268
Н.Р. Омаров А.Д. Амренов Р.Ж. Саурбаев	Проблемы и перспективы развития государственного казахского и официального русского языков в Казахстане и миграционные настроения русскоязычного населения (на примере Павлодарской области Республики Казахстан)	277
Қ.Т. Мұхамәди	Қазақ және ағылшын тілдеріндегі кимылдың тездік тәсілінің лексикалық бірліктермен берілуі	285
Н.Х. Шадиева	The syntactic organization of diplomatic terms	293
К.А. Ashinova	Орыс тілді ортада табыс септігі ерекшелігін меңгерту	299
Г.Т. Өтелбай	Тарихи жырлар сюжетіндегі дәстүрлі сарындар	307
Г.К. Рахимбаева	Bilingualism as a social factor in personality development	318
ZH.B. Rakisheva N.N. Tulebayeva	Тіл біліміндегі антропонимдердің зерттелу негіздері	326
Б.Ж. Абилямжинова А.А. Мурзағалиева Г.С. Райнбекова	Межкультурный, когнитивный и прагматический аспекты перевода рекламных текстов	336
А.Ж. Абаева	Использование технологии «БиС» на уроке русского языка в условиях перехода к обновленному содержанию среднего образования	345
Р.С. Муханбетжанова	Жыланға қатысты фразеологизмдердің мифтанымдық сипаты	355
Г.А. Жумадилова	Тілдік универсалийлерді анықтаудың интерлингвалды ерекшеліктері	363
Т.А. Наревская	Сүлейлер поэзиясындағы символдық бейнелердің қолданылуы	371
А.У. Жаркимбаева	Кенесары Қасымұлының қазақ әдебиетіндегі бейнесі: алаш ұстанымы және таптық көзқарас	380
Қ.Қ. Рысберген	Интернет лингвистикадағы терминдену мәселесі	390
Г.Б. Тлегенова		
М.Л. Анафинова		
М.А. Ауганбаева		
К.Т. Кудайбергенова		
Қ. Кемеңгер		
М. Дініслам		
Н.Х. Ахтаева		
Ф.Е. Нанай		

УДК: 37.02:37.09

**САБАҚТЫҢ КОНСТРУКТИВТІК ҚҰРЫЛЫМ
МАЗМҰНЫН ҚҰРАУДЫҢ ДИДАКТИКАЛЫҚ ТҮСТАРЫ**

А. САИПОВ

педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
М. Әуезов атындағы Оңтүстік
Қазақстан мемлекеттік университеті

Қ.А. БАЙДАЛИЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан
аграрлық-технологиялық университеті

Д.К. ПОШАЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор,
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік
педагогикалық университеті

А. ОРАЗОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
«Сырдария» университеті

Аннотация

Жаңартылған білім беру үдерісі аясында оқытудың конструктивтік құрылымдық элементтерін құрудың дидактикалық талаптарының бірі – оқыту мақсаты болып табылады. Көркем еңбек пәнінің нәтижеге бағдарлы білім беру аясындағы көзделген оқыту мақсаттарына сәтті жетуіне ықпал ететін сабақ мақсаттары мен бағалау критерияларының білім алушының құндылыққа бағдарлануы қажет етеді. Оған кепіл бола алатын белгілер әдістемелік еңбектерде ұсынылған жалаң етістіктер емес, оқушылардың болашақ танымдық іс-әрекеттерінде құндылыққа айналатын, ереже болып сақталатын анық, айқын, нақты, дәл мақсаттар мен бағалау критерияларын құруды көздейді. Оқу үдерісінде білім алушылардың көзделген оқыту

мақсаттарын бағамдаумен шектелмей, сонымен бірге, тілдік, құндылыққа баулу, ақпараттық-коммуникациялық дағдыларды дамыту мақсаттарында диагностикалауды тыс қалдырмау абзал.

Түйін сөздер: жаңартылған білім беру үдерісі, көркем еңбек пәні, конструктивтік құрылымдық бөлім, танымдық әрекет, сәндік-қолданбалы өнер, сәндік өнер туындылары, кәсіби құзырет, құндылықты дарыту, ақпараттық-коммуникациялық технология.

КІРІСПЕ. Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беру мектептерінің жаңартылған білім беру үдерісіне көшу педагогикалық процестің түйінді құрамдары: білім беру мазмұнының нәтижеге бағдарлы өзгеруі, білім алушылардың өзбетімен үйренуге бағытталған белсенді әдіс-тәсілдердің жаңа сипатының пайда болуы және білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың жаңа форматтағы жүйесіне ауысудағы түрлендірулер, пән мұғалімдердің оқу-әдістемелік құжаттарын қайта жетілдіруге ықпал етті. Соның ішінде, пән мұғалімдерінің ұзақ және орта мерзімді жоспарларды зерделеу мен сараптау арқылы күнделікті өтетін сабақтарды жоспарлау түрі мен құрылымдық элементтерін жаңа форматтаумен құрылымдауды қажет етті.

Мектептің оқу үдерісінде білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекеттерінің әдістемелік тәсілдерін алдын ала жоспарлау – оқу-әдістемелік құжаты дәстүрлік оқытуда сабақ жоспары атауымен орындалып келсе, енді жаңартылған білім беру аясында оқу пәні бойынша мұғалімдердің апта ішінде жүргізетін сабақтарына арналған оқу құжаты – қысқа мерзімді жоспар атауымен алмастырылып отыр. Бұл екі құжатта пәннің оқу үдерісінде бірдей қызмет атқарып, конструктивтік бөлімдерінің атауларына сәйкес олардың құрылымдық элементтерінің мазмұны жағынан ортақ белгілері сақталған.

Олай болса, бұл мақалада салыстырмалы түрде көркем еңбек пәнінің күнделікті сабақтарына арналған дәстүрлі және жаңа форматтағы жоспарлаудың конструктивтік элемент белгілерін ұштастыра отырып, олардың ортақ және айрықша элементтерінің дидактикалық қажеттіліктері мен құндылықтарын ашып қарастыруды орынды көрдік.

НЕГІЗГІ БӨЛІМ. Сабақтың дәстүрлі және жаңа форматтағы (қысқа мерзімді жоспар) жоспарлау құжаттары дидактикада екі басты бөлімнен құралады: конструктивтік (тұжырымдамалы) және әдістемелік. Сабақты жоспарлау құжатының екі бөлімнен құралуының мәні – пән мұғалімінің сабақ тақырыбына сәйкес оқуды

ұйымдастырудың формасын, әдіс-тәсілдерін және құралдарын таңдап жүйелеумен ғана шектелмей, өзінің идеясының бейнесі мен білім алушылардың сабақ барысында оқу-танымдық іс-әрекеттерді орындау аясында жететін жетістіктерінің нәтижесін алдын ала болжамды сипатта құрап алуды көздейді. Сол себепті, «конструктивті» немесе «тұжырымдау» деген термин мен ұғымдарды қолданудың өзі іс-әрекетті жоспарлау әдіснамасының қисындылығы болып табылады.

«Конструкция» терминінің техникалық сөздіктегі мағынасы жасалатын бұйымның немесе ғимараттың құрылымдық тетіктерінің құралуын анықтаса, екінші, коммуникативтік қатынастарда кеңінен қолданылып отырған «конструктивті» сөзі «табысты», «сәтті» әрекеттерді орындау, құнды шешімдер табу, жүзеге асырудың жетекші идеяларын ұсыну сияқты мағыналарды белгілейді [1]. Сол сияқты балама ұғым «тұжырымдама» да кез келген іс-әрекетті орындайтын автор немесе пән мұғалімі сабақты жоспарлау кезінде өзінің көзқарасы мен идеясын модельдеу, оны жүзеге асыруда күтілетін болжамды нәтиже белгілерін, оның материалдануына қажетті оқыту құралдарының (сабақтың формасы, әдіс-тәсілдері және ресурсы) жинағын, механизмін анықтау болып табылады [2].

Көркем еңбек пән сабақтарының қысқа мерзімді жоспарлау құжатын даярлауда алғаш конструктивтік немесе тұжырымдамалық бөлімнің құрылымдық элементтерін құраудан басталады. Конструктивтік құрылымдық элементтерге: сабақтың тақырыбы, оқу және сабақ мақсаттары, тілдік, құндылықтарды дарыту (баулу) және ақпараттық технология дағдыларын дамыту мақсаттары, оқу жетістіктерін бағалау критериялары, пәнаралық байланыс және алдыңғы білім кіреді [3, 58 б.]. Оқу пәнінің дәстүрлі сабақ жоспарының конструктивтік құрылымдық бөлімінде: сабақ тақырыбы мен мақсаттары (білімділік, дамытушылық, тәрбиелілік), сабақ формасы, түрі, типі, әдістері, құралдары, пәнаралық байланыс анықталып келген [4, 189 б.].

Көркем еңбектің жаңа конструктивтік элементтері мен дәстүрлі сабақтың құрылымдық элементтері арасындағы ортақ белгілеріне сабаққа көзделген мақсаттар, пәнаралық байланыс сақталғаны байқалады. Сонымен бірге, сабақты ұйымдастыру және оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекет формалары, әдіс-тәсілдері және ресурстары (құралдары) сабақтың әдістемелік бөлімінің құрылымдық элементтеріне (басы, ортасы, соңы) кіріктірілген. Бұл оқытудың құралдары түрлерінің танымдық әрекетте қолданудың әдістемелік тәсілдер мазмұнымен ұштасып, сипатталып көрсетіледі. Сол сияқты

оқыту құралдары немесе ресурстар да сабақтың әдістемелік бөлімінің құрылымдық элементтерінде нақты түрлерінің қолдану сәттері мазмұнымен анықталады [3, 9 б.].

Олай болса, дәстүрлі және жаңа көркем еңбек пәні сабақтарды жоспарлау құжаттарының конструктивтік құрылымдық элементтерінің ортақ белгілері толық сақталып отырғаны байқалады. Оқу пәнінің дәстүрлі сабақ жоспарындағы сабақты ұйымдастыру формасы, түрі және типі көркем еңбек пәнінің қысқа мерзімді жоспарында белгіленбеген. Сабақты ұйымдастыру формасына: дәріс, тәжірибелік сабақ, зертханалық сабақ, саяхаттану, көрме, плэнер, емтихан, сынақ кіреді [4, 146 б.]. Осы сабақтың формалары көркем еңбек пәні сабақтарында да жүзеге асырылу мүмкіндіктері мен потенциалы жоғары. Бұл жеке пәндік дидактиканың ғана оқыту құралдары ғана емес, жалпы дидактиканың шарттары мен талаптарына толық жанасуын меңзейді. Оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекеттерін қатаң бір сабақтың формасында орындаудың тиімділігі, олардың психологиялық көңіл-күйін шабыттандыруға, оқытудың дидактикалық міндеттерін толық шешуге мүмкіндік бере бермейді. Бірақ, бұл сабақты ұйымдастырудың кейбір формаларын жаңа форматтағы сабақ жоспарын құруда оқытудың әдістері түрінде қолдануды ұсынуда. Сол сияқты сабақтың түрі: түсіндірмелі-иллюстративтік, репродуктивтік, проблемалық, кішігірім ізденіс немесе эвристикалық, зерттеу түрлері [5, 96 б.] көркем еңбек пәні сабақтарында да өміршендігімен орын алуы әбден мүмкін.

Өйткені, көркем еңбектің оқу мақсаттарының түзілуге негіз болған үш бөлімі [6, 11 б.]: шығармашылық идеяны зерттеу және дамыту; шығармашылық жұмыстарды жасау мен дайындау; таныстырылым, талдау және шығармашылық жұмыстарды бағалау бойынша сабақтың оқыту мазмұнының формалары мен түрлері де айқын, анық анықталуды көздейді.

Егер көркем еңбек пәнінің ұзақ мерзімді жоспарындағы анықталған оқыту мақсаттары мазмұнын зерделеу жасасак. Онда ол мақсаттардың құндылық сипаты оқушылардың танымдық әрекеттерінің әртүрлі сабақ формасы мен түрі бойынша жүруін қажет ететіні байқалады. Мысалы, сыныптың визуалды өнер бөлімі бойынша «Қоршаған ортаның ассоциативті мағынасы мен визуалды сипаттамасын зерделеу және анықтау» [6, 24 б.] оқыту мақсатының сабақ формасы – зертханалық сабақ немесе көрме залында сабақ ұйымдастырып визуалды өнер түрі мен жанрына сәйкес шығармашылық жұмыстарды зерттеулер жүргізіп, соның аясында

өзінің шығармашылық жұмысын орындауға ақпараттар алады, айрықша белгілерін анықтайды, соның аясында өзінің болашақ шығармашылық жұмыс идеясын модельдеуге мүмкіндіктер алады.

Жаратылыстану – математикалық ғылым салаларының білім көздері білім алушылардың басым танымдық, соның ішінде басым ойлау процесінің операциялары бойынша дағдыларын дамытуға тікелей ықпал ететін болса, визуалды өнер мен көркем еңбек пәнінің білім беру мазмұны білім алушылардың арнайы қабілеттерін, сенсорлық, физиологиялық функцияларын, психomotorлы немесе «қозғалмалы» тәжірибелік әрекет дағдыларын дамытуды көздейді. Бұл соңғы психomotorлық әрекеттердің білім алушы бойында реттелуін орнықтыру мен дамытуға Бенджамин Блумның білім беру мақсаттары таксономиясы құруында анықталмаған [7].

Оқушылардың сабақтағы басты танымдық құндылығы сәндік өнердің ерекшеліктерін анықтау мен зерделеу дағдыларын дамыту болса, мұғалімнің сабақ мақсатындағы басты идеясы (мұраты) әлем және қазақ ұлттық сәндік өнердің ерекшеліктеріне үйрене отырып, олардың анықтау мен зерделеу танымдық дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Бұл жерде оқыту мақсаты құндылық белгінің жалпыламалы бейнесі белгіленсе, оның пәндік сипаты нақты өнер құрылымының бір бөлігіне немесе шектеулі бірнеше бөлігіне (барлық бөлігін қамту емес) бағытталуын белгілейді. Олай болса, сабақтың мақсаттарын құру үшін оқыту мақсаты мен сабақ тақырыбының мазмұнын өте дәл, нақты, үйлесімді ұштастыра құруды қажет етеді.

Сондықтан қысқа мерзімнің сабақ мақсаттарын құрауда үш бөлікке дараламай, бір сөйлем мазмұнында оқыту мақсатындағы танымдық дағдыларды сақтап, тақырыптың мазмұнымен ұштастыру да қисынды. Мысалы, оқыту мақсаты «Әлем және қазақ ұлттық мәдениетіндегі өнер, қолөнер мен дизайн туындыларының ерекшеліктерін анықтау және зерделеу» мазмұнын сабақ мақсатына түрлендіруде мына нұсқамен анықтауға болады: әлем және қазақ ұлттық сәндік-қолданбалы өнер туындыларының ерекшеліктерін анықтайды және талдайды. Анықтау мен талдау танымдық дағдылардың нақты танымдық әрекеттерінің түрлерін, нәтижесін мұғалім бағалау критерияларында көрсетеді. Өйткені, пән мұғалімі сабақты жоспарлау барысында қандай нақты әрекеттерді орындатады, қандай нақты танымдық дағдыларға баулиды, соның ішіндегі, мәнді құндылықтарды дербес өзі анықтап, сол танымдық құндылық түрін бағалау критериясының құрамына енгізеді. Осындай тәжірибеде сабақ мақсаттарын құру мен оның нәтижесін өлшеу кез келген ғылыми

зерттеу жұмыстарында кеңінен тәжірибелейді. Егер оқушылардың танымдық әрекеттерін жоғары деңгейдегі ғылыми әдістерді (талдау, жинақтау, салыстыру, жүйелеу, жалпыламалау, модельдеу, индукция, дедукция және т.б.) [8, 77 б.] пән сабақтарында қолдануға дағдыландыратын болсақ, онда мұғалімнің жоспарлауындағы сабақ мақсатының құрылу мазмұны мен оны өлшеу белгілері де ғылымның жетістіктері мен құралдарына сәйкес жүруіне дәлел де бола алады.

Оқыту мақсаты мен сабақ мақсатының құрылу сипатындағы тағы бір ерекшелік – мақсаттың нәтижелілік мазмұнда көзделуі. Оқыту мақсатының болжамды күтілетін нәтижесі жалпыламалы бейнеде анықталып беріледі. Мысалы, сәндік өнер туындыларының ерекшеліктерін анықтау және зерделеу. Ал, сабақтың мақсатында «... анықтайды және зерделейді (талдайды)». Оның себебі, болжамды күтілетін нәтижені пайымдаумен құралмай, оның нақты, дәл және анық нәтижелілігімен сипатталады. Яғни, құрылған сабақ мақсатының сипаты нәтижеге толық жетуге кепілдік мазмұнында құрылады. Бұл мазмұнда сабақ мақсатының құрылу тәжірибесі шет елдерде кәсіби мамандарды даярлауға бағытталған модульдік оқытумен білім алушылардың кәсіби құзыреттерін қалыптастыруда оқу мақсаттарының құрылуымен байланысты [9, 16 б.]. Сол сияқты сабақ мақсаттарының өлшену мүмкіндігіне арналған бағалау критерияларының құрылу мазмұны да «... туындыларының ерекшеліктерін анықтау мен талдау» емес, нәтижелілігімен сипатталады «... туындыларының ерекшеліктерін анықтайды және талдайды».

Бағалау критериясы – сабақ мақсатында көзделген танымдық құндылыққа білім алушылардың жету дәрежесін анықтауға бағытталған бағалау өлшемі болып табылады. Яғни, білім алушылардың оқу жетістік деңгейін анықтау сапасын бақылау жүргізу. Бақылау сапасы сабақ мақсатында көзделген танымдық дағдыларды оқушылардың меңгеру дәрежесін анықтау [10, 6 б.]. Олардың танымдық әрекетімен игерген дағдылары сабақ мақсатына сәйкес келеді ма? Жоқ па? Сәйкес келсе, қандай мөлшерде, деңгейде? Осы қарама-қарсы нәтиженің ара салмағын мөлшерлеп өлшеуді қажет етеді.

Мектептің тәжірибесіндегі сабақтың конструктивтік құрылымындағы бағалау критериясын құру сипатының әр алуан нұсқаларын кездестіруге болады. Ол нұсқаларды жалпы орта мектептің барлық пән сабақтарының қысқа мерзімді жоспарынан байқауға болады. Бағалау критериясы сабақ мақсатына сәйкес құрылуы қисынды. Бірақ, сабақ мақсатының мазмұнында көзделген танымдық

дағдылардың әрбір түрлеріне жеке-жеке немесе олардың әрекеттік дағдыларын ұсақтап өлшеудің қандай қисындылығы бар? Бағалау критериясын құрауда ерекше назар аударатын сәт – бірнеше танымдық дағдылардың, соның ішіндегі әрекет түрлерінің қандай белгілері білім алушы үшін құнды, мазмұнды, оның болашақ танымдық әрекетінде қолданып, басқа оқу материалдарымен ұштастыруға қажеттілігі бар белгілерін ғана бөліп алып, соны ғана өлшеу қажет етеді. Мысалы, оқыту мақсаты «Әлем және қазақ ұлттық мәдениетіндегі өнер, қолөнер мен дизайн туындыларының ерекшеліктерін анықтау және зерделеу», оның сабақ мақсатының ішіндегі: әлем және ұлттық қазақ сәндік өнері туынды бұйым үлгілерінің ерекшеліктерін тану, атау, визуалды салыстыра отырып бөлу, ажырату, ортақ белгілерін ескере топтау, жіктеу, көркемдік идеясын ашу, түсіндіру сияқты ерекше белгілерінің қандай түрлері білім алушы үшін құнды болып табылады? Соның ішіндегі, қарапайым, дара белгілерін критерияға жатқызу емес, құндылық мазмұны, мәндік белгілері бар, яғни, бірнеше қарапайым, дара белгілерінің жиынтығынан құралған танымдық дағдыларды өлшеу абзал. Олай болса, жоғарыдағы « ... сәндік өнер туындыларының ерекшеліктері ... » сабақ мақсатына сәйкес бағалау критерияларына: көркемдік идеясын ашу мен түсіндіру; ортақ белгілерін ескере жіктеу. Осы соңғы бағалау критериясы бірнеше қарапайым танымдық дағдылардың жиынтығынан құралған танымдық дағдысына кіреді. Білім алушы алдыңғы қарапайым танымдық дағдыларды қолдану мүмкіндігі болмаса, олардан жоғары деңгейдегі, біздің үлгідегі жіктеу танымдық әрекеттерді орындай алмайды. Яғни, сәндік өнер туындыларының ерекшеліктерін қарастыруда қарапайым танымдық әрекеттер: атау, тану, анықтау, салыстыру, ажырату және т.б.

Соның нәтижесінде оқу пәнінің сабаққа арналған қысқа мерзімді жоспардың SMART тәсілімен орындалуы – сабақ мақсатының немесе мақсаттарының бағалау критерияларымен өлшену мүмкіндігін белгілейді.

Көркем еңбек пәні сабақтарының конструктивтік құрылымының элементтеріне тілдік мақсат, құндылықты дарыту, ақпараттық-коммуникациялық (АКТ) дағдыларды дамыту кіреді [3, 58 б.]. Бұл құрылымдық элементтерді жоспарлауда формалды орын алмай, олардың да білім алушының бойында танымдық және әрекеттік дағды немесе құндылық болып қалыптаса дамуын мүдделенуді көздейді. Олай болса, бұл құндылықтар сабақ мақсаттарының құрамына кіретін конструктивтік элемент болып, мақсат ретінде қабылдауды қажет етеді. Дәстүрлі сабақ жоспарында анықталып отырған мақсаттар

немесе құрылымдық элементтер нақты анықталып, мазмұны құрылмаса да тәжірибеде жүзеге асырудың белгілері орындалып келді. Жаңартылған білім беру аясындағы сабақтың қысқа мерзімді жоспарында тілдік мақсат, құндылықты дарыту және АКТ дағдылары жеке конструктивтік құрылымдық элемент болып бөлініп, олардың мазмұны мақсатқа меңзеліп жорамалданған.

Тілдік емес оқу пәндерінде де білім алушының айтылым, жазылым, оқылым, тыңдалым дағдыларын жүйелі дамытудың әдістемелік тәсілдері тікелей нұсқаулық, талап ретінде ұсынылмаса да, осы дағдылардың кейбір белгілерін көркем еңбек пәні сабақтарында дамытуға әрбір сыныпқа дайындалған оқу жоспарының құрылымдық бөлімінде ұсыныстар мен үлгілі дағдылар түрлерін ұсынылғаны байқалады [3, 6 б.].

Көркем еңбек пәні сабақтарында тілдік мақсаттың жүзеге асырылуы білім алушының оқу-танымдық іс-әрекеттерінде тақырып бойынша жаңа ұғымдарды, терминдердің анықтама мазмұнын түсіндіре алу дағдыларына, оқу материалын оқып үйренуде бейнелердің, бұйымдардың мазмұны мен тәжірибелік әрекеттерді ғылыми тілде ұғымдар мен терминдерді қолдана мәнерлі сипаттау, баяндау, түсіндіру, жорамалдау, негіздеу, жүйелеу, жалпыламалау, қорытындылау дағдыларын дамытуға бағытталса. Тәжірибелік сабақтарда жоба, шығармашылық және зерттеу жұмыстарының теориялық бөлімін, тәжірибелік бөліміндегі үлгілі бұйымдардың, бейнелі және әрекеттік қимылдардың мазмұнын мәтінмен мәнерлі, сауатты, қисынды жазуға үйретуді де көздейді.

Құндылықтарға баулу мақсаты – дәстүрлі оқыту сабақ жоспарындағы тәрбиелілік мақсатымен жанасады. Бірақ, бұл мақсат білім алушының тәрбиелілік қасиеттерімен бірге, оның тұлғалық қасиеттерін дамыту мазмұнымен толықтыру ұсынылып отыр. Мысалы, білім алушының кез келген нысанға, құбылысқа өз бетімен, дербес пікірін ашық айту, әділ баға беру, өз бетімен немесе топпен біріге проблемаларды айқындау мен шешім қабылдау, жауапкершілік, өзін-өзі бақылау мен бағалау және т.б.

Сабақтың соңғы мақсатының бірі – ақпараттық-коммуникациялық дағдыларды дамыту. Мұғалімдердің сабақты жоспарлау барысында аталған мақсаттың мазмұнын құру тәжірибелеріне талдаулар жасау нәтижесінде, олардың басым бөлігі білім алушының АКТ дағдыларын дамытуды көздемей, керісінше, мұғалімнің пән сабағында қолданатын АКТ-ның қолдану әрекеттерімен байланыстыра мақсат құрумен байланыстырады. Ал, ол

мақсаттың сипаты мен бағдары білім алушының АКТ- мен пән сабағының тақырыбына тән оқу материалын іздестіре анықтап жинау, өңдеу, сақтау, тасымалдау, әртүрлі графика, мәтін, белгі, таңба белгілермен түрлендіре жаңа өнім түрлерін жасау (кесте, диаграмма, схема, сұлба және т.б.), тарату дағдыларын дамытуға бағытталады. Сонымен бірге, көркем еңбек пәні сабақтарында білім алушылар жасалатын бұйымның нобайын, дизайнын жобалау, есептеу жұмыстарын жүргізу, технологиялық сұлба дайындау сияқты танымдық әрекеттерді кеңінен тәжірибелеп, олардың АКТ дағдыларын дамытуға ұмтылдырады. АКТ-ның көркем еңбек пәні сабақтарында кеңінен тәжірибелеу білім алушының өзбетімен сол техникалық құралдың өзіндік табиғатын (кибернетикалық, физикалық) оқып үйренуге де қызығуын, уәжін оятады. Соның нәтижесінде білім алушылардың метапәндік өрісі артады.

ҚОРЫТЫНДЫ. Көркем еңбек пәні сабақтарын жоспарлаудың конструктивтік элементтерінің ішінде SMART тәсілімен тақырыптың сабақ мақсаттары ғана орындалса, қалған тілдік мақсат, құндылықты дарыту, АКТ дағдыларын дамытуды көздеген мақсаттар тыс қалып отыр. Яғни, пән сабақтарында мұғалім білім алушының тілдік және АКТ дағдыларының, құндылыққа баулу деңгейлерін бақылау, бағалау және өлшеу міндетті емес болып, формалды құруға алып келеді. Ол болжамды мақсаттардың диагностикаланбауы пән мұғалімдерінің оқу үдерісінде білім алушының тәрбиелілік және тұлғалық қасиеттерін дамытуға көңіл аудармау болып табылады. Мұндай тәжірибе дәстүрлі оқытуда құрып келген сабақтың мақсатындағы: білімділік, тәрбиелілік және дамытушылық түрлерінің жүзеге асырылу нәтижелері осы жаңартылған білім беру үдерісіне өтуге негіз болған факторлардың бірі болған еді. Ал, қазіргі жағдайда, сабақтың мақсаттары SMART тәсілімен толық орындалды деген терминді сенімді айту шындықпен жанасуына кім кепіл бере алады. Мұндай мазмұндағы сабақтың жоспарлануы мен оның тәжірибеде жүзеге асырылуы дәстүрлі оқыту әдістемесінің мазмұны мен нәтижесіне қайта оралуы ықтимал.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 517 с.
2. Философиялық терминдердің сөздігі / <https://philosophy.kaz.academic.ru/>.
3. Көркем еңбек пәні бойынша оқу жоспары: 5 сынып: ұл балаларға. – Астана, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, Педагогикалық шеберлік орталығы, екінші басылым, 2016. – 60 б.

4. Байдалиев К.А. Кәсіптік оқыту әдістемесі: оқу құралы / К.А.Байдалиев, А.Б. Саипов, Ю.Н. Камалов. – Шымкент : Әлем, 2016. – 392 б.
5. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы / Под ред М.Н. Скаткина. - 2-е изд. – М., 1982. – 279 с.
6. Негізгі орта білім беру деңгейінің 5-9-сыныптарына арналған «Көркем еңбек» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы. – Астана, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. 2016. – 62 б.
7. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
8. Новиков А.М. Методология образования / А.М.Новиков. – М.,2002. – 320 с.
9. Боб Мансфилд Стандарты, основанные на компетенциях, обучение и образование. – Астана, 2003. – 97 б.
10. Жалпы білім беретін мектеп мұғалімдеріне арналған критериалды бағалау басшылығы: әдістемелік құрал. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, Педагогикалық шеберлік орталығы, екінші басылым, 2016. – 38 б.

Резюме

В работе авторы рассматривают дидактические аспекты планирования конструктивной структуры учебных уроков, в частности, формулирование целей занятия и критериев оценивания учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Художественный труд» в условиях современного общего среднего образования в Казахстане.

Resume

In the article, the authors consider the didactic aspects of planning the constructive structure of educational lessons, in particular, the formulation of the objectives of the lesson and the criteria for assessing the educational achievements of students in the subject «Artistic work» in modern general secondary education in Kazakhstan.

**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЧЕСТНОСТИ В УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Я.Н. ОСПАНОВА

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

Аннотация

В статье рассматривается необходимость соблюдения принципов академической честности как фактора достижения студентами целевых результатов обучения программ подготовки. Автором представлен опыт Евразийского гуманитарного института по реализации принципов академической честности в учебно-воспитательном процессе. Дан анализ внедрению новых антикоррупционных технологий в систему образования в рамках проекта «Астана – адалдык аланы», рассматривается содержание деятельности Центра обслуживания обучающихся, школы добропорядочности, студенческого антикоррупционного клуба.

Ключевые слова: академическая честность, институт, студенты, школа добропорядочности, воспитательные мероприятия, клуб.

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональной подготовленности студентов. В сложившихся условиях актуальна потребность в антикоррупционной реализации разнообразных видов деятельности, понимания личностью последствий своих действий для социума. Это означает, что одной из важнейшей целей образовательного процесса является формирование у будущих специалистов мышления, основанного на принципе безусловности неприятия коррупции при решении любых профессиональных и личностных задач.

Современный вуз характеризуется существенными изменениями в своей деятельности. Происходит переход на уровневую систему образования. Образовательный процесс строится на основе компетентностного подхода. Организация образовательного процесса основывается на академической мобильности студентов и преподавателей, свободе выбора обучающихся, большей

вариативности образования, использовании кредитной и балльно-рейтинговой системе учета достижений студентов. Расширяется и обновляется образовательная среда вуза. Кардинально изменяются взаимоотношения студента и преподавателя, отношения с работодателями и другими социальными партнерами [1].

В этих условиях академическая честность занимает центральное место в системе ценностей высшего учебного заведения, так как это одно из обязательных условий достижения академической свободы, а также реализации миссии любого вуза.

Все вышеизложенное актуализирует вопрос об информированности студентов стандартам и принципам академической честности средствами обучения и воспитания, предполагающем наличие эффективной системы учебно-методического сопровождения, которая базируется на современных практиках антикоррупционного воспитания. Актуальность затрагиваемой проблемы находит свое решение в учебно-воспитательном процессе Евразийского гуманитарного института (далее ЕАГИ). В ЕАГИ действует Кодекс академической честности, целью которого является формирование у обучающихся, профессорско-преподавательского состава и сотрудников института представления о принципах реализации академической честности в образовательном процессе. Студенты и профессорско-преподавательский состав вуза информированы по основным направлениям борьбы с коррупцией, вовлечены во все мероприятия данной направленности, реализуют антикоррупционную политику в повседневной деятельности [2].

Результативность проводимой работы доказывает, что соблюдение принципов академической честности – это залог успешного и качественного образования. Большое внимание в реализации поставленных целей и задач уделяется межведоственному и межсекторальному сотрудничеству. Так, например, между Департаментом Агентства Республики Казахстан по противодействию коррупции по г. Нур-Султан и Евразийским гуманитарным институтом подписана хартия о реализации антикоррупционной политики государства и закреплении принципов неприятия коррупции в академической среде.

Реализация спецкурсов, базовых и факультативных дисциплин обществоведческой и правовой направленности обеспечивает возможность расширения объемов учебной работы студентов, связанной с формированием антикоррупционного воспитания,

формированием развитого правосознания, осуществлением профорientационной деятельности. В образовательные программы по всем специальностям включена дисциплина «Основы антикоррупционной культуры», основная цель которой формирование у студентов системы знаний по противодействию коррупции и выработка на этой основе гражданской позиции по отношению к данному явлению. Тем самым в содержании данной дисциплины отражены общечеловеческие и национальные ценности, являющиеся стержнем целостного педагогического процесса, пронизывающего все направления воспитательной работы. В образовательную программу «Юриспруденция» в целях актуализации содержания образовательной программы были введены следующие дисциплины: «Альтернативные способы разрешения споров», «Суд и правосудие»; в тематический план дисциплины «Правоохранительные органы РК» добавлены темы: «Национальное бюро по противодействию коррупции», «Организация Министерства Обороны РК в осуществлении следствия и дознания по вопросам, отнесенным к их компетенции». Также на занятиях по дисциплинам «Международное частное право», «Международное публичное право», «Конституционное право зарубежных прав» студентами рассматриваются различные ситуационные задачи (кейсы) по вышеуказанной проблеме.

Следует отметить, что примером академической нечестности является плагиат – использование чужих идей и присваивание их себе. Плагиат может принимать различные формы, например, использование чужой работы или ее частей без указания источника.

Плагиат является серьезным нарушением общепринятых норм обучения в высших учебных заведениях. Многие вузы обращаются к этому вопросу на своих сайтах, где рассказывают о понятии академической честности и способах избежать плагиата. Поддерживая такие инициативы, административно-управленческий персонал ЕАГИ для преподавателей, сотрудников и студентов выпускных курсов организует онлайн семинар-тренинги на тему «Методы предотвращения плагиата» с приглашением представителей компании «Plagiat.pl». Все письменные работы, в том числе дипломные и курсовые, проходят обязательную проверку на плагиат. Многие преподаватели уделяют внимание вопросу плагиата во время лекций.

В рамках мероприятий по организации обучения по дистанционным образовательным технологиям для студентов выпускных курсов проводятся видеоконференции на тему «Организация и проведение предварительной защиты дипломных

работ по специальностям на образовательных платформах в режиме онлайн». Для студентов института организуются видеоконференции на темы «Организация и проведение итоговой аттестации на специальностях очной формы обучения в режиме онлайн на образовательных платформах», «Обучающий вебинар по проведению экзаменационной сессии в удаленном режиме».

Помимо работы по обеспечению прозрачности и студенческой вовлечённости, при сдаче экзаменов в онлайн-формате (в рамках дистанционного обучения) в вузах применяется ряд подходов. Например, чтобы однозначно подтвердить личность сдающего и получить уверенность, что экзамен был сдан честно, без использования посторонней помощи, в обучающую платформу к экзаменам подключают онлайн-прокторинг.

С целью исполнения задач по повышению качества образования, реализации политики академической честности в ЕАГИ функционирует Центр обслуживания обучающихся (далее – ЦОО). Его основная цель – предоставление обучающимся услуг административного, консультативного характера по принципу «одного окна» на основе высоких стандартов обслуживания. Деятельность ЦОО направлена на предупреждение коррупционных рисков, создание условий прозрачности и доступности при получении образовательных услуг.

Вместе с тем в условиях Болонского процесса приобретает особую роль внеучебная работа. При интеграции аудиторной и внеаудиторной работы со студентами и неформальном взаимодействии их с преподавателями создаются условия для актуализации знания и понимания права молодыми людьми; стимулируется ответственность за соблюдение правовых норм; решается проблема искоренения правового нигилизма и укрепления законопослушности.

Определение содержания и вида внеаудиторной работы со студентами, как правило, осуществляется на основании научно-методических интересов преподавателей, так и пожеланиями самих студентов. Внеаудиторная работа носит самостоятельный характер, предоставляя, в свою очередь, в распоряжение преподавателя дополнительный резерв времени для дальнейшего формирования антикоррупционных установок.

Мы разделяем мнение многих ученых, что внеаудиторная деятельность должна быть основана на принципе добровольности всех субъектов данного процесса; более того, не подлежать оценке со

стороны педагога, который принимает участие в нем наряду со студентами.

Одной из инновационных форм антикоррупционного воспитания является Школа добропорядочности. Целью деятельности школы определено формирование ответственности по соблюдению академической честности студенческой молодежью, обучение ценностям добропорядочности, основам механизма защиты прав и свобод человека и гражданина, формирование у них высокого уровня антикоррупционной культуры, критического мышления, активной гражданской позиции.

В процессе преподавания в Школе добропорядочности антикоррупционного мировоззрения предполагается решение ряда задач:

- дать общее представление об исторических формах коррупции, особенностях ее проявления в различных сферах жизнедеятельности, причинах, вредных последствиях данного явления;

- сформировать навыки адекватного анализа и личностной оценки данного социального явления с опорой на принцип историзма;

- сформировать комплекс знаний, обеспечивающих в коррупциогенных ситуациях поведение в соответствии с правовыми и морально-этическими нормами;

- стимулировать мотивацию антикоррупционного поведения.

Как известно, для достижения цели образования необходимо обеспечение единства теоретического и практического компонентов обучения. Это важно еще для реализации принципа связи теории и практики для повышения качества обучения, а также формирования необходимых личностных качеств студентов.

В структуру содержательного компонента школы входит педагогическая программа антикоррупционного воспитания «Личность и общество: кодекс честности». Технологический компонент представляет собой подсистему активных и интерактивных форм и методов обучения, в числе которых деловые и ролевые игры, тренинговые упражнения, практикумы, дискуссии, решение проблемных ситуаций правового характера, этические беседы.

Предлагаемые примерные вопросы, задания, темы творческих работ, НИРС позволяют углубить и конкретизировать знания в данной области. Они могут быть предложены при обсуждении как в учебном, так и внеучебном процессе, в качестве домашнего задания, поскольку требуют работы с дополнительной литературой, интернет-ресурсами и т.д. Модераторы и спикеры школы смогут расставить смысловые

акценты при изучении ряда тем, выявлять отношение студентов к проблемам **академической нечестности**, вырабатывать установки на антикоррупционное сознание и поведение. Особенно эффективен процесс работы студенческой аудитории при составлении SWOT-анализа существующей проблемы, участие в командной работе по написанию эффективных мер противодействия коррупции в различных отраслях деятельности человека.

Также информацию о принципах политики академической честности можно почерпнуть в буклетах и гидах. Для студентов организуются мастер-классы по академической честности, причем некоторые из них являются обязательными. Студенты могут принять участие в обучающих программах по написанию научных работ, где на всех этапах им помогают как преподаватели, так и более опытные студенты.

Вышеназванные принципы реализуются в рамках организации и проведения следующих воспитательных мероприятий: лекторий «Евразия и молодежь», круглые столы, гостевые лекции, семинары-тренинги, кураторские часы, Единый час с участием профессорско-преподавательского состава и студентов кафедр, посвященный добропорядочности и академической честности в молодежной среде, спортивные состязания, творческие проекты, единый час на тему «Международный день борьбы с коррупцией», республиканская акция «45 минут об антикоррупционной политике», социологические опросы, акция «Чистая сессия» и другие мероприятия.

В ЕАГИ в рамках проекта «Астана – адалдык аланы», способствующего развитию антикоррупционной модели поведения, искоренению коррупции в сфере образования, внедрению новых антикоррупционных технологий в систему образования и формирование антикоррупционного сознания молодежи, открыта «Территория честности». Одним из направлений такой территории является «Магазин честности».

Следует отметить, что в институте большая работа проводится членами студенческого антикоррупционного клуба «Саналы Ұрпақ»: open discussion на тему «Методы искоренения коррупции» в формате «Равный равному»; дебатные турниры на тему «Молодежь против коррупции» на кубок ректора; эстафета честности «Адал бол»; публикация статей в вузовской газете «Жас ұрпақ» по проблемам пропаганды правовых знаний, соблюдению антикоррупционного законодательства. В рамках 175-летия великого поэта, писателя, общественного деятеля, основоположника казахской письменной

литературы Абая Кунанбаева лидерами клуба была организована онлайн-акция «Час добропорядочности» по теме «Добропорядочность – наследие великого Абая».

Таким образом, академическая честность – это не просто следование политике вуза. Реализация принципов академической четности – это обучение студентов духовно-нравственным идеалам.

Список литературы

1. Гоптарева И.Б. Академические свободы и современный университет // Материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием) / М-во образования и науки РФ, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Оренбургский гос. ун-т». Оренбург, 2015. – С. 1666-1672.

2. Оспанова Я.Н., Волкова Л.В. Из опыта работы по организации антикоррупционного воспитания в студенческой среде. / Доклады Казахской академии образования. - № 3. – 2018. – С. 11-18

Резюме

Мақалада Еуразия гуманитарлық институтының оқу-тәрбие үдерісінде академиялық адалдық қағидаттарын іске асыру бойынша тәжірибесі сипатталады.

Resume

The article is devoted to the experience of the Eurasian Humanities Institute in implementing the principles of academic integrity in the educational process.

УДК 37.013

ЗНАЧИМОСТЬ РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЕЙ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ

Н.А. ЗАВАЛКО

доктор педагогических наук, профессор,
Восточно-Казахстанский государственный
университет имени С. Аманжолова

С.Г. САХАРИЕВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-Казахстанский государственный
университет имени С. Аманжолова

А.Б. ИЗДЕЛЕУОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В статье на основе анализа теории и практики образования, исходя из особенностей возраста обучающихся, изменений происходящих в структуре их личности, психических новообразований, типа ведущей деятельности, особенностей организации учебного процесса на конкретной ступени образования (дошкольная, школьная, вузовская) определены цели и основное содержание каждого этапа системы многоступенчатого образования в развитие индивидуальной образовательной стратегии.

Ключевые слова: обучение, развитие, ступень обучения, индивидуализация, индивидуальная образовательная стратегия личности.

Смена образовательной парадигмы со знаниевой на личностно-ориентированную в образовательном пространстве Казахстана требует пристального внимания исследователей к проблеме формирования и развития индивидуальной образовательной стратегии личности на всех ступенях системы образования.

Во всем мире обучающихся называют в соответствии с характером той образовательной системы, в которой они учатся. Это так называемая культурно-историческая дифференциация, лежащая в основе социокультурной возрастной периодизации объективного

бытия обучающегося. Она связана с характером деятельности ребенка в общественных институтах государства. Отсюда названия периодов по ступеням школьного и вузовского образования – дошкольный, школьный, студенческий. Каждый возраст характеризуется, как отмечает Д.Б. Эльконин, следующими показателями: определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; основным (или ведущим) типом деятельности; основными психическими новообразованиями. Каждая ступень системы образования (дошкольная, школьная, вузовская) вносит свой специфический вклад в развитие индивидуальной образовательной стратегии личности. Мы выделяем позитивные, помогающие человеку добиваться успешных результатов на основе всего многообразия личностного потенциала, и негативные, закрепляющие отрицательное отношение к обучению, мешающие развитию личности, образовательные стратегии. Критерием сформированности индивидуальной образовательной стратегии на каждом этапе обучения может, на наш взгляд, служить интегративное личностное образование «готовность» [1. с.13].

Говоря о современной тенденции включения дошкольного воспитания в качестве первого звена в единой системе непрерывного многоступенчатого образования, следует подчеркнуть его особую значимость в развитии личности (Мухина В.С. и др.) и высокую степень результативности обучения в школе в зависимости от продуктивности деятельности детского дошкольного учреждения, которое призвано создать условия для развития любознательности, познавательных и творческих способностей ребёнка. Готовность к обучению является результатом процесса дошкольного образования и началом формирования индивидуальной образовательной стратегии личности. Результативность системы достигается через осознание значимости дошкольниками познавательных, нравственных и социальных мотивов обучения; учебно-познавательной, трудовой и коммуникативной видов деятельности; а также универсальных, специфических и контрольно-оценочных умений. Готовность к обучению как личностное образование способствует успешной адаптации к условиям обучения и способствует выстраиванию и развитию индивидуальной образовательной стратегии [2, с.31].

Следующим важным этапом в развитии этой стратегии является *младший школьный возраст*, который в психолого-педагогической литературе обозначен как начало общественного бытия человека как

субъекта деятельности. В начальной школе у младшего школьника формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности; необходимые учебные умения и навыки. В этот период, как указывают В.В. Давыдов [3, с.41], В.Я. Крутецкий [4, с.65], Н.Ф. Талызина [5, с.83], развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. В этом возрасте начинается осознание себя как субъекта учения. Как отмечают А.Н. Леонтьев [6, с.81], Д.Б. Эльконин [1, с.39], В.В. Давыдов [3, с.36], учебная деятельность, включающая ребенка в процессе овладения новыми знаниями, умениями решать разнообразные задачи, радость учебного сотрудничества, принятия авторитета учителя, является ведущей в этот период развития. Младший школьник (как субъект учебной деятельности) сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа, обобщения, классификации. Отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям формируется в учебной деятельности младшего школьника. При оптимальной реализации целей данного этапа развития индивидуальной образовательной стратегии личности, эффективного использования учебного потенциала начального обучения формируется интегральное личностное образование – готовность к углубленному овладению знаниями, характеризующееся сформированным интересом к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний; внутренней и внешней мотивацией к обучению; складыванием предпосылок самостоятельной ориентации в учебном материале; контрольно-оценочными умениями. Это способствует успешной адаптации к обучению на последующем этапе.

Подростковый возраст (11-15 лет), как подчеркивается в психолого-педагогической литературе, считается более трудным для обучения и воспитания, чем младший и старший возрасты. Это сложный переходный период от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое личностное новообразование человека – «чувство взрослости». Ведущую роль в этот период начинает играть общение со сверстниками в контексте собственной деятельности подростка. Социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых. Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии свое самосознание, образ «Я», соотношения реального и идеального «Я». Учебная деятельность становится для подростка

средством для обеспечения его индивидуальности. Именно в особенностях выбора средств, способов этой деятельности он утверждает себя. Стремление чем-то выделяться в учебной деятельности может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности – ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Учебная мотивация (как единство познавательной мотивации и мотивации достижения) преломляется у подростка через призму лично-значимых и реально действующих мотивов группового социального бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает ее удовлетворению. Если в младшем школьном возрасте авторитет учителя является не менее значимым, чем авторитет семьи, то для подростка он становится не самоочевидным, весьма значительным является авторитет сверстников. Психолог А.Г. Ковалев справедливо пишет, что здесь речь идет не о кризисе возраста, а о кризисе отношений между подростком и взрослым, в частности учителями и воспитателями. Подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, Я-концепцией, но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Он для себя решает, прогнозирует форму продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь либо на ценности учения, либо на ценности трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия. Это значительно повышает адаптивные возможности учащихся к обучению в старшем звене школы, совершенствует индивидуальную образовательную стратегию личности [7, с.59].

Старший школьник (15-17 лет) как субъект учебной деятельности – это человек, сделавший выбор (или подчинившийся выбору референтного для него окружения) продолжить учение. Именно это определяет его специфику как субъекта учебной деятельности. В этот период не только изменяется сама социальная ситуация (переход из средней школы в старшие классы, или смена типа учебного заведения – лицей, гимназия, колледж, училище), но, самое главное, актуализируется направленность выбора: профессии, референтных групп людей, образа жизни. Соответственно, в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой. Известный исследователь этого возраста И.С. Кон разграничивает

поведенческую автономию (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых). Возникающая у старшеклассника потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится, прежде всего, к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой или игнорированию предметов того или иного цикла [8, с.28].

В учебной деятельности, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, т.к. сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов будущего. Учебная деятельность старшеклассника включает элементы анализа, исследования, в общем контексте некоторой уже осознанной, либо осознаваемой как необходимости, профессиональной направленности, личностного самоопределения. Важнейшим психологическим новообразованием данного возраста является умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации, что и определяет специфику содержания учебной деятельности. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. На основе стремления к автономии у старшеклассника формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, определяющую его индивидуальную образовательную стратегию. В качестве результата обучения на данном этапе формируется готовность к овладению профессиональными знаниями, характеризующаяся значимостью знаний и процесса овладения ими в системе ценностей личности; высокой внутренней мотивацией к учению; целенаправленной ориентацией на определенную образовательную и профессиональную области; сформированными способами

самостоятельной учебной работы и самоконтроля. При ориентации на высшее образование старшеклассник переходит в статус студента.

Как социальная *группа студенчество* характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которая суть следствия правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представлений студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. В социально-психологическом аспекте студенчество (по сравнению с другими группами населения) отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта (которое очень индивидуально и вариативно). Большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Учение, самообразование оказывается очень мощным постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности. При этом мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации. Как отмечают И.С. Кон [8, с.91], Б.Г. Ананьев [9, с.35], В.Т. Лисовский [10, с.71], характерной чертой личностного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения, укрепление таких качеств как целеустремленность, решительность, настойчивость, умение владеть собой. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «я» с реальным. Но идеальное «я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное

противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности.

В целом, развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений: укрепляется убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояние, опыт; повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента; растут притязания личности в области своей будущей профессии; на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности; повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту; крепнет профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе; становится устойчивой индивидуальная образовательная стратегия; формируется готовность к продолжению образования в течении всей жизни, характеризующаяся значимостью образования и профессионального самосовершенствования в системе ценностей личности; целенаправленной ориентацией на повышение профессионализма деятельности; высокой внутренней мотивацией на самообразование; владением личностью навыками самообразования и коррекции деятельности.

Таким образом, на каждой ступени образования, исходя из особенностей возраста обучающихся, изменений происходящих в структуре их личности, психических новообразований, типа ведущей деятельности, особенностей организации учебного процесса на конкретной ступени образования нами определены цели и основное содержание каждого этапа системы многоступенчатого образования в развитие индивидуальной образовательной стратегии.

1 этап (дошкольный) – этап подготовки к формированию индивидуальной образовательной стратегии. Цель этапа: обогащение и упорядочивание чувственного опыта ребенка, развитие воображения, формирование произвольного внимания, смысловой памяти, формирование умственных действий. Основное содержание данного этапа – сформировать (посредством различных видов деятельности, при ведущей игровой) у дошкольника сложное интегративное личностное образование «готовность к обучению» в единстве

ценностно-мотивационного, ценностно-деятельностного, оценочно-познавательного компонентов (через осознание значимости дошкольником познавательных, нравственных и социальных мотивов обучения, включение его в учебно-трудовую и коммуникативные виды деятельности, а также формирование универсальных, специфических и контрольно-оценочных умений).

2 этап (1-4 классы) – этап базового начального образования. *Цель:* формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний, развитие форм мышления, обеспечивающих в дальнейшем усвоение систему научных знаний складывание предпосылок самостоятельной ориентации в учебном материале. Основное содержание этого этапа состоит в том, чтобы посредством учебной деятельности сформировать у учащихся способности для дальнейшего саморазвития, самообучения, самовоспитания.

3 этап (5-9 классы) – этап первично-дифференцированного обучения. *Цель:* формирование индивидуальных способностей к умению учиться, определение ориентиров на дальнейшее образование. Основное содержание этого этапа: организовать (исходя из способностей и склонностей детей) первичную дифференциацию обучения, дав возможность учащимся более полно выявить и укрепить свои познавательные интересы и определить собственное образовательное пространство, сформировать готовность и желание к продолжению образования.

4 этап (10-11/12 классы) – этап глубокой дифференциации в обучении. *Цель:* развитие индивидуальных способностей учащихся, ориентация на выбор профессии. Основное содержание этапа: дальнейшее развитие индивидуальных способностей и склонностей учащихся через учебно-профессиональную деятельность, помощь им в актуализации профессиональных интересов, развитие навыков самообразования.

5 этап (высшая школа) – этап высшего профессионального образования. *Цель:* развитие индивидуальных способностей и профессиональных интересов студентов, ориентация на самообразование и самосовершенствование. Основное содержание этого этапа интенсивное формирование специальных профессиональных способностей, творческого потенциала личности, ориентация на непрерывность образования в течение всей жизни.

6 этап (послевузовское образование) – этап пожизненного непрерывного образования с целью постоянного совершенствования своего профессионального и личностного потенциала, повышения

адаптивности к социально-экономическим условиям деятельности и взаимодействия.

По нашему мнению, каждый этап многоступенчатой системы образования в развитии индивидуальной образовательной стратегии завершается формированием интегративного личностного образования «готовность»: дошкольное образование формирует готовность к обучению; базовое начальное – готовность к углубленному овладению знаниями; первично-дифференцированное обучение (5-9 классы) – готовность к продолжению образования; дифференцированное и индивидуализированное обучение (10-11/12 классы) – готовность к овладению профессиональными знаниями; высшее профессиональное образование – готовность к продолжению образования в течении всей жизни.

Список литературы

1. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте. – М., 1995. – 275 с.
2. Мухина В.С. Детская психология. – М., 2005. – 148 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 276 с.
4. Крутецкий В.Я. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1996. – 130 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 2005. – 154 с.
6. Леонтьев АН. Избранные психологические произведения. – М., 1983 - Т.1. – 381 с.
7. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. – М., 2001. – 193 с.
8. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 2012. – 271 с.
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева и др., М., 1980 –Т.1. – 317 с.
10. Лисовский В.Т. Возрастные особенности школьников – Казань, 2011. – 172 с.

Түйін

Мақалада білім беру теориясы мен практикасына жасалған талдау негізінде, оқушылардың жас ерекшеліктеріне сүйене отырып, олардың жеке басының құрылымында пайда болатын өзгерістерге, психикалық жаңа түзілімдерге, жетекші қызмет түріне және белгілі бір білім деңгейінде (мектепке дейінгі, мектептегі, университеттегі) оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері, мақсаттары мен негізгі мазмұны жеке білім беру стратегиясын жасаудағы көп сатылы білім беру жүйесінің әр кезеңі көрсетілген.

Resume

The article is based on the analysis of the theory and practice of education, based on the characteristics of the age of students, changes occurring in the structure of their personality, mental neoplasms, the type of leading activity, features of the organization of the educational process at a specific stage of education (preschool, school, University), the goals and main content of each stage of the multi-stage education system in the development of individual educational strategy.

УДК 15.81.70

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Г.Ж. ЛЕКЕРОВА

доктор психологических наук, профессор

К.О. ДЖЕКСЕНБАЕВА

кандидат педагогических наук, доцент

С.К. ПРИМБЕТОВА

кандидат педагогических наук, доцент

У.А. АБДУКАРИМОВА

магистр, старший преподаватель,

Южно-Казахстанский государственный

университет им. М. Ауэзова

Аннотация

Инклюзивное образование – одно из основных направлений реформы и трансформации системы образования, целью которой является реализация права на образование без дискриминации. Необходимы преобразования не только в процессе обучения и воспитания, но и качественное изменение мировоззрения, изменения ценностных, нравственных оснований, новое осмысление методологических основ образования, изменение отношений между участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: характеристика инклюзивного обучения и воспитания, тенденции развития образования обучающихся с особенностями психофизического развития.

Сегодня инклюзивное образование – это не просто модная тенденция, а естественный этап в развитии не только системы образования в мире, но и понимания подходов к образованию всех детей, имеющих особые образовательные потребности. Это одно из основных направлений реформы и трансформации системы образования, целью которой является реализация права на образование без дискриминации. Необходимы преобразования не только в процессе обучения и воспитания, но и качественное изменение мировоззрения, изменения ценностных, нравственных оснований, новое осмысление

методологических основ образования, изменение отношений между участниками образовательного процесса.

Методологические основы инклюзивного образования рассматривались рядом авторов в русле различных концепций и подходов (С.В. Алехина, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, В.В. Хитрюк и др.) [1, с. 4].

Зарубежные авторы на основе положений Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями формулируют основные ценности инклюзии: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности; дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем и в том, что не могут; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех; совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы [3, с.13].

Принятие ценностей и принципов инклюзивного образования позволяет формировать толерантное отношение к проявлению любой «инаковости», а также противостоять дискриминационным настроениям, бороться с проявлениями негативных социальных стереотипов и дискриминации.

Принципы инклюзии:

1. *Социальная модель понимания инвалидности* предполагает переход от медицинской модели понимания проблем инвалидности и необходимость разработки новой стратегии образования лиц с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). С позиций социальной модели причина инвалидности кроется не в состоянии здоровья человека, не в его нарушении, а в существующих в обществе физических (архитектурных) и социальных (предрассудки, стереотипы) барьерах.

При социальной модели понимания инвалидности ребенок с инвалидностью (или другими особенностями в развитии) не является «носителем проблемы». Проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство общественной системы образования, которая не соответствует разнообразным потребностям всех обучающихся в условиях общего учреждения образования. Для успешного осуществления включения детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения системы образования. Общая система образования должна стать гибкой и способной к обеспечению прав и возможностей обучения всех детей без какой-либо дискриминации.

2. *Поддержка разнообразия и принцип индивидуального подхода*, что предполагает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы, на выбор методов, форм и средств обучения и воспитания каждого ученика группы. Не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка.

3. *Принцип универсального дизайна*. Универсальный дизайн – это такой дизайн продуктов, методик, программ, учебников, окружений и сред, который позволяет использовать их в максимально возможном масштабе всеми людьми без необходимости приспособления этих продуктов или сред и придания им особой формы. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни ребенка с ОПФР и его семьи, не ухудшая качества жизни других участников образовательного процесса, а также создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми (без исключения) детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей.

4. *Принцип поддержки и коммуникации между всеми участниками инклюзии*. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества. Усилия педагогов будут эффективны, только если они поддерживаются родителями, понятны им и соответствуют

потребностям ребенка. Обеспечение участия людей с ограниченными возможностями во всех сферах жизни.

5.«Презумпция компетентности» – основополагающий принцип изменения мышления специалистов, заключается в том, что опора делается на знания и умения ребенка, его сильные стороны, а не фиксируются его нарушения и недостатки [3, с. 23].

Таким образом, инклюзивное образование базируется на идее ценности каждой личности, признания уникальности и «непохожести», когда отличительная особенность (в том числе и нарушение в развитии, инвалидность) человека рассматривается как вариант проявления индивидуальности. Это формирует толерантное отношение к «инаковости» и понимание права каждого быть включенным в социум, а в образовании – права каждого ребенка обучаться в среде сверстников.

Международные документы по инклюзивному подходу. Идеи инклюзивного образования получили значительное распространение в мире благодаря принятым международным документам.

Понятие «инклюзия» и целевой приоритет инклюзивного образования впервые закреплен на международном уровне в Саламанкской декларации ЮНЕСКО, принятой правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным нуждам в образовании (Special Needs Education), состоявшейся в июне 1994 г. в Саламанке (Испания). Саламанкская декларация утверждает, что каждый ребенок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей. Инклюзивные школы предполагают доступность образования для всех детей, в том числе и с ОПФР, их социализацию, активное участие в деятельности коллектива.

Принятая в 2000 г. Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) включала в себя Всемирную декларацию по образованию для всех – ОДВ (Education for All – EFA), которая провозгласила своей целью предоставить каждому ребенку возможность получить начальное школьное образование к 2015 г. Кроме того, в документе подчеркивается, что инклюзивное образование является фундаментальной стратегией для развития систем образования стран мира.

Пути реализации инклюзии были определены Генеральной Ассамблеей ООН в Конвенции о правах инвалидов от 13.12.2006 г. В

ней указывается, что возможности людей ограничиваются обществом, а не присущими людям теми или иными психофизическими недостатками. Конвенция утверждает право этих детей на инклюзивное образование – включение их в общую систему образования с получением необходимой индивидуальной поддержки и обеспечением соответствующими приспособлениями.

В результате комплекса мероприятий в 2016-2017 гг. разработан проект Рекомендаций в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах-участниках СНГ и его эффективных образовательных практик, который будет представлен на заседании Совета по сотрудничеству государств-участников СНГ в области образования.

Направления реализации инклюзивного образования, основные индикаторы инклюзивного образования. Процесс перехода к инклюзивной школе – это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы. При этом актуальным становится создание системы критериев для анализа и оценки происходящих инклюзивных процессов.

Индекс инклюзии – это система внутреннего мониторинга, которая позволяет учебному заведению регулярно осуществлять самоконтроль относительно уровня эффективности внедрения инклюзивного образования и разрабатывать планы развития на основе анализа результатов оценки. Индекс инклюзии отражает различные показатели, которые определяются на местном уровне с учетом конкретного контекста.

Английские авторы Тони Бут и Мэл Эйнскоу предлагают три направления (критерия) реализации инклюзии в учреждении: доступность образования, создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной практики. Разработанные зарубежными авторами критерии можно адаптировать к условиям Республики Казахстан и представить рядом показателей (индикаторов) [4, с.12].

1. Доступность образования:

1.1. близость расположения образовательного учреждения к месту жительства ребенка с ОПФР (ребенок с ОПФР имеет возможность обучаться и воспитываться в учреждении образования, расположенном в непосредственной близости от дома);

1.2. доступность здания, помещений (организация и создание в учреждении образования пространственных ресурсов, обладающих

необходимым стимулирующим и поддерживающим потенциалом, безбарьерной среды);

1.3. доступность образовательной среды (индивидуальный подбор образовательной среды, форм, методов и приемов обучения, использование в процессе обучения детей с ОПФР адаптивных технологий, технических средств обучения, средств специального назначения и т. д.);

1.4. наличие в штате сотрудников образовательного учреждения ассистентов педагогов для оказания помощи в организации учебно-воспитательного процесса для детей с выраженными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, незрячих, с расстройствами аутистического спектра и др.;

1.5. привлечение специалистов (инструкторов ЛФК, физиотерапевтов, медицинских работников и т. д.) к оказанию необходимой коррекционной помощи в условиях учреждения образования [5, с. 15].

2. Создание инклюзивной культуры:

2.1. готовность и способность сотрудников образовательного учреждения к работе с детьми с ОПФР: толерантное отношение к детям с ОПФР; принятие принципов и ценностей инклюзивного образования; владение практическими компетенциями, необходимыми для успешной реализации инклюзивного образования (умения осуществлять индивидуальный подбор форм и методов обучения, адаптировать учебный материал, организовывать совместное обучение и др.); сотрудничество и кооперация (командное взаимодействие участников инклюзивного образования); организация системы оказания консультативной помощи специалистам учреждения образования и, прежде всего, не имеющим специального образования; систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования;

2.2. готовность и способность учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования: формирование у нормально развивающихся учащихся толерантного отношения к детям с ОПФР, развитие эмпатии, идентификации обычных учащихся себя со сверстниками с особенностями развития; гармонизация взаимоотношений в детском коллективе, включение детей с особенностями психофизического развития в коллектив, обучение учащихся конструктивным приемам взаимодействия;

2.3. организация взаимодействия с родителями: информированность родителей об особенностях инклюзивного

образования, принятие ими инклюзивных ценностей; сотрудничество семьи и образовательного учреждения (обеспечение активного участия родителей ребенка с ОПФР в учебно-воспитательном процессе); взаимодействие семей-участников инклюзивного процесса (организация совместной деятельности, активное участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях семей детей с ОПФР и семей нормально развивающихся детей) [6, с.19].

3. Развитие инклюзивной практики:

3.1. степень включенности учащихся с ОПФР в учебный процесс во время урока (создание учителем условий для активного участия ребенка с особенностями психофизического развития в учебной деятельности во время урока с учетом его возможностей и уровня развития);

3.2. взаимодействие учащихся в ходе учебной деятельности (организация педагогом атмосферы сотрудничества на уроке, свободное обращение за помощью к одноклассникам учащихся с ОПФР, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся);

3.3. уровень благополучия микроклимата детского коллектива (социометрический статус детей с ОПФР, уровень сформированности коллектива, деятельность педагога по оптимизации межличностного общения в детском коллективе);

3.4. стимулирование и поощрение педагогами дружеских отношений с учащимися с особенностями психофизического развития;

3.5. демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся;

3.6. степень участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях (создание в учреждении образования условий для активного участия детей с особенностями психофизического развития во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей).

Различия интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Сопоставив существующую систему интегрированного обучения и воспитания и основные подходы к определению инклюзивного образования, А.М. Змушко выделяет следующие основные отличия, представленные в таблице 1 [7, с. 23]:

Таблица 1. Отличия интеграции и инклюзии

Интегрированное обучение и воспитание	Инклюзивное образование
Образовательная среда не всегда учитывает потребности каждого обучающегося	Образовательная среда создана с учетом потребностей каждого обучающегося
Ребенок приспосабливается к условиям обучения	Учреждение приспосабливается к ребенку
Ребенок с особенностями учебные занятия проводит вне основного класса (группы)	Ребенок с особенностями вместе с классом (группой) на всех занятиях
Учащийся с ОПФР обучается по отдельным учебным программам	Учебная программа общая, но на ее основе при необходимости составляется индивидуальная учебная программа
Педагоги не всегда профессионально подготовлены к работе с детьми с ОПФР	Педагоги готовы к работе с детьми с особенностями
Отношение: я терплю рядом с собой другого	Толерантное отношение: я принимаю другого

Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М., 2013. – 33 с.
2. Педагогика инклюзивного образования: учебник/под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2017. – 335 с.
3. Семаго М.М. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Вестник МГПУ. – М., 2-010. -№4. – С.81-92
4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.
5. Хитрюк В.В. Основы инклюзивного образования: практикум. – Мозырь, 2014. – 136 с.
6. Светлакова О.Ю. Индекс инклюзии как система оценки качества инклюзивного образования для детей с особенностями психофизического развития. – Каменец-Подольский, 2012. – С.217-225

7. Змушко А.М. От интегрированного обучения-к инклюзивному образованию: ключевые проблемы и задачи. – Народная асвета. – 2013. – №1. – С.18-23

Түйін

Инклюзивті білім беру – жаңартылған білім беру жүйесінің бағыттарының бірі. Мақсаты – адамның білім алуға құқығын дискриминациясыз іске асыру.

Resume

Inclusive education is one of the main directions of the reform and transformation of the education system, the purpose of which is to realize the right to education without discrimination.

УДК 372.881.111.1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ДЛЯ НЕ-НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Д.К. КУРМАНАЕВА

доктор PhD, и.о. доцента кафедры иностранных языков,
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Г.К. КУРМАНАЕВА

доктор PhD, и.о. доцента кафедры гуманитарных дисциплин,
университет Астана

Аннотация

В педагогической среде английского языка как иностранного (EFL/ESL) вопрос о том, как улучшить навыки говорения у студентов бакалавриата, как правило, является важным вопросом для преподавателей. Следовательно, в данной статье рассматриваются некоторые аспекты необходимые для совершенствования навыков говорения, такие как речевая компетентность, уверенность и креативность тем. Эта задача привела к качественной методологии исследования как практическое исследование курса с использованием подхода, основанного на задачах.

Ключевые слова: совершенствование навыков говорения; факторы, способствующие улучшению навыков говорения EFL/ESL, речевая компетентность, уверенность.

Говорение является одним из четырех макро навыков, необходимых для эффективного общения на любом языке, особенно когда говорящие не используют свой родной язык. Поскольку английский язык повсеместно используется в качестве средства общения, особенно в мире Интернета, необходимо развивать навыки говорения на английском языке наряду с другими навыками, чтобы эти интегрированные навыки способствовали достижению успехов в общении как с носителями английского языка, так и с другими членами международного сообщества. Из-за важной роли говорения в действии, Бейли (2005) и Гох (2007) подробно описали, как совершенствовать развитие речи посредством разработки учебных программ, принципов обучения, типов заданий и материалов, оценки речи [1, с.5; 2, с.17].

В контексте изучения английского языка в Казахстане как иностранного (EFL) преподаватели регулярно задают вопрос: Почему большинство студентов не могут уверенно говорить по-английски (особенно для общения в реальных ситуациях с иностранцами)? Одной из многих причин, которые следует принять во внимание, может быть отсутствие уверенности в речи без ошибок, о чем говорил Трент (2009) и другие исследователи [3, с. 25]. В основном, большинство студентов в Казахстане изучали английский в течение примерно 8-10 лет, прежде чем перейти на высшее образование. На основании вопроса о том, как повысить речевую уверенность и компетентность студентов бакалавриата, было проведено первоначальное неформальное интервью с группой студентов университета EFL о факторах, которые, как ожидается, улучшат их разговорные навыки. Развитие самоуверенности и возможности говорить были среди ключевых ответов из экспериментального исследования. Эти первоначальные ответы вместе с исследованиями (как улучшить развитие уверенности в общении, беглости и точности) были использованы в качестве основы для разработки курса. Чтобы получить больше пользы было разработано исследование с учетом принципов регулярной речи и мероприятий для курса, озаглавленного «Аудирование и говорение для особой коммуникации». Идеи исследования, изложенные Коши (2005), были признаны педагогически полезными для развития речи в обычной аудитории [4, с.7].

Подход к обучению на основе заданий (Nunan, 2006) использовался для вывода двух основных вопросов исследования, проведенных с участниками курса: 1) Какие факторы помогают учащимся EFL улучшить/развить свои навыки речи? 2) Какие сильные и слабые стороны у обучающихся EFL при говорении на английском для особого общения [5, с. 25]?

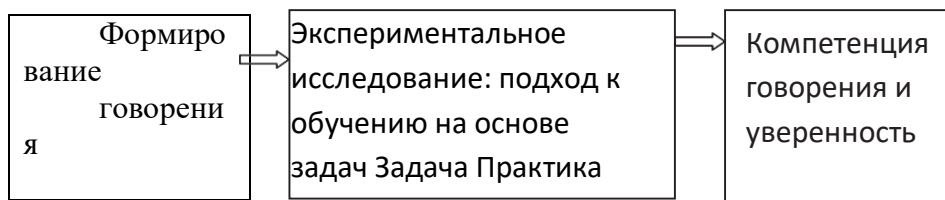
Ожидалось, что результаты этого исследования непосредственно повысят уровень развития речи участников, а также позволят преподавателям лучше понять альтернативные виды деятельности для развития навыков речи для обучающихся, изучающих английский язык в контекстах EFL/ESL.

Методология процедуры исследования включала три основных раздела: структура исследования, предметы и инструменты исследования, а также сбор и анализ данных.

2.1 Структура исследования

Чтобы понять основы исследования, структура исследования показана на рисунке 1.

Рисунок 1. Структура исследования



2.2 Предметы и инструменты исследования

Предметом исследования были 18 участников курса под названием «Аудирование и говорение для особой коммуникации». Они обучались на этом факультативном курсе для языковых и неязыковых специальностей по учебной программе степени бакалавра искусств на факультете искусств, Жезказганский университет, Казахстан. Два основных типа исследовательского инструмента, используемого для получения данных для результатов исследования, были следующими:

2.2.1 Два структурированных интервью

Чтобы найти ответы на первый вопрос исследования – Какие факторы помогают обучающимся EFL улучшить/развить свои разговорные навыки? – были использованы два вопроса для собеседования: 1) Какие факторы помогли вам развить вашу речь для особой коммуникации? и 2) Какие предложения вы бы внесли для улучшения устной речи казахстанских студентов EFL?

2.2.2 Записи выступления участников

Одна из речевых задач была выбрана для записи и анализа, потому что информация в задании была сочтена особенно полезной при поиске ответов на второй вопрос исследования. Каковы сильные и слабые стороны обучающихся EFL в разговорной речи на английском языке для особой коммуникации?

2.2.3 Сбор и анализ данных

Данные были собраны в течение 15 недель курса. Листы «Сильные и слабые стороны» использовались для записи выступлений участников по каждому заданию, в которых содержались комментарии одноклассников и преподавателя. Затем участникам было предложено ответить на вопросы интервью, касающиеся факторов, способствующих развитию их разговорной речи, что стало выводом для первого вопроса исследования. Для ответов на второй вопрос исследования были проанализированы записи одного разговорного задания с акцентом на разговорный контент, произношение и использование языка.

Основные результаты были представлены на основе двух вопросов исследования. Другие дополнительные качественные выводы также были задокументированы. Дискуссии по каждому аспекту были обобщены вместе с результатами.

3.1 Факторы, способствующие развитию речевых навыков студентов EFL

Выводы в этом разделе были получены из интервью, проведенных с участниками курса. Повышение уверенности в общении с аудиторией в основном упоминалось как фактор, улучшающий речевую эффективность. Задания, основанные на говорении для особой коммуникации в различных ситуациях, предусмотренных на курсе, также помогли участникам подготовиться к речи. После того, как каждое задание на говорение было хорошо подготовлено, эта подготовка стала эффективной стратегией, позволяющей минимизировать беспокойство и тем самым максимизировать уверенность в разговоре. Когда учитывался английский в контексте EFL, неудивительно, что исследование показало важную роль уверенности. Для развития навыков английского языка у обучающихся EFL/ESL было рекомендовано поощрять уверенность в общении, а также соответствующий дизайн задания (Бэйли, 2005; Нуна, 2006; Трент, 2009). Другими внеаудиторными факторами, улучшающими говорение участников, были частое прослушивание английских материалов, таких как прослушивание музыки, просмотр фильмов, прослушивание радио, просмотр телевизионных программ и доступ к мультимедийным веб-сайтам. Предыдущие исследования подтверждали вывод о том, что навыки говорения и аудирования обычно связаны между собой в плане изучения и развития языка. Кроме того, предложения по улучшению разговорной речи обучающихся EFL включали в себя различные учебные мероприятия, поощрение более активного прослушивания через средства массовой информации и поиск возможности высказаться в реальных ситуациях. Кроме того, практика и восприятие как слушания, так и разговорной деятельности в реальных ситуациях оказалось практическим методом повышения уверенности в говорении [6, с. 68].

Примеры словесно сообщенных факторов приведены в таблице 1.

Таблица 1. Факторы, способствующие развитию речи

Участники	Факторы
-----------	---------

№ 1. Самоуверенность должна быть разработана в первую очередь; очень важно иметь больше уверенности, чтобы студенты обрели ее для говорения

№ 2. Я люблю смотреть иностранные фильмы. Слушайте песни – помогите произношению; уверенность является наиболее важным элементом в говорении на английском языке.

№ 3. Курс помогает мне быть уверенным в себе, слушая больше новостей, песен и ТВ программы.

3.2 Сильные и слабые стороны выступления

Выводы в этом разделе были получены из записей одного задания на говорение, информация была классифицирована с точки зрения содержания, произношения и использования языка. Сильные стороны выступления, обнаруженные в этом исследовании, включали широкий спектр реальных тем, когда использовался целый комплекс словарного запаса; однако были обнаружены недостатки в произношении и грамматической структуре предложений. Ошибки ударения в слове и последние звуки некоторых английских слов были классифицированы как слабые места в этом исследовании. Еще одним недостатком было использование неправильных времен. Исследование показало, что свобода выбора тем поощряла участников чувствовать себя комфортно и мотивированно говорить, определенно увеличивала уверенность в говорении. Широкий спектр словарного запаса, относящийся к выбранным темам, автоматически расширялся и активировал лексику английского языка обучающихся EFL. Произношение, особенно ударение в слове, финальные звуки (такие как [z] и [s]) и грамматическая структура, казалось, были наиболее характерными слабыми сторонами в успеваемости обучающихся [7, с. 7]. Тем не менее, отзывы и комментарии от участников и преподавателей курса сыграли важную роль в повышении осведомленности, что в конечном итоге привело к улучшению англоязычного говорения. Примеры сильных и слабых сторон приведены в таблице 2.

Таблица 2. Сильные и слабые стороны говорения

Strengths	Examples	Weaknesses	Examples
Креативность тем	A speaker's role as the Asian first-lady of the 55th US President, a museum tour guide and curator, a flight attendant, a golf trainer, an emcee of TV programs, a PR of a business organization, etc	Произношение	Ударение в словах: errors, encourage, faculty, etc. Конечные звуки: нет окончательного звука, такие как /z/ в словах always, themselves, confuse и /s/ в словах arts, students, etc.
Широкий спектр лексики	Специальная формулировка тем, такие как curator, apprentice, commencement day, comprehensive, etc.	Грамматическая структура	Ошибки, найденные при использовании прошедшего времени когда говорят о прошедших событиях: 'I <u>graduate</u> from this faculty in 1999.

Это исследование было качественно проведено с целью изучения факторов, способствующих развитию речевых навыков студентов бакалавриата EFL. В течение 15 недель регулярного прослушивания и разговорной речи постепенно формировался фактор самоуверенности. Педагогический дизайн, основанный на задачах, предоставил участникам курса возможность говорить в разных ситуациях, что помогло сделать «пассивный» словарь «активным», а также расширило лексику английского языка, основанную на различных темах разговорной речи. Творчество тем считалось сильной частью речи, а ошибки в произношении и грамматической структуре были классифицированы как слабые стороны результатов исследования. Предложения по улучшению речи для учащихся EFL в основном касались навыков аудирования, которые включали в себя прослушивание музыки, просмотр фильмов и частую практику умений слушать и говорить с мультимедийных веб-сайтов. Дизайн обучения, основанный на задачах, в этом качественном исследовании действий может быть применен для продвижения определенной квалификации

или педагогики интегрированных навыков в EFL/ESL и других контекстах изучения языка.

Список литературы

1. Бейли К.М. Практическое преподавание английского языка: разговорная речь. - Нью-Йорк: Макгроу-Хилл//Факультет искусств – Каталог для студентов // Накхон Патом, Таиланд: издательство Silpakorn University Press, 2004. – 81 с.
2. Гох С. Обучение говорению на уроках языка – Сингапур: Региональный языковой центр SEAMEO, 2007. – 61 с.
3. Трент, Дж. Расширение устного участия в учебной программе: некоторые уроки в классе EAP – Asian EFL Journal #11(1), 2009 – С.256-270
4. Коши В. Исследование деятельности для улучшения практики: практическое руководство. – Лондон: SAGE, 2005. – 109 с.
5. Нунан Д. Основанное на задачах преподавание языка в азиатском контексте: определение «задачи» – Asian EFL Journal, 8 (3), 2006 - С.12-18
6. Сонгсири М. Исследовательское исследование, направленное на повышение уверенности студентов в говорении на английском языке//Диссертация на соискание ученой степени доктора наук) Школа искусств, образования и развития человека, Университет Виктории, Австралия, 2007. – 289 с.
7. Вэй У., Жоу, У. Понимание проблем английского произношения у тайских студентов//Документ, представленный на ежегодном собрании Quadruple Helix (№8, 6 апреля 2002 г.), Эрик (ED476746). – 2002 – 12 с.

Түйін

Мақалада сөйлеу дағдыларын жетілдіру үшін қажетті кейбір аспектілер: тақырыптардағы сөйлеу құзыреттілігі, сенімділік және шығармашылық туралы мәселелер қарастырылған.

Resume

The authors of the article discuss some of the aspects necessary to improve speaking skills, such as speech competence, confidence and creativity in topics.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ДЕТСКОГО САДА**

А.Д. СЫЗДЫКБАЕВА

доктор философии (PhD), постдокторант,
Казахский национальный педагогический
университет имени Абая

А.Т. ИСКАКОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Казахстанский государственный
университет имени М. Ауезова

Т.Б. БАЙНАЗАРОВА

кандидат педагогических наук,
и.о. ассоциированного профессора,
Казахский национальный женский педагогический университет

Аннотация

В статье раскрывается проблема развития физических качеств дошкольника посредством подвижной игры как эффективного средства предупреждения заболеваний и стимулирования здорового образа жизни. Авторы определяют понятия «предупреждение заболеваний и стимулирование здорового образа жизни», «физические качества», «подвижная игра». Представлена программа диагностики, определены критерии, показатели, уровни развития физических качеств дошкольника и результаты опытно-экспериментальной работы по интегрированию подвижной игры в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации.

Ключевые слова: развитие физических качеств дошкольника, подвижная игра, программа диагностики развития физических качеств дошкольника, критерии и уровни развития физических качеств дошкольника, интегрирование подвижной игры в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации.

Охрана здоровья подрастающего поколения считается важнейшей стратегической задачей государства. В стратегии развития страны «Казахстан-2030» Лидер нации одним из долгосрочных

приоритетов определил «Здоровье, образование и благополучие граждан» [1, с. 4].

Перспективы социального и экономического развития государства, высокий уровень жизни населения, развития науки и культуры требуют активного интеллектуального развития ребенка. Все это привело к изменению окружающей действительности ребенка и (соответственно) к изменению его здоровья.

Дети предпочитают непосредственному общению, прогулкам, коллективным играм со сверстниками компьютер. Нарушение этого баланса негативно сказывается как на состоянии здоровья, так и на уровне развития двигательных способностей дошкольников.

По данным РГП «Центр санитарно-эпидемиологической экспертизы», за последнее десятилетие состояние здоровья дошкольников ухудшилось: снизилось количество абсолютно здоровых детей (с 23,2% до 15,1%), увеличилось число детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья (с 66,9% до 67,6%) и с хроническими заболеваниями (с 15,9% до 17,3%). На сегодняшний день в Республике Казахстан индекс здоровья детей составляет всего 13-20% от общего числа дошкольников [2, с. 3].

Анализ исследований J.A. Hoffman, E.M. Schmidt, C.Castaneda-Scepra, C.H. Hillman, касающихся вопросов развития двигательных способностей и качеств детей, свидетельствует, что около 40% старших дошкольников имеют уровень развития двигательных способностей ниже среднего [3, с. 29].

По данным М.А. Руновой, двигательный режим в дошкольных организациях позволяет восполнить лишь 55-60% естественной потребности детей в движениях [4, с. 113].

Дошкольный возраст считается важным периодом в процессе формирования личности человека. В этом возрасте интенсивно развиваются различные способности ребенка, вырабатываются черты характера, закладывается фундамент здоровья и происходит развитие физических качеств, необходимых для эффективного участия в различных формах двигательной активности. Недостаточная физическая активность детей, особенно в период активного роста, когда ускоренное развитие скелета и мышечной массы не подкрепляется соответствующей тренировкой систем кровообращения и дыхания, является одной из причин ухудшения здоровья детей, снижения жизненного тонуса [5, с. 89]. Именно физическое воспитание, в соответствии с социально-экономическими особенностями современного общества, призвано обеспечивать

реализацию права каждого ребенка на постоянное и наиболее полное его развитие.

Анализ типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения 2016 года показал [6, с. 43], что физические качества дошкольника реализуются в образовательной области «Здоровье» (в организованной учебной деятельности «Физическая культура»), обеспечивая высокий уровень здоровья детей, развивая навыки здорового образа жизни, в целом, способствуя воспитанию физической культуры личности. Однако она недостаточна для развития физических качеств. Это связано с тем, что занятия проходят всего 3 раза в неделю по 15 минут, причем не всегда обучающая цель работает на развитие именно физических качеств, так как имеют место реализация и других подразделов (например: творческие способности, сотрудничество управление и др.).

В исследовании мы определили, что эффективным средством развития физических качеств является подвижная игра (как сознательная, активная деятельность ребенка), характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными (для всех играющих) правилами.

Хорошо подобранная и правильно руководимая подвижная игра является сильным средством правильного развития двигательных качеств ребенка. Она содействует овладению жизненно необходимыми двигательными навыками. Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем. Большое количество движений активизирует дыхание, кровообращение и обменные процессы. Это, в свою очередь, оказывает благотворное влияние на развитие всех физических качеств дошкольника.

Проводилась опытно-экспериментальная работа в 3 этапа на базе ГККП «Ясли-сад №20» (экспериментальная группа – группа «Ромашка» – 22 дошкольника), (контрольная группа – группа «Солнышко» – 21 дошкольник), выборка – дети 4-5 лет, средняя группа управления образования города Алматы.

Задача констатирующего эксперимента – диагностика развития физических качеств дошкольника. Диагностирование осуществлялось на основе 2 критериев: мотивационного и деятельностного [7, с. 119]. Основными показателями развития физических качеств дошкольника выступили:

- мотивационный критерий отражает эмоциональное отношение дошкольника к развитию у себя физических качеств. Показателями данного критерия являются: проявление положительного отношения, желания и инициативы к участию в подвижных играх;

- деятельностный критерий характеризуется степенью сформированности навыков основных видов движений (бег, прыжки, метание). Показателями выступают развитость физических качеств (ловкость, гибкость, быстрота, сила, а также функции равновесия и глазомер).

Распределим критерии и показатели развития физических качеств дошкольника по уровням: оптимальный, достаточный, критический (таблица 2).

Таблица 2. Характеристика уровней развития физических качеств дошкольника

Уровни развития физических качеств дошкольника		
Оптимальный	Достаточный	Критический
<p>Двигательная активность высокая. Дети активно играют с мячом, используют физкультурный инвентарь, атрибуты для подвижных игр. Легко справляются со всеми заданиями разного типа: метание, бег, гибкость, лазанье, прыжки и др. Физические качества соответствуют норме своего возрастного развития.</p>	<p>Двигательная активность средняя. Дети вступают в движение, если слышат установку от педагога. Требуется побуждение к использованию физкультурного инвентаря, атрибутов для подвижных игр. Некоторые физические качества развиты недостаточно, к примеру, не могут наклоняться на скамейке; при метании сочетают замах с броском; при владении с мячом меняют направление и темп. Необходимо стимулирование интереса к участию в</p>	<p>Двигательная активность низкая. Дети предпочитают малоподвижные игры. Уровень развития физических качеств не соответствует норме своего возрастного развития, к примеру, они не могут быстро бегать, метать мяч, прыгать на скакалке и др. Дети не проявляют интерес к подвижным играм, требуется привлечение детей</p>

Привлечение детей к выполнению упражнений не требуется.	подвижных играх.	к выполнению упражнений со стороны педагога.
---------------------------------------------------------	------------------	----------------------------------------------

Далее представим программу диагностики данных критериев (таблица 3).

Таблица 3. Программа диагностики развития физических качеств дошкольника

№	Критерий	Методы диагностики
1	Мотивационный	Опрос (авторский)
2	Деятельностный	Тестирование
2.1	Ловкость	Методика обследования ловкости Е.С. Грядкиной, Н.А. Ноткиной
2.2	Гибкость	Методика обследования гибкости Л.Б. Лагутиной
2.3	Сила, быстрота	Методика обследования скоростно-силовых возможностей мышц Т.С. Грядкиной и А.А. Ножкиной
2.4	Глазомер	Методика обследования метания на дальность И.А. Аршавского
2.5	Равновесие	Методика обследования уровня владения мячом А.И. Смирновой

Таблица 4. Сводные данные констатирующего этапа исследования

№	Испытуемые группы	Уровень развития физических качеств дошкольника					
		Критический	%	Достаточный	%	Оптимальный	%
1	Контрольная	8	38	9	43	4	19
2	Экспериментальная	9	41	11	50	2	9

Констатирующий этап исследования показал, что в обеих испытуемых группах преобладает достаточно-критический уровень развития физических качеств дошкольника.

Определим, имеют ли одинаковые исходные данные обе испытуемые группы перед началом формирующего эксперимента. Для

этого используем U-критерий Манна-Уитни. Эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (211.5), при $U_{\text{кр}} p \leq 0,01 = 134$, $U_{\text{кр}} p \leq 0,05 = 162$ находится в зоне незначимости. Таким образом, подтвердилась гипотеза; H_0 -испытуемые группы на начало формирующего этапа исследования не отличаются.

На формирующем этапе исследования нами была поставлена задача интеграции подвижной игры во все виды деятельности дошкольника, во всех режимных моментах, для развития физических качеств дошкольника и увеличение двигательной активности (таблица 5).

Таблица 5. Содержание формирующего этапа исследования

Основные режимные моменты	Возможности интеграции различных видов подвижных игр в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации
Прием детей, осмотр, игры, утренняя гимнастика	Каждое утро дети выполняют общий комплекс для утренней гимнастики, в конце педагогом используется одна подвижная игра, которая меняется.
Организованная учебная деятельность	Организованная учебная деятельность (далее ОУД) «Физическая культура» образовательной области «Здоровье» способствует развитию физических качеств дошкольника, необходимо разнообразить ее использованием подвижной игрой в зависимости от образовательной цели занятия, к примеру, подвижные игры на метание, ловлю, бросание, ползання, лазанья и т.д. Эффективные двигательные возможности имеет ОУД «Музыка» образовательной области «Творчество», на которой можно использовать различные музыкальные подвижные игры. Подвижная игра использовалась даже на тех ОУД, на которых ее реализация на первый взгляд была невозможна или не эффективна, к примеру, при формировании элементарных математических представлений или естествознание образовательной области «Познание». Однако упражнения, выполняемые в динамике, способствовали лучшему усвоению материала, разнообразили использование различных видов деятельности на занятии и внесли

	элемент занимательности. Подвижные физкультминутки использовались во всех ОУД.
Игры и детские виды деятельности	При игровой деятельности нами эффективно использовались сюжетно-ролевые игры, но с элементами динамики, а также элементы спортивных игр: кегли, футбол, хоккей.
Прогулка	Во время прогулки на свежем воздухе использовались коллективные подвижные игры.
Подъем после сна, водные процедуры, закаливающие мероприятия	Подвижные игры в закаливающих процедурах развивали силу, ловкость, координацию, смелость и решительность, согласованность движений.
Самостоятельная двигательная активность	При самостоятельной двигательной активности поощрялись игры детей с мячом, побуждение к использованию физкультурного инвентаря, атрибутов для подвижных игр. Привлечение детей к выполнению упражнений вместе с педагогом, стимулирование интереса к участию в подвижных играх.

В контрольном эксперименте использовались те же методы диагностики, что и при констатирующем (опрос и тестирование). Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сводные данные контрольного этапа исследования

№	Испытуемые группы	Уровень развития физических качеств дошкольника					
		Критический	%	Достаточный	%	Оптимальный	%
1	Контрольная	7	33	10	48	4	19
2	Экспериментальная	1	5	14	63	7	32

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента, включающего в экспериментальной группе (группа «Ромашка», 22 дошкольника) мы получили следующие результаты: критический – 5%; достаточный – 63%; оптимальный – 32%.

Налицо существенная динамика изменения результатов в лучшую сторону в экспериментальной группе: критический уровень снизился на 36%, достаточный уровень повысился на 13%, оптимальный уровень повысился на 23%.

В контрольной группе (группа «Солнышко» 21 дошкольник) результаты остались почти без изменений, всего 5%; критический уровень – 33%; достаточный уровень – 48 %; оптимальный уровень – 19%.

Определим сдвиг по уровням развития физических качеств в экспериментальной группе. Для этого используем Т-критерий Вилкоксона. Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ (45), при $T_{\text{кр}} p \leq 0,01 = 55$, $T_{\text{кр}} p \leq 0,05 = 75$ находится в зоне значимости. Таким образом, подтвердилась гипотеза: H_1 -испытуемые экспериментальной группы по уровням развития физических качеств имеют различия после формирующего эксперимента.

Математическая обработка результатов исследования показала эффективность интеграции подвижной игры во все режимные моменты в дошкольной организации для развития физических качеств дошкольника в экспериментальной группе.

На основании полученных результатов в исследовании (с целью усовершенствования этой работы) нами разработаны методические рекомендации для воспитателей:

1. Развитые физические качества составляют основу для предупреждения заболеваний и стимулирование здорового образа жизни дошкольника.

2. Физические качества дошкольника успешно развиваются посредством подвижных игр.

3. Педагогу целесообразно иметь картотеку подвижных игр.

4. В зависимости от цели осуществляемой деятельности использовать из данной картотеки необходимую подвижную игру.

5. В процессе использования подвижной игры укрепляется здоровье занимающихся, правильно развиваются двигательные качества; игра содействует овладению жизненно необходимых двигательных навыков, умений и совершенствуется в них развитие реакции, ловкости, познание движения и новые возможности тела.

6. При правильной организации ОУД с учетом возрастных особенностей и физической подготовленности занимающихся, подвижные игры оказывают благоприятное влияние на рост, развитие и укрепление костно-связочного аппарата, мышечной системы, на формирование правильной осанки у детей, а также повышают функциональную деятельность организма. Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем. Большое количество

движений активизирует дыхание, кровообращение и обменные процессы. Все это оказывает благотворное влияние на развитие физических качеств дошкольника.

В заключении стоит отметить, что результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов проблемы развития физических качеств дошкольника и предполагают дальнейшее развитие и совершенствование проблемы исследования в рамках воспитательной деятельности и дополнительного образования.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. Стратегия «Казахстан-2030» https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30090778 (дата обращения 08.03.2020).
2. Здоровье населения Республики Казахстан. Статистический сборник. – Алматы, 2006. – 230 с.
3. Hoffman J.A., Schmidt E.M., Castaneda-Sceppa C., Hillman C.H. The theoretical foundation, fidelity, feasibility, and acceptability of a teacher training to promote physical activity among preschoolers in child care: A pilot study. Preventive Medicine Reports.-Volume 13, March 2019. - P. 214-217.
4. Рунова М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей / Москва: Мозаика – Синтез. 2000. – 112 с.
5. Statler, J., Wilk, P., Timms, B.W., Colley, R., Tucker, P. Habitual physical activity levels and sedentary time of children in different childcare arrangements from a nationally representative sample of Canadian preschoolers. Journal of Sport and Health Science.-Available online 7 May 2019.- <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.03.009>.
6. Типовая учебная программа дошкольного обучения и воспитания. Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 августа 2016 года, №499.
7. Andersen, E., Borch-Jensen, J., Øvreås, S., Ellingsen, H., Jørgensen, K. A., Moser, T. Objectively measured physical activity level and sedentary behavior in Norwegian children during a week in preschool.- Preventive Medicine Reports.- Volume 7, 2017. - P.130 -135

Түйін

Мақалада ағрудың алдын алу және салауатты өмір салтын ынталандырудың тиімді құралы ретінде қозғалмалы ойын арқылы мектепке дейінгі баланың физикалық қасиеттерін дамыту мәселесі ашылады.

Resume

The article deals with the problem of developing physical qualities of preschool children through outdoor play as an effective means of preventing diseases and promoting a healthy lifestyle.

FORMATION OF READINESS OF HIGHER SCHOOL MANAGERS TO USE HUMANITARIAN TECHNOLOGIES IN QUALITY MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION

E.D. BAZHENOVA

PhD, senior teacher,
Department of pedagogy and psychology,
Zhetysu state university named after I. Zhansugurov

A.Zh. ANESOVA

PhD, Department of Foreign languages
Pavlodar State University
Named after S. Toraighyrov

Annation

A modern higher education institution as a dynamic social system contributes to the growth of innovative activity of all subjects of the educational process. In this regard, management becomes phenomenal in the sense that it creates a favorable environment for the development and actualization of human capital, which in turn becomes not only the most important indicator of the effectiveness of this process, but also the quality as its result.

Key words: manager, humanitarian technologies, higher education, professional activity, conditions for effective management.

Analysis of the scientific literature has revealed that in the last decade, scientific problems of quality management have been the object of close attention from representatives of different Sciences.

The scientific basis of quality management is an international problem [1, p. 34]. A significant contribution to the development of the problem was made by well-known scientists, many of whom are the founders of TQM-Universal Quality Management: E. Deming, J.M. Juran and others.

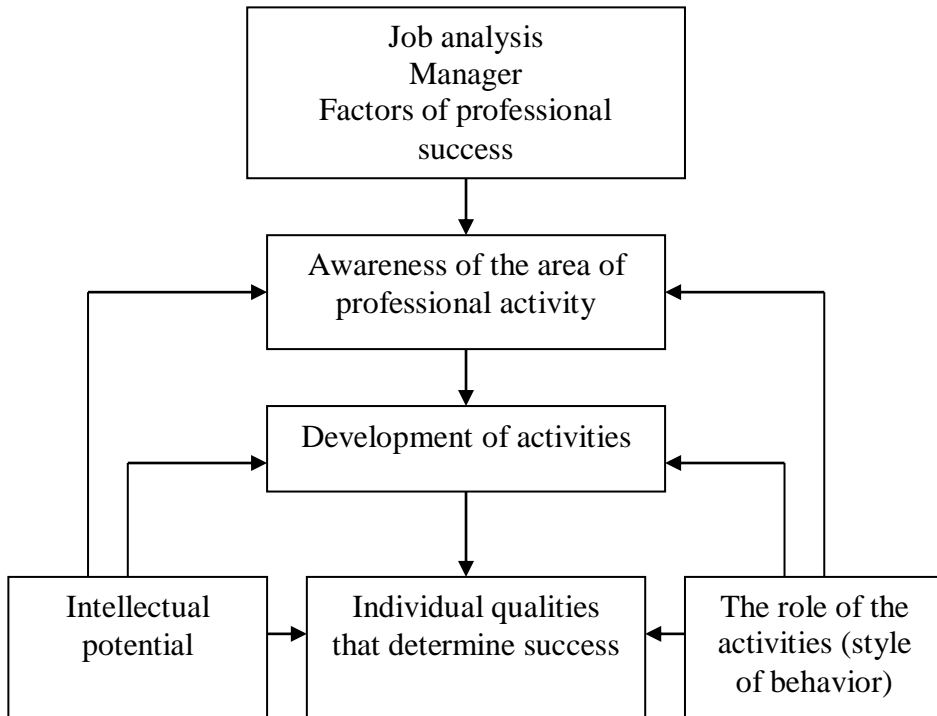
In relation to the field of quality management at the University level, as well as issues of the intra-University quality management system (a problem that has been raised only in the last decade), a number of works are performed in line with [2, 81 p.]:

- pedagogical management of secondary education (K.Ya. Vazina, I.I. Tretyakov);

- monitoring the quality of education (S.E. Shishov, V.A. Kalney, etc.);
- system and systemological approaches (V.V. Gubarev, V.P. Panasyuketc.) [3, 71 p.].

In Kazakhstan science, the study of problems of evaluation and quality assurance is reflected in the works of scientists: E.Sh. Kozybayev, Sh.M. Kalanov, V.K. Bishimbayev and others [4]. Problems of quality management of the learning process in higher education institutions are revealed in the research of K.A. Zhusupova, G.O. Iskakova and others. Psychological and pedagogical bases of integrity and humanization of the pedagogical process were considered by N.D. Khmel, N.N. Khan and others [5, p.16]. The works of G.K. Akhmetova, Z.A. Isayeva and others reflect the ways of development, modernization, reform and development of higher education and the education system as a whole [6, p.71]. A number of Russian scientists such as A. Sultankulova, Z.R. Bashirova [7, p.26] and others examine the problems of management and development of education, in their work reveal the essence, specific features and various aspects of governance in the education system.

The professional activity of a Manager depends on a number of factors (pic. 1). Success is determined not only by the set of factors themselves, but also by their combination. Another component of the model Manager is a complex role, which they exercise in their professional activities: conceptology – an affirmative and guide management concept; the innovator, the initiator and advocate of innovation; hosted by the designer of the organization; the referee is the main person in the conflict resolution; expert – the person who is able to analyze and give a reasonable estimate; the consultant – the person, able to give useful advice, tips, installer; the decision maker (DM) is a personification of control; the person who takes responsibility [8, p. 61].



Pic. 1. Professional activity of the Manager

Mastering professional activity requires students, future managers, to be ready to apply professional knowledge, skills and abilities in solving various management tasks related to personal functions of choice, reflection, meaning formation, organizational and other functions.

Determining the degree of readiness of students for management activities, the implementation of its essence is based on the identification of professional skills of managers. As a methodological premise, we took the understanding of function as the ability to perform any activity, content [9].

The circumstances included: subject of professional activity; objects of the surrounding reality; subjects of the process of performing professional activities; features of the process of managing the professional activities of the team; means, methods and forms of organization and implementation of this process [10, p. 37].

When determining the set of organizational and pedagogical conditions, we took into account the positive experience gained in science in relation to the management of a particular type of team activity. Analysis of the literature shows that the current trend in the development of

management theory is manifested in the desire for democratic, flexible forms and methods of management based on humanitarian technologies [11, p.71]. Management conditions should be used not so much as a system or hierarchy of power, but as a potential for the development of the system (table.1).

Table 1- Organizational and pedagogical conditions for effective management of team activities in solving professional tasks

Condition group	Conditions of this group
Regulatory conditions	- rights and obligations of employees; - legal bases of business entities ' activity; - regulatory requirements for professional activities; - regulatory requirements for material and technical support.
Perspective-oriented conditions	- monitoring the quality of activities; - forecasts of the development of OC; - individual programs of professional activity.
Activity-stimulating conditions	- measures to improve the psychological readiness of employees to carry out professional activities; - measures to improve the professional competence and skill of team members.
Communication and information conditions	- information support for team members; - creation of information databases on the main activities of the OC ; - information provision of specialists of leading services of enterprises with the necessary normative literature.

The efficiency of management of the educational process, as practice shows, depends on the availability of concepts and programs of staff development; process simulation management as a system that promotes self-development; cohesion for the common purpose of the team; the organization of the optimal system of government. A high level of effective management of training, education and personal development of students at the University is provided by the following set of organizational and pedagogical conditions: ensuring continuity of pedagogical management at all stages of the educational process. Thus, organizational and pedagogical conditions for the formation of readiness of future education managers to use humanitarian technologies can be considered: the presence of conceptual foundations; modeling of the object of research; the presence of

a common system of values that unites the team of students; the program of a special course; the use of interactive teaching methods. As we believe, it is necessary to prepare the future Manager «not knowing», but «understanding», feeling, cultural, i.e. prepare for real life in a complex and contradictory world, thereby ensuring the development of the culture of the organization and society as a whole. This means that it is University training that should ensure the student's immersion in the main problems of concern to society: problems of peace, morality, and democracy [12, p.28].

The readiness of future managers for UD is a system of worldview, orientation, regulatory, evaluation, and integrative functions. According to the principles of effective functioning of the professional system: integrity, compatibility with the conditions of its functioning, optimization, we have identified worldview, motivational-value, Gnostic components that are interconnected (table.2, 3).

Table 2 -Readiness of the future Manager for management activities

COMPONENTS OF READINESS		
Ideological	Motivational and value analysis	Gnostic
Reflects the system of views, principles, beliefs, values-goals, attitudes to the professional activity of the Manager.	It reflects a reinterpretation of oneself and others, a system of instrumental values, abilities, and skills; interest in using humanitarian technologies in professional activities; and mastery of professionally significant personal experience.	It reflects confidence in your knowledge and skills, a sense of purpose, and a willingness to use humanitarian technologies.

Table 3 -Indicators and levels of motivational and value readiness of students

Levels	Indicators
Low	Unformed system of views, beliefs, values, goals, indifferent attitude to professional activity. Lack of interest in humanitarian technologies. Situational need to use humanitarian technologies in management activities. I am not confident in my knowledge, skills, and lack of professional personal experience.

High	A system of views, life values, and a positive attitude to professional activity has been formed. Full awareness of the importance of humanitarian technologies as an effective means of managing the quality of education. The need for self-improvement in the use of humanitarian technologies in the management of the educational process.
------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A method of preparation of heads of universities to the application of humanitarian technologies of management required determine the objectives and performance criteria of training, content of the training program, formed competencies, criteria of monitoring and self-evaluation, methods and techniques, the nature of information presentation, design of training, training equipment.

The goals of the methodology: 1) theoretical, fundamental: to study the process of development of value orientations; 2) practical, applied to develop a system of methods and techniques for the development of value orientations.

The criteria for the effectiveness of the training methodology are: a) readiness and ability to use humanitarian management technologies of the University; b) completeness of the analysis of the development of value orientations at the theoretical level, a conceptual approach to solving the problem; c) practical mastery of the methods of development of value orientations.

We have identified the levels of readiness of education managers to use humanitarian technologies (table. 4).

Table 4-Characteristics of the module of functional competences of an education. Using humanitarian management technologies

Functional competence module	Specifications
1	2 Manager:
Managing relationships in	Builds relationships within the OC: supports a management style aimed at developing relationships with subordinates; adapts the form of information presentation to the personal characteristics of the staff; establishes and maintains feedback with the staff.
Team work	Is a member of the team: is the organizer of team creation; inspires staff to contribute to the OU's work;

	<p>notices and pays tribute to the personal contribution of the staff to the development of the corporate culture of the OU.</p> <p>Supports staff: determines what support is required for staff and provides such support; responds positively to the contribution of the OU staff to the team development process;</p> <p>Offers a direction for the group's development: uses knowledge of the strengths, interests, and qualities that need to be developed in group members to determine personal tasks in team work; ensures that team members understand their personal and collective responsibility.</p>
Influence	<p><i>Creates a positive image:</i> provides clear oral and written information taking into account its impact on the formation of value orientations; behaves in a manner appropriate to the situation. Influences the way of thinking of the staff: presents compelling and well-founded arguments; convincingly presents his own point of view; adapts and develops arguments to achieve the desired results.</p> <p><i>Changes the opinions of others:</i> in the dialogue, it seeks to achieve a mutually beneficial result; tries to ensure that management activities contribute to the formation of value orientations; identifies and uses the views of the staff to develop new positions.</p>
Work with information	<p>collects and uses all the information necessary for making decisions on the development of employees' value orientations;</p> <p>delegates the decision to the staff; involves staff in decision-making.</p>
Personal development	<p><i>Develops itself:</i> builds its own value system; looking for opportunities to develop their own value orientations; positive attitude to feedback; regularly analyzes and improves personal development plans.</p>
Development of value orientations	<p><i>Develops staff:</i> coordinates and implements action plans for the formation of value orientations; owns interactive learning methods; seeks to establish and provide positive feedback; supports employees in their</p>

	desire to put their knowledge into practice; Developing a corporate culture: ensures that the development of value orientations makes a useful contribution to the organization's activities.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

The leading principles for selecting the content of training managers to use humanitarian technologies in their professional activities are the following: scientific character; interdisciplinarity, invariance and variability, the leading nature of the content, practical orientation, orientation to the use of humanitarian technologies in management activities, combining management experience with theoretical concepts, taking into account the managerial experience of students [13, p.39].

The principles of training organization are: matching methods to the nature of the content; reliance on the person as the main subject of activity; reliance on the professional and life experience of University leaders studying; focusing on mastering active learning methods. Taking into account the above principles, it seems that the formation of a methodology for preparing managers for the use of humanitarian technologies in professional activities should focus on the introduction of cooperation, collective learning, creation, and individual approach in training.

Coming up to the conclusions: training managers in the field of humanitarian technologies has the following goals [14, p.18]:

- to form a certain system of theoretical, empirical and axiological ideas about modern views on the use of humanitarian technologies in management;

- to increase the independence of OU managers in terms of teaching them methods of explaining management processes related to the formation of value orientations, andragogical approach and the use of interactive technologies in training;

- to teach managers to determine the need to develop employees' value orientations;

- to form a system of special skills, including: self-management skills, knowledge of modern methods of active learning at three levels: individual, team, group; formulation, preparation and solution of various training and production tasks, questions, tests, exercises [15, p.38].

Literature

1. State program of education development of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020
2. Korchagin Y.A., Malichenko I.P. of Investments and investment analysis: a textbook. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. - 605 p.
3. Korchagin Y.A. Russian human capital: the factor of development or degradation? - Voronezh: CIRE, 2005. - 252 p.
4. Kozybaev E.Sh. Scientific and pedagogical bases of management of modern higher school on the basis of management in the conditions of multi-level education: dis... D. PED.n.: 13.00.01. - Shymkent, 2006. - 266 p.
5. Muldasheva B.K. Organizational and pedagogical conditions of humanization of the educational process in a professional Lyceum: dis. ... K. PED. n.: 13.00.01. - Almaty: Kazakh Academy of education named after Y. Altynsarin, 2008. - 176 p.
6. Beisembayeva A.A. Theory and practice of humanization of school education.- Almaty: Gylym, 1998. - 225 p.
7. Rakhimbek H.M. Historical and scientific bases of humanization of education. Worldview aspects of humanization and humanitarization of natural science education.- Almaty: Gylym, 1996.- 108 p.
8. Kuznetsova A.Ya. Pedagogical bases of humanization of natural science education: dis. ... Cand. PED. sciences'. Novosibirsk, 1998. -341 p.
9. Tretyakov P.I., Shamova T.I. Quality management of education-the main directions of the system: essence, approaches, problems // quality Management of education: sat. Mat. Science.session of FPC and continuing education for educators, Moscow state pedagogical University. – M.: Moscow state pedagogical University, BA, 2001. - P. 4-8.
10. Kalney V.A., Shishov S.E. Monitoring the quality of education in schools. - Moscow: Pedagogical society of Russia, 1999. - 320 p.
11. Selezneva N.A. the General structure of requirements for a modern person with higher education as a structure of the quality of his education and development and the basis of the subject area of quality assessment. // Human qualimetry and education: methodology and practice. - Part 3. - Moscow: Research center for quality problems of training specialists, 1999. – 95 p.
12. KulekeevZh. A., Piven G.G., Nurguzhin M.R., Kalanova Sh.M., Padiarova I.P. quality management Systems of higher professional education organizations.Theory and practice. – Karaganda: Publishing House Kargtu, 2004. - 356 p.
13. Gatapova A.A., Sadvakasova Z.M., Kabdoldanov B.A. quality Management in educational institutions. Textbook-Almaty, 2010. - 279 p.
14. Bajmoldaev T.M. teaching management and the modern management school. - Almaty, 2001. - 136 p.
15. Umirbekova Zh.B. Organizational and pedagogical foundations of management in education in the context of globalization of modern society: author's review. D. PED.n.: 13.00.01. - Atyrau, 2010. – 24 p.

Түйін

Мақалада қазіргі жоғары оқу орны серпінді әлеуметтік жүйе ретінде білім беру процесінің барлық субъектілерінің инновациялық белсенділігінің өсуіне ықпал ететіндігі қарастырылған.

Резюме

В статье рассматривается современное высшее учебное заведение как динамичная социальная система, способствующая росту инновационной активности всех субъектов образовательного процесса.

ПРИМЕНЕНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Б.А. ТУРГУНБАЕВА

доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный педагогический университет им.Абая

А.К. ИСАБЕКОВА

магистр,
Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития профессионализма педагога на основе синергетического подхода. В ней рассматриваются основные факторы, способствующие профессиональному развитию учителя в современной школе. Одним из важнейших условий этого развития является методическая и научно-методическая работа педагога, которая реализуется через участие его в работе методических советов, методических семинаров, курсы повышения и переподготовки, а также самостоятельный поиск учителем необходимой научно-методической литературы. Синергетический подход играет важную роль в формировании профессионализма и развитии творческого потенциала педагога.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, самореализация, самосовершенствование, приоритет, профессионализм, синергетический подход.

Главным и бесценным ресурсом любого государства, страны, общества является его интеллектуальный потенциал. Социально-экономические и политические изменения, происходящие в Казахстане за последние десятилетия, обуславливают необходимость реформирования всей структуры образовательной системы и отдельных ее элементов.

Главная задача, стоящая перед современной школой Казахстана, – это раскрытие и развитие потенциала личности, подготовка ее к самостоятельной, профессиональной жизни, к самоопределению, самореализации и самосовершенствованию, обеспечение всестороннего развития на основе его способностей и талантов.

Любая педагогическая работа – это практическая деятельность, направленная на решение комплекса задач обучения и воспитания личности. Выпускники педагогических вузов и педагоги со стажем знают, что педагогический профессионализм – совокупность умений учителя проявлять образцы личностно-ценностного отношения к ученикам, преподаваемым дисциплинам, детскому творчеству. Часто бывает так, что между теоретическими знаниями и практическими умениями продолжает сохраняться серьёзный разрыв. Преодолеть этот разрыв в современной школе можно средствами профессиональной переподготовки, повышения квалификации на рабочем месте, которую принято называть научно-методической деятельностью.

Современному школьному учителю все сложнее разобраться в потоке информации и инноваций. Поэтому в условиях модернизации образования важнейшей задачей методической службы образовательных организаций является обеспечение реализации новых приоритетов образовательной политики, оказание помощи педагогам в достижении высокого уровня профессиональной деятельности, научно-методическое сопровождение инновационных процессов.

Традиционно методическая деятельность или методическая работа предполагает подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров по всем аспектам преподаваемых предметов и по всем видам педагогической деятельности. Методическая работа определяется Ю.К. Бабанским как «целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя (включая и меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а в конечном счете – на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных школьников» [1, с.184].

Т.Н. Макарова считает, что методическая работа является «основным видом образовательной деятельности, представляющим собой совокупность мероприятий, проводимых администрацией школы, учителями и воспитателями в целях овладения методами и приемами учебно-воспитательной работы, творческого применения их на уроках и во внеклассной работе, поиска новых, наиболее

рациональных и эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса» [2, с. 160].

По определению В.И. Андреева, «методическая работа в школе – это разнообразная деятельность учителей, которая направлена на изучение, овладение и распространение передового педагогического опыта, на повышение профессиональной квалификации и мастерства, на непрерывную работу по самообразованию и профессиональному саморазвитию» [3, с.16]. Л.А. Байкова и Л.К. Гребенкина рассматривают методическую работу как один из видов гностической деятельности педагогического коллектива школы, способствующей профессиональному росту учителей и развитию учебно-воспитательного процесса. Методическая работа характеризуется и как «управление процессом профессионального и личностного развития педагогических кадров, развертывание творческого потенциала и педагогической индивидуальности каждого учителя» [4, с. 16].

Отличие научно-методической работы учителей от традиционной учебно-методической работы заключается не в овладении уже существующими в науке знаниями и не в присвоении чужого опыта преподавания, а в самостоятельном отыскании, добыче нового знания. Научно-методическая работа (НМР) учителя – это научное исследование, целью которого является получение своих собственных, то есть авторских выводов и результатов (теоретического и практического характера) в области преподавания конкретной школьной дисциплины и в рамках избранной темы.

Главная цель научно-методической работы педагогов имеет двойственный характер, а именно: 1) повышение профессиональной квалификации и научно-методического уровня педагогических кадров; 2) обеспечение учебно-воспитательного процесса научно обоснованными средствами обучения (программами, планами, учебниками и учебными пособиями, средствами наглядности, компьютерными программами и т.д.). Обе стороны основной цели тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Из вышеизложенного следует, что научно-методическая работа является важнейшим звеном системы непрерывного образования педагогического коллектива школы, направленная на включение педагогов в творческий поиск, в научно-исследовательскую и инновационную деятельность.

Многообразие инновационных преобразований, проводимых сегодня в образовательных организациях, нуждается в серьезном научно-методическом обеспечении. Обновленные школьные

программы требуют и от педагогов, и от руководителей знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования, отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной обучающих систем и технологий; знания интерактивных форм и методов обучения; владения методами проектирования, диагностирования, рефлексии. В связи с этим необходимо использовать в образовательном процессе модель синергетического подхода в качестве теории самоорганизации.

Синергетический подход способствует изменениям педагогического коллектива к саморазвитию. Применение синергетической модели в педагогической работе позволит создать определенные психолого-педагогические условия, которые способствовали бы формированию положительной мотивации педагогов к нововведениям и тем самым обеспечили бы процесс профессиональной самореализации. Это привело бы к сопровождению индивидуальной программы профессионального саморазвития педагогов, создало бы условия для проявления творческого потенциала и реализации задатков в организации инновационного образовательного процесса, т.е. благоприятные условия для осуществления инноваций. Таким образом, одним из главных факторов развития профессионализма педагога является теория самоорганизации [5, с. 256].

Профессионализм понимается как качественная характеристика специалиста, свидетельствующая о высоком уровне владения умениями, необходимыми для выполнения определенного вида деятельности. Он предполагает высокий уровень квалификации, т.е. «уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Квалификация определяется объемом теоретических знаний и практических навыков, которыми владеет работник и является его важнейшей социально-экономической характеристикой» [5, с. 256]. Профессионализм педагога как ключевой фигуры системы образования определяет в значительной степени развитие не только образования, но общества в целом. В работах, посвященных профессионализму педагога, встречаются разные определения этого понятия. Содержание понятия «профессионализм педагога» исследователями характеризуется как:

- интегральная характеристика личности, представляющая совокупность педагогической компетентности, мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа

педагога, обеспечивающая эффективность и оптимальность образовательной деятельности [6, с. 60-66];

- владение деятельностью в целом, удержание профессионалом ее предметности в многообразных практических ситуациях, способность к построению деятельности, ее изменению и развитию [7, с. 608].

Согласно Н.В. Кузьминой, профессионализм – это качественная характеристика субъекта деятельности, которая является мерой владения педагогом современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами её осуществления [8, с. 119]. Он формируется в результате его самообразовательной деятельности, работы над собой и включения его в систематический, целенаправленный процесс повышения квалификации, профессионального развития.

Все вышеперечисленное актуализирует необходимость модернизации школьной методической деятельности. Понятие «методическая деятельность» связано, с одной стороны, с понятием «методы обучения», с другой, – с представлением о педагогической деятельности, в генезисе которой появляются специфические действия, направленные на конструирование, выбор и использование этих методов как способов организации педагогом учебно-познавательной деятельности учащихся

В нашем исследовании обновление методической работы рассматривается в контексте синергетического подхода. В научной литературе широко применяется определение, предложенное Г. Хакеном. Синергетика, по его мнению, – это совокупный коллективный эффект взаимодействия большого числа подсистем, приводящий к образованию устойчивых структур и самоорганизации в сложных системах [9].

Предметом синергетики являются механизмы самоорганизации, поэтому ее и называют *теорией самоорганизации* [10, с. 414]. В настоящее время итогом продвижения синергетики в сферу образования стали идеи, отправной точкой которых является синергетичность процесса. Актуализация синергетического подхода в деятельности педагога-профессионала – сложный, динамичный, многоуровневый процесс. Педагог (в этом случае) вовлекается в различные формы методической работы, способствующие реализовать свои внутренние возможности, которые представляют собой синергию биологических, психических, социальных и профессиональных возможностей.

Таким образом, развитие профессионализма педагога зависит от самоорганизационного компонента научно-методической работы, обеспечивающего активность, готовность к постоянному самосовершенствованию и самообразованию, непрерывному профессионально-личностному росту. Поэтому применение синергетического подхода к организации научно-методической работы открывает новые перспективы и возможности для развития профессионализма, мастерства и творческого потенциала педагогических кадров.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление. М.: Б. и., 1988. – 184 с.
2. Макарова Т.Н. Планирование и организация методической работы в школе. Т.Н. Макарова. М.: Педагогический поиск, 2002. – 160 с.
3. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1988. - 20с.
4. Жамалова А.Р. Синергетический подход к моделированию кадрового аттрактора в образовательной организации // Концепт. – 2016. – Спецвыпуск № 03. – ART 76036. – 168 с.
5. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Где название источника? М.: Педагогическое общество России, 2000. - 256 с.
6. Красношлыкова О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования / О.Г. Красношлыкова. Педагогика. – 2006. - № 1. – С.66с.
7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл.ред В.В. Давыдов. - М.: Большая Советская энциклопедия, 1998. – 608 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
9. Якушева С.Д. Синергетический подход в развитии профессионального мастерства современного педагога. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С.156
10. Современная западная философия: Словарь / Сост. В.С. Малахов, ВП. Филатов. М.: Политиздат, 1991. - 414 с.

Түйін

Мақала мектептегі ғылыми-әдістемелік жұмыстарды жетілдіру арқылы мұғалімдердің кәсібилігін дамыту мәселесіне арналған. Бұл мәселенің кейбір теориялық астарлары берілген. Ғылыми-әдістемелік жұмыс үздіксіз білім беру жүйесінің маңызды элементі болып табылады, мұғалімдерді шығармашылық ізденуіне, ғылыми-зерттеу және инновациялық қызметке қосылу үшін бағытталған. Мақалада «мұғалімнің кәсібилігі» және ғылыми-әдістемелік жұмыс туралы түсініктер мен зерттеулер ұсынылған.

Авторлар синергетикалық көзқарасқа негізделген ғылыми-әдістемелік жұмыстарды ұйымдастыру туралы өзінің ұстанымын айқындайды. Себебі синергетика өзін-өзі ұйымдастыру механизмі болып табылады. Білім беру саласына

синергетиканың енуі, идеялар түрткі болды, ол процестің бастамасы синергетика болып табылады.

Resume

The article is devoted to the issue of professionalism of teachers by updating scientific activities at school. Some theoretical implications are discussed in the article. The conclusion is that scientific activities enhance continuing education of teachers. Teachers learn more through innovation, new approaches and creativity. The article provides a definition of «professionalism of a teacher» and scientific work. The authors determine their position in relation to the scientific work based on the synergetic approach. The synergetic approach is a mechanism of self organization. The results of promotion of the synergetic approach in the sphere of education are the ideas, which come from synergetic process. The roots of ideas lie in the synergetic process.

ӨСКЕЛЕҢ ҰРПАҚ ТӘРБИЕСІНДЕГІ МАҢЫЗДЫ МӘСЕЛЕЛЕР

Н.Т. НЫГЫМАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада әрбір ұлттың қай кезеңде болмасын алдында тұратын ұлы мұрат-міндеттерінің ең бастысы – өзінің ісін, өмірін жалғастыратын салауатты, саналы ұрпақ тәрбиелеу мәселесі екендігі айтылады. Жастарды жан-жақты қабілетті азамат етіп өсіруде халықтық салт-дәстүрдің тәлім-тәрбиелік, білім-танымдық рөлі орасан зор.

Түйін сөздер: этнопедагогика, халық педагогикасы, ақыл-ой тәрбиесі, салт-дәстүрлер.

Тұңғыш Президент Н.Ә. Назарбаев өзінің «Қазақстан – 2030» Жолдауында: «...оқушыларды қазақстандық патриотизм мен шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу аса қажет... бүгіннен бастап ұлттық мінез-құлық, биік талғампаздық, тектілік, білімділік, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек», - деген болатын. Елбасының бұл сөздері педагогтар үшін негізгі бағыт, бағдарлама болып табылады [1].

Қазіргі заманғы отбасының өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесі мәселелерін шешудегі ерекшелігі – ата-ананың білім және жалпы мәдени деңгейінің жоғары болуы.

Балалардың отбасындағы тәрбиесі оның белгілі бір тұрақты әлеуметтік институт ретінде анықталады, отбасы тәрбиесінің артықшылығы да осы қатынастарда, оны тәрбиенің ешқандай түрі алмастыра алмайды.

Отбасы – болашақ азаматтың әлеуметтену жолындағы алғашқы қадамдарын жасайтын бастапқы адым. Ол балаға алғашқы түсініктер береді, оны еңбекке баулып, өз-өзіне қызмет ету дағдыларын қалыптастырады. Ата-ананың іс-әрекеті мен мінез-құлқы, өмір сүру салты арқылы балаға дүниетанымдық, адамгершілік, әлеуметтік-саяси құндылықтар беріледі.

Адамгершілік тәрбиесіндегі құндылықтар – бұл адам, отбасы, Отан, жер, бейбіт өмір. Ертеден келе жатқан ғылыми түсініктердің бірі, егер тәрбие процесі жалпыадамзаттық мәдениетке сүйенбесе, баланы жан-жақты дамыған тұлға ретінде қалыптастыру мүмкін емес екенін дәлелдейді. Бұл процесс адамгершіліктің жалпыадамзаттық нормаларын қамтиды; адам өмірінің мәні туралы идеялар, ананың тағдыры, қоғамдағы ерлер мен әйелдердің рөлі, балалар мен қарттарға деген көзқарас, табиғатқа, жануарлар әлеміне құрметпен қарау, әртүрлі ұлттар мен халықтардың мәдени және рухани мұрасын игеру, үй, отбасы, туған жер және т. б. сияқты ұғымдарды олардың өмір салтын бекіту рөлі негізгі ой болып табылады.

Адамның қалыптасуының негізі руханият болуы керек. Ол нәтиже ретінде және баланың моральдық дамуының идеалы ретінде әрекет етеді. Руханилық – мәңгіліктің ең жоғарғы көрінісі. Бұл ұрпақтан-ұрпаққа берілетін идеялар адамның мақсаты, абсолютті жақсылыққа және оның жеңісіне деген сенім, жанқиярлық пен тіпті құрбандық шалу қабілеті. Руханилық адамның сыртқы әлеммен қарым-қатынасының үйлесімділігін анықтайды. Қазіргі қоғамға мейірімділік, жанашырлық, толеранттылық және махаббат сияқты адами құндылықтардың жандануы қажет.

Баланың өмір сүру, тіршілік ету және салауатты даму құқығын жариялай отырып, Конвенция баланың жеке тұлғалық дамуында өзінің дербестігін, даралығын сақтау құқығына ерекше көңіл бөледі. Сондай-ақ баланың ата-анаға деген құқығы да ескеріледі. Ата-ана баланың мақсат-мүддесі үшін қажетін орындамаған жағдайда ғана өз құқықтарынан айырылады.

Жеке тұлғаның өзін-өзі таныту ерекшеліктерінің халықтық педагогикалық сәйкестілікке тәуелділігінде, мұнда өзін-өзі таныту тұлғаның іс-әрекеттік белсенділігінің көрінісін, ал халықтық педагогикалық сәйкестілік тікелей оның сана құрылымымен, яғни этникалық өзіндік санасымен байланыстылығын көрсетеді. Осылайша, бұл жерде, сана мен іс-әрекет бірлігі принципі жүзеге асатыны айқын көрінеді.

Көптеген отандық және шетелдік психологтар жеке тұлғаның өзін-өзі танытуы әлеуметтік, әсіресе этникалық сәйкестіліктерден тәуелсіз оның жеке дара белсенділігі деп тапса, тұлғаның халықтық педагогикалық сәйкестілігі жеке тұлғаның тұтас құрылымдық табиғатының ажырамас бөлігі болып табылады. Халықтық педагогикалық сәйкестіліктің қалыптасуы, этникалық өзіндік сананың жоғарылауы тұлғаның өзін-өзі танытуына, жалпы жеке даралық

қасиеттердің дамуына әсер ететін маңызды педагогикалық-психологиялық механизм болып табылады.

«Адамның жүрегінің сыры табиғатпен жалғасса, қиялы күшейіп, мінезі көркейіп, сезімі нәзіктене береді» - дейді белгілі ғалым К.Ж. Қожахметова [2]. Қазіргі өскелең талапқа сәйкес, елімізде білім беру тәрбиені жетілдірудің халық танымына сай, ұлттық үлгісі қалыптасуда. Оның негізгі өлшемдері ұлттық тілді, салт-дәстүрді құрметтеу, рухани құндылықтарды сақтау, айнала қоршаған ортаны қорғау, елі мен жерін сүю.

Әрбір ұлттың қай кезеңде болмасын алдында тұратын ұлы мұрат-міндеттерінің ең бастысы – өзінің ісін, өмірін жалғастыратын салауатты, саналы ұрпақ тәрбиелеу. Жастарды жан-жақты қабілетті азамат етіп өсіруде халықтық салт-дәстүрдің тәлім-тәрбиелік, білім-танымдық рөлі орасан зор.

Қазақ халқы – рухани зор байлықтың мұрагері. Ежелгі ата-бабаларымыздың күмбірлеген күміс күйі, сыбызғы-сырнаының үні, асқақтата салған әсем әні, ғашықтық жырлары, мақал-мәтел, шешендік сөз, айтыс өлеңдері сан ғасыр бойы өз ұрпағын «сегіз қырлы, бір сырлы» өнегелі де өнерлі, адамгершілік ар-ожданы жоғары, намысқой азамат етіп тәрбиелеп келгені тарихи шындық. «Өткенді жақсы білмейінше, келешекке сапар шегу айсыз қараңғыда сүрлеу соқпақ іздеп адасумен пара-пар» - деп Л.Н. Толстой айтқандай, ұрпақ тәрбиесіндегі ежелден қалыптасқан халқымыздың жақсы дәстүрлері мен тағылымдарын оқып-үйреніп өнеге тұту керек [3, 56 б.].

Ұлы данышпан Абай: «Адам ата-анадан туғанда есті болмайды: естіп, көріп, ұстап, татып ескерсе, дүниедегі жақсы-жаманды таниды дағы, сондайдан білгені, көргені көп адам білімді болады. Естілердің айтқан сөздерін ескеріп жүрген кісі өзі де есті болады. Әрбір естілік жеке өзі іске жармайды. Сол естілерден естіп білген жақсы нәрсені ескерсе, жаман дегеннен сақтанса, сонда іске жарайды, соны адам десе болады,» - деген. Ал ақын Мағжан жалпы тәрбие мәселесіне қатысты «Жетекші сөзде»: ... жер жүзіндегі басқа жан иелерімен салыстырғанда, адам баласы туғанда өте әлсіз, зағып, осал болып туады. Малдың төлі туа сала аяқтанады. Тауықтың балапаны жұмыртқадан жарылысымен жүгіріп кетеді. Ал адам баласы туғанда іңгәлаған айғайы мол бір кесек ет. Ақыл-есі жоқ. Денесі тым әлсіз. Мінекей, адам баласы осылай өте әлсіз боп туып, аса сараң өсетіндігінен, оның денесіне, жанына азық беріп, өсуіне көмек көрсетпей, яғни оны тәрбие қылмай болмайды, - деп жазады [4, 28 б.].

Болашақ ұрпақ – туған жері мен халқының перзенті. Ол қайда жүрсе де өз ұлтының жарқын болашағы, әрі өкілі. Жастарға ата-баба дәстүрлерінің озық үлгілері негізінде тәрбие беріп, олардың бойында ұлттық қадір-қасиеттерді, намысы мен туған елін, халқын құрметтейтін, сөйтіп азаматтық борышын өтейтін тұлға етіп тәрбиелеу – жалпы қоғам дамуындағы ізгі мақсат екендігі кімге болса да ерте кездерден таныс қасиеттер.

Ата-дәстүрді дәріптеу – қазақы тәлім-тәрбиенің іргетасы деуге болады. Ал имандылық пен сенім, ел-жұртын құрметтеу – саналы азаматтың мінезіндегі ізгі сипаттар. Қазақ елі егемен мемлекет болып, көгілдір туын көкке көтеріп әлемге таныла бастаған кезде халқымыздың ерте замандардан бері іргесі қаланған ұлттық мәдениеті мен салт-дәстүрі қайта өркендей бастады. Ата-бабаларымыздың жас ұрпаққа мұра етіп қалдырған игі қасиеттерін қастерлеу өскін буынға тәлім-тәрбие берудің қуатты құралы болатындығы ешқандай күдік тудырмайтын ақиқат.

«Алтын кездік қын түбінде жатпайды»,- дейді халық даналығы. Бұл ой мен сөздің түпкі сырына ден қойсақ, шын асыл, қымбат қазына қилы кезең, шытырман уақытта да сыны мен сипатын өзгертпейді. Асыл қазынамызға тереңірек үңілетін болсақ, болашақ ұрпаққа үлкен тәрбие берер мол байлыққа кенелеміз. Қазақта бір де бір сөз тегін айтылмаған. Сөзден құдіретті не бар? Бұрынғы уақытта жастарды ата-ананың, не ақсақал кісілердің наразылық білдіруі қатты шошындырған. Олар жаман сөз есітпеуге, наразылыққа ұшырамауға, қарғыс емес, алғыс алуға ұмтылған. Сөйтіп, адамгершілікке, ізгілікке, жақсылыққа, әділдікке сай тәрбиеленген.

Адам қоғамы мен табиғи орта арасындағы қарапайым қарым-қатынасты өзара үйлестіріп, олардан тағылым аларлық қазақтың түрлі дәстүрлері, тыйым сөздері мен ырымдардың тәрбиелік мәні де ерекше.

Мәдени-тілдік ахуал тұрғысынан келгенде, Қазақстан халқы негізінен екі тілдің – мемлекеттік және ұлтаралық қатынас тілінің біріне бейімділігімен ерекшеленеді. Бұл тілдердің қарым-қатынастық маңызы мен өрісі тең емес.

Ата-ана баласын өнегелі сөзімен, жеке басының үлгісімен тәрбиелейді. Оның азаматтық келбеті, мінез-құлқы жанұядағы жандардың күшті ықпалымен қалыптасады. Мектеп жасына дейінгі балада үлкендердің сөзіне, қылығына, іс-әрекетіне електеушілік басым.

Жалпыадамзаттық құндылықтар мен тарихи тәжірибе, сан ғасырлық мәдени дәстүрлер есепке алынатын болғандықтан, білім беру

мазмұны жаңартылады да, болашақ мұғалімдерді дайындау процесіне жаңа талаптар ұсынылады [5, 28 б.].

Қазақ халқы бала тәрбиесіне ерекше көңіл бөлген. Тәрбие тірегі – халық мұрасы. Өйткені әдебиеттің, мәдениеттің т.б. ежелден жинақталған, толығынан сақталған келер ұрпаққа қалдырған бай қазынасы. Бұны жас ұрпаққа жеткізу, әдет-ғұрып, салт-дәстүрді жаңғыртып, мектепке дейінгі ұйымдардағы балалардың бойында қалыптастырып тәрбиелеу – тәрбие саласындағы қызметкерлердің міндеті.

Халықтық тәрбие – сан қырлы, салт-дәстүр мен әдет-ғұрып тәрбие өзегі десек, олар отбасы тәрбиесінен бастау алатын тәрбиенің сан түрлерінде өзінің заңды жалғасын табады. Ал өскелең ұрпақ тәрбиесінің алдында тұратын құнды міндеттерінің қалыптастыру көзі де осында.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030: Барлық Қазақстандықтардың өсіп-өркендеуі, қауіпсіздігі және әл-ауқатының артуы; Ел Президентінің Қазақстан халқына Жолдауы. – Алматы: Білім, 1998. – 96 б.
2. Кожаметова К.Ж. Этнопедагогика: Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. – 256 б.
3. <https://ru.calameo.com/read/0054845714d01c1c2b85e>
4. <https://itest.kz/kz/attestation/esse-4157/ulgiler/lecture/abajdyng-on-tohyzynshyqara-sozinen-qandaj-oj-tujdim-250-soz>
5. Нығыманова Н.Т. Этнопедагогика: оқу құралы. – Астана: ЕАГИ, 2015. – 109 б.

Резюме

В статье раскрывается главная задача, стоящая перед каждой нацией, – это воспитание здорового, сознательного поколения, продолжающего свое дело, свою жизнь.

Resume

The article reveals the main task facing each nation-it is the education of a healthy, conscious generation that continues its work, its life.

**ФОРМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В
АСПЕКТЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ**

И.Б. ШМИГИРИЛОВА

кандидат педагогических наук,
профессор кафедры «Математика и информатика»

А.С. РВАНОВА

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Математика и информатика»

А.А. ТАДЖИГИТОВ

кандидат физико-математических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Математика и информатика»,
Северо-Казахстанский государственный
университет им. М. Козыбаева

Аннотация

В статье представлена авторская точка зрения на категорию «познавательное взаимодействие», выявлены его смысловые пересечения и различия с понятием «педагогическое взаимодействие». На основании анализа научных источников раскрываются особенности различных форм познавательного взаимодействия, проявляются их взаимосвязи. Представлены принципы познавательного взаимодействия субъектов образования.

Ключевые слова: познавательное взаимодействие, содержание образования, контент, эффективность обучения.

Философская категория «взаимодействие» используется для обозначения различного рода субъектно-субъектных, субъектно-объектных и объектно-объектных связей, при этом составляющая этого термина «действие» указывает на деятельную активность таких связей. Система взаимодействия человека с окружающим миром и с собой является основным механизмом его развития. Педагогика взаимодействия – актуальное направление педагогических исследований, ориентированных на развитие системы образования. Е.В. Коротаева высказывает мысль о том, что тематика этого направления «относится к «вечным» проблемам образования, поскольку, о чем бы ни говорили, ни писали ученые, теоретики,

практики они всегда обращаются к тем или иным аспектам разнообразных взаимодействий субъектов и объектов в образовательном пространстве» [1, с. 195]. В научной литературе наряду с понятием «педагогическое взаимодействие» встречаются и термины «образовательное взаимодействие» [2, с.12; 3, с.61] и, гораздо реже, «познавательное взаимодействие», которые, как правило, используются синонимично. Цель данной статьи представить авторскую точку зрения на понятие «познавательное взаимодействие», а также раскрыть особенности различных форм познавательного взаимодействия, проявить их взаимосвязи в аспекте повышения эффективности процесса обучения.

Акцентируя внимание на различиях в трактовке понятий «педагогическое взаимодействие» и «познавательное взаимодействие», отметим, что первый термин в научной литературе охватывает систему межличностных отношений субъектов образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей), которая исследуется с позиций педагогики, психологии и социологии. Понятие педагогического взаимодействия гораздо шире понятия педагогического воздействия, поскольку определяется двумя взаимообусловленными компонентами: воздействием одного субъекта обучения и ответную реакцию другого. Примечательным является то, что в англоязычных научных источниках понятие «педагогическое взаимодействие» не используется: в статьях авторов, для которых английский язык не родной, встречается термин «образовательное взаимодействие», но чаще авторы рассматривают взаимодействие социальное [4, с.38; 5, с.16].

Прилагательное «познавательное» определяет перенос акцента во взаимодействии на приобретение знаний, постижение объективного мира и собственного места в нем. Такое взаимодействие (по своей сути) не может быть пассивным – это обязательно продуктивный, действенный процесс. Продуктивность взаимодействия в обучении определяют два необходимых условия: готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию и наличие основы для познавательного взаимодействия, в качестве которой можно принять предметное содержание, представленное в форме побуждающей к продуктивному познанию. Учитывая высказанное положение, модель познавательного взаимодействия можно представить в виде треугольника, в вершинах которого находятся взаимодействующие элементы: учитель, учащийся и контент (предметное содержание), звенья этой модели и определяют формы познавательного

взаимодействия: «учитель – учащийся», «учащийся – учащийся», «учащийся – контент», «учитель – контент». Первые две из этих форм являются частью системы педагогического взаимодействия. Кратко остановимся на каждой из этих форм.

Взаимодействие «учитель – учащийся» может выступать в формате субъект-объектных или субъект-субъектных отношений. Современные требования к организации образовательного процесса, приоритет интерактивных методов обучения в условиях обновления содержания образования указывают на необходимость отказа от субъект-объектных отношений в процессе взаимодействия «учитель – учащийся», поскольку субъектность – характеристика личности, которая и отражает ее активность. В этой связи мы согласны с Е.В. Коротаевой [6, с.71], которая по степени субъектности обучающегося в учебном процессе различает учебное, учебно-познавательное и познавательное взаимодействия.

С ростом популярности активной и интерактивной педагогики, групповых форм обучения взаимодействие «учащийся – учащийся» приобретает все большую ценность. Исследователями [1, с. 51; 7, с. 27] теоретически и экспериментально подтверждено, что такое взаимодействие способствует активизации познания, оказывает положительное влияние на мотивацию, на общую удовлетворенность учащихся. Однако анализ ряда отечественных и зарубежных источников [8, с.37; 9, с.41] приводит к некоторым выводам, которые свидетельствуют о неоднозначности эффектов такой формы взаимодействия:

- трудно отделить эффект этого вида взаимодействия от других факторов, влияющих на успеваемость учащихся;
- еще требуют тщательного изучения механизмы, посредством которых реализуются эффекты такого взаимодействия;
- эффекты взаимодействия неоднородны в отношении учащихся с различным уровнем предметных способностей и обученности.

Спектр эффектов, причем не только положительных, может возрасти, если учесть, что связи «учитель – учащийся», «учащийся – учащийся» в чистом виде реализуются крайне редко: даже если в процессе обучения осуществляется познавательное взаимодействие учителя и одного конкретного учащегося, то почти всегда или, по крайней мере, очень часто это находит отражение в связях «учитель – учебный коллектив» и «учащийся – учебный коллектив».

Таким образом, в качестве положений, определяющих требования к рассмотренным формам познавательного взаимодействия можно выдвинуть следующие принципы:

- принцип социально-личностной актуализации, который заключается в развитии интеллектуально-нравственной свободы обучающихся, в придании личностного смысла познавательной деятельности;

- принцип полисубъектности и многовекторной интерактивности, раскрывающийся в многообразии ролей взаимодействующих друг с другом субъектов познания и предполагающий вовлечение обучающихся не только в познавательную деятельность, но и в управление ею;

- принцип оптимальной педагогической поддержки, указывающий на направленность деятельности учителя на содействие продуктивному познанию обучающихся и всемерную поддержку их личностного развития.

Ориентация на продуктивность познавательной деятельности определяет важность исследования формы взаимодействия «учащийся – контент», которое не рассматривается в структуре педагогического взаимодействия. В то же время существует целый спектр исследований, результаты которых прямо указывают на значимость того, как обучающийся будет осваивать предметное содержание. А это, в свою очередь, определяется многими факторами: достаточной четкостью структуры контента, соответствием содержательно-структурной сложности возрастным и личностным особенностям обучающихся, наличием мотивационных и занимательных элементов, сочетанием различных форм представления предметного содержания, ориентированных на индивидуальные стили мышления учащихся и их личностный опыт и т.п. Указанные факторы значимы, даже если посредников в познавательном взаимодействии «учащийся – контент» выступает учитель, и (тем более важны) когда обучающиеся осуществляют познавательную деятельность самостоятельно в индивидуальной или групповой работе. Не случайно в последнее время появляется все больше учебников, разрабатываемых на основе положений психодидактического подхода, интегрирующего психологические и педагогические знания с целью совершенствования процесса обучения. Наиболее удачными в этом отношении, например, можно считать учебники, созданные в рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект» под руководством Э.Г. Гельфман,

М.А. Холодной, выстроенные на основе развивающих учебных текстов [10, с. 28].

Еще одна форма связи практически не упоминается в научной литературе в контексте познавательного взаимодействия, хотя и существует множество источников, которые представляют исследования именно этой формы связи – связь «учитель – контент». Поскольку даже самые лучшие учебники не всегда могут обеспечить наиболее эффективный способ реализации взаимодействия «учащийся – контент», в силу многогранности этой формы связь «учитель – контент» приобретает существенное значение. В результате этого взаимодействия проектируемое в нормативных документах содержание образования становится содержанием познавательной деятельности. Как было отмечено ранее, особые требования предъявляются к работе педагога с образовательным контентом, если она заключается в подготовке содержательно-дидактического обеспечения самостоятельной (индивидуальной или групповой) деятельности учащихся. Предметное содержание, пропущенное через личностный опыт педагога, представляется в учебных текстах, образных, знаковых, вербальных конструкциях, ориентированных на конкретных обучающихся. Важно отметить: усвоение учащимся учебного материала будет по-настоящему продуктивным, только в том случае, если учитель не просто разнообразит форму представления содержания, а обеспечит его вопросами и заданиями, побуждающими обучающихся к активному познанию, состоящему не только в усвоении предметного контента, а именно, во взаимодействии с ним. Эффективность взаимодействия «учитель – контент» зависит не только от знания своего предмета и методики обучения, но и от уровня информационного и технологического компонентов профессиональной культуры педагога. Примерами результатов реализации связи «учитель – контент» могут служить визуальная поддержка предметного содержания через применение средств когнитивной визуализации [11, с.61] или использование специального программного обеспечения [12, с.27], дидактическое обеспечение групповой работы школьников [13, с.29] и др.

Цифровизация различных сторон жизни и деятельности человека, в том числе и цифровизация образования, актуализирует еще одну из форм познавательного взаимодействия, на которую в последнее время ссылаются зарубежные источники – «учащийся – инструмент» [14, с.51] или «учащийся – интерфейс» [15, с.28]. Исследования этого аспекта необходимо фокусировать на готовности субъектов обучения к

такому взаимодействию, на влиянии особенностей такой формы взаимодействия и на результаты обучения, мотивацию обучения, удовлетворенность обучающихся и т.п. В этой связи можно отметить два примечательных факта, обнаруженных в англоязычных источниках. Во-первых, именно эту форму отдельные авторы соотносят с академическим или когнитивным взаимодействием, указывая прежде всего на то, что именно в рамках такой связи не только реализуется доступ обучающихся к различным видам контента, но и обеспечивается возможность самостоятельно преобразовывать и обрабатывать извлеченную информацию. Во-вторых, в аспекте взаимодействия «учащийся – инструмент/интерфейс», рассматривается и связь «учащийся – инструктор», тем самым роль педагога сводится к выдаче инструкций, то есть указаний о способе взаимодействия с инструментом. С такой позицией нельзя согласиться по ряду причин, одна из которых состоит в том, что присущая инструменту интерактивность не всегда именно та, которая позволяет получить нужную реакцию обучающихся, которая требуется для конкретного образовательного результата их взаимодействия с предметным содержанием. Возникает необходимость в разработанной интерактивности. Взаимодействие учителя и контента трансформируется путем разработки новых способов представления предмета с использованием информационных технологий. Неслучайно необходимость адаптации содержания традиционных курсов к особенностям и инструментам электронного обучения создала нового посредника во взаимодействии учителя и контента: дизайнеров учебных материалов. Однако, очевидно, что нельзя каждому педагогу выделить личного дизайнера для разработки электронных материалов, ориентированных на конкретных учащихся, поэтому для решения этой проблемы на современном этапе создаются программно-технические инструменты различной направленности, используя которые педагог преобразует предметное содержание в интерактивный контент, позволяющий реализовать вариативность познания и многообразие видов познавательной деятельности обучающихся. Примерами таких инструментов могут служить математический пакет GeoGebra, ресурсы Smart Notebook, LearningApps.org и др. Таким образом, еще одной формой познавательного взаимодействия является связь «учитель – инструмент / интерфейс».

В заключение хотелось бы акцентировать внимание на такой форме познавательного взаимодействия как «учитель – учитель / профессиональное сообщество». Данный вид связи необходимо

рассматривать не только в аспекте межличностных отношений коллег, осуществляющих эмоциональную и интеллектуальную поддержку друг другу (сотрудничество, взаимообмен опытом, наставничество), но и как единое пространство, которое, так или иначе, сопряжено со всеми формами познавательного взаимодействия. Участие педагогов в совместных исследованиях, работа над одной и той же методической проблемой, создание командных проектов, подготовка и проведение интегративных уроков – все это требует не только взаимодействия учителей друг с другом, но и их совместного взаимодействия с учащимися и предметным контентом. В контексте цифровизации новые средства связи имеют то преимущество, что устраняют границы и позволяют взаимодействовать, причем при низких затратах со значительно большим сообществом своих коллег.

Таким образом, проведенный обзор позволяет заключить, что:

- познавательное взаимодействие в обучении – это многоаспектный процесс непосредственного или опосредованного воздействия друг на друга субъектов обучения, содержания образования (контента), инструментов, обеспечивающих образовательную деятельность, порождающий их взаимную обусловленность и связь;

- познавательное взаимодействие представлено различными формами, интеграция которых способствует образованию структур, направленных на достижение запланированных образовательных результатов;

- в познавательном взаимодействии в отличие от педагогического взаимодействия существенную роль играют взаимосвязи учителей и обучающихся с предметным содержанием (контентом) и инструментальным обеспечением процесса познания;

- разработка целостной теории познавательного взаимодействия в образовательных системах как необходимого условия повышения его эффективности актуализирует исследования как отдельных его форм, так и их взаимосвязей.

Список литературы

1 Коротяева Е.В. Педагогика взаимодействия в образовательном пространстве: научная школа Е.В. Коротяевой // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195-199.

2 Корнеева Е.Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2014 – № 4, т. II. – С. 264-268.

3 Yaksa N.V. Some forms of organization of teachers and pupils in educational activity // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И.

Вернадского Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2014. – № 3. – С. 115-120.

4 Mariano M., Bolsoni-Silva A.T. Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions // *Paidéia*. – 2018. – Vol. 28, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2816>

5 Apriliyanto B., Saputro D., Riyadi C. Student's social interaction in mathematics learning // *Journal of Physics Conference Series*. – 2018. March. – doi: <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/983/1/012130>

6 Коротаяева Е.В. Проблемы активизации субъектов в учебно-познавательных взаимодействиях // *Педагогическое образование*. – 2008. – № 3. – С. 25-37.

7 Меньшиков П.В. Комплекс характеристик учебного взаимодействия в психологическом исследовании // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2017. – т. 7, № 2. – С. 1118-1124.

8 Нұрғалиева А.Қ., Нұрғалиева А.Қ., Арғымбаева Д.Ж. Сынып жетекшісінің жұмысында оқушылар бойында ұжымшыл қатынастарды қалыптастырудың мәні // *Қазақ білім академиясының баяндамалары*. – 2020. – № 1. – Б. 175-181.

9 Feld J., Zölitz U. Understanding peer effects: On the nature, estimation, and channels of peer effects // *Journal of Labour Economics*. – 2017. – Vol. 352). – P. 387-428, doi: <http://dx.doi.org/10.1086/689472>

10 Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Учебные тексты как средство интеллектуального развития учащихся в процессе обучения математике // *Образование и наука*. – 2014. – № 8 (117). – С. 67-80.

11 Григоренко О.В., Шмигирилова И.Б. Когнитивная визуализация как средство формирования познавательной компетентности школьников // *Сибирский учитель*. – 2016. – № 6 (109). – С. 52-56.

12 Рванова А.С. Динамические модели как средство организации учебного исследования по геометрии // *Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и в вузе: материалы IV Международной научной конференции*. Т. I. – М.: МПГУ, 2018. – С. 188-190.

13 Шмигирилова И.Б. Особенности конструирования заданий, ориентированных на повышение эффективности групповой работы в обучении математике // *Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и в вузе: материалы IV Международной научной конференции*. Т. I. – М.: МПГУ, 2018. – С. 262-266.

14 Panchoo S. Learning Space: Assessment of Prescribed Activities of Online Learners // *Paper presented at the 2017 International Conference on Platform Technology and Servic*. – 2017, doi: <http://dx.doi.org/10.1109/PlatCon.2017.7883715>

15 Kumtepe A.T. et al. An Interaction Framework for Open and Distance Learning: Learning Outcomes, Motivation, Satisfaction, and Perception / Kumtepe A.T., Atasoy E., Kaya Ö., Uğur S., Dinçer D., Erdoğan E., Aydi C.H. // *Online Academic Journal of Information Technology*. – 2019. – Vol: 10 (36), doi: <http://dx.doi.org/10.5824/1309-1581.2019.1.001.x>

Түйін

Мақалада «танымдық өзара іс-қимыл» санатына авторлық көзқарас ұсынылған, танымдық өзара іс-қимылдың әртүрлі нысандарының ерекшеліктері ашылады, олардың өзара байланысы көрінеді, білім беру субъектілерінің танымдық өзара іс-қимыл принциптері ұсынылған.

Resume

The article presents the authors' point of view on the category of «cognitive interaction», reveals the features of various forms of cognitive interaction, reveals their interrelationships, presents the principles of cognitive interaction of educational subjects.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ РЕФЛЕКСИВТІ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДИАГНОСТИКАЛАУ ӘДІСТЕРІ

М.К. ЖАЙЛАУОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті

Аннотация

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті қабілеттерін диагностикалау әдістері зерделенген. Рефлексивті қабілет тұлғаға бағдарланған және дамыта оқыту жүйелеріндегі оқыту үдерісінің міндетті компоненті ретінде қарастырылған. Бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті қабілеттерін анықтауға мүмкіндік беретін әдістерге талдау жасалған.

Түйін сөздер: рефлексия, рефлексивті қабілет, диагностикалық жұмыс, өзін-өзі бағалау, ұжымдық рефлексия.

Педагогикалық әдебиеттерде «рефлексия», «рефлексивті әрекет» және «рефлексивті қабілеттер» тұлғаға бағдарланған және дамыта оқыту жүйелеріндегі оқыту үдерісінің міндетті компоненттері ретінде қарастырылады. Рефлексия – бұл жеке тәжірибені қайта ой елегінен өткізу және қайта құру.

Оқыту үдерісінде рефлексивті қабілеттерді дамытуды біз оқушылардың жүзеге асырылып отырған әрекетті, міндеттерді шешуде шарттарды, құралдарды, оқу әрекетін және операцияларды сыни түсінуі, оқу әрекетінде мұғаліммен және сыныптастарымен өз бетінше бастамашыл әрекетке қабілеттілігі ретінде түсінеміз [1, 78 б.].

С.В. Пигузова бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті қабілеттерін дамытудың 3 сатысын бөліп көрсетеді:

1. Ұжымдық рефлексияның қалыптасу сатысы;
2. Топтық рефлексияның қалыптасу сатысы;
3. Жеке дара рефлексияның қалыптасу сатысы [2, 145 б.].

Бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті даму шарттарын құру үшін мына нәрсені есте сақтаған жөн:

- рефлексия жеке дара, диалогты, әрекетті және түрлі көлемді. Бастауыш мектепте төмендегі рефлексивті біліктер қалыптасады:
- өзін қалыпты қабылдау;

- әрекет мақсатын қою;
- әрекет нәтижелерін анықтау;
- нәтижелерді әрекет мақсатымен сәйкестендіру;
- өз мінез-құлқында қателердің болуын анықтау;
- бастан кешірген жағдаятты сипаттау.

Бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті қабілеттерін дамыту бойынша жұмысты 1-сынып оқушыларымен бастаған дұрыс. Сабақта оқушылар мұғаліммен бірге әрекеттің тақырыбы мен мақсатын анықтауды үйренеді; өзін-өзі бағалау ұғымдарымен, өзін және өзінің сыныптастарын бағалауға көмектесетін бағдаршаммен танысады; бірге күш-жігер жұмсауды талап ететін нәтижеге қол жеткізу үшін жұпта және шағын топтарда жұмыс істеуді, жалпы алғанда өз жұмысы мен сынып/топ жұмысының қорытындысын шығаруды үйренеді.

Балаларға мақсат қою, жоспарлау, мотивация, бақылау және бағалау, өзара бақылау және өзара бағалау сияқты күрделі теориялық ұғымдарды шамаға лайықты, түсінікті тілмен ұғындыру қажет.

Бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті қабілетін дамытуға арнайы ұйымдастырылған оқу-танымдық әрекет үлкен ықпал жасайды. Рефлексивті қабілеттерді дамыту бойынша жұмысты олардың қалыптасқандық деңгейін есепке ала отырып, ұйымдастырған жөн. Мұндай мәліметтерді мұғалім диагностикалық жұмыс жүргізу нәтижесінде алады [3].

Рефлексивті қабілеттерді диагностикалаудың негізгі әдістеріне бақылау, әңгімелесу, психодиагностикалық әдістерді («Өзінді бағала», «Мектептегі ұнайтын нәрсе», «Автопортрет», Т.В. Дембо мен С.Я. Рубинштейн ұсынған өзін-өзі бағалау әдістемесі) жатқызуға болады.

Рефлексивті қабілеттердің қалыптасу деңгейін диагностикалау түсіндірменің нақты критерийлерін болжау арқылы анықталады. Ең негізгісі педагогикалық зерттеу әдістері нақты нәтиже беретін тәрбие жұмыстарын жоспарлау және жүргізу барысында көрінеді [4].

Автопортрет – бұл адамның өзі беретін бейнесі. Бұл әдістің мәні – баладан өз бейнесін салуды талап етеді. Бұл диагностиканың нәтижесінде баланың өзін, өзіне деген қарым-қатынасын бағалау сатысы анықталады.

«Өзінді бағала» әдістемесі. Бұл әдіс көмегімен оқушылардың өзін бағалау сатысы және рефлексияның жанама көрінісі болып табылатын нақты бағалау білігін анықтауға болады. Сонымен қатар бағалау

мұғалімнің, сыныптастарының, ата-аналарының берген бағасының ұқсастығымен және айырмашылықтарымен салыстырылады.

«Сиқырлы таяқшалар» арқылы да өзін бағалау диагностикасын жүргізуге болады. Мысалы, балаларға қандай да бір тапсырманы, іс-әрекетті орындауда өз нәтижесін таяқшаға белгілеу арқылы анықтауға болады. Бұл бағалау да мұғалімнің және сыныптастарының көмегімен жүргізіледі.

Өзін-өзі бағалау және алға қойған мақсатқа жету әдістеріне оқушыға кез келген жазбаша түрдегі тапсырма беріп, бағалау сатысында алынған нәтиже бойынша төмендегідей көрсеткіштерді анықтауға болады:

- өзін-өзі бағалау нәтижесі мұғалімнің бағалауымен сәйкес келуі не келмеуі.

- өзін-өзі бағалаудың сипаты [5; 6].

«Мектепте маған не ұнайды?» әдісі. Бұл әдістеме бірнеше сұрақтар мен оған берілетін жауаптар жүйесін құрайды. Бала жауап беру кезінде өзі дұрыс деп санаған бір нұсқасын таңдау арқылы ұпай жинайды. Осылайша оның өзін және әрекеттерін бағалау білігінің қалыптасу деңгейін оңай анықтауға болады. Бұл әдісті басқаша жүргізуге болады. Балаға мектепте не ұнайтындығы жайлы сурет салғызу керек, нәтижесінде бала бағаланады.

Өзін-өзі бағалаудың сандық көрсеткіштері «Полярлы профильдер» кестесінде көрсетілген. Әдістің негізі – баланың өзін-өзі бағалауында. Рефлексивті қабілеттердің қалыптасу деңгейін анықтауда берілген әдістемені пайдаланған дұрыс. Бұл әдістеме бойынша жеке қасиеттерін көрсететін тізімді өзгерткен жөн, бастауыш сынып оқушысының рефлексивті қабілеттерін жанама түрде көрсететін тақырыпқа сай қасиеттерді таңдап алу керек.

1-ші деңгей - сапасы өте төмен

2-ші деңгей - сапасы жеткілікті түрде

3-ші деңгей - сапасы өте жоғары түрде көрінген.

Нәтижелерді талдау: + саны әрбір қатар бойынша сапа деңгейіне сай қосылып отырады. Дұрыс (+) және дұрыс емес (-) сапасына қарай бөлек үш санның нәтижесі шығады. Шыққан нәтиже сапаның санына (10) бөлініп, өзін-өзі бағалау коэффициенті анықталады.

Нәтиженің түсіндірмесі: егер коэффициент 0,4-0,6 болса, онда бағалау дұрыс. Ал егер оң сапа жағынан 1-ге жақындаса, өзін-өзі бағалауы жоғары, теріс сапасы 1-ге жақындаса, өзін-өзі бағалауы төмен. Берілген әдістердің жетістіктері де, кемшіліктері де бар. Бала

қабілетінің қалыптасу деңгейін көрсететін тест әдісі қолданылады. Бірақ сұрақтарға жауап беру кезінде бала шынайы болмауы мүмкін.

Теориялық және практикалық ізденіс негізінде бастауыш сынып оқушыларының оқу пәнін игеру барысында оқу әрекетіне рефлексивті қатынастарын қалыптастыру мақсатында арнайы оқу тапсырмалары дайындалып, олармен жұмыс жасауды ұйымдастыру әдістемелік тұрғыда қамтамасыз етіледі.

Тапсырмалар оқу үдерісінде атқаратын функцияларына қарай төмендегідей жүйеленеді:

- оқушыларда оқу мәліметтерін талдай алу іскерлігін қалыптастыруға арналған тапсырмалар;
- оқушыларда оқу тапсырмасының мақсатын анықтай алу іскерлігін қалыптастыруға бағытталған тапсырмалар;
- оқушыларда оқу тапсырмасын орындауды жоспарлай алу іскерлігін қалыптастыруға арналған тапсырмалар;
- оқушыларда оқу тапсырмасын орындауларын бақылай, бағалай алу іскерліктерін қалыптастыруға арналған тапсырмалар;
- оқушылардың оқу тапсырмасын орындау алгоритімінің құрылымын тұтас меңгерулерін қалыптастыруға бағытталған тапсырмалар;
- оқушылардың ақпаратты жан-жақты (аудиалдық, визуалдық және кинестеттік) қабылдай алуын дамытуға арналған тапсырмалар;
- оқушылардың ойлау қабілеттерін бағытты дамытуға арналған тапсырмалар [5, 26 б.].

Төмендегі жаттығулар бастауыш сынып оқушыларының рефлексивті қабілеттерін анықтауға мүмкіндік береді:

«Көңіл-күй смайликтері» әдісін эмоциялық көңіл-күйін анықтау рефлексиясы ретінде сабақтың әртүрлі кезеңдерінде пайдалануға болады. Оқушылар өздерінің сай және өздеріне ұнаған смайликтердің суретін салады.

«Күн шуағы» әдісі.

Сабақтың барлық кезеңінде пайдаланылады. Оқушылар көңіл-күйлеріне байланысты күндердің суретін таңдайды.

«Ағаштар» әдісі.

Оқушылар бүгінгі сабаққа байланысты пікірлерін ағаштың бейнесі бар параққа жазады немесе ағашқа алдын ала сұрақтар ілініп, жауаптары тұсына жазылады.

«Бағдаршам» әдісі.

Оқушылар сабақтың басында үш түстің (қызыл, сары, жасыл) біреуін таңдайды. Сабақтың соңында немесе тапсырманы аяқтағаннан

соң балалар әр түске байланысты өз пікірлерін білдіреді. Қызыл-жол (ұнамады, қателік), сары-онша емес (күдіктер мен қиындықтар), жасыл-иә (ұнады, нәтижесі).

«Бестік-1» әдісі.

Оқушыларға параққа өз қолдарын басып салып, әр саусақтың тұсына пікірлерін жазуды.

Үлкен саусақ – мен үшін маңызды және қызық;

Сұқ саусақ – мен үшін қиын (ұнамады);

Үлкен ортаңғы саусақ – мен үшін жеткіліксіз;

Ортаңғы саусақ – менің көңіл-күйім;

Кішкентай саусақ – менің ұсыныстарым.

«Бестік-2» әдісі.

Оқушылардың белсендіктері мен жұмыстарының сапасын анықтау мақсатында параққа өз жауаптарын жазуды ұсынылады.

«V»- мұғалімнің өтінішімен жауап бердім, бірақ жауабым дұрыс емес.

«W»- мұғалімнің өтінішімен жауап бердім, жауабым дұрыс.

«-»- өз ықыласыммен жауап бердім, бірақ жауабым дұрыс емес.

«+»-өз ықыласыммен жауап бердім, жауабым дұрыс.

«0»- мүлдем жауап бермедім.

Сабақтың соңында балалар өз бақылаулары бойынша талдау жасап, өз белсендіктерін ашық түрде бағалайды.

«Түйе» әдісі.

Оқушыларға түйенің суретін салдырып, мұғалім салынған суреттерді жинап алады. Суреттің әр мүшесіне ауызша сипаттама береді: үлкен құлақ – мұндай балалар жақсы тыңдағанды ұнатады; көз – көзбен көріп қана қабылдайды; өркештері – сіздер алып жатқан білім; басы – бұл ойлау процестері; бастың үлкендігі – баспен көп ойланатындығын; жіңішке аяқтар – өз-өзіне деген сенімінің аздығын білдіреді.

«Көңіл-күй картасы» әдісі.

Сабақтың соңында эмоционалдық жағдайларына байланысты кестелерді толтырады. Кестелерге оқушылардың өз сезімдері, сабаққа деген қарым-қатынасы, бүгінгі сабақта не ұнағандығы (ұнамағандығы) туралы жазады.

«Қызыл телпек» әдісі.

Музыка ойналады. Оқушылар қызыл телпекті бір-біріне кигізе отырып, санайды. Музыка аяқталған кезде телпек кімнің қолында қалса, сол оқушы тақтада тұрған балаға талдау жасап, баға береді не өз пікірін айтады.

«Қосу-азайту-қызықты» әдісі.

Рефлексияны ауызша тақта алдында жүргізуге де бол, яғни өз пікірлерін өз еркімен білдірген таңдаулы оқушыларды үш қатарға «+», «-», «?» бөлуге болады. Бұл кестені Кембридж университетінің ғалымы, философия ғылымдарының докторы Эдвард де Боно ойлап тапқан. Бұл жаттығу мұғалімнің сабаққа «оқушы көзімен» қарауына мүмкіндік береді. «+» қосу кестесіне оң әсер қалдырған дәлелдеулер жазылады. «-» азайтуға түсінбей қалған немесе қалып қойған ұғымдар жазылады. «?» қызықты кестеге алдағы уақытта не қызықтыратынын және не білгісі келетіндерін толтырады.

«Синквейн» – бұл шығармашылық рефлексия әдісі, яғни меңгерген білімді, ұғымдарды, жалпы үдерісті көркем шығарма түрінде көрсету. Бұл жағдайда ақпарат белсенді түрде қабылданып қана қоймай, жүйелі түрде бағаланады.

1-тақырыбы немесе зат атауы (бір зат есім);

2-заттың түрі (екі сын есім);

3-әрекет түрі (үш етістік);

4-сол затқа байланысты сөйлем;

5-синоним, тақырып мағынасын ашатын бір ғана сөз.

«Күпия сөздер» әдісінде тақтаға сабақтың тақырыбына қатысты күпия сөздер ілінеді. Балалар осы сөздерді қатыстыра отырып, әңгіме құрастырулары қажет. Мысалы: бағалау, есеп, көрші, мұғалім т.с.с.

«Сараптау комиссиясы» әдісі.

Сабақтың барысында арнайы сарапшылар (бақылау жұмысын өте жақсы орындайтын оқушылардан) тағайындалады. Олар бүкіл сабақ бойына оқушылардың әрекеттерін бақылап отырады. Сабақтың соңында сарапшылар нәтижелерді талдап, олардың кемшіліктері мен жетістіктерін атап көрсетеді, бағалайды.

Эмоционалды-көркем шығармашылық рефлексия.

Оқушыларға табиғат бейнеленген екі сурет ұсынылады. Бір суреттегі бейнелер қайғылы, көңілсіз берілген, ал екінші сурет көңілді, қуанышты түрде бейнеленген. Оқушылар өз жандарына жақын, өз көңіл-күйлеріне сәйкес суретті таңдайды.

«Рефлексивті экран» әдісі.

Әдетте, сабақтың соңында оның барлық қорытындысы айтылып, бала не білді, қалай жұмыс жасады, сабақ мақсатына жетті ме, белсенділік танытты ма, сыныптағы жұмыстың тиімділігі, сабақтағы әдістердің маңыздылығы т.б. мәселелер талданады. Бұл әдіс бойынша оқушы өз пікірін рефлексивті экранда көрсетілген сөздерден бастап, әрі қарай жалғастырады:

1. Бүгін менбілдім
2. Маған қызықты болды.....
3. Маған қиындық туғызған.....
4. Мен тапсырманы орындадым.....
5. Мен түсіндім.....
6. Енді мен білдім.....
7. Мен сезіндім.....
8. Мен меңгердім.....
9. Мен үйрендім.....
10. Менің қолымнан келеді.....
11. Мен жасадым.....
12. Мен тырысамын.....
13. Мен таңғалдым.....
14. Сабақ мен үшін.....
15. Мен қызығамын....

«Мейрамхана» әдісі.

Мақсаты: оқушының өткен сабақта алған білімін тексеру.

Уақыты: дайындыққа 5 минут; әр оқушының жауап беруіне 1-3 минут.

Қатысушылар: сыныптың барлық оқушылары.

Қажетті құралдар: қағаз, қарындаш, скотч, түрлі түсті қатырма қағаздар.

Барысы: мұғалім оқушыларға бүгінгі күндерін мейрамханада өткізгендерін елестетіп, енді мейрамхана басшысы оларға бірнеше сұрақтар қоятынын айтады:

- Мен әлде де көрер едім....
- Маған ең ұнағаны.....
- Мен тым асырып жібердім.....
- Өтініш, қосымша алғым келеді....

Оқушылар өз жауаптарын жазып, әрқайсысы тақтадағы шағым кітабына іледі [5, 27 б.].

Бұл кезең мұғалім үшін маңызды, себебі ол балалардың нені меңгергендіктерін және келесі сабақтарда нені беру керектігін анықтайды. Мұғалімнің алдағы жоспарын түзетуге мүмкіндік жасайды. Сабақтың соңында мұғалім балаларға үй тапсырмасын беріп, міндетті түрде мақтау сөздер айтады.

Сонымен, рефлексивті қабілеттердің қалыптасқандық деңгейін диагностикалау кезінде жобалау әдістемелерімен қатар түсіндірменің нақты критерийлері бар әдістемелерді де пайдалану қажет. Бұл

бастауыш сынып мұғаліміне оқушылар жайлы неғұрлым толық және шынайы ақпарат алуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 840 с.
2. Бап-Баба С. Жалпы психология. – Алматы, 2003. – 268 б.
3. Прокофьева М.Б. Развитие рефлексивных способностей у младших школьников // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 144-146.
4. Савельева М.Г. Развитие рефлексивных способностей учащихся в обучении и воспитании: науч.-метод. пособ. – Ижевск, 2005. – 89 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Народное образование. – 2012. – №3. – С.25-29.
6. Жайлауова М.К., Иманбердиева Г.С. Бастауыш сынып оқушыларының рефлексивтік қабілеттерін қалыптастыру бағытындағы мұғалімнің әрекеті // «Бектаев оқулары-1: Ақпараттандыру – қоғам дамуының болашағы» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары. – Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент, 2014. – Б.112-114.

Резюме

В статье анализируются результаты работы по проблеме развития рефлексивных способностей младших школьников. Выявлены особенности развития рефлексивности детей младшего школьного возраста. Определены ступени, методы и приемы развития рефлексивности в процессе учебной деятельности.

Resume

The article presents the results of the work on the problem of developing reflexive abilities of younger schoolchildren. The features of development of reflexivity of primary school children are revealed. The stages, methods and techniques of its development in the course of educational activity are defined.

**ОБ ОПЫТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К
РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ОБНОВЛЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Р.У. НАКИПБЕКОВА

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В статье рассматривается актуальная (на сегодняшний день) проблема формирования готовности студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» к работе с родителями учащихся в условиях обновлённого содержания образования.

Ключевые слова: обновлённое содержание образования, работа с родителями учащихся, формирование готовности студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения».

В настоящее время приоритетным направлением модернизации системы казахстанского образования является переход на обновленное содержание.

Переход на обновление содержания образования предъявляет новые требования к работе учителя. Старый школьный афоризм гласит: «Самое сложное в работе с детьми – это работа с их родителями».

В условиях реализации стандартов обновлённого содержания образования необходим новый формат работы. Характер взаимодействия педагогов с семьей в основном зависит от позиции родителей, которые по-разному относятся к школе, видят свою роль в организации воспитательной работы в школе и классе, по-разному воспитывают ребенка в семье, имеют различный интеллектуальный уровень [1, с.25].

Реформирование системы образования (как и изменение в любой другой сфере жизни) процесс непростой, без недопонимания и

откровенной критики обойтись не может. Новшества, внедряемые в школьное обучение, не прошли без внимания родителей, часть которых (в буквальном смысле) восприняли в штыки происходящие изменения.

На Интернет-страницах мы видим жаркие дискуссии «за» и «против» обновлённой программы: «Мы не готовы к таким глобальным реформам», «Родители с одной стороны репостят статьи про финское образование, а с другой – ругают, когда такое же вводят у нас», «С одной стороны они понимают: чтобы ребенок учился, его нужно заинтересовать. Однако те мечтают вернуть учебники, над которыми зевали сами, а 90% информации из них уже забыли», «Дайте детям шанс на немного другое образование», «Родителям сейчас паниковать не нужно, перемены всегда несут изменения, в данном случае они к лучшему», «Мудрый родитель, заинтересованный в качественных знаниях своего ребенка, обязательно увидит преимущества новой программы!» [2, с.51; 3, с.28].

Понятны беспокойства родителей. Внедрение новшеств в образовании, как и во всех сферах, всегда идёт с определёнными трудностями.

При переходе на обновленную систему обучения огромная роль отводится работе с родителями, так как они являются главными помощниками своему ребенку в учёбе. Однако сегодня родители испытывают трудности в организации помощи в обучении, потому как не все родители имеют достаточно знаний по педагогике, дидактике, психологии, а также не все владеют полнотой информации об особенностях обновленного содержания образования. В условиях обновлённого содержания образования родителям нужна от учителей поддержка, помощь. Поэтому необходимо предоставить родителям учащихся полную информацию по обновлённой программе, ответить на основные вопросы: для чего введена обновленная программа, в чем же конкретно основное отличие нового стандарта, нового содержания школьного образования, какие результаты в ходе её внедрения планируется получить.

Важен диалог между родителями и педагогами, обмен мнениями, поиск совместных решений, общие усилия, необходимые для адаптации к кардинальным реформам в образовании.

Первым шагом в организации долгосрочного сотрудничества семьи и школы в условиях реализации стандартов обновленного образования должно стать построение грамотного диалога между учителем и родителями. На сегодняшний день содержанием этого

диалога должна быть полная информация об обновленном содержании образования.

Необходимо донести до каждого родителя полную и достоверную информацию о том, каковы основные направления общемировых тенденций в системе школьного образования, на какой концепции основано обновление содержания образования в РК, что является основной задачей обновлённого образования.

Сегодня перед казахстанской образовательной системой стоит задача поиска новых подходов к организации взаимодействия педагогов и родителей учащихся в условиях обновления содержания образования.

Поэтому актуален вопрос о том, как подготовить студентов педагогических вузов к эффективной работе с родителями учащихся в условиях обновлённого содержания образования. Будущим педагогам необходимо, ещё в процессе обучения в вузе, научиться тому, как эффективно работать с родителями учащихся, помочь адаптироваться к обновленному содержанию всем участникам образовательного процесса.

Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности как целостная педагогическая система, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками, развития профессионально и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности, в условиях обновлённого содержания образования должна непременно включать также формирование готовности к работе с родителями учащихся.

В 2017-2018 учебном году в ЕАГИ впервые был введен элективный курс «Работа с родителями учащихся начальных классов в условиях обновленного содержания образования».

Цель курса – формирование готовности будущих педагогов к работе с родителями учащихся в условиях обновлённого содержания образования.

В ходе освоения курса студенты образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» изучают новые государственные общеобязательные стандарты начального, основного и общего среднего образования, основные документы, инструктивные материалы по обновленному содержанию образования, принципы организации и управления процессом взаимодействия с родителями

учащихся, этические требования к совместной деятельности педагогов и родителей [4, 5, 6].

В качестве ключевого средства формирования готовности студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» к работе с родителями учащихся нами были использованы кейсы. Кейсы были составлены на основе реальных педагогических ситуаций в современной начальной школе. Студентам очной формы обучения работа с кейсами давалась нелегко. В целом, именно работа над решением проблем, описанных в кейсах, в наибольшей степени вызвала актуализацию теоретических знаний студентов, полученных по педагогике, психологии, теории воспитания, методик преподавания дисциплин, способствовала формированию навыков решения профессиональных педагогических задач.

В процессе изучения спецкурса студенты трудились над выполнением практико-ориентированных заданий: создание web-quest по вопросам обновлённого содержания образования, поиск новых форм взаимодействия с родителями учащихся в условиях онлайн-обучения, использование интерактивных площадок, онлайн-платформ в формате дистанционного обучения.

Занятия на данном спецкурсе построены таким образом, что студенты 3 курса образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» выполняют практико-ориентированные задания как в малых группах, так и индивидуально. Например, задание: разработать программу «Родителям учащихся начальных классов об обновленном содержании образования» (студенты выполняют в малых группах). В ходе занятий студенты тщательно отработывают и отшлифовывают каждый из компонентов программы. Первый компонент – разъяснительная работа (презентация и ответы на вопросы родителей), второй – практический (выполнение различных примерных суммативных и формативных заданий родителями, небольших упражнений из уроков нового формата). Третий компонент – тренинг психолого-педагогических навыков родителей.

Апробация разработанной программы сначала была проведена в ходе интегрированных интерактивных семинаров, где в роли учителя начальных классов выступали студенты заочной формы обучения, которые работают в начальных классах, а в роли родителей, недовольных обновленной программой содержания образования, выступали студенты 3 курса образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения». На каждом семинаре было рассмотрено множество актуальных и сложных ситуаций из реальной

педагогической практики. Происходил не только обмен мнениями, но и вырабатывались навыки работы с возражениями родителей и преодоления их негативного настроения по отношению к реформам, к обновленному содержанию образования. В процессе работы в малых группах студенты самостоятельно искали и находили оптимальное решение педагогических задач.

Затем (в ходе практики) студентами была успешно апробирована в реальных условиях работы с родителями учащихся разработанная ими программа «Родителям учащихся начальных классов об обновленном содержании образования». Программа включала цикл семинаров с родителями учащихся по вопросам обновленной программы. Было проведено анкетирование среди родителей учащихся. Результаты анкетирования родителей учащихся приведены на рис. 1. Основными точками-маркерами отношения родителей к обновленной программе стали основные вопросы: Нужна ли обновленная программа нашей системе образования? (1); Знакомы ли Вы с новыми методами обучения? (2); Понятна ли Вам новая система оценивания (критериальная система оценивания)? (3); Считаете ли Вы, что новая система обучения способствует развитию потенциала вашего ребенка? (4). Из данной диаграммы видно, что по основным вопросам удалось изменить негативное отношение родителей к обновленному содержанию образования.

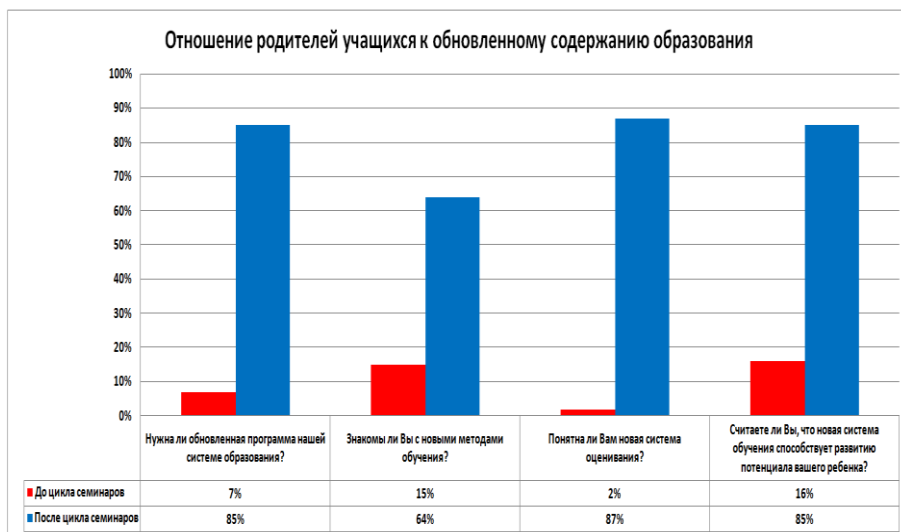


Рис.1 Отношение родителей учащихся к обновленному содержанию образования.

Необходимо отметить, что студенты в ходе практики, пришли к пониманию и осознанию, что смогут успешно взаимодействовать с родителями учащихся в условиях обновлённого содержания образования, используя приобретенные теоретические знания и необходимые навыки.

В завершении курса студенты пишут эссе «Моя работа над развитием главных навыков, необходимых мне как педагогу для успешной работы с родителями учащихся в условиях обновления содержания образования».

Анализ работ студентов показал, что они в достаточной степени владеют теоретическими знаниями, приобретёнными на спецкурсе «Работа с родителями учащихся начальных классов в условиях обновленного содержания образования», способны на практике применить их в соответствии с основными документами, инструктивными материалами по обновленному содержанию образования.

Наш опыт позволяет утверждать, что введение спецкурса для студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», а также выбор в качестве ключевого средства обучения на курсе практико-ориентированных заданий творческого характера способствует формированию профессионально-значимых качеств будущего педагога, их готовности к работе с родителями в условиях обновлённого содержания образования.

Список литературы

1. Об особенностях организации учебного процесса в организациях образования Республики Казахстан в 2020-2021 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2020. – 384 с.
2. <https://peremena.media>.
3. <https://izdatelstvo-sk.kz>.
4. Государственный общеобязательный стандарт начального образования, утвержденный приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 (с внесенными изменениями и дополнениями № 182 от 5 мая 2020 года); <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>.
5. О некоторых вопросах педагогической этики Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 года № 190. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 12 мая 2020 года № 20619.
6. О статусе педагога. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРКО статусе педагога Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК.

Түйін

Мақалада жаңартылған білім беру мазмұны жағдайында оқушылардың ата-аналарымен жұмыс жасауда болашақ бастауышта білім беру мен оқыту мамандығында оқитын студенттердің дайындығын қалыптастырудың өзекті мәселесі қарастырылады.

Resume

The article is devoted to the experience of forming the readiness of students of pedagogical specialties to work with parents of primary school students under updating the content of education.

**ҚАЗАҚТЫҢ ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРЫ – ХАЛҚЫМЫЗДЫҢ
АСЫЛ МӘДЕНИ МҰРАСЫ РЕТІНДЕ**

Н.О. ОРДАБАЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

К.С. АБИШЕВ

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

Е. БАЙЖАНОВ

аға оқытушы,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

С.Т. КУЛТАЕВ

магистр оқытушы,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Аннотация

Ұлттық ойындардың тәрбиелік маңызын өскелең ұрпақ пен тұрғын халық арасында кеңінен насихаттау үшін ойын түрлеріне сипаттама берілген. Қазіргі заманғы ұлттық спорт түрлері мен спорттық ойындардың қоғамдағы өзіндік және негізгі қызметі дене қимылының дамуы мен денені жетілдіруімен ғана шектелмейді, олар адамның әлеуметтік белсенділігі мен еңбекке жарамдылығын қартаю жасына дейін сақтай отырып, оның психикалық және әлеуметтік белсенділігін дамытудың табиғи негізі болып табылады.

Жаңа ойлау жүйесіне негізделген бүгінгі өмір жағдайы ұлттық спорт түрлерінің, ойындардың және дене қимылы жаттығуларының дамуына жаңаша қарауды талап етеді. Өткеннің бай мұрасы негізінде, жергілікті жерлерде бұқаралық-спорттық көпшілік жұмыстарын жандандыру аса қажет және олай ету халық денсаулығын шыңдауға елеулі үлесін қосады. Ұлттық спорт түрлері мен ойындарын дамытудың қазіргі заманғы тәжірибесі елеулі өзгерістерді, кейбір маңызды мәселелерді шешуді талап етеді. Ұлттық спорт дәстүрлері қайтадан жанданып келеді. Қазақстанда қайта өрлеу үдерістері жүруде.

Түйін сөздер: ұлттық ойын түрлері, сипаттама, медициналық, оқу-тәрбиелік маңызы.

Қазақтың ұлттық ойындары бес түрге бөлінеді. Олар: аңға байланысты, малға байланысты, түрлі заттармен ойналатын, зеректікті, ептілікті және икемділікті қажет ететін, соңғы кезде қалыптасқан ойындар. Олардың негізгілерінің өзі жүзден астам. Бұл ойындардың көбісінің ежелден қалыптасқан арнайы өлеңдері бар. Өлеңдер ойынның эстетикалық әсерін арттырып, балалардың өлең-жырға деген ыстық ықыласын оятып, көңілін көтереді, дүниетанымын арттырып, еңбекке баулиды, ширықтырып, шынықтырады.

Халқымыздың ұлы перзенттерінің бірі, аса көрнекті жазушы М. Әуезов: «Біздің халқымыздың өмір кешкен ұзақ жылдарында өздері қызықтаған алуан өнері бар ғой. Ойын деген менің түсінуімше көңіл көтеру, жұрттың көзін қуантып, көңілін шаттандыру ғана емес, ойынның өзінше бір ерекше мағыналары болған», - деп айтқан. Этнограф-ғалымдардың пайымдауынша, ата-бабаларымыздан бізге жеткен ұлттық ойындарымыздың тарихы Қазақстан жерінде б.з.д. бірінші мыңжылдықта-ақ қалыптасқан. Олардың ішінде тоғызқұмалақ, қуыршақ, асық ойындары Азия елдерінде тайпалық одақтар мен алғашқы мемлекеттерде кеңінен тарады. Біздің қоғамыздағы ұлттық ойындардың негізі, шығу тегі халқымыздың көшпелі дәстүрлі шаруашылық қам-қарекеттерінен бастау алады [1].

Көне заманнан бері биологиялық түр ретінде аман қалуға тырысқан, уақыт өте келе, еліміздің тәуелсіздігін және жеріміздің бүтіндігін сақтау қамымен пайда болған аталмыш ұлттық ойындар алғашында мал шаруашылығына, аңшылыққа, жаугершілікке негізделген [2, 12-15 б.б.].

Ойындарды жастар немесе тұрғын халықтың жас ерекшеліктеріне, күш қозғалыс дамуына байланысты өзгерістер енгізіліп, ойын күрделене түседі. Әдетте арнайы берілген жаттығулар ойыншыларға қиын соғады, олар оны орындай алмайды, ал ойын түрінде өтсе онда олар қиындықты тез меңгереді. Егерде ойыншылар өздерін еркін ұстап, ойынға бар бейімдерін беріп, белсене қатысса, онда бұл сәтсіздікті тез жеңуге болады.

Мектептік жағдайда сабақта және тәрбиеде, яғни, мектептерде ұлттық ойынды ұтымды пайдаланса, алдымен еңбекке баулу және дене шынықтыру пәндерінде оқушылардың өз бетімен жұмыс жасау дағдыларын қалыптастыру шарттары теориялық тұрғыдан негізделсе, онда оқушылардың білімге деген құштарлығын арттыруға және халықтың асыл мұрасын бойына сіңіріп, ұлттық сананы қалыптастыруға болады [3, 26-43 б.б.].

Ахмет Жүнісовтың айтуынша «...Өзге халықтар сияқты, қазақтың да ертеден қалыптасқан, атадан – балаға мұра болып жалғасып келе жатқан ұлттық ойын-сауық түрлері бар. Зер салып байқап отырсақ, ол ойын-сауықтар қазақтың ұлттық ерекшелігіне, күнделікті тұрмыс-тіршілігіне тығыз байланысты туған екен және адамға жастайынан дене тәрбиесін беруге, оны батылдыққа, ептілікке, тапқырлыққа, күштілікке, төзімділікке т.б. әдемі адамгершілік қасиеттерге баулуға бағытталған екен...» [4]. Ал енді, «Қазақстан. Ұлттық энциклопедия» кітабында қазақтың ұлттық ойындарының мән-маңызы туралы былай деп жазылған: «...Қазақ ұлты негізінен ұрпақ қамын басты мақсат етіп қойып, балалардың нағыз азамат болып қалыптасуына аса зор мән берген. Нәтижесінде дәстүрлі бала тәрбиесінің басты құралы ретінде ұлттық ойынды орайластырып, дамытып отырған...».

1. Аңға байланысты ойындар: ақсерек-көксерек, аңшылар, аңшылар мен қояндар, кірпіше қарғу, қас-құлақ, ордағы қасқыр.

2. Малға байланысты ойындар: аларман (қойға қасқыр шапты), асау көк, бура-қотан, көксиыр, соқыр-теке, түйе мен бота.

3. Түрлі заттармен ойналатын ойындар: ағаш аяқ, аққала, ақпа, ақсүйек, ақшамшық, алақүшік, алтыбақан, арқан аттау, арқан тартпақ, арқан тартыс, арынды арқан, асау мәстек, асық, аттамақ, ауыртаяқ, әйкел, әуетаяқ, батпырауық, белбеу соқ, белбеу тартыс, дауыстап атыңды айтам, епті жігіт, жаяу көкпар, жемекіл, жігіт қуу, жігіт ойыны, күзетшілер, күміс ілу, қамалды қорғау, қараше, қимақ, қыз қуу, лек (шөлдік), монданақ, орамал тастау, сақина жасыру, сиқырлы таяқ, тапшы, кімнің дауысы, таяқ жүгірту, тепе-теңдік, тобық, тұтқын алу, түйілген орамал, шалма, шертпек, шілдік, хал қалай?

4. Зеректілікті, ептілікті және икемділікті қажет ететін ойындар: айгөлек, айдапсал, атқума, аударыспақ, бағана өрмелеу, балтам шап, бөріктастамақ, бұғнай, бұғыбай, бұқатартыс, бұрыш, біз де, егер..., жасырынбақ, жаяу жарыс, көкпар, көрші, күрес, қарамырза, қассың ба, доссың ба?, қандық-сандық, орын тап, отырмақ, санамақ, сұрақ-жауап, тасымақ, тасымалдау, тең көтеру, тымпи-тымпи, ұшты-ұшты, үй үстіндегі кім?, шымбике.

5. Соңғы кезде қалыптасқан ойындар: әріп тандау, нөмір, пароль, бригада, мейрамхана, пошта, сымсыз телефон, сыңарын табу [5]. Бұлардың ішінде бірқатар ойындар спорттық, той ойындары болып саналады. Ал енді, қазақтың ұлттық ойындарының ішінде «куырмаш» тәрізді жас сәбилерге арналған да ойындар бар. Біз енді қазақтың ұлттық ойындарының негізгілерін талдап, тарқатсақ.

Ақсүйек. Ең алдымен, ойнаушылар өзара келісіп, жеңген топ үшін жүлде тағайындайды да, екі топқа бөлінеді. Топ басқарушылар ақсүйекті қайсысының лақтыратынын шешіп алу үшін кезектесіп таяқ ұстайды, таяқтың басына кімнің қолы бұрын шықса, сол ақсүйекті құлашы жеткенше лақтырады. Ақсүйек жерге түскеннен кейін ғана ойыншылар іздеуге шығады. Көмбеде топ басқарушылардан басқа ешкім қалмайды. Ақсүйекті тапқан ойыншы ешкімге білдірмей, көмбеге қашуға әрекет жасайды да, ал қарсыластары біліп қалса, қолма-қол тартып алуға тырысады. Сондықтан ақсүйекті алдымен тауып алған топтың ойыншылары біріне-бірі лақтырып, көмбеге қай топтың адамы бұрын жеткізсе, сол топ ұтқан болады да, жүлдегер атанады. Келесі жолы ақсүйекті екінші топ лақтырады, сөйтіп ойын кезектесіп отырады.

Қыз-бозбалалар оны жазғы айлы түнде ойнаған. Ойын бастаушы жылқының бақай сүйегін, ол болмаса қойдың жілігін, немесе жауырынын, жамбасын қолына алып, ойынға қатысушыларға көрсетіп, белгілеп алады да, ойыншыларды екі топқа бөліп, алысырақ барады да ақсүйекті лақтырып жібереді. Қай топтың ойыншылары ақсүйекті бірінші болып тапса, сол топ жеңген болып саналады. Сүйек еті мүжіліп, далада жатып күнге күйіп, әбден ағарған болуға тиісті.

Қазақ күресі – ұлттық спорт түрі. Оның тәсілдері сан алуан. Жекпе-жек барысында бір қолмен белдіктен немесе күрте жағасынан, жеңінен ұстап шалу, үйіріп, сүріндіре, жұлку, тізеден қағу, іліп немесе кеудеден асыра лақтыру, т.б. көптеген тәсілдер қолданылады [6]. 1928 жылы қазақ күресінің бірыңғай ережесі қабылданып, ол 1938 ж. республикалық спорттық жарыстың бағдарламасына енгізілді. Қазақ күресі балуандары халықаралық аренада тұңғыш рет 1952 ж. Ашхабад қаласында сынға түсті. Қазақ күресінің салмақ дәрежелері де, ережесі де жиі өзгерістерге ұшырады. Кей жылдары үш, төрт, бес, сегіз, он салмақ дәрежелері бойынша жарыстар өтіп жүрді. 1998 жылдан еліміздің балуандары үш салмақ дәрежесі бойынша күш сынасады. 60 кг-ға дейінгі балуандар – кіші балуан, 74 кг-ға дейінгілер – орта балуан, 74 кг-нан жоғарылар – бас балуан деп аталады [6, 15-28 б.б.].

Алтыбақан. «Алтыбақан» – қазақтың ұлттық ойыны. Бұл жастардың кешкілік бас қосып, ән айтып, домбыра тартып, қыздар, жігіттер болып айтысып, бір-бірімен әзілдесіп көңіл көтеретін ойын-сауығы. Қазір де үлкен тойларда алтыбақан құрылады. Алтыбақанды құру мынандай тәсілмен жүзеге асырылады: алтыбақанды сырықтың екі басында үш-үштен қосақтап (мосы ағаш сияқтандырып) байлайды.

Баканның аша тармағы сырыққа кигізіліп тұруға тиіс. Алтыбақанды құрастырып болғаннан кейін, оның екі басынан үш қатар арқан байлайды. Баканның аша тармағы сырыққа кигізіліп тұруға тиісті. Алтыбақанды құрастырып болғаннан соң оның екі басына 3 қатар арқан байланады. Арқанның екеуі бір деңгейде, үшіншісі олардан 40-50 см төмен тұрады. Бір деңгейде байланған екі арқанға екі адам қарама-қарсы отырады да, төменірек байланған арқанға аяқтарын тірейді. Бұларды бір адам тербетеді. Алтыбақанда тербеліп отырған екі адам ән салуға тиіс. Алтыбақанды ертедегі ауыл өмірінде жастардың кешкілікте бас қосып, халық аспаптарының сүйемелдеуімен ән салатын, айтысатын, әзіл-оспақ, назды күлкісімен көпшілік болып көңіл көтеретін ойын-сауығы болған. Алтыбаканның дене шынықтыруға да пайдасы мол. Ол – ауылдық жерде әлі де қызықты ойындардың бірі.

Арқан тартпақ. Оны арқан тартыс деп те атайды. Бұл ойынның екі түрі бар. Біріншісі жазда көгал үстінде, екіншісі қыста қар үстінде ойналады. Жазда ойыншылардың саны 10 баладан көп болмаса, ойын қызықты болады. Ойынға ұзындығы 8-10 метрлік екі ұшы түйілген арқан әзірленеді. Оның тең ортасына белгі ретінде қызыл матаны байлап қояды. Ойынға қатысушы екі топтағылар өз жағында бойларына қарай сап түзеп, ойын бастауға белгі берілгенде арқанды өз жағына қарай тартады. Қыста 10-15 бала тартқанда үзілмейтін арқан таңдап алынып, үлкен адамның алақанының көлеміндей екі тақтайдың ортасынан өткізіліп, ортасына аққала үйіліп, екі жақ оны өзіне қарай құлату үшін тартады. Бұл ұлттық ойын балалардың ептілігі мен икемділігімен қатар, күш, төзімділік дене қасиеттерін дамытады [7].

Айгөлек. Оны қыз-жігіттер екі топқа бөлініп, қаз-қатар тұрып, бір-бірінің қолынан ұстап тұрып ойнайды. Бір топтың ойын бастаушысы: «Айгөлек-ау, айгөлек, айдың жүзі дөңгелек, бізден сізге кім керек?», – деп сұрайды. Екінші топтың ойын бастаушысы: «Айгөлек-ау, айгөлек, айдың жүзі дөңгелек, сізден бізге Ақерке керек!», – деп, бір адамның атын атап шақырады да, аты аталған адам бар пәрменімен жүгіріп келіп, шақырған топтың тізбегін үзіп кетуге тырысады. Тізбекті үзіп кетсе, ол топтан қалаған адамын алып кетеді, үзе алмаса сол топта қалып қояды. Ойын екі жақтың бірінің адамдары таусылғанша жалғаса береді. Ойын ептілік, жылдамдық, тапқырлық, күш, икемділік пен айлалылық дене және ақыл-ой қасиеттерін дамытады [8, 118-122 б.б.].

Алтын қабақ. Мергендер сайысы. Жігіттер садақ жебесін нысанаға әрі тез, әрі дәл тигізуге тиісті. Бұл сайыс үлкен тойларда

арнайы жүлде тағайындалып өткізіледі. Алтын қабақ сайысының түрлері: жаяу немесе ат үстінен сырық басындағы теңгені атып түсіру, жоғары лақтырылған қалпақты, басқа да заттарды атып түсіру, ат үстінде шауып келе жатып нысанаға дәл тигізу. Мергендер сайысының тағы бір түрі – жамбы ату, садақ тарту. Жалпы айтқанда, бұл ойынды білім беру мекемелерінде оқу сабағы ретінде өткізу күрделі, дегенмен, садақ орнына кіші доптарды пайдаланып, белгіленген межеге дәлдеп лақтыру арқылы нысанаға тигізіп, мергендік қасиеттерін ұштауға болады.

Ат сайыстары. Жылқы жануарымен орындалатын спорттық ойындар кешені. Оған: ат омырауластыру, аударыспақ, жорға жарыс, көкпар тарту, теңге алу, қыз қуу, қыз жарыс, сайысу т.б. сияқты түрлері кіреді. Олар үлкен тойларда ұйымдастырылады. Сайысқа түсетін аттар алдын-ала жаратылады. Ат сайысындағы кейбір ұлттық ойындар Олимпиада ойындарының бағдарламасына енгізілген [9].

«Аударыспақ». Ол – қазақ, қырғыз халықтарының арасында кең тараған ойын. Атқа мінген екі жігіт жекпе-жекке шығып, бірін-бірі аттан аударып тастауға тырысады. Аударыспаққа үлкен тойларда арнайы жүлде тағайындалады. Оған он сегіз жастан асқан қарулы жігіттердің қатысқаны жөн. Аударыспақ ойынының ережесі бойынша сайысқа қатысушылар салмақтарына қарай үш топқа бөлініп, күш сынасады. Ептілікті, күштілікті, тапқырлықты, батылдықты талап ететін спорттық ойын.

Аламан бәйге. Мұнда жүйрік, жарыс аттар 25-100 шақырымдық қашыққа шабады. Оның жолында айналып өтетін көл, сай-сала, бел-белестер тәрізді кедергілі жерлер болуға тиісті. Аламан бәйге үлкен тойда, үлкен аста, торқалы тойлар мен зор мерекелерде жарияланады.

Қыз қуу. Қазір бұл ойынның ережесі жасалып, бір жүйеге келтірілді. Қазақстанда қыз қуудың алғашқы спорттық жарыстары 1923 жылы өткізілді. Содан бері мерекелік бағдарламаларға енгізіліп келеді. Төрешінің бірінші белгісі бойынша Қыз қуу жарысында атқа мінген жігіт айналып қайтатын жерге дейін алдында атпен шауып бара жатқан қызды қуып жетіп, оның бетінен сүюге тиісті. Қыз жігіттен 10 метрдей алда тұрып, шабысқа дайындалады. Келесі белгіде олардың екеуі де аттарының басын жіберіп, шаба жөнеледі. Жігіт қызды бұрылысқа дейін қуып жетіп, жең ұшына ілінген орамалды ілгері алып қашуы керек. Егер жігіт сол бетімен – қарақшыдан сөреге дейін қуғыншыға жеткізбесе, онда – жігіттің жеңгені. Жігіт қуып жете алмаса, қайыра шапқанда қыз жігітті, оның атын қамшының астына алады. Бұл – қыздың жеңгені. Ойын үшін жігіттер мен қыздар

іріктеліп, ұшқыр, жүйрік аттарға мініп шығады. Қашықтығы 300, ал ені 30-40 метрлік тегіс, топырағы жұмсақ, ашық алаң таңдалып алынады. Жарыстың басталатын жері – алаңның бір маңдайында қатысушылар орағытып өту үшін қарақшы қойылады. Бұған көбінесе қызыл жалау қағылады. Жарыс жекелей де өтеді. Егер екі топқа бөлінсе, онда қыздар мен жігіттердің саны тең болуы қажет. Жарысқа қатынасушыға бір-бірінің атын тоқтатуға, алаңнан сыртқа шығуға, қарақшыға жетпей сөреге оралуға рұқсат етілмейді.

Күміс ілу. «Күміс ілу» – ептілікті, атқа жақсы отыруды керек ететін ұлттық ойын. Келін түсіру, қыз ұзату салтанатында қалыңдық орамалға түйіп, өзінің күміс шолпысын, әйтпесе жүзігін тастайды. Сондықтан да кей жерлерде бұл ойын «жүзік ілу» деп аталады. Қатты шауып келе жатқан шабандоз жігіт ат екпінін бәсеңдетпеспен, әлгі орамалды іліп алып кетуі керек. Сонда ол беташар айтуға ерік алады. Бұл ойынды келесідегідей ойнауға да болады: жерде жатқан теңгені атпен шауып келе жатып іліп алу. Теңгені жерден іліп алғандарға бәйге беріледі. Бұрындары қазақ жігіттері атпен шауып келе жатып қолындағы қылышымен жерде жатқан тезекті түйреп алып көкке лақтырып жіберіп, оны жалма-жан қылышымен екіге бөліп шауып түсіретін. Аталмыш ойын үлкен ептілікті, ат құлағында ойнайтын шабандоздық тәжірибені талап етеді [10].

Көкпар. Ұлттық ат ойыны. Этнографтардың айтуынша, әуелгі атауы «көк бөрі» сөзінен шыққан. Бұрындары мал баққан көшпелі халықтар көк бөріні соғып алғанда өлігін ат үстінде сүйрелеп, бір-бірінен ала қашып, мәз-мәйрам болған. Кейін ол ұлттық ойынға айналған. Көкпар Орта Азия халықтарының да сүйікті ойыны. Көкпар жаппай тартыс және дода тартыс болып екіге бөлінеді. 1949 жылы елімізде көкпар жарысының жаңа ережесі бекітілді. Алаң көлемі қатысушылар санына сәйкес. Егер әр команда 5 адамнан болса, алаңның аймағының ұзындығы 300 метр, ені 100 метр; 10 адамнан болса, 500x200 метр; 15 адамнан болса 700x300 метр; 20 адам болса, 1000x500 метр. Көкпарда басы кесілген серке тартылады.

Ақшамшық (сақина салу). Бұл – қазақ халқының ерте заманнан келе жатқан дәстүрлі ойыны. Оны сақина салу, сақина тастау деп те айтады. Ойынға 10-15 адам қатысып, ортаға бір жігітті немесе бір қызды шығарып, қолына сақина ұстатады. Ойын ережесі бойынша қыз-жігіттер үйде дөңгелене отырып, екі алақанын бір-біріне қабыстырып алға созады. Ойынды жүргізушінің алақанындағы сақинаны кімге салса да өз еркі. Ол барлық адамдардың алақанына сақина салған болып шығысымен, «Тұр сақинам, тұр», - деп, немесе

«Ақшамшығымды бер!» деп дауыстайды. Сол сәт сақина тасталған адам орнынан атып тұруға тиісті, «Сақина менде», - деп. Оны көршісі ұстап алмай қалса, жұрт алдында өз өнерін көрсетеді. Кейбір кітаптарда сақина тастау ақшамшық емес, ақшымшық деп те жазылып жүр.

Аталмыш ойынның тағы бір келесі нұсқасы – сақина жасыру, оны төмендегіше ойнауға болады: ойынды өткізу үшін басқарушы және сақина іздейтін кезекші белгіленеді. Қалған ойыншылар дөңгелене отырады. Ойыншылар тізелерін көтеріп, оның үстіне алақандарын ашып қояды. Ойын жүргізуші қолына сақина алып, әр ойыншының қолына кіргізіп, сақинаны бірінде қалдырады. Басқарушы жұмулы қолын әрбір ойыншының қолына салысымен, алақанын жаба қалады. Сақина жасырылғаннан кейін, ойын жүргізуші өз қалауынша ойыншының бірінен: «сақинам кімде?» - деп сұрайды, осы кезде барлық ойыншы тынышталады. Кезекші сақинаның кімде екенін тапса, онымен орын ауыстырады, ал егер таба алмаса, өлең айтып, би билеп, т.б. өнер көрсетеді де, өз қызметін қайтадан атқарады.

Жасырынбақ. Ойын, әдетте, жазды күндері ай жарығында, шөптесін алаңдарда, ал күндіз қора-қопсысы мол жерде, яғни, жасыратын жері бар алаңдарда ойналады.

Ойнаушылар көмбеге жиналғаннан кейін, саусақ санау әдісімен кезекшіні, яғни, жасырынатын ойыншыларды іздеп тауып көмбеге әкелушіні тағайындайды. Осыдан кейін ойын басқарушы кезекшінің көзін басып тұрып дауыстап елу рет санайды да, қоя береді. Осы кезде ойнаушылар жасырынып үлгерулері керек. Кезекші жасырынған ойыншыларды іздеуге кіріседі. Жасырынған ойыншыларды ол іздей жүріп көмбе маңынан алыстамауы керек. Себебі, кезекші бірінші жасырынған ойыншыны көрген бетте көмбеге ойыншыдан бұрын келіп хабарлайтын болады. Егер кезекшінің көзіне бірінші түскен ойыншы көмбеге кезекшіден бұрын келсе, онда кезекші өзінің қызметін екінші рет қайталайды. Бұл жерде кезекші ұтылмас үшін, бірінші көрген ойыншының атын атап, мәселен, Бекбай деп дауыстап көмбеге қарай жүгіруі керек. Содан кейін асықпай басқаларын іздей бастайды. Тағы бір ескеретін жай: кезекші ойыншыны көрмейінше, атын атап дауыстамайынша, ойыншылардың өз бетінше көмбеге кетулеріне болмайды.

Сиқырлы таяқ. Ойнаушылар қол ұстасып, дөңгелене шеңбер жасап тұрады. Қолында таяғы бар ойын жүргізуші шеңбердің ортасына келеді де, ойынның тәртібін түсіндіреді. Ойнаушыларды бірден бастап түгел нөмірлеп шығады. Ойынның шарты бойынша ойын жүргізуші

қолындағы таяғын шеңбердің ортасында тік ұстап тұрады да, бір нөмірді атап, таяқты қоя береді. Аталған нөмір таяқты жерге құлатпай ұстап қалуы керек, ал таяқты ұстай алмай құлатып алса, онда айып тартады, яғни көптің ұйғаруымен ортаға шығып, өнер көрсетеді. Ойынға қатысушылардың бәрі бір-бір реттен міндетті түрде ойнап шығулары керек, ал одан әрі ойынды жалғастыру-жалғастырмау ойнаушылардың өз еркінде. Ойнаушылардың саны көп болса, ойын қызықты өтеді.

«Ұшты-ұшты». Ойын бастаушы оған қатысушыларды жаңылыстыру үшін тез-тез ұшатын, ұшпайтын заттарды араластырып айтады. Шарт бойынша ойнаушылар ұшатын заттарға ғана қолын көтеруге тиісті. Олар ұшпайтын затқа қолын көтеріп қалса, айыбына өз өнерін көрсетеді. Ойын бастаушы негізінен адамдарды былайша жаңылыстырады:

- Ұшты, ұшты – тарғақ ұшты! (ұшады).
- Ұшты, ұшты – жарғақ ұшты! (ұшпайды).
- Ұшты, ұшты – тырна ұшты! (ұшады).
- Ұшты, ұшты – тырма ұшты! (ұшпайды).

«Соқыртеке». Ойыншылар дөңгелене тұрады. Ортаға орамалмен көзі байланған адамды – «соқыртекені» шығарады. Шеңбер бойынша тұрған ойынға қатысушылар «соқыртекені» түрткілейді. Ол сол кезде түрткен ойыншыны ұстап алып, атын айтуға тиіс. «Соқыртекенің» тыныш тұрған ойыншыны да ұстап алуына болады. Ұсталынып қалған ойыншы «соқыртекеге» айналып, ойын жалғаса береді.

Дене шынықтыру мен спорт саласын, соның ішінде ұлттық спорт ойындарын зерттеп жүрген ғалымдардың саралауынша, қазақтың ұлттық ойындарының кейбір белгілерін айқындауға көмектесетін өзгеше бір анықтағыш бойынша табамыз: өндірістік және тұрмыстық дағдылармен байланысты ойындар, доп ойындары, соғыс ойындары, жаттығу ойындары. Ұлттық ойындардың маңызын, сипатын, оларды пайдаланудағы сабақтастықты анықтау үшін мынадай саралауды ұсынады: зейін бөлетін ойындар, уақытты бағалауды үйрететін ойындар, ойыншының жеке мүмкіндіктерін ашып көрсететін ойындар, көз өлшемін дамытатын ойындар, байқаушылыққа жаттықтыратын ойындар, қимыл реакциясы мен үйлесімін жылдамдататын ойындар, шығармашылық қабілетті дамытатын ұлттық және қозғалыс ойындары, ойнаушылардың буырқанды сезімдеріне әсер ететін ойындар.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Таникеев М. Казахские национальные спортивные игры. – Алматы: КМБ, 1957. – 194 с.

2. Прогонюк Л.Н. Освоение технологий спортивного физического воспитания в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2000. – № 4. – С. 12-15.
3. Қаражанов Б. Қазақ дене тәрбиесі институты. – Алматы. 1991. – Б. 26-43.
4. Жүнісов А. Фәниден бақиға дейін. – Алматы: «Қайнар». 1994. – Б. 152.
5. Binder D. Teaching Fair Play in schools. A model for successful pedagogy: A paper Presented to the 1st Joint International Session for Responsibles of Higher Institutes of Physical Education. International Olympic Academy. 2017 – P. 35.
6. Қойшыбек К. Спорттық жарыстарға қатысушы балуанның көпжылдық дайындығы. – Алматы. 2005. – Б. 130.
7. Сапарбаев М.Б. Подготовка учителей физкультуры. – Алматы. 1992. – 286 с.
8. Сейсенбеков Е.К. Білім алушының жеке дене мәдениетін тәрбиелеудің педагогикалық әдістері. Педагогика және психология. № 1. (26) 2016. – Б. 118-122.
9. Тойлыбаев Б. Бастауыш мектеп оқушыларына дене тәрбиесін беруде халықтық педагогика элементтерін пайдалану, Автореф....пед.ғыл.кан. – Алматы. 1994. – Б. 24.
10. Досқараев Б.М. Қазақстандағы Олимпиадалық білім және спорт тарихының очерктері // Б.М.Досқараев, Е.К.Сейсенбеков, Е.Т. Алтынбек. – Алматы. 2019. – 400 б.

Резюме

В статье дана характеристика национальных игр для воспитания подрастающего поколения и взрослого населения.

Resume

The authors of the article describe the national types of games for the wide propaganda of the educational value of games among the younger generation and adult population.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЦ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

С.Б. САРБАСОВА

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

Аннотация

В статье рассмотрены социально-педагогические и социально-правовые проблемы лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС). Исследователи отмечают, что трудная жизненная ситуация – это ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно.

Ключевые слова: социально-педагогические и социально-правовые проблемы, социальная работа, лица, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, социально-педагогическое сопровождение, социальная поддержка, социально-правовая защита.

Исследования социально-педагогических и социально-правовых проблем уязвимых слоев населения на современном этапе является важным направлением в социальной политике любого государства. Эти сведения дают возможность реально изучить состояние различных социальных слоев населения и определить основные аспекты развития общества, изменения сознания, возникшие проблемы и социально-психологическое состояние личности людей.

В исследованиях ученых наряду с термином «экстремальный» используется «трудная жизненная ситуация». Эта научная категория по своему смысловому значению четко не разграничена.

Законодательство РК определяет ТЖС как ситуацию, которую человек не может преодолеть самостоятельно по предусмотренным Законом о специальных социальных услугах (ССУ) основаниям, нарушающим жизнедеятельность человека [1].

Научная категория «трудная жизненная ситуация» широко распространена в социально-педагогических и юридических источниках. Исследователи, применяя этот термин в своих научных трудах, акцентируют внимание на его содержательности:

- сбой обычного ритма жизнедеятельности, диссонанс основных потребностей, шансов и условий ее реализации;
- потребность основательного изменения внутреннего содержания человека и возможностей социальных условий адаптации в новой жизненной обстановке.

По мнению И. Анцыферовой [2, с.51] существует три вида ТЖС:

- ежедневные неприятности;
- отрицательные события в соответствии с возрастными этапами жизни;
- непредвиденные негативные ситуации.

Абрамова Г.С. отмечает, что ТЖС есть индивидуальное явление, степень трудности которой определяется самим индивидом в зависимости от его отношения к ситуации, оценки и субъективной интерпретации, важности ситуации и возраста человека [3, с.17].

Ученые считают, что защитные механизмы преодоления ТЖС у некоторых индивидов искажают действительность, что влияет на их эффективность. Одни исследователи предлагают характеризовать данные формы дезадаптивными, другие считают, что иллюзии способствуют преодолению ТЖС, т.к. отрицание позволяет снять тяжесть восприятия возникшей трудной ситуации.

К.А. Абульханова полагает, что внутренние условия личностного восприятия играют важную роль в преодолении ТЖС:

- локус контроля;
- высокий уровень рефлексии;
- социальная активность;
- соответствие нормам поведения;
- мотивация преодоления;
- феномен «Я должен ...» (преодолеть, работать, держаться, вырастить детей и т.д.)

Исследователь Абульханова К.А. считает, что внутренние ресурсы непосредственно связаны с психикой человека: ЦНС, темперамент, характер, акцентуации, эмоциональные особенности.

Как показывает анализ социально-педагогических исследований, преодоление ТЖС также взаимосвязано с возрастными этапами жизни. На каждом этапе человек наделен определенными свойствами личности для преодоления трудностей и построения оптимальной

стратегии поведения. Согласно классификации С. Хобфолла сильными сторонами человека являются:

- материальные ресурсы (деньги, жилье, материальные фетиши) и нематериальные (потребности, цели);
- внешние (поддержка, семья, социум, работа, статус) и внутренние (уважение, умения, способности, интересы, оптимизм, жизненные ценности, и др.);
- психические и физические состояния;
- эмоционально-волевые свойства для преодоления ТЖС;
- сформированные/несформированные воспитанием навыки преодоления препятствий.

Исследования Митиной Л.М. свидетельствуют, что в зрелом возрасте в профессиональной деятельности могут появиться стагнации, нарушающие устойчивость человека в связи с уменьшением профессиональной деятельности, снижения восприятия нового. Это способствует росту тревожности, невротизации и ухудшения взаимодействия с социумом.

Таким образом, на каждом возрастном этапе присутствуют внутренние механизмы для преодоления ТЖС, но не всегда они являются востребованными. Внутренние механизмы, помогающие эффективно преодолевать ТЖС, связаны с мобильностью личности, гибкостью поведения, эмоциональными свойствами. Социальная поддержка социума, адекватное понимание и принятие реальности, осознание возможностей своей жизни также важны в преодолении ТЖС.

Кожамкулова Л.Т. указывает, что лицо, находящееся в ТЖС анализирует информацию о внешних и внутренних условиях, о результатах своей деятельности. Анализ производится с помощью когнитивных, эмоциональных и оценочных процессов, которые влияют на последующую стратегию поведения человека. Понимание дисбаланса равновесия приводит к определенной угрозе личности, приводящие к росту отрицательных эмоций. Эмоциям в преодолении ТЖС отводится разная роль эмоционального состояния [4, с.37]:

- 1) оценка трудности;
- 2) оценка значимости ситуации;
- 3) фактор изменения действий в ТЖС.

Личность субъективно реагирует на ТЖС в зависимости от того, как она осознает ситуацию.

Таким образом, ТЖС различно влияет на людей, так как умение совладать со стрессогенным фактором зависит от развития личности,

уровня стрессоустойчивости, жизненного опыта преодоления проблем и других качеств личности.

Ксембаева С.К. считает, что ТЖС воспринимается как социально-педагогическая проблема, если комплекс взаимоотношений личности с ее социумом отличается нестабильностью, дисбалансом между установками, ценностями, целями, шансами реализации и свойствами личности [5, с.71].

Ксембаева С.К. предлагает следующую классификацию ТЖС:

1. состояние здоровья: болезнь, инвалидность, смерть;
2. сложные ситуации при реализации поставленной задачи: трудность, педагогически сформированное противодействие неудачам, препятствиям;
- 3) педагогическое сопровождение в сложных ситуациях при взаимодействии с социумом: публичное выступление, критика, конфликты и т. п.

По мнению Мустафиной С.С., в течение жизни у человека возникают различные ситуации независимо от возраста, статуса, профессии и т.д. Одна и та же ситуация может вызвать различную реакцию: либо легкое преодоление ТЖС, либо непреодолимое.

Аплашова А.Ж. полагает, что ТЖС возникает, если нарушается обычный ритм, вследствие чего человек затрудняется преодолеть с помощью обычного поведения. Ученый выделяет в ТЖС следующие аспекты [6]:

- люди, которые связанные с ТЖС;
- деятельность в данной ТЖС;
- временные рамки ТЖС;
- пространственные рамки;
- внутренние переживания человека.

Автор теории социальной работы Кузина И.Г. выделяет признаки наступления ТЖС [6, с.36]:

- агрессия;
- подавленное настроение;
- ухудшение взаимоотношений;
- стремление к одиночеству;
- употребление алкоголя или наркотиков;
- ухудшение профессиональной деятельности, прогулы;
- самокритичность, низкая самооценка.

Как показывает мониторинг оказания ССУ различным категориям населения в современных социально-экономических условиях развития казахстанского общества, чаще всего в ТЖС

попадают представители социально-уязвимых слоёв населения: семьи группы риска, многодетные, неполные семьи, безработные, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, в трудной жизненной ситуации предусмотрено оказание следующих видов ССУ: социально-педагогические, социально-психологические, социально-медицинские, социально-экономические, социально-бытовые, социально-правовые, социально-трудовые, социально-культурные – лицам, оказавшимся в ТЖС, которую человек не может преодолеть самостоятельно по предусмотренным Законом о специальных социальных услугах (ССУ) основаниям, нарушающим жизнедеятельность человека.

Список литературы

1. 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.).
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. - М. : ВЛАДОС, 2013. – 368 с.
3. Сарсенова Ж. Н. Социальная работа: Учебное пособие. – Алматы: Нур-Принт, 2016. – 116 с.
4. Кожамкулова Л.Т. Парадигма социальной работы в системе оказания социальных услуг // Материалы международной научно- практической конференции посвящено 10-летию столицы/ Под редакцией Алтынбекова С.А. – Астана, 2014. – С. 33-37
5. Ксембаева С.К. Практикум социального работника: учебное пособие для студентов гуманитарных специальностей высших учебных заведений / С.К. Ксембаева, С.С. М устафина - Павлодар : Ксреку. 2017. – 108 с.
6. Холостова Е.И. Генезис социальной работы в России. - М.: Огни, 2012. – 963 с.

Түйін

Мақалада өмірлік қиын жағдайға тап болған адамдардың психологиялық, әлеуметтік-құқықтық проблемаларының сипаттамасы қарастырылады.

Resume

The article is devoted to the psychological, social and legal problems of the people who find themselves in a difficult life situation.

ОҚУ ҮРДІСІН БЕЛСЕНДІРУГЕ НЕГІЗДЕЛГЕН ҚАТЫСЫМДЫҚ ОЙЫН ТҮРЛЕРІ

Қ.Қ. МҰҚАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада оқу үрдісін белсендіру арқылы оқу сапасын жақсартуға және тілдік қатынасты іске асыруға бағытталған әдіс-тәсілдер қарастырылады. Оқу үрдісін белсендіруге негізделген қатысымдық ойын түрлерінің тиімділігі талданып, қатысымдық ойын түрлері рөлдік ойындар және жағдаяттық ойын деп жіктеліп көрсетіледі. Аталған ойын түрлері қазіргі қоғам сұранысымен сәйкестендіріліп, шығармашылықпен ойлайтын, белсенді әрекет ететін, өзін-өзі дамытатын, өмірлік іс-әрекеттерге бейім тұлға қалыптастыратын әдістер ретінде сипатталады.

Түйін сөздер: оқу үрдісі, тілдік қатынас, қатысым әдісі, қатысымдық ойын, рөлдік ойын, жағдаяттық ойын.

Қандай әдісті оқу үрдісінде қолдансақ та, ол педагогтардың білімалушыларға өздігінен білім алуына, қызығушылықпен оқуына жағдай туғызатын болуы керек, сонда оқу орындарында сөз бен нәтижесіз еңбек аз болып, білімалушылардың бос уақыты, қуанышы, табысы молаяды. Қазақ тілін меңгертуде білімалушы білімді өз бетімен меңгеріп, сол арқылы тілдік қатынасқа түсіп, белсенді топ мүшесіне айналуы тиіс. Қазақ тілін белсенді әдіс-тәсілдер арқылы оқытуда тілдік қатынасты іске асыру мақсаты көзделеді. Өйткені, тілді оқыту мәселесіндегі оқытудың теориялық, практикалық маңызы білімалушыларға, жалпы тіл үйренушілерге тілдік қатынас жасай алуға үйретуге келіп тіреледі. Яғни, тілдік қатынастың іске асуы оқу үрдісін белсендіруге негізделген әдіс-тәсілдерді қазақ тілі сабағында қолданумен тікелей байланысты. Оқу үрдісін белсендіруге негізделген тәсілдердің бірі ретінде қатысымдық ойын түрлерін алуға болады. Қатысымдық ойын түрлеріне тоқталмас бұрын қатысым әдісін талқылап алған жөн.

Тілді оқытудың ұтымды әдістерін іздестіру ғылымда қатысым әдісін алға шығарды. «Қатысым» сөзінің негізгі мазмұны жалпы

қарым-қатынас, араласу, хабарласу, байланыс деген сияқты мағыналарды білдіре келіп, адамдардың тіл арқылы сөйлесу үрдісін, тілдесу ерекшеліктерін, тілдің әлеуметтік мәні мен қоғамдық қызметін, адамдар арасындағы қарым-қатынасты, бір-бірімен түсінісуін көрсетеді.

Жиырмамыншы ғасырдың 70-ші жылдары бірқатар Еуропа елдерінде өзге тілді оқытудың жаңа көзқарас жүйесі қатысымдық бағыт қалыптаса бастады. Тіл үйретудегі қатысымдық бағытты ұстанған әдіскерлер Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, В.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, А.Н. Щукин, М.Н. Вятютнев, Г.А. Китайгородская, Г.В. Рогова, И. Зимняя, В.А. Скалкин, И.Л. Бим т.б. бұл әдістің ғылыми-теориялық және әдістемелік тұрғыдан ең тиімді екендігін дәлелдеп көрсетеді.

Е.И. Пассов бұл жөнінде: «Оқу материалын қатысымдық бағытта ұйымдастыру мәселесі әзірге теориялық тұрғыда және оның айтылым әрекетін үйретуге қатысты проблемалары төңірегінде ғана қарастырылған. Ал сөйлеу әрекетінің барлық түріне қатысты қатысымдық әдістің барлық деңгейлерде жүзеге асырылуы әлі шешімін таппаған», - деп мәселенің өзектілігін баса көрсетеді [1, 17 б.].

Е.И. Пассов қатысымдық әдісті жан-жақты талдай келе, оған тән бірнеше белгілерін көрсетеді:

- әрбір оқыту әдісі белгілі бір мақсатқа жетудің құралы болып табылады. Қатысымдық әдістің негізгі мақсаты – сөйлеу әрекетінің түрлерін (айтылым, жазылым, тыңдалым, оқылым, тілдесім) меңгерте білу;

- әдіс оқыту үрдісіндегі тактиканы емес, стратегияны анықтайды, сондықтан да ол (әдіс) оқытудың шартына тәуелді болмайды;

- оқыту әдісінің аумағы өте кең, сондықтан сөйлеу әрекетінің қай түрінде болсын оқытудың барлық жақтары қамтылады;

- әдісте барлық қағидалардың басын біріктіретін ең басты, негізгі идея болады. Басты идея методологиялық рөл атқара келіп, әдістің жүзеге асуы үшін барлық мәселелердің басын біріктіреді [1, 86 б.].

И.Л. Бимнің ойынша: «Шет тілдерді оқытудың қатысымдық әдісі іс жүзінде тіл үйретудің жалпы коммуникативтік бағдары соңғы нәтижеге, яғни, шет тілінде қатынас құралы, халықтар арасындағы өзара түсіністік орнату құралы ретінде пайдалана алуға дайын, жан-жақты дамыған, білімді тұлға қалыптастыруға бағытталуы керек» [2].

Қатысымдық бағытта оқыту жеке тұлғаның әртүрлі сөйлеу жағдаяттарында қарым-қатынасқа түсуін, яғни қатысымдық құзыреттілікке ие болуын мақсат етеді. Осы мақсатқа сәйкес сөйлеу

әрекетінің барлық түрі өзара байланыста қарастырыла келіп, білімалушының тілді сапалы меңгеруіне бағытталады.

Қазақ тілін меңгертуде қатысымдық оқытудың алғаш ғылыми негіздемесін жасаған профессор Ф.Ш. Оразбаева оқылым, тыңдалым, жазылым, айтылым, тілдесім үрдістерінің сөйлеу мен ойлауға байланысты аспектілерінің әдістемелік жүйесін қалады. Ғалым: «Қатысымдық әдіс дегеніміз – оқушы мен оқытушының тікелей қарым-қатынасы арқылы жүзеге асатын, белгілі бір тілде сөйлеу мәнерін қалыптастыратын, тілдік қатынас пен әдістемелік категорияларына тән басты белгілер мен қағидалардың жүйесінен тұратын, тіл үйретудің тиімді жолдарын тоғыстыра келіп, тілді қарым-қатынас құралы ретінде іс жүзіне асыратын әдістің түрі», - деген анықтама береді [3, 243 б.]. Қазақ тілін оқыту барысында қолданылатын қатысымдық әдіс өзіндік ұстанымдар арқылы ажыратылады. Олар:

- тіке байланыс;
- адамның жеке қабілетін ескеру;
- сөйлесуге үйретуде жүргізілетін жұмыстардың түрлерін айқындау;

- сатылап даму,
- динамикалық өзгеру;
- өзектілік [3, 63 б.].

Ш. Құрманбаева да қазақ тілін оқытуда қатысымдық оқытуды жүзеге асыру қатысымдық құзыреттілікке қол жеткізудің тиімді жолы екендігін өз зерттеулерінде атап көрсетеді [4].

Қатысымдық әдістің нәтижесі – тілдік қатынас. Тілдік қатынас дегеніміз адамдардың бір-бірімен тілдесуі, сөйлесуі, тіл арқылы тілдік қатынас жасауы деген сөз. Ол жөнінде ғалым: «Тілдік қатынас – тек сөйлеу тілі арқылы тілдесу ғана емес, сондай-ақ, ол жалпы адамзатқа, қоғамға қызмет ететін, оны қоғамның өзі тудырған, оның әлеуметтік қажеттігін өтейтін күрделі құбылыс» деген анықтама берген. Бұдан тілдік қатынас жай адамдардың бір-бірімен ой бөлісуі, сөйлесуі ғана емес, әлеуметтік маңызы бар, қоғамдық құбылыс екенін көре аламыз.

Тілдік қатынасқа түсушілердің ең басты қызметі – қатысымдық қызмет. Қатысымдық қызмет бойынша хабар таратушы мен хабар қабылдаушылар тілдік қарым-қатынастың барлық түрлерін іс жүзіне асыра отырып, хабар арқылы бір-бірімен қарым-қатынастық қызмет атқарады. Сондықтан да тілді қатысымдық тұрғыдан меңгертудің алатын орны ерекше.

Қатысымдық әдісте оқу үдерісіне қатысушылар білімалушы мен оқытушы арасында субъект-субъектілік қатынас орнауы тиіс. Оқытушы білімалушыға бағыт-бағдар беруші, ақыл-кеңес беруші болса, білімалушы белсенді әрекет иесі, ізденуші. Олардың арасындағы қарым-қатынас ынтымақтастыққа құрылған тең құқылы қатынас.

Қатысым әдісі арқылы қазақ тілін меңгеруде білімалушылар бір-біріне өз ойларын еркін айтуға, қысылмай жеткізуге төселеді. Сөздік қоры молаяды, тілі дамиды, дүниетанымы кеңейеді. Яғни, қатысым әдісі баланың жеке тұлға болып қалыптасуына толық жағдай жасайды. «Коммуникация – это умение личности к установлению взаимоотношений с окружающими людьми, особая форма активности субъекта» - деген З.А. Гантемированың пікірін ескерсек [5, 12 б.], қатысым әдісі білімалушының жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсер ететін тиімді әдістердің бірі деген қорытынды жасауға болады. Қатысым арқылы алған білімдерін өмірде, тілдік қатынас барысында қолдана білуге машықтандырады.

Оқытушы қандай сабақ ұйымдастырмасын білімалушының қызығушылығын тудырып, белсенділігін арттыратын, шығармашылықпен жұмыс жасауына бағыттау керек. Ең бастысы, сөйлесім әрекетінің түрлеріне жасалған тапсырмалар білімалушының қатысымдық қажеттілігіне сай құрылу керек. Осы талаптар орындалған жағдайда, білімалушылар белсенділігі артады, сауатты сөйлеп, өз ойларын дұрыс жеткізе алатын болады.

Қатысым әдісін қазақ тілін оқытуда қолданғанда сөйлесім әрекетінің бес түрі де – оқылым, жазылым, тыңдалым, айтылым, тілдесім, кезектесіп жүргізілуі керек, бірін-бірі толықтырып, бірін-бірі жетілдіріп отыру керек. Осының ішінде, ең тиімдісі, әрі ең бастысы – тілдесім. Білімалушы сөйлесім әрекетінің төрт түрін, тыңдалым, жазылым, оқылым, айтылым толық меңгерген жағдайда ғана тілдесім іске аспақ. «Тілдесім – адамдардың қоғамдық-әлеуметтік өмірде бір-бірімен тіл арқылы қарым-қатынасқа түсіп, өзара пікірлесуінің нәтижесінде бірінің ойын бірі ауызша да, жазбаша да түсінуі және оған жауап қайтаруы» [4, 139 б.].

Тілдерді үйретуде ең тиімді әдістердің бірі – қатысымдық әдіс екендігін көрсете келіп, Қ.Мұқанова қатысымдық әдістің негізгі белгілерін ұсынады [6]. Қатысымдық әдістің осы ұсынылған белгілері еңбекте басшылыққа алынды. Ол белгілер:

1. Қатысымдық әдіс кем дегенде екі адамның немесе бір адам мен топтың, бір топ пен екінші топтың арасындағы тығыз қарым-

қатынастың немесе белсенді іс-әрекеттің жүзеге асуы нәтижесінде болады.

2. Қатысымдық әдіс оқушы мен оқытушының әрқайсысының өзіне тән міндеттері бөлек болып, ал олардың алдарына қойған мақсаттарының ортақ болуын талап етеді.

3. Қатысымдық әдіс үйренуші мен үйретушінің бір-бірімен пікір алмасуын, тіл арқылы сөйлесуін қамтамасыз ете келіп, адам мен адамның, бір ұлт пен екінші ұлттың өзара түсінісуіне жол ашады.

4. Қатысымдық әдіс оқыту жүйесіндегі бірнеше тәсілдерді және амалдарды біріктіреді. Солардың ішінен бәріне ортақ қасиетке ие болатын біреуі басты өзек, жетекші кілт болады.

5. Қатысымдық әдістің басты белгісінің бірі – тілді үйретуді күнделікті өмірде жүзеге асырып, сабақты практикалық жағынан жан-жақты қамтамасыз етеді.

6. Қатысымдық әдіс арқылы белгілі бір білім берілмейді. Қарым-қатынас құралы тілдің өзін қалай қолдану керек, сол жөнінде оқытылады, яғни сол тілде сөйлеу үйретіледі.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, тілді қатысымдық тұрғыдан меңгертудің негізгі ерекшеліктерін былай көрсетуге болады.

1. Қатысымдық әдіс үнемі тілдік қатынастың жүргізілуін қамтамасыз етеді. Оқу сабағының бар кезеңінде, тәжірибе жүзінде, білімалушылардың бір-бірімен тілдесе отырып, тілдік материалды меңгерулері болып табылады.

2. Әр білімалушының жеке бас ерекшелігі ескеріледі. Топтағы кез келген білімалушы бір-бірінен өздерінің сөйлеу, ойлау қабілеті, қызығушылығы т.б. қасиеттері арқылы ажыратылады. Қатысымдық тұрғыдан оқыту осы жеке қасиеттердің барлығын ескере отырып, әр білімалушының танымына, қызығушылығына, қабілетіне сай ұйымдастырылады.

3. Қатысымдық тұрғыда қазақ тілін оқытуда оқытудың мәселелік түрі басты болады. Қойылған мәселенің шешімін табу үшін білімалушылар өзбетінше жұмыс жасайды. Берілген мәселені шешу барысында білімалушылар өз пікірлерін білдіреді, көзқарастарын, ойларын жеткізеді.

4. Қатысымдық тұрғыдан тілді меңгертудің басты ерекшелігі – оқу үрдісінің үнемі өзгеріп отыруы, яғни жаңашылдығы.

Аталған ерекшеліктердің барлығы да өте маңызды. Осы ерекшеліктер кешенді түрде жүргізілгенде қатысым әдісі тиімді болмақ.

Қатысым әдісін іске асыруда білімалушының талап-талғамын ескеру маңызды, оларды қызықтыратындай тапсырмалар жүйесі берілсе ұтымды болмақ. Мысалы, телебеғдарламалар көру, радиобағдарламалар тыңдау, оларды талдау, атақты спорт, өнер т.б. өкілдерімен кездесу, әңгімелесу, көркем әдебиет оқу, оқығаны туралы әңгімелесу, серуендеу, саяхат сабақтарын ұйымдастыру, жағдаяттық тапсырмалар шешу, мектеп жанынан лагерь, үйірмелер ұйымдастыру, оқу үрдісіне ақпараттық технологияларды енгізу, видеоролик түсіру, қатысымдық ойын түрлері т.б. Аталғандардың ішінде қатысымдық ойын түрлері қатысым әдісін іске асыруда ерекше орын алады.

Қазақ тілін оқытудағы негізгі мақсат сауатты сөйлей білуге, өз ойын еркін жеткізе білуге үйрету болса, оның тиімділігін арттыратын әдістердің бірі – ойын, соның ішінде қатысымдық ойын түрлері.

Тілді үйретуде білімалушының сабаққа қызығушылығын, танымдық белсенділігін, тіл үйренуге деген ынтасын арттыру үшін түрлі ойындарды пайдалану – тиімді тәсілдердің бірі. Сабақ барысында ойын элементтерін пайдалану арқылы тілді жылдам әрі сапалы меңгеруге, білімалушыны белсенді іс-әрекетке араластыруға мүмкіндік туады. Қазақ тілін оқытып үйретуде қатысымдық ойындар мен рөлдік ойындардың алатын орны ерекше. Себебі бұл ойындар білімалушыны болашақ өмірге бір табан жақындатып, іскерлік дағдыларының қалыптасуына ықпал етеді. «Появления деловых и ролевых игр, имитационных методов обеспечивают существенное повышение эффективности за счет экономий времени, трудозатрат и средств; решение проблем при дефиците информации; разрешение конфликтных ситуации» – деген тұжырым дәлел бола алады [7, 280 б.].

Ойын – айналадағы дүниені танып-білу, қиыншылықтарды жеңу тәсілі. Ойын арқылы білімалушыларға алдарында кездескен қиындықтарды жеңудің жолын үйретіп қана қоймай, олардың белсенділіктерін арттырып, шығармашылық, ұйымдастырушылық қабілеттерін де қалыптастыруға мүмкіндік береді. Ойын арқылы білімалушыны болашақ өмірге икемдесек, сонымен бірге шығармашылықпен белсенді жұмыс жасауға баулимыз. Ең бастысы, ойын білімалушының сөйлеу қабілетін дамытады, қазақ тілін оқытудағы негізгі көздеген мақсат та осы. Ойын барысында білімалушының сөйлеуге, қарым-қатынас жасауға деген ынтасы, ізденіс дағдысы қалыптасады. Жалпы ойын ұйымдастыруда оқытушы оны өткізудің психологиялық-педагогикалық талаптарын қатаң сақтау

қажет. Ойын білімалушының жас ерекшелігіне, қабілетіне, мүмкіндіктеріне сай ұйымдастырылуы керек.

Ойынның адам үшін бес түрлі маңызды қызметі бар. Олар:

1. Мотивациялық-қажеттілік
2. Мінез-құлықты қалыптастыру
3. Ақыл-ой әрекетін жетілдіру
4. Таным құралы
5. Қатысымдық қызмет.

Ойын өзінің мазмұны, тағайындалуы, ұйымдастыру және өткізу тәсілі, материалдық жабдықталуы мен қатысушылардың саны, танымдық іс-әрекет сипатына қарай түрліше болуы мүмкін. Ойын түрлерін жіктеуде Ш. Құрманбаеваның ұсынған ойынды жіктеу тәсілі басшылыққа алынды [4, 227 б.] және еңбекте шартты түрде жіктеліп берілді. Ол төмендегі кестеде көрсетілді.

1-кесте

№	Ойын түрінің жіктелуі	Ойын түрлері
1	Оқыту мазмұнына сәйкес	<p><i>1. Ойын – саяхаттар</i></p> <p><i>2. Ойын – тапсырмалар</i> Бұл ойындардың негізін заттар мен әрекеттер, сөздік тапсырмалар құрайды.</p> <p><i>3. Ойын – болжамдар.</i> Бұл ойындар «не болар еді?», «мен не істер едім, егер...» деген сұрақтарға негізделеді.</p> <p><i>4. Ойын – жұмбақтар</i> Олар баланың ой әрекетін белсендіреді. Жұмбақтар салыстыру, теңеу және сипаттау арқылы ұғымның қасиеттерін ажыратуға негізделеді.</p> <p><i>5. Ойын – әңгімелер</i> Ол мұғалімнің оқушымен, оқушының мұғаліммен қарым-қатынасына негізделеді.</p>
	Танымдық іс-әрекет сипатына сәйкес	<p>1. Балалардан орындаушылық әрекетті талап ететін ойындар</p> <p>2. Оқушылардың іс-әрекетін бақылауға бағытталған ойындар</p> <p>3. Ізденіске жетелейтін ойындар</p>

	Ойынның құрылымы бойынша	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сюжеттік – рөлдік ойындар 2. Қатысымдық ойындар 3. Дидактикалық ойындар 4. Жаттығу ойындары 5. Шығармашылық ойындары 6. Әдеби-музыкалық ойындар
	Ойындардың педагогикалық мүмкіндіктеріне сәйкес	<ol style="list-style-type: none"> 1. Білім беретін ойындар 2. Тәрбиелейтін ойындар 3. Дамытатын ойындар 4. Жеке тұлғаны әлеуметтендіретін ойындар 5. Диагностикалық ойындар

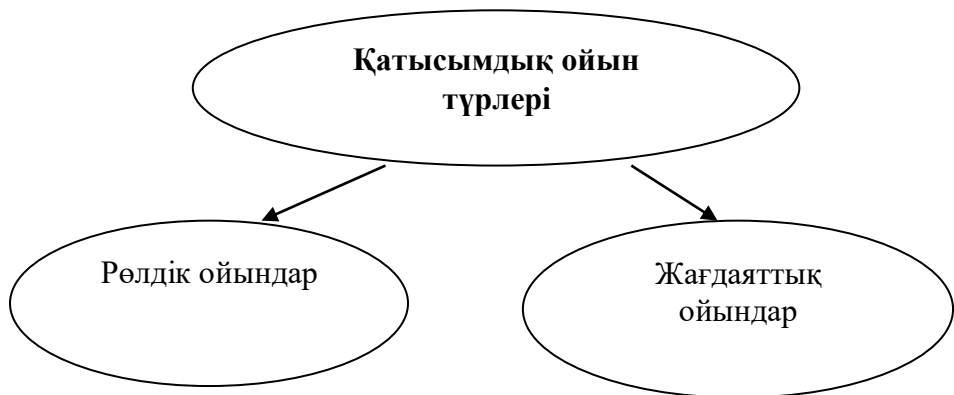
1-кесте. Ойын түрлерін жіктеу кестесі

Жоғарыда көрсетілген ойын түрлерінің қайсысын алмасақ та, білімалушының бойында білім мен іскерлікті, шеберлікті, дағдыларды қалыптастыруға, танымдық қабілеттері мен белсенділігін дамытуға, тұлға ретінде қалыптастыруға бағытталған.

Қазақ тілін оқытуда ойын түрлерінің ішіндегі білімалушының сөйлеу белсенділігін арттыруға негізделген ойын түрі – қатысымдық ойындар.

Қатысымдық ойындар ойынға қатысушыларға тілдің қарым-қатынас құралы екенін сезінуге мүмкіндік жасайды.

Қазақ тілін оқыту барысында қолданылатын қатысымдық ойын түрлерін екі үлкен түрге бөліп қарастыруға болады. Оны төмендегі 1-суреттен көруге болады:



1-сурет. Қатысымдық ойын түрлері

Қатысымдық ойын түрлерінің қайсысын алсаңыз да, білімалушының тілдік қорын молайтуға, кез келген ортада еркін тілдік қатынас жасай алуға, өз ойын жеткізе білуге, адамдармен жылдам тіл табыса алуға негізделеді.

Қатысымдық тапсырмаларды қолдана отырып жүргізілген қатысымдық ойын барысында білімалушының өз ойы мен пікірін тұжырымдай алуы, сөйлеу мәнері мен тілдік дағдыларының қалыптасуы, оларды күнделікті өмірде кездесетін шынайы жағдаяттарда жұмсай алуы жүзеге асады.

Рөлдік ойындар. Рөлдік ойындар білімалушылардың ой өрісін кеңейтіп, сабақты жандандырады, тілді меңгеруге деген қызығушылық арқылы орындаушылық қабілетке жетелейді. Білімалушының орындаған іс-әрекеттері арқылы тіл үйренуге деген сенімін қалыптастырады.

Бұл ойын түрі арқылы балалар өздерінің негізгі әлеуметтік қажеттілігін – үлкендермен бірге өмір сүруге ұмтылысын қанағаттандыра алады. Білімалушылар өзара бірігіп, үлкендердің әлеуметтік қатынасы мен еңбек іс-әрекеттерінің негізгі белгілерін қайталайтын ойын ұйымдастырып, өздері үлкендердің рөлін орындайды. Бұл балалар үшін өте маңызды. Өйткені олар өздерін үлкен адамдардың орнына қойып, олардың рөлдерін ойнайды.

Рөлдік ойындар белгілі бір мақсатта, тілді меңгеруге қызығушылықты оятып орындаушылық қабілетке де жетелейді. Рөлдік ойынның мәні ойын барысында білімалушының тілдік қатынас жасауға деген талабын ашуда. Қажетті сөздерді үйренсем, тауып орнымен айтсам деген ойды да туғызады. Осындай ойын жағдайында ғана тілдік қарым-қатынас ерекше маңызға ие болады. Рөлдік ойындар ғана үйренушінің сөздік қорын молайта түсіп, өзбетінше тілді үйренуге үлкен септігін тигізеді.

Рөлдік ойындар бұл өмірлік жағдайлардың алдын ала бөлінген рөлдер арқылы қатысушы топтардың ойнауы. Оқытушы білімалушының мінез-құлқын ескере отырып рөлдерді бөледі. Рөлдік ойындардың артықшылығы – әр бала рөлге кіре отырып, жағдайды шынайы байқайды, сезінеді, шешім қабылдайды [8]. Рөлдік ойындар дұрыс, сауатты сөйлеу, тыңдап түсіну деңгейлерін жоғарылатып, қатысымдыққа жетелейді. Оқытушының басты міндеті – білімалушыларды сөйлету. Әрине бұл тілдік қарым-қатынас арқылы жүзеге асады. Рөлдік ойындарда қарым-қатынастың үш түрі де қолданылады.

1. Перцептивтік. Бұл адамдардың бір-бірін көзбен көріп қабылдауы.

2. Интерактивтік. Адамдардың бір-біріне өзара әсер етуі.

3. Ақпараттық. Адамдардың бір-бірімен пікір алмасуы, ойларымен, мақсат-мүдделерімен, рухани байлығымен, қызығушылығымен бөлісуі.

Рөлдік ойын барысында білімалушы ешбір бүкпесіз, бар жан-тәнімен ойынға кірісіп, белсенділік пайда болады, көшбасшылық қасиеттері дамиды. Рөлдік ойындар әдетте шағын топтар мен көлемді топтарға бөлінеді. Шағын топ бойынша ойыншылар төрт адамнан аспауы керек. Ал көлемді топта бес адамнан бүкіл топқа дейін қатысуы мүмкін.

Ойынды ұйымдастыру барысында қойылатын талаптар:

- ойын білімалушының пәнге деген қызығушылығын тудыру керек;

- мүмкіндігінше білімалушылар өздеріне лайықты рөлді өздері таңдап алғаны дұрыс;

- рөлдік ойындарға топ болып қатысу керек;

- білімалушы рөлде ойнағанда өзін еркін сезіну керек, соған жағдай жасалу керек;

- білімалушылардың дұрыс емес және теріс пікірлері де марапатталып отырылуы керек;

- тілдік материал білімалушының мүмкіндігіне сәйкес алыну керек.

Қазақ тілін оқытуда рөлдік қатынастың алатын орны ерекше. Білімалушылар ойын шартына сай тілші, редактор, хатшы, дәрігер т.б. сияқты рөлдерге бөлініп, бір-бірінен сұхбат алады, сұхбат жүргізеді. Білімалушылар жұппен де, топпен де жұмыс атқарады. Мысалы, біреуі тілші рөлінде болса, екіншісі оған жауап беруші болады, яғни ол атақты жазушы немесе пәндік олимпиада жүлдегері т.с.с. рөлінде болуы мүмкін. Осы жұп белгілі бір тақырып бойынша сұхбаттарын аяқтағаннан кейін, олардың рөлдері алмасады. Енді жаңағы тілшіміз жауап беруші болса, жазушымыз тілші рөліне ауысады. Бұндай рөлдік қатынастар арқылы білімалушылар бір-біріне дұрыс сұрақ қоя білуге, оған мағыналы жауап беруге үйренеді. Тілдері жаттығады. Сөздік қорлары молаяды. Кәсіби білік, дағдысы, шеберлігі қалыптасады. Шығармашылық қабілеті жетіледі. Өздерін жеке тұлға ретінде көрсете білулеріне ықпал жасайды. Өздерін еркін ұстай білуге үйренеді. Бір-біріне деген сыйластық, ынтымақтастық, сүйіспеншілік сияқты

жағымды қасиеттер қалыптасады. Рөлдік ойынның бір үлгісін былай беруге болады.

«Дәрігерде» рөлдік ойынының әдісі. Ойын талабы: нақты тапсырма болу керек, қатысушылардың рөлдерін бөліп беру керек, қатысушылардың басқаның ойымен келісуге немесе келіспеуге құқы болу керек, әркім өз ойын еркін жеткізу керек, ойын барысында оқытушы түзетулер енгізе алады, ойын ережесі нақты және түсінікті болу керек, ойын соңында білімалушылар ойын қорытындысын шығарады.

1 - қадам. Ойынға кіріспе. Тақырыптың өзектілігі, мақсаты, міндеттері негізделеді.

2 - қадам. Рөлдерді бөлу. Оқытушы «Дәрігерде» рөлдік ойынының жүргізілу тәртібі және шартымен таныстырады. Бұл жерде нақты аурудың түрі көрсетіледі, мысалы «Тыныс мүшелерінің аурулары бар науқас» және оны емдеуге қатынасатын бірнеше дәрігерлер.

- 7 түрлі карточка ұсынылады, онда әр қатысушының рөлі мен ойын талабы көрсетіледі. Науқасты емдеуге қатысатын 7 қатысушы: науқас, ата-ана, аймақтық дәрігер, стационардың қабылдау бөлімінің дәрігері, маман-пульмонолог, диагностика бөлімінің дәрігері, дәрігер-лаборант, сарапшы. Әр білімалушы карточка таңдап алады және өз рөлімен танысады. Келесі кезекте өздерінің әрекет жоспарын құрады. Оған 3-5 минут беруге болады.

- *ата-ана, науқас* карточкасында, мысалы білімалушылардың өздерінде жиі кездесетін «бронх демікпесі» ауру түрі берілуі мүмкін. Осы ауру түрі бойынша шағымдарды тізіп шығу керек. Білімалушы өз карточкасында көрсеткен ауру түрін ешкімге көрсетпеуі керек, өйткені ары қарай атқарылатын жұмыс тікелей осыған байланысты болады. Аурудың қандай түрін қарастырылғаны ойынның соңында айтылады.

- *сарапшы* рөлін ойнаушы басқа қатысушылардың әрекетін бақылайды, әр маманмен жүргізілген жұмыстың дұрыстығын қадағалайды, дәрігер жазбаларындағы қателерді анықтайды. Ойын соңында сарапшы қорытынды жасайды, әлсіз, күшті тұстарын көрсетеді.

- ойын шынайы болуы үшін мұғалім алдын ала жолдамаға арналған бланкі, дәрігер жазбасы жазылатын дәптер, тыңдау, өлшеу құралдары, т.б. керекті материалдар мен заттарды дайындап қояды, немесе оны білімалушы өзінің рөліне сәйкес қажеттісін өзі дайындайды. Дайындалған қажетті материалдар стөлдiң үстiне қойылады.

- әр ойынға қатысушы сол материалдың ішінен өзі толтыруға қажетті бланкіні немесе өзіне қажетті материалды таңдап алады. Әр ойыншының рет номері карточкада көрсетіледі.

- парталар рөлдік ойынға сәйкестендіріліп қойылады.

3 - қадам. Ойын барысы. Карточкада көрсетілген рөліне сәйкес білімалушы сұрақтар, жауаптар құрастырады. Оқытушы қажет болған жағдайда қатысушыға көмек көрсете алады.

4 - қадам. Ата-ана-науқас ойыншысы аймақтық дәрігерге келіп жоғарыда, яғни карточкада көрсетілген диагнозға сәйкес өз шағымдарын айтады.

5 - қадам. Аймақтық дәрігер ата-ана-науқас ойыншысына сұрақтар қояды, зерттеу жүргізеді және нәтижесін ауызша айтып отыруы керек. Науқас шағымына байланысты болжам диагнозын шығарады. Ары қарай тексеру жоспарын құрады, дәптерге жазба жазады және басқа да зерттеу әдістеріне жолдама жазады. Одан кейін ауруханаға жатқызу жолдамасын толтырады.

6 - қадам. Ата-ана-науқас ауруханаға жатқызу жолдамасы және дәрігердің толтырған жазбасын алып қабылдау бөлімінің дәрігеріне келеді. Қабылдау бөлімінің дәрігері де науқасқа сұрақтар қояды, ауру тарихын толтырады, дәрігерлік қарау жүргізеді. Науқастың өз диагнозын қояды. Ол аймақтық дәрігердің қойған диагнозымен бірдей болуы да немесе басқаша болуы да мүмкін. Қойған диагнозына сәйкес емдеу жоспарын құрады.

7 - қадам. Диагностика бөлмесінің дәрігері мен дәрігер-лаборант ойыншылары зерттеу әдістерінің нәтижесі бойынша қорытынды жасайды.

8 - қадам. Ата-ана-науқас маман-пульмонолог дәрігерге барады, ол да өз кезегінде шағымдарын сұрайды, зерттеу әдістерінің нәтижелерін талдайды және соңғы клиникалық диагнозды негіздейді. Емін түзетеді. Ауру тарихына жазбалар жазады.

9 - қадам. Сарапшы ойыншысы карточкада қойылған сұрақтар тізімі бойынша қорытынды жасайды. Әр ойыншыға ұсыныс айтады. Барлық ойыншылар өз ойларымен бөліседі. Өзін-өзі бағалау, топтық бағалау іске асады.

10 - қадам. Ата-ана-науқас ойыншысы карточкада көрсетілген диагноздың құпиясын ашады. Қатысушылар ой бөліседі.

11- қадам. Ойын қорытындысы шығарылады. Оқытушы жалпы қорытынды жасайды, диалог барысында, сөйлесім барысында кім қандай қате жіберді, сөйлемдер дұрыс құрылды ма, сұрақтарға қаншалықты толық жауап берілді т.б. барлығын қорытындылайды.

Қате болған жерлерді түзету жұмыстары жүргізіледі. Үздік ойын қатысушысы марапатталады.

12 - қадам. Рефлексия. Білімалушылар ойын бойынша өз ойларын ортаға салады, қандай қиындықтар мен кедергілер болды, қызықтырды ма, несімен қызықтырды, т.б. бойынша ой бөліседі. Кері байланыс жасалады.

Ұсынылған «Дәрігерде» рөлдік ойыны сабақтың қызықты өтуіне, білімалушылардың қызығушылығын оятуға септігін тигізеді. Білімалушылар бар ынталарымен рөлдерді сомдап, шынайы образды сомдауға тырысады, шығармашылықпен жұмыс жасайды. Берілген ойын түрі рөлдік ойынның бір мысалы ғана, рөлдік ойындарға мысалдарды көптеп келтіруге болады. Мысалы, «Тілші» рөлдік ойыны, «Дипломат» рөлдік ойыны, «Сот» рөлдік ойыны т.б. Рөлдік ойындарды ұйымдастырғанда білімалушылардың талап-тілектерін ескерген жөн.

Жағдаяттық ойындар. Қазақ тілін оқытудағы басты міндеттердің бірі қарым-қатынас жасау болса, оны жүзеге асырудың негізі – тіл үйретудегі жағдаяттылық. Е.И. Пассовтың пікірінше, жағдаят тек қана жағдайлардың, уақиғалардың, арақатынастардың қосындысы емес, ол жүйе. Жағдаяттылық қарым-қатынасқа түсудің шынайы жолын тудырып, сол арқылы тіл үйренушінің сөйлеуге деген қызығушылығын арттырады [1].

Тіл үйренуші субъектінің белсенді оқу әрекетін педагогикалық жағдаяттар тудыру арқылы ынталандыру – оқытудың негізгі амалдарының бірі. Педагогикалық жағдаят қазақ тілін оқытуда білімалушылардың ауызша тілдесімін дамытуға зор әсерін тигізеді. Тіл үйренудегі психологиялық кедергілерді жойып, ұсынылған тілдік жағдаяттарға еніп, тілдік қатынасқа түсуге ынталандыратын мүмкіндіктер тудыру арқылы нақты нәтижелерге қол жеткізуге болады. Тілдік жағдаят мәселесін алғаш көтерген ғалымдар И.М. Берман мен А.В. Бухбиндер. Тілдік жағдаят дегеніміз – тіл үйренушінің білім алу қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталған оқытушы ұйымдастыратын ынталандыру амалдары. Қазақ тілін белсенді әдістер арқылы тілдік жағдаят жасау дегеніміз – еркін тілдесімге жетуге, оқу әрекетіне ынталандыратын, қазақ тілінде қарым-қатынас жасау мақсатына жеткізетін, нәтижеге бағытталған, жүйелі, кешенді әрекет. Яғни тіл үйренушінің білім алу қажеттігін қанағаттандыратын, оқу әрекеті барысында ынталандыруды қамтитын әрекет тілдік жағдаят деп аталады. Қазақ тілін оқыту үдерісінде тілдік жағдаяттарды ұйымдастыру оқытушының әдістемелік әрекеттерін нақтылауды, жүйелеуді, оның үлкен дайындығын, педагогикалық-

психологиялық амалдарды жете меңгеруін талап етеді. Сөйлесім әрекетін дамыта отырып, тілдік қатынасқа түсуде тілдік жағдаяттарды сәтті ұйымдастыру шешуші рөл атқарады. Жағдаяттардың объектілері нақты көрсетілуі арқылы ғана тіл үйренуші тұлға мен оқытушының берілген жағдаятта атқаратын нақты іс-әрекеттерін белгілеуге болады. Жоғарыдағы педагогикалық жағдаяттарды жаңа педагогикалық талаптарға сай ұйымдастырып, тіл үйренуші тұлғаның оқу әрекетін белсендіру мақсатында тілдік әрекеттерді деңгейлеп оқытуға негіздей отырып, қызығушылықтарын арттыратын жағдаяттарды тақырыпқа сай іріктеп, сәтті қолдану оқытушының асқан шеберлігінің арқасында ғана жүзеге асады. Мысал ретінде бір жағдаяттық ойын түрінің үлгісін көрсетуге болады.

«Іссапарда» жағдаяттық ойыны. *Ойынға қатысушылар:* Бастық, бөлім бастығы, хатшы, мамандар.

Қатысымдық жағдаят: Бір бөлімде қызмет істейтін екі маманның біреуі астанаға, екіншісі шалғай бір ауылға іссапарға кетеді. Оларға хатшы қыз қажетті құжаттар папкасын, ондағы баяндаманы ауыстырып беріп қояды.

Сөйлеу ниеттері: талап ету, үгіттеу, дәлелдеу, өтініш, ұсыныс, келісу, келіспеу, бас тарту, рұқсат беру, тыйым салу, кешірім сұрау, көңіл аударту, қайталап сұрау, есіне салу, сенімсіздік білдіру, кіналау, аяу т.б.

Ойынның барысы: 1. Бастықтың іссапарға мамандарды жіберу туралы бөлім бастығына тапсырма беруі; 2. Бөлім бастығы мен мамандардың сұхбаты: Мамандардың отбасы, денсаулық жағдайын айтып, іссапарға барудан бас тартуы, бөлім бастығының үгіттеуі, талап етуі, көндіруі; 3. Мамандардың хатшы қыздан келіп құжаттарды алуы; 4. Іссапарға келгеннен кейін, құжаттарды ауыстырып алғанын біледі, осы жерде ойынға қатысушы жағдайдан шығу жолын іздейді. Бірден көтерілген мәселе бойынша баяндама жасайды. 5. Бөлім бастығы мен бастықтың, хатшының өзара сұхбаттары; 6. Іссапар мақсатының орындалу немесе орындалмауы жайлы хабарлау.

Қорыта айтқанда, рөлдік және жағдаяттық ойындарды дұрыс ұйымдастыру білімалушылардың психологиялық кедергілерден арылып, жасырын мүмкіндіктерінің ашылуына, қатысымдық мақсаттарға жету үшін топ мүшелерімен бірлесе әрекет ете отырып, өз пікірлерін дәлелді жеткізе алуларына мүмкіндік берді.

Жоғарыда көрсетілген қатысымдық ойын түрлері сабақта орнымен, ұтымды пайдаланылғанда қазақ тілін оқыту өз нәтижесін беретініне сенім мол.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с
2. http://kgo.ucoz.ru/distant/sbornik_bim.pdf
3. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас пен қатысым әдісінің ғылыми-теориялық негіздері. Пед.ғыл.докт.дис. – Алматы, 1996. – 345 б.
4. Құрманбаева Ш.Қ. Қазақ тілін жеделдете оқыту: теориясы мен әдістемесі. – Өскемен: С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2012. – 278 б.
5. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / Гантемирова, Залина Эмидиевна. Формирование коммуникативной компетентности юриста средствами эффективных форм и технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Гантемирова Залина Эмидиевна; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]. – Махачкала, 2017. – 23 с. – Электрон. Дан. – М.: Рос. гос. б-ка, – Режим доступа: <http://www.rsl.ru>, свободный.
6. Мұқанова Қ.Қ. Білім берудегі жаңа технологиялар: теориясы және әдістемесі. – Семей: Интеллект, 2015. – 148 б.
7. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика 3-е изд. / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Академия, 2012. – 439 с.
8. Шамов А.Н., Лингвистика и Межкультурные Коммуникации. Методика Преподавания ИЯ. Общий курс. Золотая Серия. М., 2012 г. – 321 с.

Резюме

В статье рассматриваются методы, направленные на повышение качества обучения и улучшение языкового общения путем активизации учебного процесса.

Resume

The author of the article considers methods aimed at improving the quality of education and improving language communication by activating the educational process.

УДК 796.011:61

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРАКТИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ СО
СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП**

Д.С. ТАШКЕЕВ

кандидат педагогических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный институт

Р.В. СИДОРОВА

старший преподаватель,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

О.Н. НАЗАРКИНА

старший преподаватель,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Н.А. СОЛОВЬЕВА

старший преподаватель,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена вопросам совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию студентов специальных медицинских групп и групп лечебной физической культуры. Авторы предлагают использование дистанционного обучения в теоретическом курсе и инновационных технологий в методико-практических разделах занятий для повышения освоения качества дисциплины «Физическая культура».

Ключевые слова: технологии обучения, лечебная физическая культура, интерактивное обучение, дистанционное обучение, особые образовательные потребности.

Вопрос сохранения здоровья и физического развития студентов сегодня очень актуален, поскольку именно в молодые годы ухудшение физического, психического, умственного развития являются особенно выраженными. Хорошее здоровье является предпосылкой к высокоэффективному труду, творческой активности, наиболее полному самовыражению личности. Ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения обусловлено стремительным техническим прогрессом современного общества, интенсивной и напряженной учебной деятельностью студентов, низкими знаниями здорового

образа жизни, отсутствием практического опыта, а также утратой позиций профилактической медицины. Практически все исследования констатируют низкий уровень физического развития и ослабленное здоровье студенческой молодежи в Казахстане [1, с. 5-7].

На практике в системе высшего образования по-прежнему наблюдается неблагоприятная картина состояния физического здоровья студенческой молодежи. Низкий уровень разработанности этого вопроса характеризуется тем обстоятельством, что здоровыми могут считаться не более 10-12 % студенческой молодежи. Около 50% студенческой молодежи имеют функциональные отклонения, более 30% хронические заболевания. Ежегодно значительно возрастает число студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре на длительные сроки, а также студентов с особыми образовательными потребностями (ООП). Так, в ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, в 2019-2020 учебном году таких студентов насчитывалось в среднем до 35% из числа специальных медицинских групп, которые составляют 20% от всего контингента студентов. Однако эти данные значительно занижены и не отражают реальной картины из-за отсутствия должного и качественного медицинского обследования студентов, отсутствия узких специалистов, отдаленности и длительности прохождения медицинского осмотра. Данная категория студентов относится к отделению лечебной физической культуры (ЛФК), из которых комплектуются группы ЛФК. В вузах со слабой спортивно-технической базой этих студентов зачислят в специальное учебное отделение (СУО) и зачислят в специальные медицинские группы (СМГ).

В последние годы, почти во всех странах остро встает проблема качества образования. Это понятие связывается с формированием профессиональных компетенций и навыками самообразования. Поэтому и в Казахстане, интегрирующийся в общеевропейскую систему, интенсивно ведутся поиски новых форм и методов в сфере образования. Ведущие специалисты основным инструментом в повышении качества образования выделяют современные информационные технологии, основанные, в частности, на интернет-технологиях [2, с.51-53]. Обучение при этом становится интерактивным, возрастает значение самостоятельной работы обучающихся, усиливается интенсивность учебного процесса. Важное значение использования современных информационных и коммуникативных технологий приобретает и в процессе физического воспитания студентов вузов [2, с. 54-56].

Типовая программа дисциплины «Физическая культура» (наряду с практическим разделом) предусматривает теоретический и методико-практический раздел, обеспечивающий овладение методами и способами физкультурно-спортивной деятельности для достижения учебных, профессиональных и жизненных целей личности. Также предусматривается не только повышение уровня функциональных и двигательных способностей, но и получение студентами знаний в области укрепления и сохранения здоровья и работоспособности, организации здорового стиля жизни во время учебной и профессиональной деятельности.

Однако в реальной практике учебного заведения полноценно реализовать цели теоретического и методического разделов дисциплины «Физическая культура» крайне затруднительно, так как для изучения теоретического материала в физическом воспитании обычно используются лекции и подготовка рефератов. Как известно, эти формы учебного процесса недостаточно эффективны, к тому же при написании рефератов студенты часто ограничиваются изучением какой-либо одной темы.

Следует отметить, что из-за низкого уровня физического состояния студентов СМГ, ЛФК, теоретический раздел по физической культуре должен быть значительно расширен, введены дополнительные темы занятий, имеющие оздоровительную и профессиональную направленность.

Так, проведенное нами анкетирование студентов 1 курса специальных медицинских групп в ЕНУ им. Л.Н. Гумилева в 2019 году показало, что 70% студентов СМГ имеют слабые знания по технике безопасности на занятиях физической культурой; 65% студентов испытывают затруднения при составлении комплекса утренней гигиенической гимнастики; более 80% – не имеют необходимых знаний и умений по самоконтролю функционального состояния, физического развития и физической подготовленности; у 65% – обнаруживаются недостаточные знания относительно режима труда, отдыха и питания; у 70% не воспитана потребность соблюдения норм здорового образа жизни; у 80% отсутствует опыт занятий физической культурой. Становится очевидной необходимость расширения теоретического раздела по физической культуре, с введением дополнительных тем занятий, имеющих оздоровительную и профессиональную направленность, а также совершенствование всех форм занятий физической культурой, поиска инновационных форм

учебного процесса, возможность использования обучения, ориентированного на дистанционные формы [2, с. 52].

До недавнего времени понятия дистанционное обучение (ДО), заочное обучение, открытое обучение и др. практически не разделялись. Однако в настоящее время ДО доказало свою значимость и востребованность. В образовательном сообществе стало понятно, что у ДО хорошие перспективы, связанные с реализацией обучения через всю жизнь [2, с. 53-54].

В настоящее время исследователями и практиками ДО даны следующие его основные направления. ДО – «это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся».

ДО – это форма обучения, при которой взаимодействие преподавателя и студента, а также студентов между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты, реализуемые специфичными средствами интернет-технологий.

Актуальность выполнения данной работы определяется необходимостью разработки и использованию в учебном процессе студентов специальных медицинских групп, лечебной физической культуры, студентов с ООП, действенных и результативных образовательных технологий, направленных на повышение качества методического обеспечения изучения дисциплины «Физическая культура».

Цель исследования: изучение эффективности применения интерактивных технологий обучения в учебном процессе физического воспитания студентов СМГ, ЛФК.

Методы исследования:

- теоретический анализ и обобщение литературных источников;
- социометрический анализ в виде анкетирования.

Необходимость обеспечения обучением дистанционного характера студентов специальных медицинских групп лечебной физической культуры по дисциплине «Физическая культура» возникла уже ранее. Многолетний опыт работы позволил нам (для наиболее эффективного усвоения студентами знаний и умений по дисциплине «Физическая культура») использование разработанного

нами методического обеспечения по физической культуре для студентов с ослабленным здоровьем, студентов с ООП, где дано обоснование самоконтролю, адекватным физическим нагрузкам, способствующим улучшению функционального состояния и физической работоспособности данного контингента студентов [3, с.31-46].

Нами на протяжении ряда лет поэтапно разрабатывалось и пополнялось методическое обеспечение вуза и кафедры по физической культуре для студентов СМГ, ЛФК, студентов с ООП в виде научных публикаций по организации и внедрению в учебный процесс инновационных (нетрадиционных) методик, таких как гормональная гимнастика для студентов с ООП, нетрадиционные дыхательные практики и др. Выпуск методических рекомендаций: «Методы контроля по физической культуре в специальном учебном отделении» на казахском и русском языках; учебно-методических пособий: «Общие основы лечебной физической культуры», «Физическая культура. Методический курс»; учебных пособий: «Адаптивная физическая культура и спорт»; учебников: «Лечебная физическая культура и массаж». Все выпущенные издания были представлены на методических научно-практических конференциях и находятся в базе ЕНУ им. Л.Н. Гумилева для всеобщего доступа студентов.

Для практического курса занятий студентов с ООП нами разработана физкультурно-оздоровительная программа по игре бочча. В Казахстане бочча является новым развивающимся видом спорта, что объясняет нехватку рекомендованных для использования программ дополнительного обучения по игре бочча для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе студентов на инвалидных колясках [4, с. 201, 218]. Представленная программа разработана с учетом потребностей студентов, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, направлена на повышение качества жизни, предусматривает теоретические и практические занятия. В программе максимально доступно представлен учебно-тематический план на двухлетний период и подробное содержание программы, заключающее в себе теоретическую подготовку, общую физическую подготовку, специальную физическую подготовку, технико-тактическую подготовку, коррекционную и психологическую подготовку. Детально разработано и описано методическое обеспечение и врачебно-педагогические наблюдения, представлен визуальный материал. Большое внимание уделено технико-

тактической подготовке и комплексам коррекционных упражнений по игре бочча.

Для студентов с ООП с ментальными нарушениями, нарушением слуха, зрения к практическим самостоятельным занятиям нами подготовлена подборка видеоссылок дыхательных практик для профилактики и восстановления после коронавирусной инфекции [4, с. 230, 233].

Для ДО студентов СМГ, ЛФК нами был разработан электронный учебник: «Методические основы физической культуры» [5].

С помощью технологических средств созданы и внедрены в учебный процесс по физическому воспитанию ЕНУ им. Л.Н. Гумилева учебные комплексы по лечебной физической культуре, оценка функционального состояния и физического развития студентов СМГ и ЛФК, техника безопасности на занятиях физической культуры, оказание первой медицинской помощи в неотложных случаях, правила составления комплексов утренней гигиенической гимнастики, нетрадиционные технологии и системы. Электронный учебник имеет версию HTML.

ЭУ содержит теоретический и методический материал и набор контрольных вопросов для компьютерного тестирования. Теоретический и методический материал ЭУ по контролю и самоконтролю декомпозирован на информационные блоки, в состав которых входят текстовые и видеоматериалы. В ЭУ представлен видеофильм, где под руководством преподавателя группа студентов СМГ выполняет простейшие показатели по дыхательной и сердечно-сосудистой системе, индексы физического развития. Студентами поэтапно выполняются функциональные пробы на основные системы организма. Преподавателем осуществляется показ и индивидуально даются методические указания, озвучивается оценка в каждой функциональной пробе. Разработанный ЭУ имеет большой объём различных иллюстраций, с упражнениями для выработки правильной осанки, дыхательной гимнастики для увеличения жизненной емкости легких, показ-демонстрацию индексов физического развития [5].

В целом разработанный нами ЭУ дополняет знания в области теории и методики физического воспитания студентов специального учебного отделения и лечебной физической культуры.

Резюмируя сказанное, можно сделать следующие выводы:

- применение информационных технологий дистанционного обучения в преподавании физической культуры для студентов СМГ, ЛФК, студентов с ООП позволяет шире реализовать требования

теоретического и методического разделов типовых учебных программ посредством самостоятельной внеаудиторной учебной работы студентов. Способствует в дальнейшем росту интереса студентов к контролю и самоконтролю, к осознанным занятиям физической культурой;

- разработка и внедрение электронных средств поддержки обучения способствуют повышению уровня учебной, методической и научной работы кафедры физического воспитания;

- интерактивные технологии обучения в физическом воспитании обладают более высокой дидактической эффективностью по сравнению с традиционными методами и средствами поддержки обучения.

Список литературы

1. Айзаков А.Д. Мониторинг состояния физического здоровья и здорового образа жизни детей, подростков и молодежи Западного Казахстана: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Алматы.: 2010 г. – 28 с.

2. Богданов В.М. Методы и технологии электронного дистанционного обучения в вузовском курсе физической культуры // Теория и практика физической культуры/ В.М. Богданов, В.С. Пономарев, А.В. Соловов. – 2010. – №2. – С. 51-56.

3. Марчибаева У.С., Сидорова Р.В., Моисеева Н.А. Физическая культура. Методический курс: учебно-методическое пособие. – Алматы: Эверо, 2016. – 104 с.

4. Марчибаева У.С., Токтарбаев Д.Г.-С., Стоцкая Е.С., Сыздыкова С.Ж., Сидорова Р.В., Моисеева Н.А., Тунгышмуратова Л.С. Адаптивная физическая культура и спорт: учебное пособие. – Нур-Султан: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2019. – 408 с.

5. Марчибаева У.С., Ташкеев Д.С., Мубараккызы Б.М., Сидорова Р.В. Методические основы физического воспитания: электронный учебник. – Нур-Султан: ЕНУ им.Л.Н. Гумилева, 2015.

Түйін

Мақала арнайы дәрігерлік топтағы студенттердің дене тәрбиесі үрдісін жетілдіру мәселелеріне арналған.

Resume

The article is devoted to the issues of improving the process of physical education of students of special medical groups, physical therapy.

БОЛАШАҚ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

И.А. ТОБАГАБЫЛОВА

аға оқытушы,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада мектепке дейінгі білім беруді дамытудың жаңа тенденцияларын жүзеге асыратын болашақ тәрбиешілерді даярлайтын жоғары оқу орындарының алдына қойылған мәселелері мен ерекшеліктері қарастырылған. Сонымен қатар жоғары оқу орындарында оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың тиімділігін арттыру мүмкіншіліктері қарастырылады.

Түйін сөздер: тәрбиеші-педагогтарды даярлау, кәсіби құзыреттіліктер, студенттерді даярлау мәселелері.

Мектепке дейінгі білім беру үздіксіз білім беру жүйесінің алғашқы сатысы бола отырып, мектепке дейінгі білім берудің сапасының мәнін түсінудің, заманауи тәсілдерін дамытудың ізденіс процесіне белсенді қатысады. Білім беру процесінің сапасы мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің жетекшілері мен педагогтарының кәсіби құзыреттілігіне тікелей байланысты.

Мектепке дейінгі білім беруді дамытудың жаңа тенденциялары жоғары оқу орындарының алдында қазіргі кезде шешуді қажет ететін бірқатар міндеттер қояды, ал бастысы – білім берудің 1 кезеңіне арналған педагогтарды даярлығын жетілдіру. Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық зерттеулерде балалық шақтың білім беру кеңістігіне баса назар аударылатындығы кездейсоқ емес: бала неғұрлым жас болса, онымен жұмыс істейтін маманның кәсіби дайындығына жоғары талаптар қойылады. Бұл қоғамның мектепке дейінгі білім беру маманына қоятын жоғары талаптарын түсіндіреді.

Тәрбиеші-педагог – мектепке дейінгі білім берудің негізгі шешуші фигурасы, бүгінде оқу бағдарламасын білім процесіне еңгізуді қамтып қана қоймай, білім мазмұнын қалыптастыруға, оны жаңартуға және жүзеге асыруға тікелей қатысады.

Осыған байланысты қазіргі кезеңде заманауи мектепке дейінгі мекемелер креативті ойлауға, бәсекеге қабілетті, әртүрлі

психологиялық-педагогикалық, ақпараттық-техникалық, әлеуметтік-экономикалық, гуманитарлық мәселелерді шешуге жүйелі көзқарасқа ие, жаңа ортаға икемді түрде бейімделіп қана қоймай, оны белсенді түрде өзгерте алатын тәрбиеші тұлғасына сұраныс артуда.

Тәрбиеші-педагогтің жеке басына қойылатын талаптар да кеңейіп түсуде. Тәрбие процесін гуманистік тұрғыдан түсіну, тәрбиеші-педагогтан, жеке тұлғаға бағытталған мектепке дейінгі білім беру әлеуметтік тәжірибені жас ұрпаққа беру функциясының орындалуын емес, баланың жеке басының дамуына жағдай жасауды болжайды.

Сонымен қатар, бала-бақша тәрбиешісіне білім беру үдерісіндегі, оның кәсіби біліктілігіне қойылатын талаптардың жоғарылауы, маңыздылық дәрежесінің өзгеруімен қатар, тәрбиеші мамандығының беделі, оның мәртебесі және оның моральдық, материалдық қауіпсіздік деңгейі жеткіліксіз екендігі айқын.

Осыған байланысты мектепке дейінгі білім беру мамандарын даярлайтын жоғары оқу орындары мен колледждерге, өте аз, немесе дайындығы төмен мектеп түлектері барады.

Мектепке дейінгі педагогқа қойылатын өсіп келе жатқан, үнемі өзгеріп отыратын талаптар мен қазіргі қоғамда байқалатын қарама-қайшылықтар жағдайында, жоғары оқу орындары мен колледждердің алдында, болашақ мамандарда бүкіл психологиялық арсеналын (педагогикалық, ойындық және технологиялық құралдар) қолдана отырып білім беру қызметін ұсынатын әртүрлі құрылымдардағы кәсіби қызметтің белгілі бір түріне дайындығын қалыптастыру қиын міндет тұр. Шынында да, мамандарды даярлау сапасы педагогикалық колледждер мен университеттердің қоғамдағы білім беру жүйесіндегі өзгерістерге және жұмыс берушілердің сұраныстарына қаншалықты тез және тиімді жауап беруіне байланысты. Сонымен қатар, соңғы уақытта білім беру мекемесінің рөлі және болашақ тәрбиешілерді даярлаудағы педагогикалық ұжымның жауапкершілік дәрежесі артып келеді [1].

Кәсіптік-педагогикалық дайындық екі компоненттен тұрады:

- біріншісі – педагогтың кәсібін және оның теориялық негізін құрайтын білім салаларын түсінуге, сондай-ақ білім, білік және дағдыларды іс жүзінде жүзеге асыруға бағытталған шаралар жүйесі;

- екіншісі – студент өзін-өзі тануына және жеке тұлғаның өзіне сенімділік пайда болғанға дейін өзін-өзі дамытуына бағытталған, оған педагогикалық қызметпен сауатты айналысуға мүмкіндік беретін шаралар жүйесі.

Бірінші компоненттің маңыздылығы – бұл мектепке дейінгі жастағы балаларды тәрбиелеу саласындағы инновациялық технологияларды сынап, модельдеуге қабілетті, еңбек нарығында сұранысқа ие тәжірибеге бағытталған мамандарды даярлау.

Екінші компоненттің маңыздылығы – бұл рефлексивті басталуымен көрінетін педагогтың қалыптасуындағы кәсіби дайындыққа және ішкі жеке қажеттіліктерге қойылатын сыртқы талаптардың арақатынасымен шартталған тұлғаның кәсіби даму процесі [2].

Тәжірибе көрсеткендей, жоғарыда аталған кәсіптік оқытудың екі бағытының да өзіндік проблемалары бар. Бір жағынан, студенттер мен түлектердің педагогикалық өзара іс-әрекеттесу шаралары мен процедураларын ұйымдастыруда практикалық дағдыларының жетіспеушілігі. Атап айтқанда, мектеп жасына дейінгі тәрбиешіге баланы жаңа заттар әлеміне, оқиғаларға енгізу, оны қызықты әрекеттерге тартып ұйымдастыру, оны іс-әрекеттің субъектісіне айналдыру, өте қиын [3].

Бұл дәстүрлі түрде болашақ тәрбиеші-педагогтардың кәсіби дайындығы ең алдымен білім беру іс-шараларын жоспарлауға, бағдарламаларды іске асыруға, технологияларды игеруге, балалар іс-әрекетін жоспарланған модель бойынша ұйымдастыруға бағытталғандығына байланысты. Педагогикалық колледждер мен жоғары оқу орындарындағы білім беру формаларының көпшілігі, сондай-ақ тәрбиешілердің біліктілігін арттыру тәрбиешінің практикалық іс-әрекеттегі кәсіби құзыреттілігін, мектеп жасына дейінгі балалармен қарым-қатынас жасау және оларды түсіну қабілетін қалыптастыруға емес, теориялық және әдістемелік дамуына ықпал етеді.

Екінші жағынан, тәрбиеші-педагогтарды даярлайтын колледж бен жоғары оқу орындарының студенттері мен түлектерінің едәуір бөлігінде оқыту мен біліктілікті арттыру субъектісі болу үшін қажетті жеке даму деңгейі жеткіліксіз. Бұл кәсіптік таңдау мотивтерінің белгісіздігінде, көптеген студенттердің субъектілік позициясының қалыптаспауында көрінеді. Студенттердің жартысынан көбі өзіндік сана-сезімінің, рефлексивті қабілеттерінің даму деңгейінің төмендігінде.

Бұл құбылыстың себептері, басқалармен қатар, білім беру үдерісін ұйымдастыруда жатыр: педагогикалық колледждер мен жоғары оқу орындарының педагогтары мен психологтары тарапынан да студенттердің өзіндік дамуына аз көңіл бөлінеді, ал кәсіптік

оқытудың жетістігі дәстүрлі түрде білімді игеру, дағдыларды жүзеге асыру дидактикалық көрсеткіштерімен өлшенеді. Іс жүзінде өзін-өзі тану ерекшелігінің, қабілеттер мен кәсіби маңызды жеке қасиеттердің даму деңгейінің көрсеткіштерін бақылау, әдетте, кәсіптік оқыту табысының критерийі ретінде қарастырылмайды.

Осындай жағдай мектеп жасына дейінгі тәрбиешілердің біліктілігін арттыру және психологиялық қолдау жүйесінде байқалатынын атап өткен жөн. Тәрбиешілердің біліктілігін арттыру курстары негізінен олардың теориялық және әдістемелік даму мәселелерін шешеді және тәрбиешілермен жүргізілетін әдістемелік жұмыс, әрине, олардың өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі дамытуға деген ұмтылыстары мен қажеттіліктерін ынталандыру, әр тәрбиешінің шығармашылық ізденісін кәсіби қарым-қатынас саласында өзін-өзі тиімді тәрбиелеуге бағыттау міндетін қоя алады [4].

Алайда, мұндай жұмыс тәрбиешілердің тұлғалық дамуының барлық мәселелерін шеше алмайтыны анық. Осындай жағдай мектеп жасына дейінгі тәрбиешілердің біліктілігін арттыру және психологиялық қолдау жүйесінде байқалатынын атап өткен жөн. Тәрбиешілердің біліктілігін арттыру курстары негізінен олардың теориялық және әдістемелік даму мәселелерін шешеді және олармен жүргізілген әдістемелік жұмыс, әрине, олардың өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі дамытуға деген ұмтылыстары мен қажеттіліктерін ынталандыру, әр педагогтың шығармашылық ізденісін кәсіби қарым-қатынас саласында өзін-өзі тиімді тәрбиелеуге бағыттау міндетін қоя алады.

Болашақ педагогтарды тәрбиелеудің стратегиялық басымдықтарының бірі – білім беру ортасын құру. Заманауи тәрбиеші-педагог білім беру технологияларын жетік білуі, өзінің іс-әрекетін жобалауға, жүзеге асыруға, түзетуге қабілетті болуы керек. Бұл білім беру процесінің студенттер мен оқытушылардың шығармашылық ынтымақтастығына, студенттердің университеттің қоғамдық өміріне белсенді қатысуына бағытталуын болжайды.

Мектепке дейінгі білім беру үшін мамандарды даярлаудың сапасын арттыру жүйелік сипатқа ие болса, сәтті болады. Студент өзінің болашақ кәсіби қызметіне қажетті білім мен дағдыларды игеріп қана қоймай, сонымен бірге өзінің жеке өсуі мен өзін-өзі түзетуін жүзеге асыра алатын дамушы ортаны құру маңызды. Жоғары оқу орындарының кешеніндегі кәсіптік-педагогикалық оқытудың тиімділігі интегративті білім беру ортасымен қамтамасыз етіледі, онда ғылым мен білім құрылымдары бірлескен ғылыми және білім беру

процесі үшін біріктіріледі және сол арқылы жұмыс берушілердің талаптарына сәйкес құзыретті кадрларды даярлауға ықпал етеді.

Болашақ мектепке дейінгі мамандарды даярлауда, кәсіби құзыреттілік шеңберінде зерттеушілік дағдылар мен қабілеттер үлкен маңызға ие. Өзін-өзі тәрбиелеу формальды міндеттеме болудан қалады, ол негізгі құзыреттілік ретінде қарастырылады. Сондықтан, профессорлық-оқытушылық құрам алдында жүйелілік пен сабақтастықты қамтамасыз ету, студенттердің оқу-танымдық және зерттеу жұмыстары формаларын біртіндеп күрделендіру, оқыту профиліне сәйкес оқу-тәрбие үрдісіне шығармашылық қатынасты қалыптастыру міндеті тұр. Осы мақсатта оқу пәндерінің бағдарламаларын жетілдірілу қажеттілігі, психологиялық-педагогикалық пәндердегі шығармашылық және зерттеушілік сипаттағы тапсырмалар жүйесін жасауды, тәжірибе бағдарламаларына зерттеу тапсырмаларын енгізуді қажет етеді.

Сонымен қатар, барлығы тек оқу процесін ұйымдастыруға және білім мазмұнына байланысты емес. Тәрбие нәтижесі де студенттің өзіне, оның оқуға деген құштарлығына байланысты. Оның дайындығы мен педагогикалық іс-әрекетке деген мотивациясынан. Студенттердің жоғары оқу орнында оқуға дайындығының әртүрлі деңгейлері бар және әртүрлі мотивтер бар: жеке тұлғаны дамытуға бағдарлау, жақсы білім алу, кәсіби қызығушылықтарды шешу, әлеуметтік жетістіктерге назар аудару және басқалары.

Сонымен, біздің көзқарасымыз бойынша, бұл мектепке дейінгі білім беру мекемелері тәрбиешілерінің кәсіби-педагогикалық дайындығының құрамдас бөлігі ретінде – тұлғаны дамыту – педагогтардың кәсіби дайындығы жүйесінің әлсіз буыны болып табылады. Сондықтан студенттерге де, мектепке дейінгі тәрбиешілерге де педагогикалық қолдау мен психологиялық қолдау қажет.

Бұл мәселенің өзектілігі жеке тұлғаға бағдарланған, жүйелік-белсенділік, құзыреттілік тәсілін енгізуді қамтамасыз етуге арналған білім беруді модернизациялау бағдарламалары және кәсіптік білім берудің заманауи білім беру стандарттары, студенттер үшін жеке білім беру мүмкіндіктері мен траекторияларының ауқымын кеңейту.

Орта және жоғары кәсіби білім берудің заманауи жүйесін реформалау студенттерге дайын білімді беру үдерісінен тұлғаны дамыту басымдығына, оның өзін-өзі жетілдіру қабілетіне көшуді талап етеді, бұл шешім қабылдаудың табысты болуын, үнемі өзгеріп отыратын әлеуметтік жағдайларда тәуелсіз қызмет етуді қамтамасыз етеді.

Пайдаланылган әдебиеттер

1. Волошина, Л.Н. Актуальные проблемы дошкольного образования: Учебное пособие / Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская, Т.Ю. Гущина и др. – М.: Академия, 2011. – 128 с.
2. Винокурова Н.В., Спиренкова Н.Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного профиля // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С.61
3. Веракса Н.Е. Проблемы дошкольного образования // Современное дошкольное образование. – 2010, №4. – С.92
4. Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В. и др. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. – М.: Академия, 2005. – 71 с.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы подготовки будущих специалистов (воспитателей) дошкольного образования.

Resume

The article deals with the problems of training future teachers of preschool education

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Д.Ж. РАМАЗАНОВА

старший преподаватель кафедры
педагогике и психологии,
АРГУ имени К.Жубанова

Аннотация

В статье автор рассматривает формирование воспитательной культуры будущего учителя, способного креативно реализовать основополагающие общенациональные и общечеловеческие идеи, заложенные в концепции «Рухани Жаңғыру», которая способствует повышению эффективности процесса подготовки педагогических кадров к профессиональному развитию, самоактуализации и идентификации в условиях развития рынка образовательных услуг. Автором представлена теоретическая модель формирования воспитательной культуры будущего учителя в образовательном процессе.

Ключевые слова: личность, воспитание, культура, воспитательная культура, будущий учитель, культурологический подход, образовательный процесс.

Ведущей идеей исследования является формирование воспитательной культуры будущего учителя, способного креативно реализовать основополагающие общенациональные и общечеловеческие идеи, заложенные в концепции «Рухани Жаңғыру» [1].

Образовательно-воспитательный процесс – это освоение молодыми поколениями накопленной в обществе культуры, модификация их жизнедеятельности под влиянием сложившихся культурно-исторических условий. Поскольку этот процесс допускает сознательное регулирование, то встает вопрос о целенаправленном отображении накопленной в обществе культуры в сфере образования [2, с. 145]. В связи с этим, проведенный анализ организации воспитательной работы вузов привело нас к выводу, что в ходе

проведения воспитательной работы вопросам воспитательной культуры среди студентов вуза уделяется недостаточное внимание.

В вузах проводятся различные мероприятия: круглые столы («Государственный язык – опора государства», «Традиции и обычай казахского народа», «Профилактика правонарушений», «Правовая культура молодежи»), воспитательное мероприятие «Учитель XXI века», тренинги «Этика в социальной сети», «Проведение воспитательной работы», кураторские часы «Моя будущая профессия», «Формирование здорового образа жизни» и др. Воспитательные мероприятия направлены на решение следующих задач: формирование и распространение идей духовного единства, создание благоприятных условий для изучения и совершенствования знаний государственного и родного языка, повышения уровня общегуманитарной подготовки; способствование возрождению национальных культур, расширению воспитательного воздействия традиций и обычаев различных этносов, формирование нравственной личности и развитие коммуникативных способностей; формирование активной жизненной позиции молодых граждан, воспитание студентов в духе уважения к старшим.

Задача формирования воспитательной культуры не отразилась на воспитательной деятельности. Также заметно, что в формате обозначенных мероприятий культурологический аспект раскрыт не в полной мере.

Подводя итоги по проведенному анализу воспитательной и образовательной деятельности вуза (при организованности и функциональности проводимых работ), ориентирующих студентов на активное культурное взаимодействие, мы полагаем необходимым внедрение целенаправленной работы по их реализации.

Таким образом, все вышеизложенное привело нас к необходимости разработки теоретической модели формирования воспитательной культуры будущего учителя.

Определяя структуру воспитательной культуры, мы опирались на системное понимание культуры, на компоненты педагогической деятельности.

Исследователи В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев и др. обосновывают четырехкомпонентную модель профессионально-педагогической культуры:

а) аксиологический компонент, раскрывающий профессионально-педагогические ценности, созданных человечеством на протяжении веков;

б) технологический компонент раскрывает пути осуществления педагогической деятельности, способы удовлетворения потребности в общении, в получении новой информации, в передаче накопленного опыта, т.е. всего того, что составляет суть педагогической культуры;

в) эвристический компонент раскрывает проявление педагогического творчества;

г) личностный компонент раскрывает профессионально-педагогическую культуру преподавателя высшей школы как специфический способ реализации его сущностных сил [3, с.10].

Опираясь на данные теоретические положения и творчески используя их, можно воссоздать содержание профессионально-педагогической культуры учителя. Обобщенная модель профессионально-педагогической культуры позволяет нам перейти к обоснованию модели воспитательной культуры будущего учителя. Воспитательная культура учителя является составной частью профессионально-педагогической культуры. На базе культуры вырастает педагогическая культура, которая, в свою очередь, дает жизнь профессионально-педагогической культуре.

Воспитательная культура учителя характеризует сферу профессиональной деятельности и (в определенной степени) является производной от культуры личности. Чтобы иметь четкое представление о сущности воспитательной культуры, необходимо прибегнуть к моделированию.

Предлагаемая нами теоретическая модель формирования воспитательной культуры будущего учителя измерена критериями и показателями на основе мотивационного, когнитивного, аксиологического, деятельностного, личностно-творческого компонентов. Описанные критерии и показатели сформированности воспитательной культуры представлены в таблице 1.

Таблица 1. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности воспитательной культуры

Компоненты	Критерии	Показатели
Мотивационный	Наличие мотива стать учителем-профессионалом	а) ценностное отношение и интерес к будущей профессиональной деятельности; б) наличие профессионально-

		<p>значимых качеств у учителя;</p> <p>в) устойчивость профессиональных намерений;</p> <p>г) система ценностных ориентаций, потребность в самосовершенствовании.</p>
Когнитивный	Осознание структурных компонентов воспитательной культуры	<p>а) понимание сущности воспитательной культуры;</p> <p>б) знание методологических основ воспитательной культуры, ее содержания, структурных компонентов, закономерностей, обеспечивающих целостность профессионально-педагогической культуры;</p> <p>в) наличие профессиональных убеждений;</p> <p>г) упорядоченное видение педагогического мастерства.</p>
Аксиологический	Понимание педагогических норм и ценностей	<p>а) осознание самооценности культурной миссии педагогической профессий;</p> <p>б) понимание значения педагогических норм и ценностей;</p> <p>в) ценностные личностные и профессиональные качества и мировоззрение будущего учителя;</p> <p>г) трансляция педагогических ценностей</p>

		в образовательном процессе вуза.
Деятельностный	Способность планировать деятельность по формированию воспитательной культуры	а) владение педагогическими умениями; б) умение выявлять результативные сочетания различных средств, форм, методов и приемов по формированию воспитательной культуры; в) отношение к себе как к субъекту педагогической деятельности; г) владение педагогической техникой.
Личностно-творческий	Проявление творческих способностей	а) отношение к творческой деятельности; б) диапазон творческих проявлений; в) степень развития творческих способностей; г) возможность улучшить сформированную воспитательную культуру посредством его коррекции.

Разработанная нами теоретическая модель воспитательной культуры выражается в совокупности компонентов: мотивационный, когнитивный, аксиологический, деятельностный, личностно-творческий. Каждый из перечисленных компонентов сформированности воспитательной культуры имеет свои критерии и показатели их конкретного проявления.

В качестве первого компонента целесообразно использовали мотивационный компонент (комплекс устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность педагога, которая проявляется в сформированной потребности в ней, в установке на работу с детьми, интерес и удовлетворенности этой работой).

В нашем исследовании потребность и интерес выступают как стремление будущего учителя к активному овладению педагогической деятельностью, пополнение своих знаний, совершенствование своей личности.

Результативность педагогической деятельности зависит от того, как сам учитель стремится к улучшению своей деятельности, развивает в себе необходимые качества, а это возможно только при наличии развитого профессионального самосознания. Если будущий учитель знает, какими качествами он обладает и должен обладать, как они у него развиты, он стремится к формированию данных качеств у себя.

Когнитивный компонент воспитательной культуры будущего учителя – это система обобщенных, целостных теоретических и практических знаний о воспитательной культуре, отражающих педагогические ценности и принципы, а также наличие психолого-педагогических навыков в изучении содержания воспитательной культуры. Когнитивный компонент направлен на решение психолого-педагогических задач и ситуации.

Аксиологический компонент воспитательной культуры выражает качественное своеобразие педагога, принявшего ценности на уровне личностного смысла и транслирующего их в образовательном процессе. Уровень сформированности воспитательной культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза оценивается нами по критерию степени овладения педагогическими ценностями.

Одним из показателей данного критерия нами выделено осознание самооценности культурной миссии педагогической профессии как ориентация на культурособразные и культуротворческие ценности-цели и ценности-качества (И.Ф. Исаев). Ориентация на ценности является характерной чертой человеческой жизни. Именно система ценностей во многом определяет содержательную сторону личности [4, с. 18].

Трансляция педагогических ценностей в образовательном процессе вуза как деятельностный показатель критерия характеризует позицию учителя как человека культуры, актуализирующего культурные смыслы педагогической профессий, раскрывающего ее истинные ценности и отстаивающего их в среде окружающих его коллег-учителей, учащихся и родителей.

Личностно-творческий компонент воспитательной культуры выражает качественное своеобразие личности будущего учителя, сделавшего творческую самореализацию и саморазвитие объектом ценностного самоуправления. Необходимым условием и гарантией

наивысшей результативности труда учителя является творчество. Педагогическая деятельность требует от учителя творческого отношения ко всем сферам деятельности: поиск новых форм и методов, проявление инициативы в неожиданной ситуации, предвидение результатов, стремление к достижениям, организация творческой деятельности других, творческий подход к решению учебных задач. Перечисленные формы, способы, сферы проявления творческих начал в педагогической деятельности неразрывно связаны с воспитательной культурой. Мы рассматриваем творческий потенциал как совокупность тех структурных компонентов, которые обуславливают возможность и готовность личности к осуществлению преобразующей деятельности.

Диагностика воспитательного процесса в вузе направлена на целенаправленное выявление, анализ и оценку его качества как меры полезности осуществляемой воспитательной деятельности и эффективности как достижения результатов.

В нашем понимании, качество воспитания в вузе обеспечивается путем оптимального соотношения всех основных элементов воспитательной системы вуза, оказывающих целенаправленное социализирующее воздействие на личность студента. В свою очередь, уровень социальной зрелости или воспитанности студента может рассматриваться как интегральный показатель эффективности воспитательного процесса. Воспитательный процесс в вузе является неотъемлемой составляющей государственной идеологии, поскольку он предполагает воспитание человека как носителя культуры, ценностей и идеалов данного государства и общества.

Качество воспитания современного будущего учителя определяется целостным характером учебно-воспитательного процесса, в котором в полной мере реализуются все принципы, приемы и методы новой педагогической деятельности. Качество воспитания есть творческое развитие личности на всем объеме научной, социальной и культурной информации. Если высшая школа ограничивает их объем, масштабность, диапазон, соотношенность, то специалист не может в полной мере стать интеллигентным, продуктивно использующим потенциал личностной культуры в своей деятельности.

ВУЗ станет ведущим научным и культурным центром в непрерывном образовании в той мере, в какой он сумеет сделать творческой и фундаментальной всестороннюю подготовку будущего учителя. Поэтому одна из актуальных задач, стоящих перед высшей

школой, – дальнейшее углубление процессов гуманитаризации образования в структуре всесторонней подготовки как одного из приоритетных направлений развития высшей школы на данном этапе. Образование является одновременно проектом и учебной моделью науки, технологии, культуры в целом, а также проектом их последующего комплексного развития в контексте общечеловеческих целей цивилизации [5, с. 177-179]

На основе разработанной теоретической модели условно определены возможные уровни сформированности изучаемого качества, которые отражают разные степени соотношения критериев и показателей: высокий, достаточный, средний, низкий. Ниже представим качественные уровневые характеристики личности будущего учителя.

Под высоким уровнем характеризуется наличием яркого проявления мотивации ценностного отношения и интереса к будущей профессиональной деятельности, наличием профессионально-значимых качеств у учителя, устойчивостью профессиональных намерений, целенаправленным самосовершенствованием, анализом своих действий с профессиональной точки зрения, высокой потребностью в самоанализе.

Достаточный уровень характеризуется положительной мотивацией ценностного отношения и интересом к будущей профессиональной деятельности, наличием профессионально-значимых качеств у учителя, устойчивостью профессиональных намерений, активными усилиями в самосовершенствовании, анализом своих действий с профессиональной точки зрения, потребностью в самоанализе.

Средний уровень характеризуется положительным отношением к профессии учителя, влечением к педагогической деятельности, смутным представлением о ценностях педагогической деятельности, непостоянным анализом своих действий с профессиональной точки зрения, отсутствием потребностей в самоанализе, недостаточным представлением теоретических знаний, недостаточным пониманием сущности воспитательной культуры.

Низкий уровень характеризуется недопониманием и недооценкой значения труда учителя, проявлением безразличия к себе как педагогу, неудовлетворенностью от педагогической деятельности, отсутствием профессионально-значимых качеств учителя, неустойчивостью профессиональных намерений, слабовыраженной потребностью в самосовершенствовании отсутствием самоанализа самооценивания.

Таким образом, исходя из характеристики уровней сформированности воспитательной культуры мы считаем, что низкий уровень неприемлем в практике учителей. Следует ориентироваться на высокий уровень воспитательной культуры.

Важную роль в образовательном процессе вуза играет профессионально-педагогическая культура учителя, влияющего на формирование воспитательной культуры будущих учителей, поэтому необходимо более подробно раскрыть их взаимосвязи, чему посвящаются дальнейшие исследования автора.

Список литературы

1. Програмная статья Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» [Электронный ресурс]. – 2017. – URL: <https://www.akorda.kz/ru>
2. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография/ Ш.Таубаева. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 423 с.
3. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Слостенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 575 с.
4. Турысжанова Р.К. Формирование базовых ценностей личности: азиатская модель образования: монография/ Р.К. Турысжанова. – Алматы: ТОО «MedetGroup», 2016. – 220 с.
5. Рамазанова Д.Ж., Менлибекова Г.Ж. Формирование культуры личности будущего учителя – актуальная задача воспитания и образования // Наука и жизнь Казахстана. Международный научный журнал – 2019. – №2 (77). – С. 177-179.

Түйін

Мақалада автор «Рухани Жанғыру» тұжырымдамасы аясында ұлттық және жалпыадамзаттық идеяларды шығармашылықпен жүзеге асыра алатын, білім беру қызметтері нарығын дамытуда мұғалімдерді кәсіби даярлай білетін, өзін-өзі тану және өзін-өзі жүзеге асыру процесінің тиімділігін арттыруға болашақ мұғалімнің тәрбие мәдениетін қалыптастыру туралы қарастырған. Автор болашақ мұғалімнің оқу-тәрбие процесінде тәрбие мәдениетін қалыптастырудың теориялық моделін ұсынады.

Resume

In the article, the author considers the formation of the upbringing culture of the future teacher, capable of creatively implementing the fundamental national and universal ideas embodied in the concept of «Рухани Жанғыру», contributes to increasing the efficiency of the process of preparing teachers for professional development, self-actualization and identification in the development of the educational services market. The author presents a theoretical model for the formation of the educational culture of the future teacher in the educational process.

ПЕДАГОГТЫҢ ОҚЫТУ ҮРДІСІНДЕ КОМПЬЮТЕРЛІК МАТЕМАТИКА ЖҮЙЕСІН ҚОЛДАНУҒА ДАЙЫНДЫҒЫ

Г.Б. КАМАЛОВА

педагогика ғылымдарының докторы,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Ш.Н. КУТТЫҚОЖАЕВА

физика-математика ғылымдарының докторы, профессор,
Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

Т.Ш. СЕЙТОВА

2 курс PhD докторанты,
Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

Аннотация

Педагогтың АКТ-құзыреттілігін арттыру мәселелері, сондай-ақ оқу үрдісінде қолданылатын компьютерлік математика жүйесі қарастырылады, оларға салыстырмалы талдау жүргізіледі. Компьютерлік математика жүйесін пайдалану орынды болатын есептер шеңбері сипатталады. Математика мұғалімінің оқу процесінде компьютерлік математика жүйелерін қолдануға дайындығын анықтайтын пәндік-педагогикалық АКТ-құзыреттілігі нақтыланады және осы құзыреттіліктің қалыптасуын тексеру үшін пайдаланылатын бақылау материалдары сипатталады.

Түйін сөздер: компьютерлік математика жүйесі, құзыреттілік, АКТ-құзыреттілік, педагогтың кәсіби стандарты, тест тапсырмасы, тест тапсырмаларының жүйесі.

Қазіргі уақытта білім беру саласын ақпараттандыру процесі тек білім беру ұйымдарында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) қолданудан ғана емес, ол сонымен қатар АКТ құралдарының мүмкіндіктерін жан-жақты игерген ақпараттық-коммуникациялық құзырлылығы қалыптасқан білікті маманнан тұрады.

Педагогтың АКТ-құзыреттілігін қалыптастыру мәселелеріне арналған ғылыми жұмыстар: Н.В. Андрафанова [1, 25 б.], С.В. Ганцук, Н.А. Четанов [2, 37 б.], А.В. Молокова [3, 90 б.], А.Н. Сергеев [4, 101б.], Б.Е. Стариченко [5, 195 б.], [6, 63 б.] еңбектерінде қарастырылса, компьютерлік технологияның оқу үдерісіне енгізуді

отандық ғалымдардың, яғни, Т.О. Балықбаев [7, 56 б.], Ж.Ж. Жаңабаев [8, 105 б.], Қ.Қ. Қабдықайыров [9, 56 б.], Ж.А. Караев [10, 85 б.], Б.Т. Ортаев [11, 78 б.], З.Б. Қабылбекова [12, 69 б.], Р.Б. Бекмолдаева [13, 96 б.], К.М. Беркимбаев [14, 45 б.], және т.б. ғылыми еңбектерін атап өтуге болады.

Кез келген педагог кәсіби қызмет процесінде өз құзыреттілігін үнемі арттыруға ұмтылуы тиіс.

Педагогтің кәсіби стандартына сәйкес жалпы педагогикалық функцияны (оқытуды) жүзеге асыру аясында педагог келесі АКТ-құзыреттіліктерін меңгеруі тиіс [4, 38 б.]:

- жалпы пайдаланушылық;
- жалпы педагогикалық;
- пәндік-педагогикалық (адам қызметінің тиісті саласының кәсіби АКТ-құзыреттілігін көрсететін).

Математика мұғалімі «негізгі математикалық компьютерлік құралдарды, яғни, деректерді визуализациялау, тәуелділік, қатынастар, процестер, геометриялық нысандар; сандық және символдық есептеулер; деректерді өңдеу (статистика); эксперименталды зертханаларды (ықтималдылық, информатика) меңгеруі тиіс».

Сондықтан математика мұғалімі үшін өзінің кәсіби қызметінде компьютерлік математика жүйесін қолдану өзекті міндет болып табылады.

Бұл математикалық мәдениетті қалыптастыруға және математикалық есептерді шешу үшін әртүрлі бағдарламалық пакеттердің аспаптық құралдары туралы неғұрлым толық түсінік алуға мүмкіндік береді.

Әлемдік, Ресейлік және отандық нарықтарда компьютерлік математика жүйесі кең таралған: Scilab, Maxima, Maple, Matcad, Matlab, Mathematica.

Компьютерлік математика жүйесін зерттеу және кейіннен кәсіби қызметте пайдалану үшін таңдау кезінде келесі критерийлерді басшылыққа алу керек:

1) қарапайымдылық, интуитивті түсінікті және интерфейстің ыңғайлылығы;

2) символдық процессордың болуы (символдық есептеулерді іске асыру мүмкіндігі);

3) еркін пайдалану мүмкіндігі (бағдарламалық құрал еркін бағдарламалар класына жатады және GNU лицензиясы негізінде таратылады);

4) орыс тіліндегі нұсқасының болуы;

5) әртүрлі операциялық жүйелердің басқаруында жұмыс істеу мүмкіндігі;

6) дистрибутив мөлшері;

7) русифицирленген анықтаманың болуы;

8) жұмыс бойынша нұсқаулықтардың болуы.

Компьютерлік математиканың ең жиі қолданылатын жүйелерінің салыстырмалы талдауы төмендегі I кестеде берілген.

Кесте 1

Компьютерлік математика жүйелерін салыстыру

Компьютерлік математика жүйесі	Критерий нөмірі							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Mathematica	+	+	-	+	+	1000 Мбайт	-	+
Mathcad	+	+	-	+	+	146 Мбайт	-	+
Maple	+	+	-	-	+	32 Мбайт	-	+
Matlab	+	-	-	-	+	6,74 Гбайт	-	+
Scilab	+	-	+	+	+	120 Мбайт	-	+
Maxima	+	+	+	+	+	23 Мбайт	-	+

Компьютерлік математика жүйесін таңдағанда, біздің ойымызша, 2, 3 және 4 критерийлер негізгі болып табылады.

Бұл критерийлерді Maxima және Scilab компьютерлік математика жүйелері неғұрлым қанағаттандырады. Бірінші жүйені қарастырайық.

Maxima бағдарламасының негізгі артықшылықтары (URL: <http://maxima.escerту.sourceforge.net/ru/>): оны еркін пайдалану (еркін бағдарламалар класына жатады және GNU лицензиясы негізінде таратылады); түрлі ОЖ (Linux, Windows, Mac OS) басқаруында жұмыс істеу мүмкіндігі; шағын өлшем (дистрибутив шамамен 23 Мбайт алады, белгіленген түрде барлық кеңейтімдермен 80 Мбайт қажет болады); wxmaxima кеңеюі, ол жеткізу жиынтығына кіретін және автоматты түрде орнатылған, пайдаланушыға ыңғайлы және түсінікті интерфейс ұсынады, командалар мен олардың параметрлерін зерттеу қажеттілігінен арылтады (пайдаланушының қалауы бойынша бағдарламаның консольдік нұсқасында жұмыс істеу мүмкіндігі бар); орыс тілді интерфейс; типтік есептерді шешу анықтамалары мен мысалдарының болуы.

Қарастырылған тапсырмалар шеңберіне сәйкес Maxima жүйесінде зертханалық жұмыстардың келесі тақырыптары ұсынылады:

1. Maxima-ға кіріспе. Жүйемен жұмыс істеудің негізгі тәсілдері;
2. Өрнектің символдық түрлендірулері;

3. Беттер және функциялар графиктерін құру;
4. Матрицалық алгебра есептері;
5. Сызықты емес теңдеулерді шешу;
6. Дифференциалдық теңдеулерді шешу;
7. Полиномдармен жұмыс;
8. Деректерді статистикалық өңдеу.

1, 3, 4 және 5 тақырыптары қатаң ретпен, қалғандары – қалауы бойынша оқытылады.

Мүмкін болатын білім беру бағыттарын келтіреміз.

Толық білім беру бағыты: 1 2 3 4 5 6 7 8 (барлық тақырыптар енгізілген, компьютерлік математика жүйесінің негізгі мүмкіндіктері қарастырылған).

Қысқартылған білім беру бағыттары:

- 1) 1 3 4 5 (тек міндетті тақырыптар енгізілген);
- 2) 1 2 3 4 5 (тақырыптарды оқып үйрену үшін міндетті түрде енгізілген, символдық өрнектер (жүйемен танысудың бастапқы кезеңінде) қарастырылады);
- 3) 1 3 4 5 2 (тақырыптарды оқып үйрену үшін міндетті түрде енгізілген, символдық өрнектер (жүйесімен танысудың соңғы кезеңінде) қарастырылады.
- 4) 1 2 3 4 5 6 (міндетті тақырыптарды оқып үйрену үшін енгізілген, өрнектердің символдық түрленуі қарастырылады (жүйемен танысудың бастапқы кезеңінде), дифференциалдық теңдеулердің шешімі қарастырылады);
- 5) 1 2 3 4 5 7 (міндетті тақырыптарды оқып үйрену үшін енгізілген, өрнектердің символдық түрленуі қарастырылады (жүйемен танысудың бастапқы кезеңінде), полиномдармен жұмыс істеу сұрақтары қарастырылады);
- 6) 1 2 3 4 5 8 (міндетті тақырыптарды оқып үйрену үшін енгізілген, өрнектердің символдық түрленуі қарастырылады (жүйемен танысудың бастапқы кезеңінде), деректерді статистикалық өңдеу сұрақтары қарастырылады);
- 7) 1 3 4 5 6 2 (тақырыпты оқып үйрену үшін міндетті түрде енгізілген, өрнектердің символдық түрленуі қарастырылады (жүйемен танысудың соңғы кезеңінде), дифференциалдық теңдеулердің шешімі қарастырылады);
- 8) 1 3 4 5 7 2 (міндетті тақырыптарды оқып үйрену үшін енгізілген, символдық өрнектер (жүйемен танысудың соңғы кезеңінде) қарастырылады, полиномдармен жұмыс істеу сұрақтары қарастырылады);

9) 1 3 4 5 8 2 (тақырыптарды оқып үйрену үшін міндетті түрде енгізілген, өрнектердің символдық түрленуі қарастырылады (жүйемен танысудың соңғы кезеңінде), деректерді статистикалық өңдеу мәселелері қарастырылады);

10) 1 3 4 5 6 (міндетті тақырыпты оқып үйрену үшін енгізілген, дифференциалдық теңдеулерді шешу қарастырылады);

11) 1 3 4 5 7 (міндетті тақырыптар енгізілген, полиномдармен жұмыс істеу сұрақтары қарастырылады));

12) 1 3 4 5 8 (міндетті тақырыптар енгізілген, деректерді статистикалық өңдеу мәселелері қарастырылады));

Компьютерлік математика жүйесімен танысу кезінде педагог ұсынылған бағыттардың бірін пайдалана алады немесе жүйемен жұмыс істеудің негізгі тәсілдерін меңгеруге мүмкіндік беретін өз бағытын таңдай алады.

Алынған білімдер мектеп курсының «Өрнектер», «Теңдеу», «Функциялар графикасы», «Функцияларды зерттеу», «Туынды және интегралдарды есептеу» бөлімдерін оқу кезінде табысты қолданылуы мүмкін.

Компьютерлік математика жүйесін қолдануға болатын алгебра мектеп курсының типтік міндеттері 2 кестеде берілген.

Кесте 2

Шешу кезінде компьютерлік математика жүйесін пайдалану орынды болатын есептер

Алгебра мектеп курсының бөлімі	Тапсырмалар түрлері
«Өрнектер»	Сандық өрнектің мәнін есептеу; көрсетілген айнымалылардың мәндері үшін алгебралық және трансценденттік өрнектердің мәндерін есептеу
«Теңдеу»	Функциялар графиктерінің қиылысу нүктелерін табу; теңдеулерді шешу; теңдеулерді шешу және алынған шешімді тексеру (сәйкес функциялар графиктерін құру және кестеде табылған нүктелерді көрсету)
«Туынды және интегралдарды есептеу»	Функцияның туындысын есептеу және көрсетілген нүктеде оның мәнін табу; туынды графиктерін құру; анықталмаған интегралдарды есептеу; анықталған

	интегралдарды есептеу; сызықтармен шектелген фигураны салу және салынған фигураның ауданын есептеу
«Функцияларды зерттеу»	Кесіндіде функцияның ең үлкен және ең кіші мәндерін табу; осы нүктелерде функцияның экстремум нүктелерін және функцияның мәнін табу; функцияның графигін құру және графикте экстремумның табылған нүктелерін көрсету; функцияның иілу нүктелерін табу; функцияның графигін құру және графикте иілу нүктелерін көрсету
«Функциялардың графиктері»	Айқын берілген функцияның графигін құру; берілген параметрлік функцияның графигін құру

Жоғарыда көрсетілген міндеттерді шешу кезінде компьютерлік математика жүйесін пайдалану бұл процесті қызықты және көрнекі етеді, сонымен қатар алынған нәтижелерді бақылауға және білім алушыларды қызықтыруға мүмкіндік береді.

Есептерді шешу кезінде оларды шешудің дәстүрлі тәсілдерін компьютерлік математика жүйесінде алынған нәтижелерді көрсету арқылы үйлестіруге болады.

Осындай жүйелерді пайдалану оқушылардың шығармашылық дамуына ықпал етуі мүмкін. Жоғары сыныптарда компьютерлік және математикалық модельдеу салаларында зерттеулер жүргізуге болады.

Компьютерлік математика жүйелерін пайдаланудың артықшылықтарына:

- көрнекілік, алынған нәтижелердің қолжетімділігі;
- есептеу қателіктерінің болмауы;
- нәтижелерді алу жылдамдығы;
- күрделі есептеу есептерін орындау қажеттілігінің болмауы.

Сабақта компьютерлік математика жүйесін қолдану бірқатар мәселелерді тудырады:

- білім алушылар көптеген міндеттерді шешу кезінде осы жүйені пайдалануға ұмтылады, бұл қажетті дағдылардың болмауына әкеледі (мысалы, туынды, интегралдарды есептеу; өрнектерді және т. б. оңайлату);

- осы жүйе арқылы есептерді шешу үшін сабақтарға қосымша уақыт бөлу қажет;

- дайындалған компьютерлік сынып болуы қажет.

Осылайша, математика мұғалімінің өзінің кәсіби қызметінде компьютерлік математика жүйесін қолдануға дайындығы теориялық, техникалық және технологиялық құзыреттіліктермен анықталады.

Теориялық құзыреттіліктер: алгебра және математикалық талдаудың мектеп курсының типтік есептерін шешу алгоритмдерін нақты тұжырымдау және есептерді шешу кезінде осы алгоритмдерді қолдану қабілеттілігінен тұрады.

Технологиялық құзыреттіліктер: компьютерлік математика жүйесін қолдана отырып, сабақтарды ұйымдастыру және өткізу үшін материалдар дайындау (жүйемен жұмыс істеу бойынша анықтама, демонстрациялық мысалдар, өз бетінше орындау үшін тапсырмалар, басқа да әдістемелік материалдар); компьютерлік математика жүйесін пайдалана отырып сабақтар өткізуді ұйымдастыру (интеграцияланған сабақтар, факультативтік сабақтар және т.б.); осы жүйені пайдалана отырып, сабақтарды өткізу қорытындылары бойынша өз бетімен тексеру жүргізуге болатындығы анықталады.

Техникалық құзыреттіліктер математика мұғалімінің алгебра және математикалық талдаудың типтік есептерін шешу үшін компьютерлік математика жүйесінің сервистері мен құралдарының мүмкіндіктері туралы білімдерімен; жұмыс істеу үшін қажетті бағдарламалық қамтамасыз етуді орнату мен баптауды жүзеге асыру білімдерімен анықталады.

Жоғарыда жазылған құзыреттіліктердің қалыптасуын тексеру үшін тест тапсырмаларын ұсынуға болады. Бұл педагогке диагностика жүргізуге, яғни, оған мұқият қарау қажет сұрақтарын анықтауға мүмкіндік береді.

Компьютерлік математика жүйесімен танысқаннан кейін теориялық білім мен практикалық дағдыларды тексеру үшін қолданылатын тест тапсырмаларының түрлерін қолдануға болады.

Практикалық дағдыларды тексеру үшін компьютерлік математика жүйесінің түрлі құралдарын пайдалануға болатын есеп ұсынуға болады, Мысалға тапсырма үлгісі: «Функцияны зерттеп, оның графигін құрыңыз».

Компьютерлік математика жүйелерін зерттеу және пайдалану математика мұғалімінің пәндік-педагогикалық АКТ-құзыреттілігін арттыруға, олардың жұмыста анағұрлым жоғары нәтижелерге қол жеткізуіне ықпал етеді, өйткені оқытудың дәстүрлі әдістемелерін қазіргі ақпараттық мүмкіндіктермен ұштастыру оқушыларға

материалды әлдеқайда тиімді меңгеруге, олардың сабақтағы белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Андрафанова Н.В. О формировании предметной ИКТ-компетентности бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль «Математика и информатика») // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016.Т.8. №6/1. – 173 – 176 с.
2. Ганшук СВ., Четанов Н. А. ИКТ-компетенции будущего учителя как одно из условий информатизации образования // Современные проблемы науки и образования. 2013. №6. URL:<http://science-education.ru/ru/article/view?id=11484>.
3. Молокова А.В. Современные нормативные требования к ИКТ-компетентности педагога и возможности их реализации // Научно-педагогическое обозрение. 2016. - №1(11) – С.64-68.
4. Сергеев А.Н. Формирование ИКТ-компетентности педагога в процессе профессио-нальной подготовки будущих учителей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. №9–10(104). – С. 22-26.
5. Стариченко Б.Е. О формировании общепрофессиональных ИКТ-компетенций студентов направлений подготовки «Педагогическое образование» // Педагогическое образование в России. 2016. - №6. – С.97-103.
6. Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. - №7. – С.6-15.
7. Балықбаев Т.О. Теоретико-методологические основы информационной модели формирования студенческого контингента вузов: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / АГУ им Абая. – Алматы, 2003. – 298 с.
8. Жаңабаев Ж.Ж. Инженерлік және компьютерлік графика. – Алматы: Мектеп, 2005. – 200 б.
9. Кабдыкаиров К. Дидактические основы совершенствования математического образования в высшей школе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 1994. – 250 б.
10. Қараев Ж.А., Қуанбаева Б. Жетілдірілген педагогикалық жүйені жобалаудың дидактикалық шарттары // Ізденіс. – 2004. № 1. – Б.233.
11. Ортаев Б.Т. Болашақ мұғалімдерді оқушылардың технологиялық мәдениетін қалыптастыруға даярлаудың теориясы мен практикасы: дис. ... пед. ғыл. докт.: 13.00.02 / Қ.А. Яссауи ат. ХҚТУ. – Түркістан, 2010. – 300 б.
12. Қабылбекова З.Б. Оқытудың интерактивтік әдістері. – Шымкент: «R-Diag» ЖШС, 2009. – 148 б.
13. Бекмолдаева Р.Б., Әділбекова Э.Т. Білім берудегі ақпараттық-коммуникациялық технологиялар. – Шымкент: Нұрлы бейне, 2010. – 82 б.
14. Беркимбаев К.М. Болашақ экология мамандарын кәсіби даярлаудағы информатикалық пәндерді оқыту үрдісінің педагогикалық жүйесі: дис. ... пед. ғыл. докт.: 13.00.02 / Қ.А. Яссауи ат. ХҚТУ. – Түркістан, 2006. – 283 б.

Резюме

Рассматриваются вопросы повышения ИКТ-компетентности педагога и системы компьютерной математики, используемые в учебном процессе. Проводится сравнительный анализ.

Resume

The issues of improving the ICT competence of the teacher, as well as computer mathematics systems used in the educational process, are considered, and their comparative analysis is carried out.

УДК:37013(05)

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ»

А.М. АБДЫРОВ

доктор педагогических наук, профессор

Б.Т. АБЕНОВА

кандидат педагогических наук

Э.Ш. КОЧКОРБАЕВА

докторант PhD

КАТУ им. С. Сейфуллина

Аннотация

В данной статье анализируется содержание понятия «педагогические условия». Авторы дают обобщенную характеристику понятию педагогические условия. Значительное внимание уделяется выделению классификационных групп педагогических условий, к которым относятся организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогические условия, организационно-педагогические условия, психолого-педагогические условия, дидактические условия.

Система профессионального образования, являясь структурным компонентом современного общества, отражает состояние общества, экономики и всего государства. Развитие данной системы обусловлено общей целью и законами общественного развития. Поэтому в разработке теоретических основ развития системы профессионального образования приоритетным становится решение проблем организации педагогических условий для подготовки будущих специалистов.

В связи с чем нам необходимо остановиться и рассмотреть понятие «педагогические условия».

Существуют несколько подходов к определению понятия «педагогические условия», которые направлены на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса. В связи с этим, нам необходимо сделать подробный анализ понятия «педагогические условия», которое рассматривается и трактуется известными учеными в различных аспектах.

В Словаре русского языка понятие «условия» рассматривается как «обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [1, с.194], а в философском словаре под условием подразумевается «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [2, с. 320].

Сущность педагогических условий рассматривается в трудах многих ученых. Например, Ю.К. Бабанский педагогические условия определяет как «обстановку, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться» [3, с. 61].

В.И. Андреев определяет педагогические условия как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, то есть как комплекс мер, включающих содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания. А.Я. Найн рассматривает данное понятие как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Н.М. Яковлева включает в понятие совокупность объективных возможностей педагогического процесса [4, с.19].

Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева связывают педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают как компонент педагогической системы, отражающейся в следующей совокупности:

- внутренних элементов, обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса;
- внешних, содействующих реализации процессуального аспекта системы элементов, которые обеспечивают её эффективное функционирование и дальнейшее развитие, то есть компонентов педагогической системы, в качестве которых выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [5, с. 29-32].

Для исследователей Б.В. Куприянова и С.А. Дынина педагогические условия являются планомерной работой по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса. Данная работа должна обеспечивать возможность контроля результатов научно-педагогического исследования, при этом ученые

указывают на необходимость компетентности педагогических условий, которые должны проверяться в рамках гипотезы одного исследования [6, с. 101-104].

Таким образом, мы можем утверждать, что педагогические условия являются основным компонентом педагогической системы, которые должны отражать совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды. Они воздействует на личностный и процессуальный аспекты данной системы обеспечивают её эффективное функционирование и развитие.

Кроме того, можно выделить три основных подхода при анализе понятия «педагогические условия».

Первый подход отражает точку зрения, согласно которой педагогические условия – это совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Находясь в контексте первого подхода, авторы под педагогическими условиями понимают: В.И. Андреев – «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания»; В.А. Беликов – «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач»; А.Я. Найн – «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [6, с. 101-104].

Второй подход связывает педагогические условия с проектированием и конструированием педагогической системы, в которой условия выступают компонентом. Так Н.В. Ипполитова в своем исследовании утверждает, что педагогические условия - это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [5, с. 17]. Близкую по смыслу позицию занимает М.В. Зверева. Согласно ее точке зрения, педагогические условия есть содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками.

Согласно **третьему подходу** педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых

связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [6, с. 101-104].

Проведя анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия», Н. Ипполитова и Н. Стерхова выделяют ряд важных положений:

- условия выступают как составной элемент педагогической системы;

- педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;

- в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

- реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы [7, с.14].

Таким образом, мы под педагогическими условиями понимаем характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы.

На основе вышесказанного, мы имеем возможность выделить классификационные группы педагогических условий.

1. Организационно-педагогические условия.

Данный вид педагогических условий рассматривается учеными как возможности, обеспечивающие успешное решение образовательных задач:

а) Е.И. Козырева рассматривает их как совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач.

б) У.А. Беликова считает, что они являются совокупностью возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности.

в) С.Н. Павлов определяет организационно-педагогические условия не только как совокупность возможностей, которые способствуют эффективности решения образовательных задач, но и указывает на их направленность и непосредственное отношение к развитию и функционированию процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления. Учёный видит их как совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей. Кроме этого, он выделяет обстоятельства взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия, которые являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания и методов для достижения цели педагогической деятельности [7, с. 14].

г) А.В. Сверчков выводит принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессионально-педагогической культуры личности [7, с. 19].

Следовательно, детальный анализ различных трактовок понятия «организационно-педагогические условия» позволяет нам выделить ряд признаков, характерных для данной дефиниции:

- педагогические условия рассматриваются учеными как совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм и методов целостного педагогического процесса, способствующих успешному решению задач педагогического процесса;

- совокупность мер воздействия, отражающая рассматриваемые условия, лежит в основе управления педагогической системой в той или иной ситуации;

- указанные меры характеризуются взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, которые должны обеспечивать эффективность решения поставленных образовательных задач;

- основной функцией организационно-педагогических условий является организация мер воздействия, которые должны обеспечивать целенаправленное, планируемое управление целостного педагогического процесса;

• совокупность организационно-педагогических условий подбирается с учетом структуры реализуемого процесса.

2. Следующей классификационной группой педагогических условий является психолого-педагогический аспект изучаемого феномена, который активно исследуется в работах Н.В. Журавской, А.В. Круглого, А.В. Лысенко и А.О. Малыхина. Психолого-педагогические условия рассматриваются данными учеными как условия, которые должны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса.

Анализ исследований, затрагивающих решение вопросов реализации психолого-педагогических условий, показал, что данный вид условий обладает следующими характерными признаками:

а) психолого-педагогические условия также рассматриваются учеными как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

б) психолого-педагогические условия направлены, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагогов или воспитанников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса;

в) основной функцией психолого-педагогических условий является организация мер педагогического взаимодействия, которые должны обеспечивать преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействовать на личностный аспект педагогической системы;

г) совокупность психолого-педагогических условий должна подбираться с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

3. Дидактические педагогические условия в исследованиях по проблемам современной педагогики определяются как наличие обстоятельств и предпосылок, в которых должны:

а) учитываться имеющиеся условия обучения;

б) предусматриваться способы преобразования данных условий в направлении целей обучения;

в) условия быть отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации. Дидактические условия в данном случае выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования

и применения элементов образовательного процесса и организационных форм обучения [8, с. 62].

Таким образом, следует выделить, что основной функцией дидактических условий является выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия в процессе обучения, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач.

Подробный анализ изучаемого феномена позволяет нам выстроить единицы-признаки, наиболее полно отображающие понятие «педагогические условия» как совокупность причин и обстоятельств, влияющих на функционирование и развитие изучаемого объекта и наиболее часто встречающиеся при определении этого понятия в педагогических научных источниках:

- 1) основной составной элемент педагогической системы;
- 2) мера воздействия и взаимодействия субъектов образования;
- 3) активное использование учебного и технического оборудования;
- 4) природно-пространственное окружение образовательного учреждения;
- 5) внутренние элементы и внешние элементы образовательного процесса;
- 6) меры развития и эффективности функционирования педагогической системы;
- 7) совокупность объективных возможностей;
- 8) согласованность содержания, форм и методов педагогического процесса.

Исходя из вышеизложенного, опираясь на анализ многочисленных научно-педагогических исследований, мы выявили, что исследователи выделяют различные виды педагогических условий, обеспечивающих функционирование и эффективное развитие педагогической системы, среди которых наиболее часто встречаются организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия.

• *организационно-педагогические условия* представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса);

• *психолого-педагогические условия* – это совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), которые направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности);

• *дидактические условия* выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

Таким образом, выявление условий, обеспечивающих функционирование и развитие педагогической системы, целостного педагогического процесса является одной из важных задач педагогических исследований, успешное решение которой, как правило, составляет научную новизну исследования и обуславливает его практическую ценность.

Следовательно, проанализировав подходы к определению этого понятия, мы считаем, что педагогические условия можно рассматривать как необходимые обстоятельства, создание которых позволяет повысить уровень подготовленности будущих специалистов для осуществления профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Проданов И.И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: Дис. д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 432с.
2. Александрова З.Е. Практический справочник – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1998. – 495 с.
3. Бабанский Ю.К. О разработке теоретических основ организации психологической службы в советской школе. // Психол. служба в школе. Тезисы Всесоюз. симпозиума, ч. 1. Таллин, 1983. – С. 9-13.
4. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф.дисс. на соискание уч. степени канд.пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
5. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. – №1. – С. 8-14.
6. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
7. Максимов В.Г. Формирование профессионально-творческой направленности личности учителя: автореф. дис. д-ра пед. наук. Л., 1994. – 34 с.

8. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279 – 282.

Түйін

Бұл мақалада «педагогикалық жағдайлар» ұғымының мазмұны талданады, ұйымдастырушылық-педагогикалық, психологиялық-педагогикалық және дидактикалық жағдайларды қамтитын педагогикалық жағдайлардың жіктеу топтарын бөлуге көп көңіл бөлінеді.

Resume

The authors of this article analyze the content of the concept of «pedagogical conditions», Considerable attention is paid to the identification of classification groups of pedagogical conditions, which include organizational-pedagogical, psychological-pedagogical and didactic conditions.

УДК:811.161.1

**ВИДЕОКУРС КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Ф.М. ЕРЖАНОВА

доктор PhD,

Казахский национальный педагогический
университет им.Абая

ЛИ ДУО

докторант,

Казахский национальный педагогический
университет им. Абая

Аннотация

Статья посвящена изучению видеокурсов как эффективного инструмента обучения русскому как иностранному. На основании различных положений, которые предложены авторитетными авторами, нами проведено исследования видеокурсов как средство преподавания. В статье рассмотрены принципы видеокурсов, этапы обучения, выявлены доводы, подтверждающие тот факт, что видеокурсы очень эффективное средство обучения. Видеокурсы в основном используются на начальном этапе обучения для того, чтобы сформировать первоначальные навыки говорения и понимания.

Ключевые слова: видеокурсы, видеоуроки, аудирование, РКИ, иностранный язык, обучение иностранному языку.

На сегодняшний день большое количество высших учебных заведений с успехом применяют видеокурсы при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному. Такие институты как Московский государственный педагогический институт, Университет дружбы народов и многие другие на основе многолетнего опыта доказали эффективность применения видеокурсов и видеосредств. Все шире применяются технические средства при обучении иностранному языку и в учебных заведениях, где язык не является основной дисциплиной.

Стремление разработать эффективные методы обучения русскому как иностранному привело к созданию аудиовизуального метода ускоренного обучения иностранному языку. Первоначально

данный метод был с успехом применен во Франции. В основу метода его авторы стремились положить процессы, протекающие в естественных условиях усвоения родного языка. Для этого были созданы серии аудиовизуальных пособий, с помощью которых авторы стремились выработать у обучающихся непосредственные, как они считают, беспереводные ассоциативные связи между предметами и явлениями действительности, демонстрируемыми с помощью новостных репортажей видеосюжетов и обозначающими их речевыми единицами, которые воспроизводятся в записи [1, с. 50].

Сущность данного курса заключается в том, что иностранные студенты на протяжении длительного времени проходят процесс обучения языку без помощи словарей, книг и т.д., но только при помощи аудиовизуальных средств. При этом видеокурс включает в себя специальные грамматические конструкции и лексические единицы, которые наиболее свойственны для устной речи.

На сегодняшний день доказано, что видеокурсы являются наиболее эффективными методами обучения иностранному языку (в том числе русскому как иностранному). Учебные видеосредства призваны обеспечивать аутентичность иностранного речевого материала, его коммуникативно-мотивационную обусловленность и ситуативную презентацию. Стратегия использования видеокурсов направлена на формирования полноценных учебно-методических комплексов, которые включают в себя и учебник по русскому как иностранному языку, так и видеочат, что в результате формирует единую обучающую систему [2, с. 30].

В процессе обучения РКИ широко используются технические возможности видео, в том числе «стоп-кадр», сопровождаемый графическими контрольными вопросами, играющими роль обратной связи.

Важнейшим принципом работы является выполнение заданий и упражнений, которые специально разработаны для снятия языковых трудностей. Такие упражнения поделены по целям и задачам. Одна группа упражнений нацелена на то, чтобы обучающийся запомнил увиденное, другая группа упражнений необходима для того, чтобы у студентов развивалось понимание, третья группа упражнений требуется для развития навыков проведения микродискуссий.

В целом, методика работы с видеокурсами основана на принципе перехода от простого к сложному, который обеспечивается за счет тщательной предварительной работы с разработкой системы работы, которая включает в себя план с подзаголовками каждого фрагмента и

ключевые слова без перевода. Кроме того, отдельные задания выполняются в учебной аудитории перед непосредственным просмотром, а после него – в форме пересказа, увиденного от лица действующих лиц, инсценировки данного материала, написания на него соответствующей рецензии и т. п [4].

Существуют также другие общие принципы использования видеокурсов в обучении русскому как иностранному, которые отражены на рисунке 1.

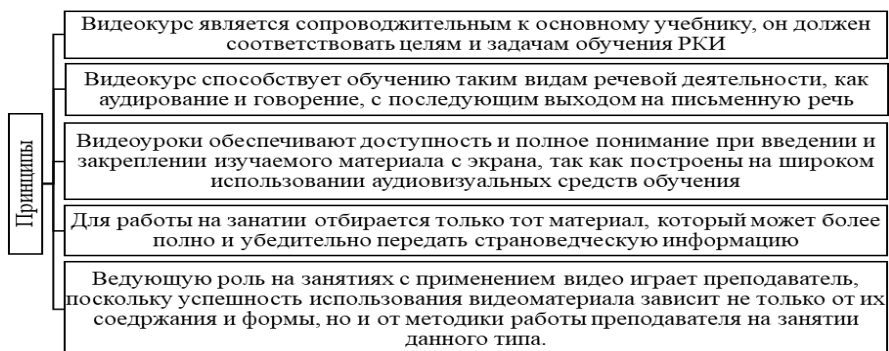


Рисунок 1. Принципы использования видеокурсов в обучении русскому языку как иностранному

Видеокурсы могут использовать для введения, закрепления, контроля языкового материала, презентации тематического и страноведческого материалов с последующим выходом в устную речь.

Зарубежные авторы, в частности В. Tomalin, S. Stemplesky, предполагают наличие нескольких этапов в видеоуроке:

I этап. Ознакомление (каждый этап состоит из отдельных подэтапов):

1. Ситуация, языковой материал.
2. Цель просмотра
3. Первый просмотр без остановки (1-2 раза).

II Этап. Интенсивное изучение языкового материала.

1. Второй просмотр с остановками для детального восприятия;
2. Закрепление языкового материала в типичных речевых ситуациях.
3. Языковые и речевые упражнения.

4. Третий просмотр для наблюдения за поведением персонажей и реалиями культуры страны изучаемого языка.

III Этап. Расширение и перенос. Третий просмотр позволяет студентам использовать изученный материал в различных мини-ситуациях, разыгрывании сцен из жизни героев видеосюжета, в ролевой игре, обсуждении и оценке поведения героев, сочинения по сюжету и т.д.

Тщательная проработка каждого отдельного этапа крайне важна, поскольку именно благодаря этого студенты быстрее и эффективнее усваивают РКИ.

В заключении отметим то, что видеокурсы, к сожалению, несмотря на их эффективность, постепенно отходят на второй план, из-за появления компьютерных технологий и разработки различных учебно-методических комплексов, которые включают в себя тесты, различные цифровые ресурсы, тексты и т.д. Однако, на наш взгляд, видеокурсы и видеосюжеты должны по-прежнему быть одним из основных инструментов обучения иностранному языку. Дело в том, что успешность обучения речи на видеозанятии обусловлена психологическими особенностями воздействия видеофильмов на студентов, поскольку они способны управлять вниманием, влиять на увеличение прочности запоминания и т.д. Следовательно, работа с русскими аутентичными видеосюжетами не может быть заменена другими формами проведения занятий, а «наоборот» должна проходить отдельной полосой в течении всего времени изучения языка. Тем более при преподавании русского как иностранного.

Список литературы

1. Карпов К.Б. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. – М, – 1991. – С. 3-8, 12-15, 37-49.
2. Карецкий А.Е., Лурье А.С. «Использование видео в обучении языкам языковом вузе». – ИЯШ. – 1990. – №6. – С. 99-101.
3. Молочко, Н.В. Видео в обучении русскому языку как иностранному. /Н.В. Молочко // Научные труды БГЭУ. Юбилейный выпуск: Т.1. Мн.: БГЭУ, 2013. –832 с.
4. Чжан Юнсян. Магистерская дисс. Использование аудиовизуальных средств в методике преподавания РКИ (на материале региональных новостей). -2017- 93 с.

Түйін

Мақала орыс тілін шет тілі ретінде оқытудың тиімді құралы ретінде бейне курстарын зерттеуге арналған.

Resume

The article is devoted to the study of video courses as an effective tool for teaching Russian as a foreign language.

УДК 373.1.02:372.8

**КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Т.Ж. БАЙДИЛЬДИНОВ

кандидат педагогических наук, профессор,
Академия экономики и права имени У.А. Джолдасбекова

Д.С. БАЙГОЖАНОВА

кандидат педагогических наук, профессор,
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Д.Т. БАЙДИЛЬДИНОВ

магистр образования,
Академия экономики и права имени У.А. Джолдасбекова

А.А. САХИПОВ

Докторант,
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена вопросам преподавания алгебры и начал анализа в средней общеобразовательной школе на основе использования персональных компьютеров. Рассматривается целесообразность перестройки школьного образования, связанной с информатизацией, прорабатывается психолого-педагогический спектр этих вопросов. Использование компьютера в учебном процессе может послужить причиной распада целостной системы деятельности «ученик-класс» на отдельные элементы типа «ученик-компьютер», контролируемые учителем. На основе проектирования компьютерных технологий обучения рассматриваются способы организации общения и сотрудничества учителя и учащихся, самих учащихся.

Ключевые слова: алгебра, начала анализа, математический анализ, компьютерные системы обучения, комплексная деятельность.

Элементы математического анализа неизменно признается одной из важнейшей частью школьного курса математики. Вместе с тем учителя, методисты, преподаватели вузов постоянно отмечают недостаточный уровень усвоения элементов математического анализа выпускниками школ. Среди многих факторов, определяющих успешность овладения учащимися материалами математического

анализа, есть целый ряд таких, эффективность реализации которых могла бы быть существенно повышена при использовании в учебном процессе компьютеров. Прежде всего, следует отметить повышение наглядности обучения за счет использования богатых графических возможностей современных компьютеров, индивидуализацию обучения, систематический контроль и коррекцию, повышение интереса и познавательной активности.

Кроме того, идейная и содержательно-смысловая стороны понятий и методов математического анализа весьма глубоки и являются существенно новыми для учащихся средней школы. Следовательно, необходимы эффективные средства для раскрытия их внутреннего содержания и обеспечения его понимания учащимися.

Анализ компьютеризации образования показывает, что в начале возникает восторженность по поводу прогресса и «фантастических» возможностей компьютерной техники, затем наступает разочарование. Чтобы избежать разочарований, следует поставить вопрос о трезвом методологическом анализе проблем научно-технического прогресса с раскрытием социальных и общеобразовательных вопросов развития и становления информатизации образования.

Необходимо также осознать предпосылки, последствия и целесообразность перестройки школьного образования, связанной с его информатизацией, проработать весь психолого-педагогический спектр этих вопросов. Особого внимания требует задача создания необходимой восприимчивости школы (педагогов, психологов, учителей, методистов) к широкому использованию компьютеров в обучении и для обучения [1, с. 250].

Введение компьютеров требует пересмотра программы по многим разделам математики и смежных наук, требует новой методики ведения урока, новых форм работы. По нашему мнению, радикальные изменения произойдут в программе старших классов. И дело не только в том, что компьютеры позволят сэкономить немало времени в результате быстрого выполнения вычислений (а вычислений на уроках математики производится немало: построение графиков, решение треугольников, нахождение неизвестных из уравнений и пропорций и т.д.). Имеются и более принципиальные изменения. Утратится ведущая роль темы «Логарифмы», а логарифмическая функция будет низведена до одного из примеров обратной функции. В разделе «Приближенные вычисления» за счет простоты и быстроты вычислений на компьютере правила округления станут неэффективными. Важным остается лишь подсчет числа верных знаков (или оценка погрешностей). Упростятся

применение метода границ, правила расширения промежутков и т.д. Следует также отметить существенное упрощение вычислений, связанных с нахождением значений многочленов и других функций, что сильно скажется на построении графиков, приближенном решении уравнений и т.д. Освободившееся время должно быть использовано для того, чтобы восстановить в своих правах такие темы, как комплексные числа, комбинаторика, первоначальные сведения о линейном программировании, теории вероятностей и математической статистики и др. [2, с. 21].

Опыт работы отдельных школ республики показал, что существенную помощь оказывают компьютеры на уроках математики в старших классах, где они используются не только для упрощения вычислительной работы, но и взамен математических таблиц и для подведения учащихся к некоторым гипотезам, которые доказываются в дальнейшем.

Использование компьютера в учебном процессе позволяет высвободить время для более глубокого изучения учебного материала и более прочного овладения основными знаниями и умениями. При этом прививаются навыки использования разнообразных клавишных устройств, встречающихся во многих массовых профессиях и в повседневной жизни.

Одним из методических достоинств использования компьютера является то, что с его помощью существенно упрощается вычислительная работа и уменьшается время, затрачиваемое на всевозможные расчеты. Это позволяет сосредоточить внимание учащихся на существе изучаемого вопроса, рассмотреть его более глубоко. С другой стороны, при применении компьютера может быть существенно увеличено число решаемых задач не с «удобными данными», а с реальными значениями числовых данных, что позволит лучше связать обучение с жизнью, развить прикладные умения школьников.

Другое методическое достоинство использования компьютера в обучении состоит в том, что с его помощью можно организовать проведение так называемых машинных экспериментов. С их помощью, исходя из анализа результатов вычисления, можно прийти к некоторому предположению, либо экспериментально подтвердить некоторый теоретический факт. В курсе алгебры и начал анализа учащимся трудно удается понять сущность доказательства первого замечательного предела $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} = 1$. Однако последовательное

вычисление значений частного $\frac{\sin x}{x}$, при помощи компьютера для значений аргумента, стремящихся к нулю, может служить основой для мотивировки утверждения о том, что при $x \rightarrow 0$ частное $\frac{\sin x}{x} \rightarrow 1$.

Компьютер полезно также использовать для коррекции. Например, графика функции, построенного на основе исследования ее при помощи производной.

Современные компьютеры – это не только удобное средство подготовки графической информации и выполнения сложных трудоемких вычислений, но и эффективный инструмент для накопления и оперативного поиска данных, который в будущем заменит бумажные каталоги и справочники. Главным достоинством баз данных является быстрота поиска информации (порядка нескольких секунд). Диапазон представляемой информации зависит от того, какие архивы хранятся в компьютерах или доступны в информационной сети, к которой может подключаться компьютер. Даже учебные базы данных позволяют учащимся и учителям создавать на компьютерах различные каталоги: библиотечные, математических и физических констант, табличных интегралов и т.п. На компьютерах можно заводить журналы учета успеваемости и др.

Использование компьютеров не обязательно требуют создания принципиально новой (чисто «компьютерной») методики, а предполагают ограниченное сочетание привычных форм и приемов работы с их новационными подходами и способами, создавая среду для расширения методического инструментария учителя, а не его ломки. Компьютеры имеют широкий спектр применения, отличаются инвариантностью и модульностью, что обеспечивает возможность практически каждому учителю (независимо от опыта и методической оснащенности) творчески реализовать свои индивидуальные возможности в построении стратегии и тактики обучения.

Использование компьютеров имеет большое значение для совершенствования учебной деятельности и работы самого учителя. Это касается не только ознакомления с определенной областью знания, но и развития соответствующих навыков и освоения конкретного содержания. Компьютер обеспечивает и ученика, и учителя обратной связью относительно выполнения конкретного задания или группы заданий. На основании полученных данных могут быть предприняты определенные действия.

Современная педагогическая практика показывает, что использование компьютера в учебном процессе направлено на решение преимущественно следующих типов задач:

1. Компьютер используется в качестве вспомогательного средства для успешного решения уже имеющейся системы дидактических задач. Содержанием объекта освоения в компьютерной программе данного типа выступает справочная информация, инструкции, вычислительные операции, демонстрации и др.

2. Компьютер может быть средством, на которое перекладывается решение отдельных дидактических задач при сохранении общей структуры, целей и задач без машинного обучения. При этом само учебное содержание не вкладывается в компьютер (он выполняет функции контролера, тренажера и т.п.). Эта функция компьютера хорошо представлена в разветвленных диалоговых системах, моделирующих деятельность учителя.

3. Использование компьютера делает возможным ставить и решать новые дидактические задачи, которые не решались традиционным путем. Характерными примерами являются компьютерные программы по имитации эксперимента. В этих программах в качестве объекта усвоения выступают:

- а) внешние параметры того или иного процесса;
- б) закономерности, которые не доступны наблюдению в естественных условиях;
- в) связи имитируемых явлений с теми параметрами, которые автоматически задаются программой;
- г) поиск параметров, оптимизирующих протекание имитируемого процесса и т.д. [3, с. 21].

Исследуются также возможности сопряжения реального и компьютерного учебного эксперимента.

4. Компьютер может применяться в качестве средства, моделирующего содержание объектов усвоения путем его конструирования. При этом реализовываются принципиально новые стратегии обучения. Характерным примером этого направления разработок в области компьютеризации представляется так называемые «компьютерные обучающие среды», представляющие модели осваиваемых областей знания.

Полагаем, что в основу проектирования новых компьютерных развивающих технологий обучения должен быть положен принцип компьютерного моделирования деятельности, в которой воссоздаются

условия для поиска, отображения в моделях и анализа содержания сущностных характеристик объекта усвоения.

Компьютер как специфическое учебное средство реализует несколько основополагающих функций, а именно выступает в качестве средства:

- а) моделирования предметного содержания объектов усвоения;
- б) моделирования соответствующих обобщенных способов действия;
- в) моделирования взаимодействий и организация совместной деятельности (типа «обучаемый-группа-учащихся», «ученик-ученик», «учитель-ученик»);
- г) реализация адекватных структуре совместной деятельности и содержанию объектов усвоения форм контроля и оценки действий учащихся [4, с. 25].

В преподавании алгебры и начал анализа использование компьютеров выполняет следующие функции:

1. Выполнение упражнений. Здесь компьютер представляет пользователю вопросы (ранжированные по трудности), упражнения;
2. Электронная доска. Компьютер используется как цветное, динамическое визуальное средство обучения;
3. Моделирование;
4. Исследование. Из числа предлагаемых вариантов данных, ученик выбирает и аргументирует собственное решение;
5. Математические расчеты в курсах других дисциплин.

Как показывает педагогическая практика, использование компьютера в учебном процессе может послужить причиной распада целостной системы деятельности «ученик-класс» на отдельные элементы типа «ученик-компьютер», контролируемые учителем. Поэтому специальной задачей проектирования компьютерных технологий обучения является поиск способов организации общения и сотрудничества учителя и учащихся, самих учащихся [5, с. 135].

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать ряд исходных требований к разработке систем обучения, включающих использование компьютеров.

Во-первых, компьютерные системы обучения должны быть характерными для учебной деятельности. Они должны создаваться целенаправленно для решения проблем ее организации и развития всех основных ее компонентов.

Во-вторых, компьютерные системы обучения должны разрабатываться на основе содержательного анализа объектов

усвоения. Разному содержанию должны соответствовать разные системы.

В-третьих, каждая система обучения, основанная на использовании компьютера, формируется для усвоения системы понятий, представленной на языке predetermined действий и операций субъекта. Причем целостность системы понятий обуславливается целостностью и внутренней связью обеспечивающих ее действий и операций. Это дает возможность строить работу обучающихся по логике движения мысли от усвоения исходных действий и операций к овладению их сложной совокупностью.

В-четвертых, компьютерные системы обучения соединены (в первую очередь) с передачей обучающимся операторского содержания понятий. При создании и освоении таких систем необходимо учитывать объективный и оперативный аспекты моделирования, которые должны быть представлены в равной мере, но при ведущей роли операторной стороны, обеспечивающий развернутый анализ содержания объекта самим обучающимся.

В-пятых, компьютерные системы должны объединять в себе качества динамических и семиотических моделей. Их применение должно осуществляться на основе активно-операторного принципа. Обучающиеся должны не адаптироваться к системе, а действовать с ней, выполнять преобразования и операции, а также контролировать свои действия с точки зрения поставленных перед ними задач.

В-шестых, сама по себе система обучения с применением компьютера не является «учителем», не она представляет собой конечную инстанцию, регулирующую учебный процесс. Она органически входит в систему учебных задач и учебных игр.

В заключении отметим, что только в ходе широкого эксперимента можно отыскать более эффективные формы включения компьютера в учебный процесс. Существенным условием является, на наш взгляд, организация учебно-воспитательного процесса на уроке как комплексной деятельности, органически соединяющий игровую, учебную деятельность и общение. Это детерминировано и необходимостью реального учета человеческого фактора при обучении с применением компьютеров.

Список литературы

1. T.Zh. Baidildinov, A.A. Sakhipov. Introduction of elements of robotics into the educational space of the school. Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая, серия «Педагогические науки», №2 (58), 2018. - С. 249-253.

2. Байдильдинов Т.Ж. Организация вычислительного эксперимента с помощью компьютера при изучении начальных понятий математического анализа. Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы преподавания математики». – Россия, Курск, 2013. - С. 20-26.

3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – Монография. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

4. Пешкова В.Е. Педагогическая информатика: (Полный курс лекций): Учеб. пособие: В 2-х частях. – Майкоп: Качество, 1997. – 240 с.

5. Федорова О.В. Система творческих заданий как средство формирования компьютерной грамотности учащихся: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Казань, 2001, – 202 с.

Түйін

Мақала жалпы білім беретін орта мектепте алгебра және анализ бастамаларын дербес компьютерлерді пайдаланып оқыту мәселелеріне арналған. Оқытудың компьютерлік технологияларын жобалау негізінде мұғалім мен оқушылардың ынтымақтастығы, оқушылардың өзара қарым-қатынасын ұйымдастыру тәсілдері қарастырылады.

Resume

The article is devoted to the problems of teaching algebra and the beginnings of analysis in a secondary school based on the use of personal computers. Based on the design of computer-aided teaching technologies, the ways of organizing communication and cooperation between teachers and students and students themselves are considered.

УДК 371.311.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

А.К. АЛЬЖАНОВ

кандидат педагогических наук, доцент,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

И.А. ӨМІРЗАҚ

докторант,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Использование мобильных устройств для неформального образования в форме онлайн-обучения активно развивается в последнее десятилетие. Общеизвестным и популярным направлением внедрения мобильных приложений является дистанционное обучение, эволюция которого позволила популяризировать неформальное образование, а также создало множество подвидов и концепций моделей ротаций, которое считается актуальной темой исследований в области смешанного обучения. Таким образом, количество разнообразных подходов преподавания и обучения и как эти стратегии реализуются для вовлечения обучающихся в образовательный процесс создают широкую область исследования проектирования мобильных приложений. Автор рассматривает распространенные модели смешанного обучения и особенности разработки мобильных приложений на основе данных, полученных в ходе исследования.

Ключевые слова: смешанное обучение, мобильное обучение, персонализированное обучение, перевернутое обучение.

Онлайн-обучение получило развитие (в связи с использованием дистанционных программ обучения) и является движущим фактором в переосмыслении разработки учебных курсов, персонализированного обучения с использованием цифрового образовательного контента и инновационных инструментов для учебного процесса. Сегодня об этом свидетельствует расширенный доступ к образовательным курсам, контенту и инновационным методам обучения. Онлайн-обучение использует информационные технологии для преобразования средств, форм и методов в преподавании и обучении. Эти новые модели

обучения предназначены для обеспечения более эффективного взаимодействия обучающихся и преподавателей (как синхронного, так и асинхронного) а также оптимизируют учебный процесс каждого учащегося с помощью эффективного персонализированного обучения.

Использование мобильных приложений для неформального обучения привлекло внимание исследователей в области образовательных технологий. С развитием Интернета и мобильных технологий исследованиям в области мобильного обучения постепенно уделяется все больше внимания, большинство тем исследований по мобильному обучению в настоящее время основаны на эффективности обучения и оценке систем. Исследования образовательных приложений на мобильных устройствах косвенно развивали смешанные модели обучения, так как (помимо оценки мобильных систем и эффективности обучения) возникали вопросы, как предложить подходящий режим онлайн-обучения и дополнительно проанализировать поведенческие модели учащихся на основе неформальной учебной деятельности [1, с. 19].

Смешанное обучение (также называемое гибридным обучением) сочетает в себе лучшие черты традиционного обучения с преимуществами онлайн-обучения для предоставления персонализированного, дифференцированного обучения в группе учащихся. Обучающиеся по формальным образовательным программам смешанного обучения учатся в режиме онлайн часть времени, но при этом получают возможность индивидуального обучения и контроля, чтобы максимально улучшить свое обучение, наилучшим образом организовать свой познавательный процесс. Смешанные модели обучения, разработанные на основе ранних экспериментов, ставят обучающегося в центр учебного процесса, используя возможности технологий для создания более привлекательной, эффективной и ориентированной на повышение качества среды обучения. В этих моделях преподаватели быстро выявляют пробелы в обучении и дифференцируют обучение, чтобы обеспечить положительную эффективность обучающихся. Заинтересованность и поддержка студентов, оказываемая преподавателям, использующих информационные технологии для преобразования обучения, создает мощные модели обучения, которые готовят квалифицированных специалистов. Появляющиеся модели в развитых зарубежных странах, модифицирующих сферу высшего образования, предполагают, что большая часть образования в будущем будет включать смешанные учебные модели, предлагающие

образовательный контент, технологические средства и ресурсы для обучения в цифровом виде, модернизируя существующие формы обучения. За прошедшее десятилетие эта тенденция набирает популярность, поскольку все больше образовательных учреждений выбирают смешанный подход, чтобы использовать всевозможные ресурсы, тем самым, оптимизируя учебную модель для успешной подготовки обучающихся [2, с. 11].

Смешанные модели обучения содержат элементы контроля обучающегося над временем, темпом, траекторией и местом обучения, что позволяет учащимся участвовать в более комфортном и эффективном образовательном процессе. Исследования показывают, что учащиеся, имеющие доступ к сочетанию онлайн-обучения и индивидуального обучения, эффективней усваивают учебный материал, в сравнении со сверстниками, которые имеют доступ только к одному методу обучения. Смешанное обучение следует рассматривать как педагогический подход, который сочетает в себе эффективность и возможность социализации в учебной аудитории с технологически расширенными возможностями активного обучения в онлайн-среде, эффективно используя существующие формы обучения. Другими словами, смешанное обучение следует рассматривать не просто как временную конструкцию, а скорее как фундаментальную переработку учебной модели. Таким образом, смешанные модели обучения являются мощными способами, так как преобразовывают формальное, персонализированное и онлайн-обучение. С развитием технологий будут развиваться новые модели обучения, которые позволят модернизировать и использовать лучшие качества вышеперечисленных видов обучения. Далее рассмотрим распространенные модели смешанного обучения [3, с. 210].

Модель ротации. В рамках учебного курса или предмета, обучающиеся вращаются по фиксированному расписанию или по усмотрению преподавателя, комбинируя и меняя методы обучения, одним из которых является онлайн-обучение. В большинстве случаев ротация происходит между онлайн-обучением, обучением в небольших группах и заданиями в традиционной форме. Ротация может происходить между онлайн-обучением и какой-либо формой коммуникации или проектной работы в рамках целой группы. Задача состоит в том, что во время обучения обучающиеся (после определенного времени) производят ротацию и переходят к следующему назначенному заданию в ходе учебного занятия. Наиболее распространенными и эффективными моделями являются:

ротация станций, ротация лабораторий, перевернутая классная комната и гибкая модель.

Ротация станций. Является распространенной моделью смешанного обучения на всех уровнях образования, позволяющей эффективно выстроить учебный процесс. Для осуществления данной модели необходимо наличие мультимедийных лабораторий, в которых будет происходить процесс ротации.

Обучающие подразделяются на группы, в которых проводятся различные виды обучения, например работа над проектом, традиционное обучение и онлайн-обучение. Лаборатория делится по секторам, для каждой из подгрупп, использующих собственную станцию. В каждом секторе решаются определенные задачи и определяются цели. Например: в группе с онлайн-обучением развивается самостоятельная работа, в проектной работе совершенствуются навыки командной деятельности, при работе с преподавателем реализуется обратная связь.

В ходе занятия обучающиеся должны побывать в каждом секторе с целью использования различных станций. Также возможно увеличение или уменьшения количества станций в зависимости от формы обучения. Данная модель позволяет решать различные педагогические задачи в рамках одного занятия.

Ротация лабораторий. Данная модель смешанного обучения отличается от предыдущей тем, что определенная часть занятий происходит в обычных учебных аудиториях, а остальное время уходит на обучение в мультимедийных лабораториях. В мультимедийной лаборатории обучающиеся пользуются рекомендованными онлайн-платформами или в системе управления обучением (например, Moodle). Необходимо использование онлайн-ресурсов, учебное содержание которых соответствует уровню подготовки обучающихся. Если используется система управления обучением, то преподаватель может разработать свой учебный курс по каждому предмету. В настоящее время большинство высших учебных заведений создают свои собственные онлайн-платформы для обучения [4, с. 7].

Перевернутая учебная аудитория (перевернутое обучение). Наименее затратная и простая модель смешанного обучения. Традиционная форма обучения подменяется интерактивными формами работы на занятии, так как обучающиеся усваивают часть учебного материала перед занятием.

Обучающие просматривают учебный материал в онлайн-среде удаленно, самостоятельно изучая учебный материал. При посещения

учебного занятия происходит обратная связь с преподавателем, который на основе полученных дифференцированных данных проводит различные виды деятельности с целью закрепления и усвоения учебного материала. Данная модель позволяет эффективнее реализовывать процесс обучения, основываясь на данных полученных в онлайн-среде [5, с. 452].

Гибкая модель. В данной модели обучающиеся не ограничены в пространстве, способны сами выбирать продолжительность изучения образовательного материала. Расписание определяется индивидуально каждым обучающимся, выбираются дисциплины и траектории обучения. Для реализации этой модели в большинстве случаев используют онлайн-среду. Преподаватель проводит работу над ошибками индивидуально или в небольших группах [6, с. 135].

Данная модель преимущественно используется в высших учебных заведениях, так как для реализации необходимо наличие самоконтроля и самоорганизации.

Распространенные системы управления обучения успешно реализуют процесс онлайн-обучения, применяемого в моделях смешанного обучения. Изначально использовавшиеся онлайн-среды для обучения не поддерживали мобильные платформы в связи с недостаточным количеством и малой производительностью компактных цифровых устройств. Мобильные приложения использовались в образовательном процессе для передачи текстовых сообщений и создания чатов, с целью обмена информации в рамках учебной деятельности.

В последнее десятилетие произошел значительный рост мобильного сегмента в сфере информационных технологий. В связи с ростом производительности смартфонов, зарубежные корпорации активно заинтересованы в разработке мобильных приложений во всех сферах деятельности (в том числе и образования). Существуют различные вариации дополненной и виртуальной реальности, позволяющие минимизировать затраты для оборудования учебных лабораторий, с использованием инструментария мобильных цифровых устройств. Смартфоны и мобильные цифровые устройства обладают достаточной производительностью для вычислений и позволяют использовать мультимедийные интерактивные среды без использования стационарных персональных компьютеров [7, с. 21].

Одним из примеров интерактивной мобильной среды обучения является платформа Edpuzzle, которая позволяет реализовать модель перевернутого обучения. Учащиеся могут использовать мобильные

устройства в сочетании с традиционной формой обучения в учебных лабораториях, а затем просматривать и изучать пройденный материал через раздел учебного ресурса, используя удаленный доступ. Платформа включает в себя учебные ресурсы и дополнительную информацию, связанную с виртуальными объектами. Мобильные устройства могут быть оснащены задачами для решения проблем, которые позволяют учащимся проводить наблюдения под руководством устройства, находясь в непосредственной близости от виртуальных объектов, искать соответствующую информацию на учебной платформе дистанционно и возвращаться к объектам для наблюдения и завершения задачи с использованием своих мобильных устройств. Существуют альтернативные открытые среды для обучения (такие как Moodle, Edmodo, Coursera). Все они постепенно внедряют мобильную версию своих образовательных курсов [8, с. 528].

В современных реалиях обучающиеся предпочитают использовать открытые платформы для обучения, в том числе мобильные приложения. Следовательно, большинство существующих платформ обучения будут трансформироваться в связи с изменением мобильного сегмента устройств. Цифровые мобильные устройства теперь используются не только для обмена небольшой текстовой информацией, но и вполне могут заменить стационарный персональный компьютер, так как использование смартфонов или планшетов позволяет выбирать наиболее комфортные условия для обучения.

Разнообразие цифровых портативных устройств влечет за собой проблему совместимости разрабатываемых приложений. Для повышения эффективности разработки и внедрения мобильных приложений используется кроссплатформенная разработка, которая позволяет создавать приложения для любой платформы с использованием всех инструментов портативных цифровых устройств. Кроссплатформенная мобильная разработка для различных операционных систем на данный момент представляет огромный интерес для разработчиков приложений.

В настоящее время существуют прикладные программные обеспечения, позволяющие разрабатывать приложения, поддерживающиеся на различных мобильных устройствах. Прогнозируется, что спрос на данное программное обеспечение будет расти во всех сферах деятельности. Мировое аналитическое агентство Forrester считает, что около 60 процентов разработчиков уже вовлечено в кроссплатформенную разработку, кроссплатформенные решения ежегодно будут показывать положительный рост.

Специализирующаяся в сфере информационных технологий консалтинговая компания Gartner считает, что в ближайшее время количество разработанных корпоративных решений составит более 20 миллионов мобильных приложений. Ниже представлены определения используемых типов разработки кроссплатформенных приложений [9, с. 162].

Нативные приложения. Разрабатываются для определенного устройства или операционной системы. Данный тип используется для разработки комплексных приложений, так как использует весь потенциал устройства и обеспечивает высокую производительность. Является фундаментальным и основополагающим для любого типа разработки.

Облачные приложения. Не привязаны к определенной операционной системе и полностью не хранятся на цифровом портативном устройстве. Как правило, расположены на облаке или удаленном сервере, с которым посредством приложения происходит процесс синхронизации.

Гибридные приложения. Сочетают в себе характеристики предыдущих двух типов, запускаются посредством стороннего программного обеспечения, которое преобразовывает исходный код в нативный для каждого устройства, делая мобильное приложение кроссплатформенным [10, с. 258].

Для проектирования мобильного приложения, реализующего модель перевернутого обучения, требуется хранилище данных обучающихся, которое позволяет просматривать их прогресс индивидуального обучения, а также формировать статистику, на основе которой будет проводится дифференцирование (с целью улучшения процесса обучения). Приведенные примеры обучения успешно функционируют в настоящее время, реализованном на популярных онлайн-платформах (Moodle, Edpuzzle, Edmodo), которые обеспечивают обучающихся актуальным учебным содержанием. Перевернутое обучение должно реализовывать концепцию сотрудничества и обмена опытом между обучающимися и преподавателем, которое реализуется посредством онлайн-платформ.

Качественная трансформация и обновление существующих методик обучения являются движущим фактором цифровизации в сфере образования. Применение портативных цифровых устройств с образовательными приложениями повысит эффективность обучения и сделает качественное образование доступным. Данный подход

повысит уровень образованности в сфере информационных технологий и будет наиболее привлекателен для обучающихся.

Немаловажную роль при проектировании и внедрении образовательного мобильного приложения является компетенция педагога и компьютерная грамотность обучающихся, которые послужат факторами эффективного и качественного учебного процесса с применением цифровых портативных устройств. Следовательно (помимо высокопроизводительных устройств и приложений), требуется полное понимание методики обучения, правильное применение разработанных инструментов в процессе обучения и заинтересованность в получении актуальных, востребованных знаний [11, с. 13].

Для разработки образовательных мобильных приложений и внедрения портативных цифровых устройств требуется поддержка со стороны управленческого персонала, преподавателей, обучающихся и организации образования. По мере развития мобильных устройств, исследования, направленные на изучение мобильного обучения, подтверждают эффективность приложений в образовательном процессе. Стоит рассматривать применение данных инструментов в комбинации с традиционными методами обучения для реализации интересного, доступного и качественного образования. Среды и типы разработки мобильных приложений для модернизации содержания образования становятся мощными инструментами для преобразования систем управления смешанного обучения.

Список литературы

1. F. Khaddage, W. Müller, K. Flintoff Advancing Mobile Learning in Formal And Informal Settings via Mobile App Technology: Where to From Here, and How? // Educational Technology & Society. – 2016 №3. – P.16-26.
2. Farley, H., Murphy, A., Johnson, C., Carter, B., Lane, M., Midgley, W., Hafeez-Baig, A., Dekeyser, S. and Koronios, A., 2015. How Do Students Use Their Mobile Devices to Support Learning? A Case Study from an Australian Regional University. Journal of Interactive Media in Education, 2015 №1. – P.1-13.
3. Hou, H.-T., Wu, S.-Y., Lin, P.-C., Sung, Y.-T., Lin, J.-W., & Chang, K.-E. A Blended Mobile Learning Environment for Museum Learning. Educational Technology & Society. – 2014 №17 (2), – P.207-218
4. Powell, A., Watson, J., Staley, P., Patrick, S., Horn, M., Fetzer, L., Hibbard, L., Oglesby, J. & Verma, S. Blended learning: The evolution of online and face-to-face education from 2008-2015. – International Association for K-12 Online Learning, 2015. – P. 20
5. Hwang, G., Lai, C. & Wang, S. Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. // J. Comput. Educ. 2. – P. 449-473

6. Michael B. Horn, Heather Staker, Clayton M. Christensen. Blended: Using Disruptive Innovations to Improve Schools. – Jossey-Bass, 2014 – P.336

7. Доскажанов Ч.Т., Даненова Г.Т., Коккоз М.М. Роль мобильных приложений в системе образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 2. – С. 17-22;

8. Karaca, C., & Ocak, M.A. Effectsof Flipped learning on university students' academic achievement in algorithms and programming education. International Online Journal of Educational Sciences, 9(2), 2017. – P.527-543.

9. Өмірзақ И.А., Альжанов А.К. Современные тенденции разработки мобильных образовательных приложений // Материалы V Международной научно-практической конференций «Наука и образование в современном мире: вызовы XXI века», II том. – Нур-Султан, 2019 – С. 159-164.

10. Шакирова Ю. К., Савченко Н. К., Абилдаева Г. Б., Зайцева С. В., Мартыненко О. В. Проектирование мобильных приложений и облачных сервисов // Молодой ученый. – 2016. – №2. – С. 254-258.

11. Амиров А. Ж., Ашимбекова А. М., Темирова А. Е. Роль современных мобильных приложений в учебном процессе вуза // Молодой ученый. – 2017. – №1. – С. 13-15.

Түйін

Мақалада оқытудың аралас үлгілері аясында мобильді қосымшаларды дамыту түрлері қарастырылған.

Resume

The article is devoted to the types of mobile application development within the framework of blended learning models.

УДК 376.33; 371.64/.69

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

А.М. СИВИНСКИЙ

PhD-докторант

кафедры социально-педагогических дисциплин,
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

На сегодняшний день обеспечение качественного образования для детей с нарушениями слуха является важной общественной задачей. Исходя из этого, использование только традиционных методов обучения считается недостаточным. Доказано, что современные технологии могут сделать образовательный процесс в специальной школе более продуктивным. Обзор современной литературы по данной проблеме показывает, что существует ограниченное количество исследований по комплексному использованию технологий, используемых в обучении лиц с нарушениями слуха. В этом контексте целью данного исследования является изучение доступных и апробированных на текущий момент технических средств обучения, оказывающих положительное педагогическое воздействие на неслышащих и слабослышащих детей. В качестве метода исследования в рамках настоящей статьи применялся контент-анализ. Результаты представлены в качестве набора технологий, которые способствуют развитию академических и языковых навыков обучающихся с нарушениями слуха.

Ключевые слова: средства обучения, современные технологии, специальное образование, нарушения слуха, сурдопедагогика.

Дети с нарушениями слуха относятся к категории лиц, нуждающихся в специальном образовании [1]. Учеными и педагогами выделяются различные критерии их классификации, они сделаны в зависимости от степени потери слуха, времени возникновения, причины, места, формы его поражения и возраста индивида. В Республике Казахстан, в соответствии с действующим законодательством, образовательная траектория неслышащих и слабослышащих детей определяется особой психолого-медико-педагогической консультацией на основании аудиологических

измерений и комплексной диагностики всех необходимых специалистов. После того, как ребенок с нарушениями слуха получил мотивированное заключение, он направляется в образовательную организацию, наиболее соответствующую его потребностям и познавательным возможностям [2, с. 35].

По мнению ученых (С. Порадели, М. Рад, А. Шахраван), нарушение слуха влечет за собой неспособность человека функционально использовать словесный язык в повседневной жизни из-за проблем со слуховым анализатором [3]. В результате словесное общение полностью либо частично блокируется. Вследствие этого дети с нарушениями слуха не могут полностью овладеть речью и уровнем грамотности своего родного языка. В таком случае, как пишет К.А. О'Брайн, неслышащие и слабослышащие школьники могут столкнуться со многими требующими решения проблемами в школьной успеваемости и социальной жизни [4, с. 121].

Одним из перспективных направлений в специальном образовании на сегодняшний день является активное внедрение технических средств обучения в школьную практику. Наряду с быстрым развитием информационных технологий, пробелы в областях (где традиционные методы обучения детей с нарушениями слуха недостаточно эффективны) заполняются. Таким образом, школьники с особыми образовательными потребностями могут обучаться более комфортно и продуктивно. Современные технологии обучения сокращают его продолжительность, поддерживают интерес к изучению школьных дисциплин, воплощают новые педагогические концепции, создают более качественные условия для реализации образовательных, воспитательных и коррекционных компонентов.

По данным Н.В. Старченко, компьютеры сейчас активно используются с целью улучшения академических навыков детей с ограниченными возможностями в специальном образовании, поддерживая многие области их развития, такие как расширение познавательной сферы, формирование произношения и накопление словарного запаса [5]. Компьютерные учебные программы по различным предметам (математика, физика, химия, география, биология) также часто реализуются педагогами для детей с особыми образовательными потребностями. Многие исследования (С.Р. Голдман, Дж.В. Пеллегрини, В. Таргамадзе, К.К. Куламбаева) показывают, что программы компьютерного обучения положительно влияют на академические навыки, язык, функциональную грамотность и ключевые компетенции у детей с нарушениями слуха, улучшая

уровень их учебной концентрации, внимания и успеваемости [6, 7]. С помощью компьютерных программ и адаптированных технико-педагогических инструментов учащиеся с нарушениями слуха могут использовать электронные материалы в особой среде, сочетающей принципы самообучения с информационно-коммуникационными технологиями, что положительно влияет на качество учебного процесса (его дифференциацию, мотивационные и координационные стороны).

С.Б. Салих и М.М. Альхамди [8] обнаружили, что применение программно-аппаратных средств в специальном образовании дает следующие преимущества: индивидуализация и самосовершенствование, обратная связь, последовательный процесс коррекции и необходимая цикличность обучения, перманентная мотивация, развитие двигательных навыков и зрительной моторной координации, интенсификация учебного процесса, обеспечение психологически комфортной педагогической среды. Использование таких технологий в школах для детей с нарушениями слуха позволяет учителям получить актуальное средство формирования и коррекции познавательных, речевых и академических навыков неслышащих и слабослышащих детей.

Существующие сейчас технологии мобильной связи, мобильные телефоны, смартфоны и планшеты, особенно разработанные с использованием технологии Personal Digital Assistant, доступны широкому кругу потребителей (в том числе учащимся специальных коррекционных школ). В результате исследований, проведенных турецкими специалистами в 2017 году, было установлено, что планшетные компьютеры являются предпочтительными в качестве технического средства обучения в специальном образовании [9]. Они обеспечивают формирование информационной среды для взаимодействия учащихся и преподавателей, что помогает повысить интерес школьников с нарушениями слуха к уроку, обеспечивает их постоянную поддержку и подготовку в соответствии с познавательными возможностями, чтобы преодолеть трудности в усвоении программного материала. По мнению сурдопедагогов, такой подход способствует приобретению неслышащими и слабослышащими детьми навыков самообучения, практического применения знаний и компенсации особенностей физиологического развития средствами информационно-коммуникационных технологий.

Поскольку дети, родившиеся с потерей слуха, не приобретают лингвистические и речевые навыки в полной мере, например, из-за

того, что не слышат достаточно голосов, не воспринимают словесные стимулы и не пользуются родным языком каждый день, в плане обучения они отстают от слышащих сверстников как минимум на пять лет. На начальном образовательном этапе в использовании компьютерных материалов, разработанных для организации учебно-воспитательного процесса незлышащих и слабослышащих детей, должны превалировать электронные рисунки и мультимедийные анимации, богатые визуальные эффекты и игры. Специалистами установлено, что аудиовизуальные эффекты, сопровождающие предлагаемый учителем дидактический материал, могут оказывать комплексное воздействие практически на все органы чувств, увеличивая тем самым внимание обучающихся с нарушениями слуха и повышая их успеваемость и понимание предмета. Существующие на данный момент виртуальные образовательные среды, которые могут быть использованы на уроках в специальной школе, обладают достаточной интерактивной и визуальной составляющей, чтобы помочь незлышащим и слабослышащим детям преодолеть слуховой дефицит и освоить учебную программу в необходимом объеме.

По мере продвижения по образовательным ступеням и соответствующего изменения образовательного вектора, ресурсы, применяемые в качестве технических средств обучения школьников с нарушениями слуха, характеризуются персонализацией и направленностью на самостоятельное применение. Так, например, субтитры, сопровождающие видеоматериалы и телеконференции, используются в качестве альтернативы языку жестов с помощью технологии распознавания речи (особенно в прямом эфире). Конвертация учебных текстов с помощью дистанционного интерфейса прикладного программирования Web Speech, который поддерживается корпорацией Google, в видео, транслируемое в прямом эфире на веб-странице с помощью медиасервера, может являться для педагога специальной (коррекционной) школы удобным средством автоматизации, оптимизации и интенсификации процесса обучения. Как показывает практика, коммуникационные возможности, которые дает применение таких технологий, оказываются наиболее востребованными для организации эффективной учебно-воспитательной среды в школе для детей с нарушениями слуха.

Применение в образовательном процессе веб-технологий в настоящее время является не только способом трансляции актуальной информационно-теоретической базы, но и средством организации дистанционных и интерактивных форм обучения, отличающихся

простотой организации, использования и мониторинга. Использование в таком формате открытых веб-систем управления онлайн-курсами с готовыми либо доступными для публикации материалами отличается гибкостью и вариативностью. Благодаря тому, что такие платформы основаны на современных технологиях (их функционирование обычно обеспечивает язык HTML5, веб-приложения разрабатываются посредством JavaScript и PHP, а также таких библиотек, как jQuery), достигается высокий уровень аппаратной совместимости, их интеграция в ход стандартного урока в школе для детей с нарушениями слуха не требует дополнительных затрат. Методическая ценность подобных средств обучения заключается в возможности их использования на всех учебных этапах: объяснение нового материала (в виде цифровых плакатов, интерактивных опорных схем, видеоматериалов), практическая работа (комплекты заданий в гипертекстовом формате с возможностью самопроверки) и контроль знаний (широкие возможности тестирования и анализа результатов).

Социальные медиаресурсы к настоящему моменту являются одним из наиболее развитых субъектов глобальной сети, именно поэтому их использование в качестве технического средства обучения представляется весьма перспективным. Индийскими учеными проводилось исследование по изучению форматов использования социальных сетей у подростков с нарушениями слуха и их слышащих сверстников [8]. Выяснилось, что соцсети являются важным инструментом взаимодействия для школьников и студентов, а также широко применяются в коммуникативных целях как канал передачи информации не только внутри групп неслышающих и слабослышающих людей, но и между всеми пользователями вне зависимости от их физиологических особенностей. Данный факт говорит о возможностях организации инклюзивной информационной среды, способной обеспечить адаптацию и интеграцию детей с нарушениями слуха в активное социальное пространство. На сегодняшний день уже существует достаточное количество таких примеров (в их числе дистанционные предметные олимпиады, интерактивные конкурсы, онлайн-сообщества школьников и педагогов специальных организаций образования).

На наш взгляд, отдельную роль в коммуникации и образовательном взаимодействии детей с пораженным слухом со слышащими обучающимися играют облачные приложения-трансляторы. Люди с нарушениями слуха используют язык жестов для общения друг с другом, однако тем, кто таким языком не владеет,

трудно с ними взаимодействовать. Данную проблему позволяют решить интегрированные системы с использованием технологий преобразования текста в речь и различных дополнительных программ. Специализированные мобильные приложения, работающие в операционной системе Android, переводят разговоры пользователей в тексты и мгновенно отправляются на удаленный сервер. Тексты разговоров хранятся в базе данных, их можно мгновенно контролировать с помощью веб-страниц и смартфонов под управлением Android с помощью программного обеспечения для асинхронного обмена данными (AJAX) через Интернет. С одной стороны, речь говорящего представляется в виде текста или анимированных жестов, с другой – в виде имитации голоса. Это позволяет проводить инклюзивные учебные занятия, обеспечивающие взаимодействие здоровых и неслышащих (слабослышащих) обучающихся уже не дистанционно, а непосредственно в одном помещении, в режиме реального времени. Это могут быть, например, внеклассные мероприятия, мастер-классы, конкурсы, соревнования. Педагогическая ценность таких форм обучения будет весома для обеих категорий обучающихся.

Практические результаты применения технических средств обучения в специальных (коррекционных) школах и инклюзивных классах показывают постоянство использования информационно-коммуникационных технологий в ходе педагогического воздействия на детей с нарушениями слуха и следующее за этим повышение мотивации у таких учащихся. Когда сурдопедагогами (учителями-предметниками) применяются программно-аппаратные компоненты для развития языковых и разговорных навыков, они обычно рассматриваются в качестве дополнительного метода коррекционной работы. Проведенный нами анализ различных литературных и сетевых источников показывает, что веб-ресурсы или мобильные приложения, разработанные в качестве альтернативы языку жестов, широко распространены.

Кроме того, дальнейшее развитие технических средств обучения и цифровых образовательных ресурсов для школьников с нарушениями слуха предполагает, помимо углубленного охвата предметного теоретического материала, увеличения числа доступных интерактивных тренажеров и виртуальных лабораторий, расширение коммуникационных возможностей в виде интеграции, инклюзии и педагогического сотрудничества. Это делает их серьезным инструментом не только обучения и коррекции, но и социализации. В

результате можно сформулировать несколько положений, которые будут характеризовать ближайшие тенденции в специальном образовании, так или иначе связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий:

- для обучающихся с нарушениями слуха может быть целесообразно разрабатывать больше мобильных приложений для портативных устройств на базе операционных систем Android и iOS, ввиду их широких мультимедийных и телекоммуникационных возможностей, рекомендованных к применению в работе сурдопедагогов;

- перспективные концепции технических средств обучения могут также развивать другие академические навыки, помимо изучения, запоминания и применения, что всегда вызывает трудности в рамках традиционных образовательных подходов к незлышащим и слабослышащим детям;

- можно предположить, что следующим этапом разработки новых технологий интерактивного обучения будет введение вариативности, сделанной с учетом диагностированного уровня развития познавательных возможностей каждой группы обучающихся, имеющих нарушения работы слухового анализатора;

- знания и навыки преподавателей по использованию поддерживаемых технологиями приложений для обучения учащихся с нарушениями слуха могут быть расширены путем организации курсов повышения квалификации и специализированных семинаров.

Технический прогресс в современном мире предоставляет множество возможностей и удобств каждому жителю нашей планеты. Вклад информационных и коммуникационных технологий в процессы обучения и воспитания зависит от их гибкости, эффективности, индивидуализации и предметной направленности. В частности, представляется, что основными характеристиками технических средств, которые необходимы людям с нарушениями слуха в образовательном процессе, являются возможность выбора траектории педагогического взаимодействия, качественная визуальная составляющая, широкие коммуникационные и социальные возможности.

В рамках проведенного исследования нами были выявлены основные направления, формы и перспективы использования информационных технологий (программных и аппаратных компонентов) как современного средства обучения, используемого в

школах для детей с нарушениями слуха и соответствующих им организаций.

Таким образом, в представленных результатах нашей работы актуальные компоненты и технологии, используемые в образовательном процессе незлышащих и слаболышащих школьников, были подробно изучены. Приведены и рассмотрены результаты исследований в этой области специалистов из различных стран. Показана педагогическая значимость описанных информационно-коммуникационных средств обучения, их влияние на качество обучения и коррекционной работы в специальных (коррекционных) школах. В конечном итоге, результаты исследования показывают, что методически спланированное использование современных устройств и приложений в учебном процессе является важным компонентом всестороннего развития и социальной адаптации детей с нарушениями слуха на всех этапах (определенной для них) образовательной траектории.

Список литературы

1. Luft P. What is different about deaf education? The effects of child and family factors on educational services // *The Journal of Special Education*. – 2017. – Vol. 51. – № 1. – P. 27-37.
2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации / Елисева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.
3. Pouradeli S., Rad M., Shahravan A., Hashemipour M. A., Rezaeian M. Effect of different methods of education on oral health in children with hearing impairment: A systematic review // *Journal of Oral Health and Oral Epidemiology*. – 2019. – Vol. 8. – № 2. – P. 55-60.
4. O'Brien C.A., Leigh I.W. *Deaf Identities: Exploring New Frontiers*. – Oxford Scholarship Online, 2019. – 464 p.
5. Старченко Н.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении глухих и слаболышащих обучающихся – один из путей адаптации в современном мире // *Образование. Карьера. Общество*. – 2016. – № 3 (50). – С. 86-88.
6. Goldman S.R., Pellegrino J.W. Information processing and educational microcomputer technology: Where do we go from here? // *Journal of Learning Disabilities*. – 1987. – Vol. 20. – № 3. – P. 144-154.
7. Сивинский А.М., Куламбаева К.К., Таргамадзе В. Программно-аппаратные средства поддержки педагогического процесса в современной школе // *Вестник КазНПУ имени Абая, Серия «Педагогические науки»*. – 2019. – №2 (62). – С. 302-308.
8. Alhamdi M.M.H., Salih S.B., Abd M.A.A. The Impact of Learning Technology on Some Motor Skills of Deaf and Mute Students in Comparison with Healthy Students // *Indian Journal of Public Health Research & Development*. – 2019. – Vol. 10. – № 10. – P. 828-831.

9. Sancar I.V., Tozkoparan S.B., Odabasi H.F. Use of mobile technologies in special education: A content analysis // Journal of Education and Special Education Technology. – 2017. – Vol. 3. – № 1. – P. 1-12.

10. Сергадеева А.А., Зябкина Е.А., Лебедеенко И.Ю. Использование технических средств в обучении детей с нарушениями слуха // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – №. 4. – С. 267-269.

Түйін

Осы арнайы зерттеуде есту кемістігі бар балаларды оқытуда қолдануға ең қолайлы немесе тексерілген әдістер ғана ұсынылып отыр, жұмыстардың нәтижесі есту кемістігі бар балалардың тілдік және академиялық дағдыларын дамытуға арналған технологиялық әдістердің жиынтығы ретінде беріліп отыр.

Resume

The purpose of this article is to study the available and currently approved technical teaching aids that have a positive pedagogical effect on deaf and hard of hearing children, the results are presented as a set of technologies that contribute to the development of academic and language skills of students with hearing impairments.

**ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-
ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ САПАЛАРЫН ДАМУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

П.С. РАХИМГАЛИЕВА

«Педагогика және психология» мамандығының докторанты

Н.Б. СЕРИКБАЕВА

«Педагогика және психология» мамандығының докторанты,

Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті

Аннотация

Мақалада болашақ педагог-психологтардың кәсіби сапаларын жоғары оқу орны жағдайында дамыту мәселесі қарастырылды. Педагог-психолог маманның атқаратын кәсіби қызмет түрлеріне сипаттама беріліп, кәсіби маңызды сапалардың жіктемесін ұсынған бірқатар ғалымдардың зерттеулеріне талдау жасалды. Оқытудың белсенді әдістері негізінде дайындалған болашақ педагог-психологтардың кәсіби сапасын дамыту бағдарламасы ұсынылды. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби сапаларын дамыту бағдарламасының тиімділігін анықтау мақсатында жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижелері берілді.

Түйін сөздер: кәсіптік даярлау, кәсіби құзыреттілік, кәсіби маңызды сапалар, мотивация, коммуникативті мобильдік, эмпатия.

Жаһандану үдерісінің бүгінгі талабына сәйкес, болашақ педагог-психолог маман рефлексияға қабілетті, өз-өзін үздіксіз дамытатын, әдіснамалық, зерттеушілік, әлеуметтік-тұлғалық, коммуникативтік, ақпараттық т.б. маңызды құзыреттіліктердің жоғары деңгейімен сипатталатын, кәсіби сапалары дамыған маман болуы шарт.

«Кәсіби сапа» түсінігі отандық зерттеу жұмыстарында кеңінен пайдаланылады. Кәсіби маңызды сапа ретінде іс-әрекеттің өнімділігін, нәтижелілігін анықтайтын тұлғаның кәсіптік қабілеттерін, әлеуетті мүмкіндігін, өзара әрекетке түсу барысында орын алатын тұлғалық ерекшеліктерін түсіндіруге болады. Біздің көзқарасымыз бойынша, педагог-психологтардың кәсіби маңызды сапасына олардың тәжірибелік іс-әрекеттерді нәтижелі орындауына ықпал ететін психологиялық сапалары жатады. Кез келген мамандықта кәсіби іс-әрекеттің өнімділігін (сапалық, нәтижелік) анықтайтын тұлғаның

психологиялық сапалары болады. Барлық мамандықтарға ортақ болатын келесі кәсіби сапаларды атап өтуге болады: *ерік сапаларының болуы (табандылық, төзімділік, мақсатқа жетушілік т.б), бейнелік есте сақтау, метакогнитивтілік, техникалық ойлау, шығармашылық қиял, эмпатия, ұжымда қарым-қатынас орната білу, эмоциялық тұрақтылық, шешім қабылдағыштық, мобильдік, мақсатқа бағыттылық, өзін-өзі адекватты бағалау, стресске төзімділік және т.б.*

Жоғарыда аталып өтілген сапалардың барлығы бір адамның бойынан табылуы қиын. Болашақ маман өз қызметі аясында жетік болуы, алайда қарым-қатынас жасау жөнін білмеуі, өзін дамыту жолындағы міндеттерді жүзеге асыра алмауы мүмкін. Кейбір мамандарда арнайы және әлеуметтік құзыреттіліктер жоғары болса, кейбір мамандарда керісінше, жеке тұлғалық және даралық құзыреттіліктер басымырақ болады.

Еліміздің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында [1] «жоғары білімді кәсіби маман даярлаудың ұлттық деңгейдегі басты мақсаты – еліміздің әлеуметтік, экономикалық және саяси өміріне белсенді қатысуға дайын, кәсіби құзыретті тұлғаның қалыптасуына ықпал ету» деп көрсетіле отырып, болашақ мамандарға өзіндік менеджментке жататын өмірде кездесетін мәселенің шешімін табу құзыреттілігі, ақпараттық құзыреттілік және білімді игерумен бірге жүретін коммуникативтік құзыреттіліктер жиынтығын игерту мақсат етіледі.

Болашақ маманның кәсіби сапасы мен тұлғалық сапаларын ажырата білу қажет. Болашақ маманның тұлғалық сапаларына: еңбекқорлық, жауаптылық, этика нормаларын сақтау, ізгілік, достық қарым-қатынас, адалдық пен ұқыптылық және т.б. жатады. Сондай-ақ, ғылыми әдебиеттерде осы түсініктермен бір қатарда маманның кәсіби қабілеттері (көшбасшылық, коммуникативтік, ұйымдастырушылық, басқарушылық т.б) қарастырылады.

Жоғары оқу орнында кәсіби білімді игерген педагог-психолог қоғамда *педагогикалық-психологиялық, оқу-тәрбиелік, ғылыми-зерттеушілік, мәдени - ағартушылық, әдістемелік, ұйымдастырушылық* бағыттағы кәсіби қызмет түрлерін атқара алады. Кәсіби педагог-психолог мамандардың кәсіби іс-әрекет түрлеріне: білім беру ұйымдарының педагог-психологы, халыққа әлеуметтік, психологиялық қолдау көрсету, тұлғааралық қарым-қатынас және кәсіби оңалту, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, оқу-ағарту, кәсіптік даму мониторингін жүргізу және т.б. атап өтуге болады.

Кәсіби қызмет түрлерін орындау педагог-психологтардан бірқатар кәсіби сапаларды талап етеді. Осы мақсатта бірқатар ғалымдардың ғылыми-зерттеу жұмыстарына талдау жасадық.

Шетелдік кәсіби-тұлғалық маңызды сапа ретінде болашақ маманның *мотивациялық, еріктік және эмоциялық* ерекшеліктерін атап өтеді. М.Феррари (Michel Ferrari) педагог-психолог мамандарға тән кәсіби сапаларға: тұлғамен әдепті қарым-қатынас орнату, эмпатиясының жоғары болуы, бір тақырыптан екіншісіне оңай ауысу, эмоциялық тұрақтылық пен төзімділік, конфликтілі жағдайлардың алдын-алу, тұлғаның көңіл-күйі мен әрекетін алдын-ала болжай білу және т.б. қабілеттер атап өтіледі [2, 49 б.].

И.В. Травин кредиттік-модульдік оқыту жағдайында болашақ педагог-психологтардың кәсіптік-тұлғалық маңызды сапаларының қалыптастыру ерекшеліктерін зерттейді. Ғалым кәсіби маңызды сапаларды кәсіптік бағыттылық, кәсіптік тәжірибе, психикалық үдерістердің ерекшеліктері, кәсіпке жарамдылығын дәлелдейтін биопсихикалық қасиеттер деп бірнеше топқа жіктейді. Кәсіптік бағыттылыққа болашақ маманның кәсіпті таңдау мотивациясын, таңдаған кәсібін толық игеруге әрекеттенуін, кәсіпті іс-әрекетке қажетті білім мен іскерлікті меңгеруге топтық және даралық бағыттылықты жатқызады. Ал, психикалық үдерістер: когнитивтік және эмоциялық процестердің ерекшеліктерін білдірсе, биопсихикалық қасиеттер болашақ маманның физикалық дайындығын, психикалық қасиеттерін, денсаулық психологиясын қарастырады [3, 79 б.].

Ресейлік ғалым С.В. Тарасов психологиялық саладағы мамандардың кәсіптік іс-әрекетті орындауда маңызды болып табылатын сапаларын 3 негізгі топқа бөледі: *субъективті сапалар* – кәсіптік сананың даму деңгейін көрсететін сапалар: мақсатты жобалау, кәсіптік білім, кәсіптік жоспар мен бағдарлама, өзіндік сана, кәсіптік бағдар және т.б; *тұлғалық сапалар* – субъектінің өзіне, қоғамға, табиғатқа, ұжымға, еңбекке деген қатынасын білдіретін сипаты; *даралық сапалар* – субъектінің темпераменті, мінезі, қабілеті, жас ерекшеліктері, сондай-ақ, психикалық үдерістері (қиял, ес, ойлау т.б.) мен психикалық күйлері [4, 85 б.].

Ғылыми еңбектерге сүйене отырып, педагог-психологтардың практикалық іс-әрекеттеріне қажетті көптеген кәсіби сапаларды бөліп көрсетуге болады. Дегенмен, олардың барлығын бір зерттеу жұмысында зерделеу мүмкін болмағандықтан, негізгісі ретінде коммуникативтік мобильдік мен эмпатия сапасын қарастыруды жөн көрдік. Өйткені, педагог-психологтың кәсіптік іс-әрекеті

коммуникативті мамандықтың субъектісі ретінде әртүрлі деңгейдегі және көпжоспарлы іскерлік қатынаста ақпарат алмасудан тұрады. Педагог-психологтың кәсіптік іс-әрекетінің субъектілері адамдар немесе адамдар тобы болғандықтан, тұлғааралық қарым-қатынас пен эмпатия қасиеті практикалық іс-әрекеттердің нәтижелі орындалуына қажетті сапалар болып табылады.

Тұлғаның коммуникативтік мобильдік сапасы – тұлғааралық қарым-қатынаста өзара пікір алмасу, өзара әрекеттесу жағдаятына адекватты жауап қайтару, реакцияны алдын ала болжау мен соған икемделу іскерлігінде көрінсе, эмпатия сапасы – нақты жағдаяттарда өзге адамның жан дүниесін түсіну, жанашырлық таныту және эмоциялық жылылық сыйлау қасиетін білдіреді. Мұндай сапалары бар мамандар ашық қарым-қатынасқа дайын болады, тұлғааралық қарым-қатынасты орната біледі және өзара дамуға мүдделі болады, өзара түсіністікке бағдарланады. Педагог-психологтың эмпатия сапасы гуманистік құндылықтардың дамуымен және коммуникативтік қабілетпен тығыз байланыста түсіндіріледі. Болашақ маман өзін жеке дара тұлға ретінде жақсы таныған сайын өзге адамның қайталанбастығына сезімталдықпен қарайтын болады.

Жалпы, болашақ мамандардың психологиялық сапаларының дамуын арнайы ұйымдастырылған жаттығулардың әсерінен нәтижелі етуге болатындығы ғылыми еңбектерден белгілі. Арнайы жаттығулар тұлғаның танымдық үдерістердің жұмысын жақсартып, анализаторлық жүйенің сезімталдығын арттырады [5, 117 б.].

Болашақ педагог-психологтардың коммуникативтік мобильділігі мен эмпатия сапасын дамыту мақсатында 30 сабақтан, әрқайсысы 50 минуттық уақытқа дайындалған әлеуметтік-психологиялық тренинг бағдарламасын құрастырдық. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби сапасын дамыту мақсатында оқытудың репродуктивті және белсенді әдістерін (тренингтер, пікірталас, рөлдік және іскерлік ойындар т.б.) пайдалану зерттеуіміздің маңызды шарты болды.

Ю.Н. Емельяновтың зерттеулеріне сүйенсек, белсенді топтық әдістер оқу немесе мақсатты топта қойылған оқу-танымдық, шығармашылық, психокоррекциялық тапсырмаларға тәуелсіз, коммуникативті процесстерді саналы белсендендіреді. Ғалымның зерттеулерінде оқытудың белсенді әдістері үш ірі топқа жіктеледі: пікірталас әдістері; ойындық әдістер; сенситивті тренинг (әлеуметтік-психологиялық тренингтер) [6, 79 б.]

Топтық тренинг жұмысын таңдап алуымыздың бірнеше маңызды себептері болды. Топтық тренингте шынайы өмірдегі сияқты өзара

байланыс пен қарым-қатынас жүйесі модельденеді. Қатысушылар топта өзін өзгеге ұқсатуға, мінез-құлықтың нәтижелі тәсілдерімен танысуға мүмкіндік алады. Тренинг барысында туындаған эмоциональды байланыс, жанашырлық, эмпатия тұлғаның өсуі мен өзіндік сананың дамуына әсерін тигізеді.

Болашақ педагог-психологтардың кәсіптік маңызды сапаларын дамыту бағдарламасы жүзеге асыру үшін алдымен, топ қатысушыларын іріктеу, топтық жұмыстың жобасын дайындау және топтық жұмыстың нәтижелілігін бағалайтын әдістерді таңдау жұмыстары орындалды. Арнайы жабдықталған аудитория, тренингті сабақты жүргізуге қажетті құралдар дайындалды. Екінші топтық тренингті жүргізу кезеңі болса, үшінші кезең тренингтік жұмысты қорытындылау, әдістерді жүргізу және алынған нәтижелерді өңдеу жұмыстарынан тұрды.

Тренинг бағдарламасы төмендегідей мазмұндағы тақырыптарға негізделе отырып дайындалды:

- Тұлға түсінігі (мақсаты: адамның даралығы мен ұқсастығын сезіну, әрбір тұлғаның құндылық бағдарын түсіну);

- Өзіне деген қатынас, өзін-өзі бағалау (мақсаты: адекватты өзін-өзі бағалауын қалыптастыру);

- Мәселелік жағдаят (мақсаты: мәселелік жағдаятты бағалау дағдысын қалыптастыру және стрестік жағдайларды еңсеру);

- Қарым-қатынас (мақсаты: қарым-қатынастағы жеке қажеттіліктер мен қабілетті сезіну, қарым-қатынас орнатудың дағдысын қалыптастыру);

- Өзара түсіністік (мақсаты: эмпатия дағдыларын қалыптастыру, өмірлік және тұлғалық құндылықтардың мәні, белсенді өмірлік позицияны қалыптастыру дағдысын дамыту);

- Өз пікірім (мақсаты: өзіндік Менін, тұлғалық шекараларын қорғау, пікір айта білу, компромиске келу);

- Өмірдің мәні (мақсаты: белсенді өмірлік позициясы қалыптастыру дағдысы).

Тренингті өткізудің жалпы құрылымы танысу, жұмыстың басталуы, ширату, тақырып бойынша жаттығулар, бекіту, тренингті аяқтау кезеңдерінен тұрды. Танысу кезеңі тренингтің басталғандығын білдіріп, барлық қатысушыларға топқа енудің қолайлы атмосферасын қалыптастыруды көздеді. Жұмыстың басталу кезеңінде қатысушылар өздерінің ішкі уайымдарымен бөліседі, әр әрекеттері мен сезімдеріне сырттай баға бере алады.

Топтық тренингтің ширату кезеңдері нақты ережелері бекітілген ойындардан тұрды. Рөлдік ойындар топтың бірігуі мен ұйымдасуына ықпал етіп, тұлғааралық байланыстарды дамытады. Ең бастысы, ширату кезеңінде ойындар мен жаттығуларды орындаудың нақты ережелері мен шекаралары белгіленуі қажет және тренер қатысушылардың қауіпсіздігін қамтамасыз етуге, әр тұлғаның жеке шекарасының бұзылмауын қадағалауы тиіс болады. Тренингтік тақырып бойынша жұмыс кезеңі ең жауапты және нақты қойылған мақсаттарға жетуге бағытталған релаксациялық ойындар мен жаттығулардан тұрады. Тренингтік сабақтың соңында рефлексия жүзеге асады, яғни болашақ мамандар өз эмоциялары және сезімдерімен бөліседі, әрекеттерінің дұрыстығы не қателігін байқауға, қабылдауға мүмкіндік береді.

Жоғары оқу орнында болашақ педагог-психологтарға жүргізілген әлеуметтік-психологиялық тренинг топтағы ұйымшылдықтың артуына, тұлғаның қарым-қатынас іскерлігі мен өзгелерге жанашырлық таныту қасиеттерінің дамуына ықпал жасады. Кәсіби маңызды сапаны дамыту бағдарламасының тиімділігі эксперименттік зерттеу нәтижесінде тексерілді.

Эксперименттік зерттеуге Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университетінің «Педагогика және психология» мамандығының 4 курс студенттері қатысты. Болашақ мамандардың коммуникативтік мобильдік сапасының даму көрсеткіштері Т.И. Шалаеваның 4 субтесттен тұратын әлеуметтік интелектіні зерттеу әдісі [7] арқылы анықталды:

- 1 субтест – вербальды емес реакцияларды танып білу, коммуникацияға қатысушылардың сезімдерін, ойларын, ой-пиғылдарын түсіну негізінде жағдаятты болжай алу, шынайы қарым-қатынасты талдау негізінде қарым-қатынасқа түсушінің мінез-құлқының салдарын алдын-ала көре білу;

- 2 субтест – логикалық қорыту, адамның әртүрлі вербальды емес реакциясынан жалпыға ортақ белгілерді бөлу, адамдардың вербальды емес әрекеттерін сезімдерін, жай-күйін және пиғылын дұрыс бағалау;

- 3 субтест – жағдаяттың контексіне қарай адамның вербальды реакциясының, сөзінің, мінезі мен қарым-қатынас ерекшеліктерінің өзгеру мәнін түсіну;

- 4 субтест – өзара әрекеттесу жағдаятының даму логикасын, тұлғааралық өзара қатынастың құрылымының динамикасын түсіну.

Болашақ педагог-психологтардың эмпатия сапасы А. Меграбян (Albert Mehrabian) мен Н. Эпштейннің эмпатияны зерттеу сауалнамасы

[8] арқылы зерттелінді. Сауалнама бойынша ер балалар мен қыздардың эмпатия сапасының деңгейлері әртүрлі қарастырылды. Ер адамдар үшін ең жоғары деңгей 33-26 балл, орташа деңгей – 25-17 балл, төмен деңгей – 16-8 балл, өте төмен 7-0 баллды құраса, қыздар үшін: жоғары деңгей 33-30 балл, орташа деңгей – 29-23 балл, төмен деңгей – 22-17 балл, өте төмен – 16-0 баллды құрады.

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби маңызды сапаларын дамыту студенттердің мотивациялық деңгейіне байланысты болады. Болашақ мамандардың мотивациялық компоненті К. Замфирдің «Кәсіби іс-әрекет мотивациясын зерттеу» (А. Реан түрлендірілген нұсқасы) әдістемесі [9] қолданылды.

Мотивация болашақ педагог-психологтардың мақсатқа бағытталған түрде өзінше әрекет етуге итермелеуші ішкі және сыртқы қозғаушы күштерінің жиынтығы болып табылады. К. Замфирдің әдістемесін кәсіби іс-әрекет мотивациясын диагностикалау үшін қолданылды.

«Кәсіби іс-әрекет мотивациясын зерттеу» әдістемесі бойынша алынған нәтижелерде студенттерде теріс мотивацияның көрсеткіштері төмендеп, сыртқы оң мотивацияның және ішкі мотивацияның көрсеткіштерінің өсуі орын алды. Әдістеме бойынша тиімді мотивациялық кешенге төмендегідей екі үйлесімділік типін жатқызуға болады: IM>COM>CTM немесе IM=COM>CTM. Тиімді мотивациялық кешен жоғары болған сайын: ішкі және сыртқы оң мотивацияның салмағы жоғары және сыртқы теріс мотивация төмен, болашақ маманның таңдаған мамандыққа қанағаттануы да жоғары болады.

Алынған зерттеу нәтижелері біздерге кәсіби маңызды сапаларды дамыту бағдарламасының тиімділігін көрсетті. Т.И. Шалаеваның құрастыруындағы элеуметтік интеллектіні зерттеу әдісі бойынша эксперименттік топта барлық субтесттер бойынша өзгерістер анықталды. Алынған нәтижелерді өңдеу барысында Стьюденттің t-критерийі мен Фишердің бұрыштық өзгерісі критерийі φ^* қолданылды. Стьюденттің t-критерийі бойынша зерттеу тобында барлық субтест бойынша нәтижелер арты: 1 субтест бойынша: $t = 4,37$; 2 субтест бойынша: $t = 5,12$; 3 субтест бойынша: $t = 3,34$; 4 субтест бойынша: $t = 5,01$. Фишердің бұрыштық өзгерісі критерийі бойынша *эмпатия сапасының* артқандығы байқалды: орташа және жоғары деңгейдегі эмпатияның көрінуі жоғарылады: $\varphi^* = 4,39$ $p \leq 0,05$.

Қорыта келгенде, алынған зерттеу нәтижелері болашақ педагог-психологтардың кәсіби маңызды сапаларының дамуын арнайы ұйымдастырылған жаттығулардың көмегімен жақсартуға

болатындығын көрсетті. Біздің тарапымыздан құрылған бағдарламада пікірталас әдістері, рөлдік және іскерлік ойындар, сенситивті тренингтер қолданылды. Кәсіби маңызды сапалар болашақ педагог-психологтардың кәсіби нәтижелі қызметі үшін маңызды болып табылады. Сондықтан, жоғары оқу орнындағы кәсіби маман даярлау үдерісінде болашақ педагог-психологтардың кәсіби-тұлғалық маңызды сапаларын дамытуға мән беріліп, жағдай жасалуы қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Білім берудің тиісті деңгейлерінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыздағы №1080 Қаулысы // <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1200001080>
2. The pursuit of excellence through education / edited by Michel Ferrari. – Mahwah, New Jersey London, 2002. – P. 272.
3. Травин И.В. Исследование особенностей формирования профессионально значимых качеств учащихся в условиях модульного обучения: дисс...канд.псих.наук. – Кострома, 2003. – 185 с.
4. Тарасов С.В. Развитие профессионально важных качеств педагогов-психологов в процессе обучения в вузе: дисс...канд. психол.наук. – Самара, 2004. – 178 с.
5. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – СПб. Питер, 2001. – 208 с.
6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
7. Шалаева Т.И. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании.– Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра, 2000. – 49 с.
8. Диагностика эмпатии по А.Мегрэбану и Н.Эпштейну // https://studopedia. Net /2_49484_diagnostics-empatii-po-a-megrabyanu-i-n-epshteynu.html.
9. Замфир К. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.Реана) // http://www.prof-diagnost.org/result_prof/result_7p.php.

Резюме

В статье рассматривается проблема развития профессиональных качеств будущих педагогов-психологов в высших учебных заведениях.

Resume

The article deals with the problem of the development of professional qualities of future pedagogues-psychologists in higher educational establishments.

ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ҰҒЫМЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Б.Т. ЖУБАТЫРОВА

«Дефектология» мамандығының докторанты,
Абай атындағы ҚазҰПУ

Аннотация

Мақалада болашақ мамандардың құзыреттілігін дамыту мәселесі қарастырылған. Қазақстандық және шетелдік ғалымдардың зерттеу мәселесі аясында ғылыми еңбектері зерделеніп, талданды. Мақалада зерттеу тақырыбы бойынша автордың ұстанымдары, ойлары ұсынылған.

Түйін сөздер: құзырет, құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, педагог-дефектолог.

«Құзырет», «құзыреттілік» ұғымдарының мазмұны педагогикалық еңбектерде: *дайындық бірлігі, тұлға қасиеті, білім беру үдерісінің соңғы нәтижесі* (Б.А. Әлмұхамбетов, К.С. Кудайбергенова, И.А. Зимняя, Дж. Равен, О.С. Сәлімбаев, Ю.Г. Татур, Ж.Х. Салханова, т.б.); *білімдік деңгейдегі құзырет түрлері* (М.О. Абдыкаримов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н. Хомский, А.В. Хуторской, т.б.); *кәсіби құзыреттілік* (А.С. Белкин, А.О. Булашенко, Н.Н. Лобанов, Н.Г. Милованова, т.б.); *адамның нақты атқаратын еңбек қызметі және өзінше шешім қабылдауға мүмкіндік беретін психологиялық жағдайы шеңберінде жүйелі білім ретінде қарастырған* (қазақстандық ғалымдар С.З. Байхонова, С.И. Ферхо, М.О. Абдыкаримов, А.О. Серикбаева, т.б.) негізінде ашылады.

Көпұлтты Қазақстан Республикасында білім беру саясатының басты міндеттерінің бірі – қазіргі өмірдің сұраныстарына сәйкес келетін педагогикалық кадрларды қалыптастыру болып табылады. Білім алуда ерекше қажеттілігі бар балалар санының өсуі жағдайында түзету мекемелері үшін арнайы кадрларды – осы санаттағы балаларға түсінікті тілде уақытылы түзету, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық көмек көрсете алатын дефектолог-мұғалімдерді даярлау қажеттілігі туындайды.

Педагог-дефектологтың білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балалармен өзара әрекеттесу және оң қарым-қатынас жасау қабілеті

ерекше маңызды мәртебеге ие болуда және кәсіби қызметтің сәттілігін анықтайтын маңызды құрылымдық компонент ретінде танылады.

Тәжірибе көрсеткендей, университетте дәстүрлі оқыту әрдайым дефектолог-мұғалімді ерекше балалармен қарым-қатынас жасауға даярлау мәселесін шешуді қамтамасыз ете бермейді. Болашақ дефектологтардың сауалнамасы көрсеткендей, тәжірибе барысында болашақ мамандардың едәуір бөлігі білім алуда ерекше қажеттілігі бар балалармен қарым-қатынас және байланыс орнатуда психологиялық қолайсыздықты сезінеді, балалармен және олардың ата-аналарымен ана тілінде еркін сөйлесе алмайды, тәжірибелі әріптестердің ұсыныстарын толығымен орындай алмайды. Себебі, қарым-қатынас тілін жетік білмеу.

Анықталған кемшіліктер тұрғысынан болашақ дефектолог-педагогтардың тілдік құзыреттілігін дамыту арқылы білім алуда ерекше қажеттілігі бар балалармен коммуникациялық, танымдық, дамытушылық іс-әрекеттерге арнайы дайындау қажет екендігі айқын болады. Шетелдік ғалымдар Тони Таунсенд, Ричард Бейтс (Tony Townsend, Richard Bates) өздерінің зерттеулерінде болашақ педагогтарды дайындау үш негізгі кезеңнен: мамандыққа кіріспе, жетістікпен меңгеру және үздіксіз кәсіби даму уақыты деп айқындаған [1, 13 б.].

Көрсетілген қарама-қайшылықтар зерттеу мәселесін тұжырымдауға мүмкіндік берді: педагогикалық модель құру және болашақ дефектологтардың тілдік құзыреттілігін дамытудың ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайларын анықтау.

Түзету-тәрбие жұмысына кадрларды даярлау мәселелері қазақстандық зерттеушілер еңбектерінде көрсетілген: Ж.И. Намазбаева, Қ.Қ. Өмірбекова, Р.А. Сүлейменова, З.А. Мовкебаева, А.Н. Аутаева, Г.А. Абаева, Г.С. Оразаева, Л.К. Макина, А.К. Ерсарина, Н.Б. Жиенбаева, А.Т. Баймуратова, И.А. Денисова және т. б.

Құзыреттілік мәселесімен айналысатын зерттеушілер (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур және т.б. болашақ маманның белгілі бір кәсіби функцияларды орындау мүмкіндіктерін бағалау білім беру нәтижелерін құзыреттілік форматында (құзыреттілік және құзыреттілік) білдіруге мүмкіндік береді деген ортақ пікірге келіседі.

Құзырет пен құзыреттілік мәселелері шетелдік зерттеушілердің көптеген еңбектерінде көрініс табады (Charlene Rivera [2, 142 б.], Seema Sanghi [3, 43 б.], Raymond Mougeon, Terry Nadasdi, Katherine

Rehner [4, 6 б.], Joan Kelly Hall, John Hellermann, Simona Pekarek Doehler [5, 206 б.]). Шетелдік еңбектерге шолу жасайық.

Эндрю Дж. Эллиот, Кэрол С. Двек (Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck) мотивацияның жетекші зерттеушілері оны құзыреттіліктің ұйымдастырушылық негізі ретінде, жетістік мотивациясының орталық құрылымын қарастырады; дамытушы, контекстік және әлеуметтік-мәдени факторлардың әсерін зерттейді; маманның құзыреттілігін дамытудағы өзін-өзі реттеу үдерістерінің рөліне талдау жасайды [6, 26 б.].

Американдық зерттеушілер Джек К. Ричардс, Томас С.К. Фаррелл (Richards C. Jack, Farrell S.C. Thomas) мұғалімнің дамуына дәйекті және стратегиялық көзқарасты ұсынды. Тілді оқытуда кәсіби дамуға ықпал етудің он түрлі тәсілдері талданады: өзін-өзі бақылау, қолдау топтары, журнал жазу, сыныпты бақылау, оқыту портфолиосы, сыни оқиғаларды талдау, кейстерді талдау, әріптестердің коучингі, командалық оқыту және іс-әрекеттерді зерттеу бойынша талдауларын ұсынады [7, 14 б.].

Зерттеуші Мария Луиза Перес Каньядо (María Luisa Pérez Cañado) әйгілі еуропалық зерттеу жобаларының, педагогикалық инновациялар бағдарламаларының соңғы нәтижелерін ұсынады. Зерттеу Еуропа мен АҚШ аймақтарының танымал ғалымдарының, практиктер мен саясаткерлердің идеяларын біріктіреді. Бұл тілдерді оқыту бағдарламалары аясында құзыреттерді құру және бағалау бойынша маңызды шешімдер қабылдауға негіз болатынын пайымдайды [8, 25 б.].

Шетелдік зерттеуші Мартин Мулдер (Martin Mulder) 1950 жылдары құзыреттілік тұжырымдамасы енгізілген сәттен бастап құзыретті кәсіби білім беру бойынша қолданыстағы әдебиеттерге жан-жақты шолу жасады. Зерттеуші а) қызметтің нақты түріне; б) белгілі тапсырмаларға; в) белгісіз болашақ деген құзыреттердің үш түрін ажыратады. Құзыретті білім берудің бірқатар түрлі тәсілдері ұсынылған және құзыретті білім беру – бұл әртүрлі жолдармен институционализацияланған дүниежүзілік жаңашылдық екендігі көрсетілген [9, 9 б.].

Зерттеушілер А. Эмбри Буррус, Лаура Б. Уиллис (A. Embry Burrus, Laura B. Willis) клиникалық студенттерді жазбаша және ауызша қарым-қатынастың әртүрлі түрлерімен таныстырады: университеттің оқу үдерісінде, медициналық мекемелерде және мемлекеттік мектептерде. Зерттеушілер хат алмасу мысалдарын, диагностикалық және медициналық есептерді, техникалық паспорттарды және

медициналық және мектеп мекемелеріндегі маңызды қысқартуларды, этика, сұхбат және қорғалған медициналық ақпаратты басқару процедураларына қатысты виньетка түрінде жазылған сценарийлерді ұсынады. Отбасылармен, мамандармен және басшылармен ауызша өзара қарым-қатынас жөніндегі кеңестермен бөліседі [10, 19 б.].

Зерттеу мәселесінің психолингвистикалық аспектісі Дэвис Г. Албин (Davis G. Albyn) еңбегінде зерделенеді. Сөйлем деңгейінде түсіну және айту лексикалық ақпаратты белсендіруге, просодикалық талдауға және ішкі синтаксистік талдауға сүйенеді. Адам тілді меңгеру үшін оның әсеріне ұшырауы қалыпты жағдай. Сонымен қатар, бұл жұмыста психолингвистика саласындағы көптеген зерттеушілердің жұмыстары талданады. Яғни, тілді түсіну, ойын сөйлем ретінде безендіріп айту, жалпы тілді игеру, тіл мен қарым-қатынас аясында көптеген еңбектерге шолу жасалады [11, 246 б.].

Арнайы білім берудің құзыреттілік парадигмасы шеңберінде, студенттердің зерттеушілік жұмысын ұйымдастыру, оның ғылыми-танымдық және кәсіби құзыреттілігін дамытуға бағытталады.

Заманымыз болашақ мамандарды дайындауда оқу пәндерін меңгерумен қаруландырып, жаңашыл әдіс-тәсілдерді іздестіруді талап етіп отыр. Соның ішінде болашақ педагог-дефектологтың кәсіби қалыптасу үшін тек күнделікті сабағын игеріп қана қоймай, зерттеушілік жұмыспен де айналысуы қажет. Ол оқу және сабақтан тыс уақыттағы орындалатын оқу-зерттеу жұмыстары. Болашақ түлектің тұлға және маман ретінде шығармашылығын дамыта түсетін, олардың танымдық белсенділігін арттыратын оқу-зерттеу түрі – жобаларды орындау. Студент топтық шығармашылық және жеке зерттеу жобаларды орындау арқылы кәсіби құзыреттілігін дамытуға ұмтылады.

Зерттеу барысында болашақ педагог-дефектологтардың дамуында ауытқулары бар баламен қарым-қатынас, өзара әрекеттесу құзыреттерін дамытуға бағытталған жобалық әдісті қолғандық. Ол келесі функцияларды орындауға негізделген: диагностикалық, өзін-өзі тану, когнитивтік, бағдарламалаушы, тұлғалық маңызды.

Болашақ мамандардың бұл құзыреттерін дамыту аясындағы қазақстандық зерттеушілердің (Ж.И. Намазбаева, Ш.Т. Таубаева, С.С. Измуханбетова, Г.К. Баймукашева және т.б.) еңбектерінің маңызы зор.

Бүгінгі таңда құзыретті, бәсекеге қабілетті маманға әлеуметтік тапсырыс өзгеруде. Жас маман білімді, дербес шешім қабылдауға, жоспарланған нәтижеге және т. б. дейін жетуге қабілетті болуға тиіс.

Яғни, бәсекеге қабілетті, нарық қажеттілігін өтей алатын маман дайындау – әлеуметтік тапсырысқа айналды.

Ғылыми еңбектерді талдай отырып, зерттеу мәселесі аясында келесідей қорытынды жасалған:

1. Қазақстандық жоғары арнайы кәсіби білім берудің нарық талаптарына сай мақсатының өзгеруіне байланысты бірқатар мәселелердің туындағанын көрсетеді. Ғалымдар мәселені шешуі – жас кадрларды дайындауда құзыреттілік тәсілді жүзеге асыруда көреді.

2. Зерттеу соңғы онжылдықта арнайы (түзету) білім беру аясында қазақстандық нормативтік құжаттарда білім беру нәтижелерін бағалаудағы өзгерістерге байланысты «құзырет», «құзыреттілік», «кәсіби құзыреттілік», «тілдік құзыреттілік» ұғымдарының енгізілгенін көрсетті. Қазіргі уақытта бұл ұғымдар мен олардың жіктелуіне байланысты бірыңғай пікір жоқ.

3. Кәсіби білім берудің негізгі мақсаты – еңбек нарығында бәсекеге қабілетті, әлеуметтік және кәсіби ұтқырлыққа дайын, тиімді түрлі әрекеттер жасау үшін бірнеше тілді меңгерген, тиісті деңгейдегі және бейіндегі құзыретті маманды даярлаумен айқындалады.

Бұл қоғамдық, мәдени, саяси, экономикалық салалардың көпұлттылығымен байланысты. Тілдік құзыреттілік тілді кәсіби меңгеру және қажетті жағдайда бар білімін қолдана білу деңгейімен сипатталады.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Townsend Tony, Bates Richard. Handbook of Teacher Education. Publisher: Springer. Netherlands. 2007. – P. 738.

2. Rivera Charlene. Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application. Publisher: Multilingual Matters, Ltd. England. 1984. – P. 179

3. Sanghi Seema. The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations. New Delhi. Publisher: Sage Publications India Pvt. Ltd. Edition: 2nd. 2007. – P. 251

4. Mougeon Raymond, Nadasdi Terry, Rehner Katherine. The Sociolinguistic Competence of Immersion Students (Second Language Acquisition). Multilingual Matters. – Canada. 2010. – P.237

5. Hall Joan Kelly, Hellermann John, Doehler Simona Pekarek. L2 Interactional Competence and Development (Second Language Acquisition). Publisher: Multilingual Matters. – Canada. 2011. – P. 286

6. Elliot J. Andrew, Dweck S. Carol. Handbook of Competence and Motivation. The Guilford Press Publications, New York London, 2005. – P. 721

7. Richards C. Jack, Farrell S. C. Thomas. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. USA. New York. Publisher: Cambridge University Press. 2005. – P. 213.

8. Cañado María Luisa Pérez. Competency-based Language Teaching in Higher Education. Publisher: Springer. New York London. 2013. – P. 198.

9. Mulder Martin. Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education. Springer International Publishing. Edition: 1. 2017. – P. 1144.

10. Burrus A. Embry, Willis B.Laura. Professional Communication in Speech-Language Pathology. USA. Publisher: Plural Publishing, Inc. Edition: 3rd, 2017. – P. 273.

11. Davis G. Albyn. Aphasia and Related Cognitive Communicative Disorders. Publisher: Pearson Education. – Boston. 2014. – P. 429.

Резюме

В статье рассматриваются труды казахстанских и зарубежных исследователей о проблеме развития компетенции будущих специалистов.

Resume

The authors of the article examine the views of Kazakhstani and foreign researchers on the problem of developing the competences of future specialists.

UDC 81.1

**MULTILINGUALISM IN KAZAKHSTAN AS A BASIS FOR
INTEGRATION INTO THE WORLD COMMUNITY**

U.I. KOPZHASSAROVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

L.A. BEXULTANOVA

PhD student

Ye.A. Buketov Karaganda State University

Annotation

The article deals with the problems of multilingualism. Knowledge of several languages helps young people communicate freely in intercultural multilingual environment and be competitive in the international labor market. Integration processes, the growth of professional and academic exchanges, international interaction and cooperation contribute to the development of multilingual education in Kazakhstan.

Key words: integration, cooperation, education, foreign language, international, exchange of experience, competitiveness

Kazakhstan is a multinational country with a multilingual population. Maintenance of interethnic peace and harmony in modern Kazakhstan society is supported by the language policy which reflects interests of all people and provides observation of the language rights of all ethnic groups living in the Republic of Kazakhstan.

At the present time the role of three languages is increasing in public sphere: the Kazakh language as the state language, the Russian language as the language of international communication in the republic and the English language which serves as an important factor of successful integration into the world economy.

In 2006, the first President of the Republic of Kazakhstan announced the idea of the cultural project «Trinity of languages», which is considered as one of the long-term development strategies of Kazakhstan. Implementation of this project will largely determine the formation of a new generation of Kazakhstan speaking fluent several languages, having wide opportunities for positive growth and formation of competitiveness, both in the professional sphere and in personal self-realization [1, p. 30].

In the state program of development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan the aim is the harmonious language policy

providing full-scale functioning of the state language as the most important factor of strengthening of the national unity under maintaining the languages of all ethnic groups living in Kazakhstan. All activities provided for this Program are based on the priority of the development of the state language as the most important factor in strengthening national unity and are aimed at fully satisfying the spiritual, cultural and language needs of the citizens of Kazakhstan. Implementation of the Program provides the improvement and standardization of the methodology of teaching language, raising the prestige and demands of the state language, as well as improving the language culture and learning foreign languages in the state [2].

In this regard, in Kazakhstan great attention is paid to the development of languages, the study of which will help the integration of Kazakhstan into the economic and cultural spheres of the world community.

It is necessary to note that the current language situation in Kazakhstan is unique in the history; it gave the opportunity to live in peace and harmony to all 130 ethnic groups living in the Republic of Kazakhstan. It is unique at the world level. Real bilingualism in Kazakhstan is a rare historical fact for the Kazakh people. This is an exceptional language situation in the world [3].

So, at the beginning of the new Millennium some points arise: uniting with the world culture, approximation of the educational level to the European standard and mastering foreign languages. At the present time, one of the main tasks in education and science in our republic is teaching young people English, because it is the language of international communication in modern world. Changes in social and economic development of the Republic of Kazakhstan in the last decade significantly broadened relationships in the international community, which caused the need to speak English for cooperation with other countries; participation in various programs of academic mobility to develop education; language training in English-speaking countries. On this basis, we observe that these factors and a number of others increase the desire of young people to master the English language at a high level.

The study of languages is important as a means of understanding mentality and culture of other peoples and, finally, should lead to mutual enrichment of cultures and mutual understanding of peoples. The main principles of UNESCO, put on the basis of numerous projects of the Council of Europe connected with education, are the principles of «polylinguism» and «multiculturalism», providing the academic mobility of young people. Knowledge of native and state languages, learning a foreign language

promotes the formation of tolerance and wide vision of the world [4, p.268-269].

In the conception of the development of the foreign language education of the Republic of Kazakhstan it is emphasized that «intensively developing integration processes in the last decade, a new level of academic mobility, enlargement of international cooperation have stimulated the progressive development of the foreign language education. In these conditions, a foreign language gets the status of an effective tool for the formation of the intellectual potential of society, which becomes one of the main resources of the development of a new state at the present historical stage» [5].

Thus, modern integration processes and activation of interaction between countries in an open and interconnected world put forward the study and mastery of foreign languages in educational priorities as a mandatory competence component of the model of a modern specialist, as an effective tool of preparing the young generation for life in the new conditions of international interaction and cooperation [6, p. 24].

The role of the English language as a means of integration into the world community is great. This language has become the international language of communication and interaction of people in various international, scientific, technical and political conferences and symposia. Foreign language teachers should motivate their students to learn foreign languages, use innovative pedagogical technologies and teaching methods at the English classes.

It is necessary to emphasize that training of specialists in non-linguistic faculties of universities implies the formation of foreign language communication skills which would allow to implement professional contacts with foreign partners in different spheres and situations, and the purpose of teaching foreign languages in non-linguistic universities is to achieve a level sufficient for practical use of a foreign language in future professional work. Experience shows that integration with special disciplines plays an important role in solving this problem.

At the present time, in our multinational and multi-confessional state the problem of multilingual education has become very relevant.

Today, language training in Kazakhstan universities is conducted in the context of studying foreign language culture, which includes linguistic, regional studies, aesthetic and social components. Training and learning languages on a cultural basis is essential in the process of establishing global communication, understanding and cooperation with representatives of different cultures speaking different languages [4, p. 268].

Integration of Kazakhstan into the world community sets a goal before the education system - formation of a multicultural personality. Modern society requires specialists, who have a good command of several foreign languages. Thus, within the framework of multilingualism, the main purpose of Kazakhstan's teachers is to educate a multicultural person who has good knowledge of the history and traditions of his people and speaks several languages.

Kazakhstan's teachers believe that «education is the most important stage in the process of formation and development of a multicultural personality, the stage when the basic values and life principles are consciously formed. It is just multilingualism that can give a student favorable environment providing a harmonious combination of the development of humanistic universal qualities of an individual with the possibility of full implementation of his national-cultural, ethnic needs» [7].

In this context, it is impossible not to agree with the opinion of O.A. Richter that «the state policy in the field of education before us, teachers, sets the task of forming a new personality with a high level of intelligence and humanistic orientation, a multicultural personality, integrated into the global cultural process, an individual with developed national consciousness. Multicultural personality is a very broad concept. It is an individual oriented through his own culture to others and having a number of intellectual and socio-cultural qualities and orientations...» [8, p. 16].

Also it should be noted that multilingual education in Kazakhstan is aimed at further strengthening the potential of the country, which the society should support. Speaking fluently in three or more languages is the part of the national ideology aimed at the formation and development of competitive Kazakhstan. The language policy of our country harmoniously takes into account the interests of all people of Kazakhstan, provides the observation of the language rights of all ethnic groups of our country [9].

According to K.H. Zhadanova, «multilingual education is a purposive, organized triune process of training and education of the individual as a multicultural personality. The basis of this process is the simultaneous acquisition of several languages as an important part of the socially significant experience of mankind. The positive result is an emotional and valuable attitude to language and culture. The most important functions of multilingual education are:

- modeling of the cultural-psychological and sociological approach, while implementing of which the balance of national and spiritual values is determined;

- development of multilingual consciousness based on the dialogue of cultures» [10, p. 34].

In the Republic of Kazakhstan, education is one of the most important priorities of the long-term strategy «Kazakhstan-2050». The general purpose of educational reforms in Kazakhstan is adaptation of the education system to the new socio-economic environment. Improvement of the educational system plays an important role in achieving this purpose. Within the framework of implementation of this strategy, the modern stage of modernization of Kazakhstan's system of education and science implies availability of quality education for every citizen, and the obligatory condition is patriotism, respect of the history, culture, customs and traditions of their homeland.

At the present time, the content of educational programs of universities is modernized. In this context, it is planned to develop educational programs, textbooks and teaching materials in English. The necessary requirement to university graduates is their competence that meets the expectations of employers. Therefore, in educational programs of the bachelor's degree will be included special disciplines reflecting innovative technologies of industry and giving qualifications which are in high demand in the labor market. In the future, the study of new disciplines on master's program will be conducted mainly in English.

According to the UNESCO concept, multilingual education requires knowledge of at least three languages. Now knowledge of one or more foreign languages is a requirement of society. At the present stage of the development of science and technology, knowledge of foreign languages is necessary for a specialist of any sphere. Today, knowledge of languages helps receive varied and wide-ranging information; use the Internet; develop business contacts; worthily represent our country in the world arena in any field of activity.

Implementation of trilingualism is fulfilled in all levels of education. Multilingual education has many positive aspects: all components of foreign language communicative competence are developed in schoolchildren. Great attention is paid to the study of general tendency of the modern language policy in Kazakhstan: the revival of interests in national languages and national cultures, the desire of broadening the social functions of the state language in different spheres of communication. Language and cultural centers are organized at the houses of friendship of peoples. Bilingual education is necessary for the multilingual state of Kazakhstan [11, p. 209-210].

Today, for contemporary citizens of Kazakhstan, knowledge of three languages is an obligatory condition for their own well-being in the labour market. Already at school, many schoolchildren master Kazakh, Russian and one of the foreign languages. Language is studied in parallel with the traditions and customs of the country, as «the language in origin is connected with culture and is improved together with society. The organic connection of language with culture and society makes it an essential component of the national spirit» [12].

Kazakhstan's society is becoming multicultural, as migration processes grow not only in our country, but also around the world. Communication with the help of new information technologies contributes to the fact that multilingualism has become an integral characteristic of any modern society. Knowledge of foreign languages becomes an instrument of mutual understanding and plays a leading role in communication with foreign partners. Therefore, possession of several languages at the current time becomes the norm and will help our youth find their position in a multilingual society. As the world experience shows, multilingualism is a wise and natural way to overcome language barriers in multinational society.

In our opinion, the establishment of business, cultural contacts and economic ties with foreign partners dictates the need to use a linguistic and cultural approach in teaching foreign languages. The most traditional form of linguistic and cultural studies is the use of the texts in the history, geography, culture and literature of the country of the studied language in the educational process.

In the context of the trilingualism program language courses for both students and teachers are conducted in universities of the country; students' competitions on various topics are held in Kazakh, Russian and English. Students write graduation essays, publish their articles (theses). To educate competitive specialists academic, educational and scientific activities in universities must play a significant role in the professional career of specialists in various branches of the economy in modern world.

For this purpose, at language departments round tables, debates and conferences are held in Kazakh, Russian and English. The Day of Languages of the people of Kazakhstan is aimed at improving and promoting language culture. Outstanding figures, artists, media are invited to the event. In the republic at the houses of friendship of peoples language and cultural centers are organized. In our country much attention is paid to the revival of interests in national languages; a lot of work is carried out on the study of languages, culture, history and traditions of the peoples living

in Kazakhstan, which contributes to the broadening and intensification of relations of ethnic and cultural associations with their historical homeland; education of intellectual, successful and multicultural personality.

Thus, one of the important tasks of the education system in Kazakhstan is the integration into the world educational environment. It means that modern education should focus on training specialists able to carry out their professional work in the intercultural multilingual environment. Fluent foreign language professional communication in the future let them be competitive in the world labor market and become mobile participants in rapidly developing international relations. Teachers, in turn, set a goal of training comprehensive, qualified specialists with a good command of foreign language skills, enabling them quickly adapt to the conditions of the competitive environment. In our opinion, the necessary indicators of competitiveness of university graduates are their profound knowledge, skills and professional competences that meet expectations of modern employers in the international labor market.

Literature

1. Zhutova E.M. Multilingualism as one of the factors of valuable socialization of the individual in modern society//Science and education. - 2013.-№2 (69). - P.30

2. State program of development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan) Electronic resource. URL:<http://www.astana.adilet.gov.kz/ru/articles-inner/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-i-funkcionirovaniya-yazykov-v-respublike-0>

3. Akhmetova T.A., Tabakova Z.P., Stroh O.G., Tyabus M.A. Multilingualism as a basis for stability and development of Kazakhstan's society: a methodological guide.- Petropavlovsk: M.Kozybayev NKSU, 2016. -119 p.

4. Sautova T.A. Formation of intercultural personality by means of foreign languages//Vector of science of TSU.-2012. -№4(11). - P.268-269

5. Concept of development of foreign language education in Kazakhstan. Almaty: Kazakh University of international relations and world languages named after Abylai Khan, 2004. - 29 p.

6. Kunanbaeva S.S. Modern foreign language education: methodology and theories//S.S.Kunanbaeva.-Almaty,2005. - 262 p.

7. Emanakova M.E. Multilingualism as one of the priorities of modern education: the state of perspective. Electronic resource.URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/03/26/poliyazychie-kak-odin-iz-prioritetov-sovremennogo>

8. Richter O.A. Formation of ethno-tolerance and multiculturalism at the lessons of the history of Kazakhstan//Professional of Kazakhstan. - 2013.- №3(110). - P.16

9. Mutanov G.M. Introduction of the cultural project "Trinity of languages" in universities of Kazakhstan: problems and solutions/G.M.Mutanov, U.S.Abdibekova, A.S.Sirgakbaeva–Almaty: Kazakh University, 2012. - 178p.

10. Zhadanova K.H. Cultural aspect of multilingual education // Science and education.-2013. - №2(69). - P.34

11. Ungutbaeva G.Sh. To the problem of trilingualism in Kazakhstan// Materials of the scientific and practical conference. Kostanay, 2010. - P.209-210

12. Gerder I.G. Treatise on the origin of language. M: 1977. - 233 p.

Түйін

Мақалада көптілділік мәселелері қарастырылады. Бірнеше тілді білу бүгінгі жастарға көптілді ортада еркін қарым-қатынас жасауға және халықаралық еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болуға көмектеседі.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы полиязычия. Знание нескольких языков помогает свободно общаться в межкультурной полиязычной среде и быть конкурентоспособным на международном рынке труда.

МЕКТЕПАЛДЫ ДАЯРЛАУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ- ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Қ.М. НАҒЫМЖАНОВА

педагогика ғылымдарының докторы, профессор

А.Т. БАЛТАБАЕВА

педагогика және психология мамандығының 2 курс магистранты

Тұран–Астана университеті

Аннотация

Қазіргі педагогика талаптары бойынша балалардың физиологиялық жағынан мықты, адамгершілік, мәдениеттілік, еңбексүйгіштік қасиеттері мол, ерік-жігері күшті, әртүрлі жұмыс қабілеттеріне ие, білімге қызығушылық сипаттары мол болуы қажеттілігі қарастырылады. Мақалада баланы мектепке дайындаудың педагогикалық және психологиялық негіздері қарастырылады.

Түйін сөздер: білім беру, мектепалды даярлау, педагогикалық-психологиялық ерекшелігі.

Еліміздің нарықтық әлеуметтік-мәдени саласы өскен сайын, қоғам дамуының барлық саласындағы болып жатқан өзгерістерге сай білім беру саласы да өзгеріп жаңару үстінде. Осы орайда Тұңғыш Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев Қазақстан халқын кезекті жолдауында былай деген еді: «XXI ғасырда білімін дамыта алмаған елдің тығырыққа тірелері анық» деген еді [1]. Ал білімді ұрпақтың болуы мектеп қабырғасынан басталатыны белгілі. Жаңа қоғамның тізгінін берік ұстайтын еркін елдің ертеңгі кемеңгерлерін оқыту, тәрбиелеу бесіктен, баланың нәрестелік шағынан басталып, ұдайы, үздіксіз даму барысында ғана қалыптасатыны белгілі. Бұл білім беру жүйесінің барлық буындарына үлкен міндеттер жүктейді. Әсіресе, мектепке дейінгі мекемелер мен бастауыш буынның алар орны ерекше. Өйткені бұл саты баланың рухани күш-қуатының, мүмкіндіктерінің, танымдық қажеттіліктері мен интеллект көзінің ашылар кезі.

Бүгінгі уақытта мектепалды даярлық сыныптарында оқыту мен тәрбие беру жұмысы белсенді атқарылуда. Себебі, мектепалды даярлық сыныбын ұйымдастыру арқылы балаларды 1-сыныпқа бірыңғай бағдарлама арқылы даярлау көзделуде.

Бастауыш мектептің негізгі міндеті баланың жеке басын бастапқы қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту. Осы сатыдағы оқу мен тәрбие оң уәжді қалыптастыруға және оқу қызметін білуге, оқу, жазу, санаудың берік дағдыларын үйренуге, тілдік қарым-қатынастың қарапайым тәжірибесіне, өзін-өзі шығармашылық тұрғыдан таныта білуге, мінез-құлықтың мәдениетіне, жеке гигиенаның және салауатты өмір салтының негіздеріне бағдарланады, сонысымен кейін негізгі мектептің жалпы білім беру бағдарламаларын меңгеруге база жасайды.

Баланың алғаш мектеп қабырғасына келуі – оның бойында ерекше сезімдер туғызады. Жақсы оқушы, жақсы азамат болу – уақыт талабы. Баланың мектепке келуінің басты міндеті – білім алып, қоршаған ортаны тереңірек тану, жақсы азамат болып, ұлт болашағын жалғастырар білімді ұрпақ болып шығу. Ол үшін бала түрлі қиындықтардан өтуі керек. Соның бірі баланың мектепке дайындығы. Осыған орай біз бірінші сыныпқа келген оқушыға жан-жақты жағдай жасай отырып, оның мектепке еш қиындықсыз дайындығына көмек көрсетуіміз керек.

Қазақстан Республикасы бастауыш білімінің мемлекеттік стандартында: ... «бастауыш сынып оқушысын белгілі бір қажетті біліктер мен дағдылардың иесі, оқу әрекетінің субъектісі, әртүрлі мәдениеттермен өз көзқарасы тұрғысынан диалогқа түсетін автор және жас ерекшелігіне сәйкес өз жолын қалыптастыруға күш жұмсап еңбектенетін бала» – деп қарау міндеті анықталған [2].

Адамзат өміріндегі алғашқы оқудың маңызына баға жетпейді. Бала нақ осы уақытта жазба сөзге үйренеді, бұл оны адамдардың көп ғасырлық мәдениетімен ұштастырады, оған дейін адамзат жасап шығарғанның бәрін білуге мүмкіндік береді. Осы кезде тіл, математика, табиғат және адамзат қоғамы бойынша білімдердің маңызды негіздерін, сондай-ақ өз ойын басқаларға жеткізуді біліп шығады.

Қазіргі кезде мектептің қойып отырған талабы – жеткіншек ұрпақтарды негізгі пәндермен терең де берік қаруландыру, ал меңгерген білімдерін күнделікті өмірде өз деңгейіндегі іскерлік, шеберлікпен қолдана білу. Осы жетістіктерге жету үшін мұғалім алдындағы оқушының мінез-құлқын, сана-сезімінің жетілу дәрежесін таным процестерінің дұрыс қалыптасуын қадағалап, әрі дамытып отыруы қажет.

Әрбір баланың психологиясын білу көп ойлануды, көп ізденуді қажет етеді. Бірінші сыныпқа келген кейбір балалар мектеп өміріне

дайындығы, оқу бағдарламасын меңгеруі қиынға соғады. Бұл балаларға мұғалімнің психологиялық назары ерекше қажет. Мұнда оқу бағдарламасын толық меңгере алмауы баланың болашақ интеллектуалды және жеке дамуына кері әсерін тигізеді. Сондықтан мұндай балалармен жұмыс жасау үшін баланың жеке ерекшелігіне байланысты ықпал ету қажет. Осы орайда бастауыш мектептің негізгі міндеті – баланың жеке басын бастапқы қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту. Мектеп табалдырығын аттаған бала міндетті түрде белгілі бір эмоционалды және әлеуметтік дамуға сәйкес келуі қажет. Баланың мектептегі алғашқы күндері ең қиыны. Баланы нәтижелі оқыту үшін бейімделудің ерекшеліктерін, яғни үйрену, мектеп өміріне дайындығын ескеру керек. Мектепке бейімделу кезеңін әрбір оқушы өзінің психологиялық ерекшеліктеріне байланысты түрліше өткізеді. Осы кезеңде баланың іс-әрекетінің барлығы оқуға, білім алуға, жаңа міндеттер атқаруға бағытталады. Әлеуметтік мәртебесі өзгереді, балабақша мүшесі мектеп оқушысына айналады. Сонымен қатар осы сәтте қайшылық туындайды, баланың таңдау еркіндігін енді нақты ұйымдастырылған шегі бар оқушы мінез-құлқы ережесімен біріктіру жүзеге асады. Көптеген балалар бұған дайын болмағандықтан, мектеп режиміне өту қақтығыспен өтеді. Алғашқы кезеңде бала әрекетінде психологиялық қайта құруды басынан кешеді. Егер бұрын ойынға көп мән берілсе, енді ол мінез-құлқы мотивін өзгертетін, танымдық қызығушылықтары мен адамгершілік көзқарастары дамуына түрткі болатын оқу әрекетіне ауысады.

Баланың мектепке дайындығы бірден болмайды. Оқушы болғаннан кейін оған көптеген міндеттер жүктеледі. Оқушы мұғалімнің талаптарын орындауы қажет, тәртіпті болуы, құрдастарымен қарым-қатынас жасай алуы керек. Бастауыш мектеп – баланы жалпы дамуының қалыптасуына жағдай жасайтын негізгі саты. Сондықтан да мұғалім де баланың мектепке дайындығына көмек көрсетуі қажет. Бала үшін мектеп ең алдымен мұғалім! Бала үшін және оның ойдағыдай оқуы үшін мұғалімнің жеке басының қаншалықты зор маңызы бар екені осыдан айқын көрінеді. Өйткені бала сыныптағы мұғалімнің көзқарасымен қарайды. Мұғалім балаға теріс баға беруден қашуы керек. Оның алғашқы айлардағы негізгі міндеті – балаға сыныпта бөтен емес екендігін сездіру. Балалардың бір-бірімен қарым-қатынасының қалыптасуына мұғалім себепші ретінде болуы керек. Бала құрбылары арасында өзіне тиісті орын алуы да, оның қарым-қатынасына әсер етеді. Сол үшін де мұғалім баланың мектепке

дайындығы кезінде оларға жылы жүзбен қарап, мейірімділік, шыдамдылық таныта білуі керек. Сонда ғана бала мектепке тез бейімделіп, «мектеп» деген сөзден қорқыныш сезімін сезіне алмайды, олардың оқу процесі жақсарып, әлеуметтік-психологиялық дамуы белсенді түрде жүреді. Алайда барлық ұстаз, ата-ана баланың мектепке бейімделу жолдарын біле бермейді.

Қазіргі кезеңдегі бастауыш білім берудің басты міндеті – баланың күш-қуат мүмкіндіктерін ашу, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, әрбір адамды дамыту үшін жағдай жасау жолымен оның интеллектісін байыту. Сондықтан да бастауыш білім – үздіксіз білім берудің алғашқы басқышы, қиын да қадірлі жұмыс.

Балалар, әдетте, мектепке баруды асыға күтеді, мұнда оған алғашқы кезде барлығы да жаңа, тартымды болып көрінеді: мұғалімнің әңгімесі, мектептің жалпы тәртібі, оқу, жазу және көруге қызықты көрнекі құралдар т.б. Бір қызығы, бұл тұста балаларды қызықтыратын білім алу емес, оқу процесінің өзі. Олар мұғалімнің сұрағына дұрыс жауап бере алмаса да оның сұрағанын жақсы көріп тұрады. Сонымен қатар бірқатар зерттеулерге қарағанда бірінші сыныпта балалар асқан ұқыптылығымен, өзінің міндетін адал атқарып, мұғалімнен алған тапсырмаға жауапкершілікпен қарайтындығымен ерекшеленеді.

Мектептегі оқудың басталуы – бала өміріндегі әлеуметтік, психологиялық жағынан да физиологиялық жағынан да қиын әрі жауапкершілігі мол кезең. Бұл адам өміріндегі және іс-әрекетіндегі жаңа жағдай болып табылады. Баланың бұл кезде бар өмірі өзгеріске түседі.

Л.Д. Столяренко бұл кезеңді былайша сипаттайды: 6-11 жаста баланың танымдық процестері қайтадан құрыла бастайды. Ерікті зейіні, мақсатқа бағытталған ерікті қабылдауы – байқау, ерікті есте сақтау дамиды. Сөздік – логикалық ойлауы, өзін-өзі басқару, мінез-құлық, ерік дамиды. Белгілі бір іспен айналысуға, өзінің мінез-құлқын меңгеруге үйренеді. Рефлексия дамиды (бала өзінің істеген ісін сезініп, оны жеткізе біледі). Ақыл-ой әрекеті қалыптасады. Бала осы кезде мектепке барып өзінің қарым-қатынас жасау аймағын кеңейтеді [3]. Мектеп бала дербестігіне әсер етеді. Оқуды, жазуды, есеп шығаруды үйренеді. Үй жұмысымен айналысуға дағдыланады. Қарым-қатынас аймағы кеңейеді, өздерінің мұғалім деген жаңа авторитеттері көрініс береді. Оқу ұжымында қарым-қатынас жасау қалыптасады. Ойын оқудан кейін екінші орынға түседі. Мұғалім бағалауы мен оқудағы жетістіктерінің негізінде өзіндік бағалау, өзіне-өзі сенім қалыптасады.

Бірақ оқудағы қиын кездерде, мұғалім мен ата-анасының сындарының кезінде өз күшіне сенбеушілік қалыптасады.

Бұл қауырт кезеңде мектеп 1-ші күннен бастап оқушыға бірнеше талаптар қоятыны белгілі. Ал оқушының азын-аулақ алған білімі, ол қажеттіліктерді орындауға мүмкіншілік бермейді. Осыдан келеді де, оқушылардың мүмкіндіктерімен мектептің қойылатын талаптары арасында қарама-қайшылықтар туады. Себебі оқу басталғаннан жүктеменің көлемі өседі. Баланың өткен кезеңімен салыстырғанда ұзақ уақыт қозғалмай іс-әрекет жасауы. Осы кезде бұл жүктеме ауыр тиіп жалықтырады. Бала мектепке бірден бейімделіп кете алмайды. Бұл ағзаның, барлық жүйенің қатты жұмыс істеуін қажет ететін ұзақ үрдіс. Мектепке келген баланың психологиясы да түбегейлі өзгереді. Ол баланың оқу әрекетіне байланысты. Сондықтан мектеп жүктемелерін табысты игеру немесе меңгермеуі ол үшін не зор қуаныш, не үлкен уайымға айналады. Өз ортасында жоғарыдан көріне алмауы жан күйзелісіне әкеліп соқтырады. Мектепке тез бейімделе алмаған балалардың көңіл күйі төмен болады, жиі ауырады, олардың ауыруы мектеп неврозы сипатында болады, яғни мектепке баруды есіне салса, бала ренжиді, жылайды, уайымдайды.

Австрия ғалымы Г. Эберлейн өзінің «Дені сау балалардың қорқынышы» атты еңбегінде: «Кейбір балалар алдағы болатын жағдайлардан үрейленеді, олар үнемі «мектепте мұғалім берген тапсырманы орындай алмай қаламын ба?» деген қорқынышпен жүреді» – дейді [4]. Баланың өмірдегі әрқилы өзгермелі жағдайларға тез арада бейімделе алмау деңгейі өмірлік дағдыларды меңгеру дәрежесі қаншалықты екендігінен көрінеді. Өмірлік дағдылар дегеніміз күнделікті өмірде оқушыларды оқуға және еңбек етуге байланысты өз қажетіне қарай бейімдеу, кедергілерді өз дәрежесінде шеше білуге көмектесу.

Осы кезеңнің жетістігі баланың психикасы өте тез дамиды, олар өте сезімтал, әсершіл болып келеді. Бірақта кіші мектеп жасындағы балалардың қабылдауы әлі де тұрақсыз болғанымен, білімге деген құштарлығы өте зор. Деңгейлі қабылдауының қалыптаспауы, сараптауға бейімсіздігі әр нәрседен үлкен әсер алатындығымен теңестіріледі. Мұғалім баланың әсершілдігіне сүйене отырып, оқушыны мақсат қойып тыңдауға, көруге үйретеді, өз әрекетін зейін мәдениетін тәрбиелеуге бағыттайды. Осы жаста баланың дерексіздендіру қабілеті, логикалық ой-өрісі дамиды. Және баланың интеллектісінің даму кезеңінің шыңы, сондықтан оқу тәрбие үрдісінің

ұйымдастырылуынан, оқыту мен тәрбиенің мазмұны мен әдіс-тәсілдерінен көп нәрсе тәуелді болуы заңды да.

Мектепке келген балада танымдық қызығушылықтарының нақты даму деңгейі, әлеуметтік позициясының өзгеруіне дайындық, оқимын деген тілек болуы керек; сонымен қатар оның мотивациясы, этикалық инстанциясы, өз-өзін бағалау пайда болуы керек. Аталған психологиялық қасиеттер мен сапалардың бірлігі осы бағыт шеңберінде жұмыс істеуші ғалымдардың көзқарасы бойынша мектеп оқуына дайындықты құрайды.

Мектепке дайындық проблемасын талқылай отырып, бірінші орынға оқу әрекетіне қажетті алғышарттардың қалыптасуын қояды. Осы алғышарттарды талқылай отырып, ол және оның әріптестері келесідей параметрлерді көрсетіп берді:

- балалардың саналы түрде өз әрекеттерін ережеге бағындыра алуы;

- берілген жүйе талаптарына бағыттала алуы;

- сөйлеп жатқан адамды зейін қойып тыңдау және ауызша формада берілген тапсырмаларды нақты орындай алуы;

- көздік қабылдау үлгісі бойынша талап етілген тапсырманы өз бетінше орындай алуы.

Бұл параметрлер еріктіліктің дамуына әсер етеді, және мектепке психологиялық дайындықтың бөлігі болып табылады.

Бастауыш сынып оқушысы барлығын білгісі келеді, беделді адамға сенгіш, болып жатқан оқиғаларға шынайы түрде қарайды. Осы кезеңде ақыл-ой қасиеттерінің жалпы түрі: белсенділік пен өзін-өзі реттеуді атап өтуге болады. Белсенділік барлығына қызығушылықпен қарауда көрінсе, өзін-өзі реттеу барлық психикалық актілерде көрініс береді. Қазіргі заманғы педагогикалық-психологиялық зерттеулердің анықтауы бойынша мектептің бастауыш сатысындағы кезең баланың қай жағынан – ақыл-ой, рухани, дүниетаным, т.б. болсын ең қарқынды дамиды кезеңі екен.

Бастауыш сатыда оқушы тек пәндік білім, білік дағдылардың белгілі бір қажетті жиынтығын ғана меңгерумен шектелмей, бұған қоса оқу және сөйлеу әрекетін, өзін-өзі ұстау мәдениетін, этикалық, эстетикалық, адамгершілік нормаларын, яғни оқушының тәрбиелік деңгейін сипаттайтын және қалыптасуында әр пән белгілі бір рөл атқаратын құндылық қатынастарды да меңгереді.

Осының бәрі:

- оқушының өзін қоршаған, өзі өмір сүретін табиғи және әлеуметтік ортаға үйренуін; жаңа әлеуметтік мәртебе – оқушы мәртебесінің қалыптасуын;

- оқу, ойын, қарым-қатынас, еңбек, т.б. әрекет түрлерін қажетті деңгейде меңгеруін;

- айналамен жеке – тұлғалық қатынасының қалыптасып, этикалық, адамгершілік нормаларды меңгеруін;

- білімін әрі қарай жалғастыруға дайындығын сипаттайтын белгілі бір деңгейдегі эрудициясының болуын қамтамасыз етеді.

Мектепалды даярлау – жалпы тәрбие үрдісінің ең негізгі кезеңі. Сондықтан мұғалім алдымен жалпы тәрбие үрдісінің теориясы мен жетекші идеясын және бастауыш саты оқушысының жас ерекшелігін, соған орай балаға педагогикалық қолдау көрсетуді қатар білуі тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. <https://kzref.org/prezidentimiz-nrsltan-nazarbaev-zini-halia-joldauinda-hh1-asir.html>
2. Әлімбаева Р.Т., Айқынбаева Бастауыш мектепке келген балалардың даму деңгейін анықтап білу әдістемесі. – Қарағанды, 1999. – 176 б.
3. Байжұманова Б. Оқушының психикалық даму ерекшелігі // Бастауыш мектеп, 1998. - №12. – ББ.17-19.
4. Дәрібаева С., Ағаділова Р. Баланың мектепке дайындығының кейбір психологиялық аспектілері // Бастауыш мектеп, 2002. - №3-4. – Б 55.

Резюме

Статья посвящена изучению педагогической и психологической подготовки ребенка к школе. В современных рассматривается необходимость того, чтобы дети обладали сильными нравственными и культурными качествами. Дети должны иметь силу воли, большой интерес к знанием, а также способность работать в коллективе.

Resume

The article is devoted to a theoretical consideration of the pedagogical and psychological relevance of preparing a child for school. In modern requirements, there is considered the need for children to have physiologically strong, healthy, cultural, hardworking qualities, to have strong volleys, to work with great interest to knowledge.

УДК 371.4

О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

М.М. РАХИМЖАНОВА

кандидат педагогических наук,

В.И. СНЕГУРСКАЯ

магистрант,

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

В статье рассмотрено духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения как один из аспектов, направленный на усвоение и реализацию в практическое действие высших духовных ценностей. Также отмечается необходимость воспитания подрастающего поколения на основе духовных ценностей народа.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, национальная культура, ценности.

Развитие и процветание государства может быть успешным лишь при активном участии в этом процессе подрастающего поколения. Духовно-нравственное воспитание школьников приобретает в современных условиях особенно большое значение, так как одновременно с социальными и экономическими преобразованиями в нашей стране идет интенсивный процесс возвращения человека новой формации – гражданина XXI века. В связи с этим, перед системой образования ставится задача подготовки гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности, ответственности и трудолюбия. В этом случае нравственность становится одним из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе. При этом сущность социального аспекта нравственного воспитания должна определяться, прежде всего, особенностью развития современной эпохи, преобразованиями в нашем обществе, происходящими на принципиально новых началах.

Реализация иницированных в программной статье Первого Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее:

модернизация общественного сознания» векторных направлений духовного обновления позволит казахстанцам стать «единой нацией сильных и ответственных людей». Духовное обновление – это продолжение реформ, поэтапно проводимых в стране. Лидер нации отмечает важнейшую миссию духовной модернизации, указывает на необходимость укрепления в сознании народа общенациональных святынь: «Первое условие модернизации нового типа – это сохранение своей культуры, собственного национального кода» [1]. Основной регулятор этих отношений – нравственность каждого из нас, те моральные нормы, которые и определяют наше поведение. Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев отмечает: «Казахстан был и будет территорией дружбы и согласия. Наш девиз: единство в многообразии...». Президент страны подчеркнул: «Все национальности, этнические группы, проживающие здесь, по сути, являются единой нацией. За рубежом нас знают как казахов, поскольку в названии нашего государства звучит именно это слово. Разумеется, не может быть и речи о покушении на самобытность каждого этноса, постоянно проживающего в Казахстане. Все они имеют и будут иметь право на изучение и применение своих языков, развитие культур, соблюдение обычаев» [2].

В Казахстане сохраняются стабильность, национальное согласие и гражданский мир. Курс на укрепление дружбы между народами совпадает с желанием казахстанцев решительно двигаться вперед по пути обновления, экономических реформ и духовного возрождения.

«Воспитание детей – это огромные инвестиции в будущее», – подчеркнул лидер нации Н.А. Назарбаев в своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: Новый политический курс состоявшегося государства» [3]. Будущее нашей страны напрямую зависит от воспитания наших детей, от ценностей, которые мы им прививаем сегодня. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является ведущим компонентом системы всестороннего развития личности. В современных условиях необходимо воспитание у подростков потребности к освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры, к осознанию общечеловеческих норм гуманизма. Мы должны воспитывать подрастающее поколение в духе солидарности, национального согласия, уважения и почтения культуры, традиций и языка своего народа и других этносов [4].

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

управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений). Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что, в свою очередь, влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития. Подростки должны в период учебы в школе приобрести запас нравственности, гражданственности, силы для активной самостоятельной жизни. В патриотизме народа, истинной гражданственности кроется сила государства.

Сегодня мы являемся свидетелями актуализации проблемы духовного наследия прошлого нашего народа, а также обновления духовных начал, которое приобрели особую остроту в условиях суверенитета, формирования новых политических, нравственно-этических норм, принципов и подходов в решении самых неотложных вопросов жизни. Особое место в духовном развитии и становлении своего народа занимают идеи А. Кунанбаева, Ч. Валиханова, И. Алтынсарина. Содержание нравственного воспитания у казахских просветителей представляет собой свод этических норм, которые являются моральным кодексом и своеобразной энциклопедией педагогических знаний.

Например, наследие великого Абая Кунанбаева, где все творчество поэта и его труд «Қара сөздер» (Слова назидания) поднимают вопросы морали, нравственности и духовных ценностей. В огромном наследии Абая важное место занимают «Слова назидания» – плод его многолетних раздумий – представляющие собой философско-моралистические, психолого-педагогические высказывания поэта. Главная мысль в «Словах назиданиях» – утверждение красоты человеческого духа, неисчерпаемых возможностей личности. «Качества духовные – вот что главное в человеческой жизни», – утверждал Абай. Его «Двадцать первое слово» пронизано идеями патриотизма и демократизма. Патриотизм можно определить как нравственное качество человека [5, с.43]. По его мнению, духовное совершенствование личности во многом зависит от приобретения знаний, просвещения. «Знание человека, – писал он, – это мерило человечности». Чтобы успевать за растущими знаниями человеческого общества, необходимо учиться, пополнять свои знания каждый час. Обращаясь к молодежи, он призывает их: «Лишь знаньем жив человек, Лишь знаньем движется век, Лишь знанье светоч сердец...» [6, с.91]. В наследии поэта-просветителя Абая, сформировавшемся в прошлом

столетии, отражены основополагающие общечеловеческие проблемы педагогической теории и практики.

Ибрай Алтынсарин утверждал, что главными средствами нравственного формирования является труд и пример родителей. По его мнению, основу нравственности составляет образование и воспитание: «Только постоянная забота и нравственное воспитание формирует в ребенке самые лучшие нравственные качества». Основа нравственности – образование и воспитание [7, с.29]. Педагог-энтузиаст Ибрай Алтынсарин свою практическую деятельность сочетал с широкой пропагандой идей просвещения, культуры, прогресса, приобщения казахского народа к культуре и науке русского народа. В его педагогических произведениях четко прослеживаются идеи народности, гуманизма, любви к родине. Они глубоко проникнуты и идеей воспитания человечности. Педагог-просветитель показал великое значение труда и утвердил целью воспитания уважение к труду.

Определенный вклад в разработку педагогической теории воспитания учащихся в духе гуманизма в 20-30-е годы внесли соратники М. Жумабаева, в том числе Ахмет Байтурсынов. Особо следует подчеркнуть тот факт, что в их трудах была провозглашена идея раннего приобщения подрастающего поколения, молодежи к общечеловеческим ценностям.

Путь развития нравственного самосознания казахского народа в его просвещении, поэтому Ч. Валиханов утверждал: «Только знания и образование придают человеку силы и являются великим орудием в борьбе за просвещение и благосостояние народа, только просвещение может вывести казахский народ на путь свободы и нравственного совершенства» [8, с.61].

Целью нравственного воспитания М. Жумабаев считает формирование нравственно-ориентированного мышления у ребенка, нравственного поведения и деятельности. «Ребенок, – пишет педагог, – совершает плохой поступок от неспособности сделать нравственный выбор, представления последствий того, что он сделает, ибо решение этих задач требует от него определенных усилий воли, наличия нравственных принципов и моральных убеждений» [9, с.46].

Шакарим Кудайбердиев на протяжении всей своей жизни непоколебимо верил в то, что есть особая, ничем неисчислимая ценность – чистота и доброта души, совсем ничего нестоящая для тех, кто хоть раз в жизни ее изведal. Удел каждого думающего, нравственного человека – испытывать добрые чувства к близким и

далеким людям. Душа нравственного человека не может оставаться равнодушной к горестям и радостям других. Шакарим Кудайбердиев утверждал, что ребенок рождается с чистой душой, без врожденных пороков, по мере же формирования личности в ней вырабатываются положительные и негативные качества [10, с.29].

В содержании нравственного воспитания (помимо формирования гуманистических, патриотических, интернациональных качеств) необходимо включать формирование в человеке ответственного, добросовестного и творческого отношения к труду. По мнению Шакарима, недостаточно быть нравственно просвещенным человеком, необходимо, чтобы твои моральные представления обязательно претворялись в нравственном поведении и деятельности, в творческом общественном труде. В общественном труде человек развивается и формируется, не теряя своей оригинальности, но к этому он должен быть подготовлен через общественное воспитание и образование.

На современном этапе трансформации казахстанского общества школьники (как особая демографическая группа) представляет собой объединение разрозненных социальных групп, отличающихся духовными, нравственными взглядами, ценностными ориентациями, личностным стремлением, материальной обеспеченностью и другими социальными параметрами.

Цель государственной политики заключается в том, чтобы творческую, инновационную энергию подрастающего поколения воплотить в мощную созидательную силу общества. Данная задача может быть выполнена только в результате продуманной целостной государственной молодежной политики, разработанной на основе выявления основных закономерностей процессов, происходящих в молодежной среде, анализа и обобщения, научных выводов и рекомендаций.

Государственная молодежная политика является одним из приоритетных направлений в деятельности многих стран. Основным нормативным правовым документом, регулирующим сферу отношений государства и молодежи в Республике Казахстан, является Закон «О государственной молодежной политике» от 9 февраля 2015 года, в котором определены его цели, задачи, направления, а также механизмы государственной поддержки молодежи, ее социальные и политические права. Государственная молодежная политика в Республике Казахстан осуществляется в целях создания социально-экономических, правовых, организационных условий и гарантий для духовного, культурного, образовательного, профессионального

становления физического развития молодежи, раскрытия ее творческого потенциала в интересах всего общества.

Основными направлениями государственной молодежной политики в Республике Казахстан является содействие духовного обновления подрастающего поколения. Вовлечение подростков в данный род сферы деятельности является актуальным направлением развития духовного обновления подрастающего поколения не только в Казахстане, но и по всему миру [11, с.61].

Необходимо создавать специальные условия, программы, направленные на развитие духовно-нравственного воспитания школьников. Очевидна необходимость организации специальной работы педагога над разъяснением сущности нравственных норм, нравственных отношений человека к обществу, коллективу, труду, к окружающим людям и к самому себе. Это дает возможность обеспечить нравственные знания на таком уровне, когда школьник обладает способностью понимать общее и существенное в разнообразных явлениях окружающей жизни, реалистически оценивать создающуюся ситуацию, последствия своего поступка. Систематическое моральное просвещение подрастающего поколения целесообразно проводить и на специально запланированных, тщательно продуманных и подготовленных этических беседах во внеурочное время на основе национально-духовных ценностях. Результат нравственного воспитания проявляется в отношении учащихся к своим обязанностям, к самой деятельности и к другим людям.

Таким образом, в настоящее время наблюдается постепенное внедрение инновационных технологий духовно-нравственного воспитания и ценностей народной педагогики. В этой связи успешное решение проблем связано с выполнением следующих стратегических задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения:

- консолидация потенциала семьи, школы и социума в развитии духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения граждан Казахстана в современных условиях;

- использование потенциала содержательного и деятельностного аспектов целостного педагогического процесса. Задача развития интеллектуально-творческой, духовно-нравственной личности и становления гражданина, патриота должна быть связана, в первую очередь, с укреплением мотивации учения. Эта задача реализуется посредством обновления содержания учебных дисциплин и внедрения новых учебных курсов, ориентированных на социализацию и развитие

национального самосознания учащихся, а также через использование инновационных технологий развития, актуализацию научно-исследовательской деятельности обучающихся.

- создание социального воспитательного пространства в организациях образования как специально организованной педагогической сферы, структурированной системы педагогических факторов и условий становления национального самосознания личности.

- организация психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития обучающихся, оказание помощи в раскрытии их потребностей и способностей, содействующих самоутверждению и самореализации в будущем, а также совершенствование работы сети служб социально-психологической помощи.

- актуализация деятельности межнациональных молодежных общественных объединений как среды общения различных этнических групп, приобщения к ценностям культуры, нормам поведения и взаимоотношений в многонациональной среде.

Из всего вышеизложенного следует, что духовно-нравственное воспитание представляет собой организованный процесс целенаправленного педагогического воздействия на духовно-нравственную сферу подрастающего поколения, которая выступает системообразующей основой его внутреннего мира.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» / Назарбаев, Н.А. Статья Главы Государства [Электронный ресурс] https://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (дата обращения 15.11.2020).
2. К.Ж. Токаев «Все национальности, проживающие в Казахстане, по сути, являются единой нацией» / Токаев, К.Ж. эксклюзивное интервью portalу Информ Бюро, // Казахстанская правда. – 2020. – 29 февраля [Электронный ресурс] <https://kazpravda.kz/news/prezident2/vse-natsionalnosti-prozhivaushchie-v-kazahstane-po-suti-yavlyautsya-edinoi-natsiei--tokaev> (дата обращения 15.11.2020)
3. Назарбаев Н.А. Послание народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: Новый политический курс состоявшегося государства». – Астана, 2015. – 386 с.
4. Джанабаева Р.А., Оналбеков Е.С., Касенова С.А. Духовно-нравственное воспитание в современных школах Казахстана [Электронный ресурс] http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2012/Pedagogica/3_104284.doc.htm (дата обращения 15.11.2020)
5. Мамырбекова А. Нравственный оптимизм Философских воззрений Абая. // Мысль. 2007. - № 8. – С. 55.
6. Құнанбаев А. Шығармаларының толық жинағы (екі томдық). – Алматы: Көркем әдебиет, 2002. – 368 б.

7. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К. Антология педагогической мысли Казахстана. – А., Рауан, 1995. – С. 78–90.

8. Валиханов Ч.Ч. Избранные произведения. Вступительная статья А.Х. Маргулана. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1986. – С. 235-258.

9. Жумабаев М. «Педагогика», Алматы, 1993 г. – 786 с.

10. Шакарим Кудайбердиев. Назидания // Простор. – 1988. – № 8. – С. 126-130.

11. Закон Республики Казахстан от 9 февраля 2015 года № 285-V «О государственной молодежной политике» (с изменениями по состоянию на 07.07.2020 г.) [Электронный ресурс] [https://online.zakon.kz/document/?doc_id = 31661446#pos=3;-106](https://online.zakon.kz/document/?doc_id=31661446#pos=3;-106) (дата обращения 15.11.2020)

Түйін

Мақалада жас ұрпақтың рухани-адамгершілік тәрбиесі жоғары рухани құндылықтарды практикалық іс-әрекетке сіңіру мен жүзеге асыруға бағытталған аспектілердің бірі ретінде қарастырылады. Сондай-ақ, жас ұрпақты халықтың рухани құндылықтары негізінде тәрбиелеу қажеттілігі айтылады.

Resume

The authors of the article examine the spiritual and moral education of the younger generation, as one of the aspects aimed at assimilating and implementing the highest spiritual values into practical action. The need to educate the younger generation on the basis of the spiritual values of the people is also considered.

ИГРА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

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

М.С. УМИРХАНОВА

магистрант,
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Аннотация

В статье дается теоретический анализ игровой деятельности, описывается опытно-экспериментальная работа по выявлению воспитательного воздействия игры на уровень нравственного воспитания младших школьников.

Ключевые слова: игра, метод воспитания, духовно-нравственные качества.

Игра как одно из удивительных явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Уже Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии души и тела. Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталотти пытались развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление к которой присуще всем детям.

Игра – важнейшая потребность детей. В то же время игра является универсальным способом воспитания. Суть воспитания состоит в совместной деятельности детей и взрослых по реализации вместе выработанных созидательных целей и задач. Только в творческом сотрудничестве ребенок не отторгает, а принимает

педагогическое руководство взрослого как условие успешности достижения своих целей, решения своих проблем. Игры должны соответствовать подготовленности детей к ним. Смысл игры в том, чтобы ее участник мог преодолеть препятствия на пути и достичь цель. Игра, в которой играющие не преодолевают трудностей (не прилагают усилий), не заинтересует детей и не будет иметь воспитательной ценности.

Изучением данного вопроса занимались Н.К. Аникеева [1, с.71], А.К. Бондаренко [2, с.39], Ж.С. Хайдаров [3, с.71], А.А. Данилков [4, с.29] и многие другие.

В педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский [5, с.28], П.П. Блонский [6, с.18], Д.Б. Эльконин [7, с.51].

Л.С. Выготский [8, с.61] и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что человек, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносимым значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

Д.Н. Узнадзе [9, с.18] видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни функций действия. Снова (как в теории игры от избытка сил) игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни. Это прекрасно, но серьезный дефект теории состоит в том, что она рассматривает игру как действия изнутри созревших функций, как отправление организма, а не деятельность, рождающаяся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается в формальную активность, не связанную с тем реальным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение «сущности» игры не может объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях.

Н.К. Крупская во многих статьях говорила о значении игры для познания мира, для нравственного воспитания детей: «...Самодетельная подражательная игра, которая помогает осваивать полученные впечатления, имеет громадное значение, гораздо большее, чем что-либо другое» [10, с.75].

По мнению Н.К. Крупской, игра готовит детей к труду. Эту мысль развивает А.С. Макаренко. Он утверждает, что хорошая игра похожа на хорошую работу, их объединяет усилие мысли и рабочее усилие, радость творчества, чувство ответственности.

Однако несмотря на то, что технология игрового обучения достаточно изучена, в практике школы она используется недостаточно активно.

Вот почему использование игры как метода воспитания рассматривается нами как актуальная, требующая анализа проблема.

В связи с этим нами было проведено исследование на базе КГУ средней школы №14 г. Кокшетау Акмолинской области по использованию игры как метода нравственного воспитания.

Актуальность исследования игры как метода нравственного воспитания приобретает в связи с актуализацией формирования глубокого понимания ценностных основ программы «Рухани жаңғыру» о возрождении духовно-нравственных и этических принципов личности, ее моральных качеств и установок, согласующихся с общечеловеческими ценностями, нормами и традициями жизни казахстанского общества [11, с.28].

Вычленение проблемы нравственного воспитания современных младших школьников посредством игры из общего тематического поля исследований позволит более глубоко осмыслить пути, средства, возможности и специфику педагогической работы с детьми.

Для осуществления эксперимента были определены контрольные и экспериментальные группы начальных классов: 2 «А» – экспериментальная группа и 2 «Б» – контрольная, учащиеся в количестве 47 человек.

Исследовательская работа включала в себя: 1) анализ сформированности духовно-нравственных качеств у учащихся начальных классов и обобщение полученных данных; 2) применение наиболее эффективного комплекса мероприятий по формированию духовно-нравственных качеств учащихся начальной школы в учебном процессе средствами игры.

При подготовке и планировании опытно-экспериментального исследования были выделены следующие этапы:

1-ый – констатирующий (диагностический), позволяет констатировать исходное состояние сформированности духовно-нравственных качеств младших школьников.

2-ой – формирующий, направлен на внедрение и реализацию эффективных методов и приемов воспитания духовно-нравственных качеств младших школьников средствами игры.

3-ий – контрольный, дает возможность провести сравнительный анализ, обобщить, оформить результаты опытно-экспериментальной работы, сделать соответствующие выводы.

Чтобы проектировать динамику воспитательного значения игры как метода воспитания духовно-нравственной направленности, необходимо сначала выявить реальное состояние сформированности духовно-нравственных качеств, а затем проследить динамику продвижения.

Чтобы управлять процессом формирования духовно-нравственных качеств, надо иметь возможность отслеживать продвижение школьников в их развитии. Это требует создания соответствующих диагностических программ. В зависимости от степени сформированности духовно-нравственных качеств, принятия и реализации поведенческого решения, определены уровни духовно-нравственной воспитанности.

Таблица 1. Показатели сформированности духовно-нравственных качеств у младшего школьника

Уровни	Показатели
Высокий	Глубокие и полные знания о духовно-нравственных ценностях, то есть умение выделить их основные и наиболее существенные характеристики; творчески применять полученные знания для организации и анализа своего поведения и поведения окружающих людей; умение устанавливать тесную связь духовно-нравственных знаний с поведением; эмоциональная окраска полученных знаний; наличие собственных оценочных суждений; чувства устойчивы, глубоки, осознанны, действенны, проявляется сочувствие; устойчивая позиция по отношению к духовно-нравственным ценностям; устойчивая тенденция духовно-

	нравственного поведения.
Средний	Наличие определенного объема знаний о духовно-нравственных ценностях, умение выделить их существенные признаки, приводить примеры их проявления на практике; эмоциональная окраска знаний; наличие собственных, но иногда зависящих от ситуации оценочных суждений; устойчивая позиция по отношению к духовно-нравственным ценностям; чувства осознанны, глубоки, проявляется сочувствие, но иногда и безразличие в зависимости от ситуации; устойчивая тенденция положительного поведения
Низкий	Знания отрывисты, не всегда проявляется умение связать их с реальными проявлениями в жизни; эмоционально слабо окрашены; редки оценочные суждения о своем поведении и поведении окружающих людей, а иногда вообще отсутствуют в зависимости от внешних факторов; проявляется сочувствие на уровне намерения; нет устойчивой позиции по отношению к духовно-нравственным ценностям; имеются случаи частого проявления отрицательного поведения.

В первый этап входит выявление уровня сформированности духовно-нравственных качеств младших школьников по методике М.И. Шиловой, используя диагностическую таблицу уровней нравственной воспитанности (УНВ), которая отражает пять основных показателей данной воспитанности школьника:

- отношение к обществу, патриотизм;
- отношение к умственному труду;
- отношение к физическому труду;
- отношение к людям (проявление духовно-нравственных качеств личности);
- саморегуляция личности (самодисциплина).

Методика М.И. Шиловой выделяет три уровня:

Преобладание ярких проявлений 3 уровня: самостоятельность, высоконравственность деятельности и поведения, признаки продуктивного, деятельного характера. В таком случае говорят: «серьезный, самостоятельный, хорошо воспитанный ребенок».

Преобладание признаков 2 уровня: ребенок недостаточно самостоятелен, не всегда саморегулирует свою деятельность, активную нравственную позицию. В этом случае «воспитанный ребенок».

Преобладание признаков 1 уровня: преобладание внешней регуляции его деятельности и отношений. Такой обучающийся нуждается в побуждении и контроле. О таких детях говорят: «недостаточно воспитанный ребенок». Преобладание отрицательных проявлений, вредных привычек в поведении ребенка характеризует его как невоспитанного.

Результаты анализа сводного листа представлены на рисунке 1.

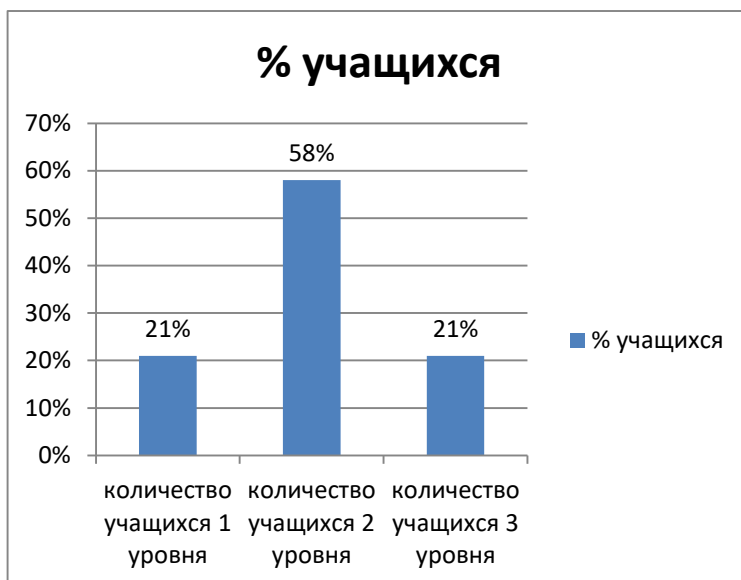


Рисунок 1. Анализ уровня нравственной воспитанности младших школьников на первом этапе эксперимента

Из представленного рисунка выявлено, что у обучающихся 2 классов преобладают признаки второго уровня проявления нравственно-волевых качеств личности. Наиболее яркими качествами формирующейся нравственности у данной возрастной группы детей являются отношение к обществу, отношение к физическому труду, отношение к людям. Следует обратить внимание на развитие у ребят отношений к умственному труду и отношения к себе.

По каждому показателю выявлены признаки и уровни формирующихся качеств (от 3-го уровня до нулевого уровня). Баллы по каждому показателю независимо друг от друга выставляет учитель. Полученные в ходе диагностики баллы суммируются по каждому показателю и делятся на два. Полученные средние баллы по каждому показателю вносятся в сводный лист. Затем средние баллы по всем показателям суммируются. Полученное числовое значение определяет уровень нравственной воспитанности (УНВ) личности ученика.

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе 9 учащихся (37,5%) показали высокий уровень сформированности духовно-нравственных качеств.

Дети характеризуются самостоятельностью, проявлениями саморегуляции и самоорганизации, хотя активная общественная позиция еще не вполне сформирована.

В экспериментальной группе для 14 учащихся (58,3%) характерен средний уровень сформированности духовно-нравственных качеств.

Дети представляются слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется в основном требованиями старших, а также другими внешними стимулами и побудителями, при этом саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

В экспериментальной группе у 1 учащегося (4,1%) прослеживается уровень с низким показателем. Такие дети характеризуются отрицательным опытом поведения ученика, которое с трудом исправляется под влиянием педагогических воздействий, неразвитостью самоорганизации и саморегуляции.

В ходе формирующего этапа психолого-педагогического эксперимента была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию духовно-нравственных качеств младших школьников средствами игровых технологий.

Нами была предложена программа построенная и реализованная в форме игр различного направления. Например, на уроке изобразительной деятельности проводились игры на развитие языка чувств. Игры проводились с целью расширить представления о душевной и физической красоте; формировать умение видеть красоту природы, труда и творчества; стимулировать стремление к соблюдению опрятного внешнего вида.

Цикл игр:

1. В мире симпатий;
2. Опиши словами чувства другого;
3. Мир чувств;
4. Кто я?;
5. Представление;
6. Связующая нить;
7. Изюминка в каждом из нас;
8. Волшебный сон;
9. Представь и почувствуешь.

На уроке литературного чтения проводились игры на формирование душевной красоты.

1. Игра «Маленький скульптор». Цель: развить и закрепить навыки понимания душевных устремлений другого человека.

2. Игры «Кто я?», «Что я вижу?». Цель: формировать умение видеть красоту мира, развить рефлексивные умения детей.

На уроке литературного чтения проводился цикл бесед-размышлений, для того чтобы расширить представления о душевной красоте. Проводилась беседа о добре, с детьми обсуждались некоторые человеческие качества, способы их развития. Проводились игры:

1. «Сказка наоборот»;
2. «Цветик – семицветик»;
3. «Рисуем сказочных героев» (на воспитание интереса к занятиям художественным творчеством и произведениям искусства) и др.

Духовно-нравственное воспитание – это целенаправленный двусторонний процесс формирования морального сознания, развития духовно нравственных чувств и выработки навыков и привычек нравственного поведения. Поведение нравственно, если человек взвешивает, продумывает свои действия, поступает со знанием дела, выбирая верный путь решения стоящей перед ним проблемы.

Таким образом, цель формирующего этапа эксперимента достигнута, проведен комплекс разнообразных занятий. Учащиеся активно выполняли задания и участвовали в играх.

В процессе игр дети были общительны, с радостью и удовольствием были вовлечены в игровую деятельность, которая носила положительный характер.

На констатирующем этапе исследования детям повторно было предложено тестирование по методике М.И. Шиловой.

Результаты сравнительного анализа по методике М.И. Шиловой «Диагностическая программа изучения уровней проявления воспитанности младшего школьника» представлены на рисунке 2.

Уровни	ЭГ				КГ			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Высокий	9	38	17	71	8	47	9	53
Средний	15	58	7	29	8	47	8	47
Низкий	1	4	0	0	1	6	0	0

Рисунок 2. Сравнительный анализ уровня нравственной воспитанности младших школьников на первом и втором этапе эксперимента

Таким образом, на основе сравнения результатов уровня духовно-нравственных качеств, стало видно, что в экспериментальной группе высокий уровень повысился на 33 %, средний уровень понизился на 29%, низкий уровень отсутствует, а в контрольной группе результаты тестирования показали, что высокий уровень повысился на 6 %, средний уровень остался без изменений, низкий уровень отсутствует. Как показывают графики, рост уровня развития духовной нравственности у учащихся значительно увеличился. Сравнив результаты методик, можно отметить, что в экспериментальной группе для достижения наилучших результатов послужили выбранные нами мероприятия, в которые вошли игры, формирующие элементарные представления о правилах поведения, истине и любви.

Список литературы

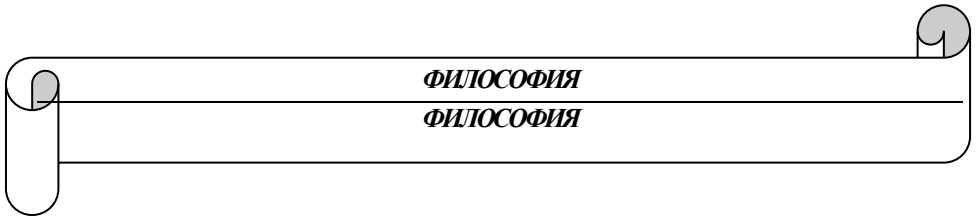
1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 2007. – 210 с.
2. Воспитание детей в игре / сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М., 2003. – 215 с.
3. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996. – 197 с.
4. Данилков А.А. Технология работы с детским коллективом. – Новосибирск: ЦДМО «Магистр», 2011. – 145 с.
5. Ушинский, К.Д. К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 2012. – 946 с.
6. 1 Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2т. – М.: Педагогика, 1979. – 235 с
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999.–317 с.
8. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Вопросы психологии № 6.-1966. – 193 с.
9. Узнадзе Д.Н. Онтология гуманной педагогики. [Интернет ресурс] https://nashaucheba.ru/v43254/узнадзе_д.н._антология_гуманной_педагогики?page=2. Дата обращения 14.03.20.
10. Крупская Н.К. Роль игры в детском саду / Н.К. Крупская. – Москва // История советской дошкольной педагогики. – Москва: Просвещение, 1980. – С. 128-129.
11. Концептуальные основы воспитания в условиях реализации программы «Рухани Жаңғыру». – Астана: МОН РК, 2019. – 30 с. – Алматы: издательство «Атамұра», – 2001. – 236 с.
12. Лепешев Д.В. Модель формирования воспитательно-образовательной среды в условиях детского оздоровительного центра: Монография. – Астана, 2009. – 196 с.

Түйін

Мақалада ойын іс-әрекетіне теориялық талдау жасалады, кіші оқушылардың адамгершілік тәрбиесінің деңгейіне ойынның тәрбиелік әсерін анықтау бойынша тәжірибелік жұмыстар сипатталған.

Resume

The authors of the article give a theoretical analysis of the game activity, describe the experimental work to identify the educational impact of the game on the level of moral education of junior schoolchildren.



UDC 740

**METHODOLOGICAL COGNITIVE POTENTIAL OF
THE FACE-TO-FACE SITUATION IN BERGER AND
LUCKMANN'S CONCEPT. THE ROLE OF TYPIFICATION
MECHANISM**

Y.S. DOYKOV

PhD, Associate Professor,
Lecturer in the Department of Public Communications,
University of Library Studies and Information Technologies, Sofia,
Bulgaria

Annation

Knowledge of reality is a complex process. Here the role of human consciousness is crucial. The determination of consciousness is conditioned by the existence of many realities. Their totality as a reality of everyday life appears as a primary basis for the formation of knowledge about the latter. An important cognitive component of the environment is contained in its intersubjective nature. Therefore, the purpose of this article is to present the views of Peter Burger and Thomas Lukman on the social-constructive characteristics of the face-to-face situation. Through this type of situation one can "grasp" the set of subjective signs of the other. This has an important cognitive and methodological significance, regardless of the available possibility for the admissibility of their incorrect interpretation. Emphasis is placed on the mechanism of typifications because they are a key cognitive issue.

Key words: intersubjectivity, face-to-face situation, exchange, typifications, knowledge, social interaction, subjective meaning.

Consciousness is determined by the existence of multiple realities. Their totality as constituting the reality of everyday life is the foundation of knowledge about the latter. However, the "environment" component is far

from being sufficient, or at least, not in this direction of consciousness. Taking as a starting point the primarily intersubjective nature of reality, Berger and Luckmann deduce logically its being shared between the individuals. It is this sharedness that builds, expands and deepens the foundation of our knowledge of daily life.

Why?

Because it is a matter of our ability to experience the other humans. And this is a completely different direction, quite another orientation of our consciousness. According to the two researchers, there are several modes of experiencing the others, the most important of which being the face-to-face situation, viewed by them as a prototype of all social interaction. The other possible ways are considered derivatives from this. Therefore, the face-to-face social interaction is the norm.

It is described in the following way: "In the 'face-to-face' situation the other is appresented to me in a vivid present shared by both of us. I know that in the same vivid present I am appresented to him. My and his 'here and now' continuously impinge on each other as long as the face-to-face situation continues. As a result, there is a continuous interchange of my expressivity and his"[1a, p. 52].

The main conclusion is that, in this way, one can 'grasp' the plentitude of subjective features of the other. This is of great cognitive methodological significance, although there is the risk of misinterpreting thereof.

What is more, Berger and Luckmann argue that "no other form of social relating can reproduce the plentitude of symptoms of subjectivity present in the 'face-to-face' situation" [1b, p. 52].

This means that the subjectivity of the other is emphatically 'close'. At the same time all possible other forms of relation between individuals are viewed by them as "remote".

From this basic understanding, the two German researchers outline the socio-constructive characteristics of the 'face-to-face' situation. It consists in the following:

1. The 'face-to-face' situation is a real situation. The other, in his capacity as party to it, is also real. He is real, because he is immediately appresented to us. The situational crelation is immediacy. However, he is real even when he is not in our immediate presence. In this case, his reputation is sufficient. Therefore, overall, this situation is an integral part of the reality of everyday life.

2. The face-to-face situation is a dynamic situation. Its dynamism is derived from the interaction between the self and the other and the reflection of that self towards the self. The problematic constructivity is related to the

reflection of the self towards oneself, since our own knowledge of ourselves is not directly available to ourselves. Whereas the availability to me of the other as "what he is" is undoubted in the situation due to his being immediately appresented to me. This mechanism of apprehension is, in Berger and Luckmann's view, continuous and prereflective. Hence comes the lesser comprehensibility of the inner interpretation of the self towards his own availability as "what he is". The problem is "the knowledge of oneself". Therefore, make it available requires that I stop, arrest the continuous spontaneity of my experience, and deliberately turn my attention back upon myself [1c, p. 53]. Only then will reflection be possible. But it will be induced by each attitude of the other towards the individual. And it will essentially be a "mirror" reflection of it.

3. The 'face-to-face' situation is a variegated and subtle interchange of subjective meanings, irrespective of the type and patterns of the actual interactions. The self responds to the other according to his or her behavioral reactions. This means adjusting one's own attitude towards the type of behavior, i.e. the behavioural pattern. The pattern is time specific. In the specifics of the moment, it is static, unchanging, expressive, and demonstrative. Beyond the specifics of the moment, it is dynamic, changeable, however expressive and demonstrative in another, new way. "In other words, the pattern cannot sustain the massive evidence of the other's subjectivity that is available to me in the face-to-face situation" [1d, p. 54]. This holds especially when the relationship with the other is close, but not immediate and continuous; when the trivial real expressiveness of social interaction is not available. At the same time, even in a real face-to-face situation, it is perfectly possible to misunderstand its authentic meaning or a hypocritical manifestation. In Berger and Luckmann's view, this liability to misinterpretation and hypocrisy is much more difficult in face-to-face relationships than in other, relatively close, forms of social relationships.

4. The 'face-to-face' situation the other is apprehended by the Self by means of typificatory schemes. According to the two scholars, these are conditioned by the immediate intervention of the other to a greater extent than by the "distant" forms of interaction. In the constructive plan, "the reality of everyday life contains typificatory schemes in terms of which others are apprehended and 'dealt with' in face-to-face encounters" [1e, p. 55]. It follows that typifications have an active influence on the interaction of the self with the other. The defining characteristic of this activity is continuity, a continuous impact of typifications. However, the typification effect is subject to change, because, "unless thus challenged, the typifications will hold until further notice and will determine my actions in

the situation" [1f, p. 55]. What type is this intervention? In a face-to-face situation, the Self gains an initial impression of the other. He perceives him / her on the basis of his primary interpretation of them. This interpretation could be either adequate or inadequate. (Generally, our interpretations tend to be like that!) This is what comes to the fore. In the background, the right or wrong impression can be supplemented or changed due to a new perception. This will require a new interpretation and a corresponding change in the current typificatory scheme or the formation of a new one. "Unless thus challenged, though, the typifications will hold until further notice and will determine my actions in the situation" [1g, p. 56].

What else is characteristic of the typificatory mechanism?

a. The typificatory schemes are reciprocal. Insofar as they are defined by Berger and Luckmann as constituents of the face-to-face situation, typifications bear the influence of both the Self and the other. It is a process of continuous mutual interference between the two typificatory schemes for the purpose of negotiating... and possibly (but not necessarily) achieving "coincidence between the systems of relevance" (G. Mead). The process itself is a manifestation of typicality. Reciprocity means duality of the typicality of the relation – "I apprehend the other as a type and I interact with him in a situation that is itself typical" [1h, p. 56].

b. The typifications are anonymous. Firstly, they are so in terms of content. Secondly, the degree of anonymity increases with their distance from the face-to-face situation. The very anonymity of the typification is influenced, to a certain extent, by the individualization projection. However, it is significantly attenuated by temporal distance, insignificance, transience or absence.

5. The experience of others in everyday life is characterized by directness or indirectness. The two types of experience pertain to two different types of interaction.

To Berger and Luckmann, immediate experience is the product of a face-to-face situation. The individual is in direct contact with the other. He directly observes his personal characteristics and actions. Information accumulation and knowledge acquisition are currently underway.

The indirect experience concerns, according to the two scholars, the relations of the individual with his contemporaries. Thus, this second type of situation is characterized by:

- closer or more distanced, clearer or vaguer, deeper or more superficial recollection, and
- the presence of more or less authentic information and knowledge.

The two situations can run separately or in parallel. The peculiarity here lies in the circumstance that, as an individual, "I must take account of my fellowmen in face-to-face situations, while I may, but need not, turn my thoughts to mere contemporaries. Anonymity increases as I go from the former to the latter, because the anonymity of the typifications by means of which I apprehend fellowmen in face-to-face situations is constantly 'filled in' by the multiplicity of vivid symptoms referring to a concrete human being"[1i, p. 57-58].

In addition, Berger and Luckmann take into account the fact that an individual may well experience his contemporaries in completely different ways. They suggest the following possible situations:

- a) regular meetings and experiencing them in face-to-face situations;
- b) recollections of specific people whom the individual has met once;
- c) concrete people known means of more or less anonymous intersecting typifications; these people could be likely partners in a face-to-face situation or potential, but not likely, ones;
- d) increase or decrease anonymity of experience depending on the degree of interest and intimacy.

The above discussion leads Berger and Luckmann to the following conclusion:

"The social reality of everyday life is thus apprehended in a continuum of typifications, which are progressively anonymous as they are removed from the 'here and now' of the face-to-face situation. At one pole of the continuum are those others with whom I frequently and intensively interact in face-to-face situations - my 'inner circle', as it were. At the other pole are highly anonymous abstractions, which by their very nature can never be available in face-to-face interaction. Social structure is the sum total of these typifications and of the recurrent patterns of interaction established by means of them. As such, social structure is an essential element of the reality of everyday life" [1j, p. 59].

At the same time, they take into account the fact that the experience of the individual is far from being limited to the so-called consociates and contemporaries. He interacts with his predecessors, as well as with his successors (heirs, successors). This also results in the anonymization of the typifications reaching such extremities as "ancestors" and "future generations". "These typifications are substantively empty projections, almost completely devoid of individualized content, whereas the typifications of predecessors have at least some such content, albeit of a highly mythical sort. [1k, p. 60]." Therefore, "the anonymity of both these sets of typifications, however, does not prevent their entering as elements

into the reality of everyday life, sometimes in a very decisive way "[11, p. 60]. The latter is evidenced by the classic example of human sacrifice in the name of the Motherland - the land of grandparents and the generations to come.

Typification is a key cognitive issue. It is so not only to Berger and Luckmann, in whose work it occupies fairly extensive place. Generally it has a significant place in phenomenological sociology. Therefore, it calls for a more complete review.

To round off, typifications are:

1. methods, mechanisms, means which make it possible to conceive of the everyday life entities. "Typing is the conception (recognition) of features, characteristics, attributes of an object (natural or cultural) in their unity, articulation or togetherness, which are also repetitive, in their capacity of being connected in this togetherness and remaining equal in different cases, i.e. objects that are completely unique in their entirety and specificity" [2a, p. 285];

2. experienced as significances;

3. based on common sense, sound judgment;

4. self-constructed in doxa (δόξα). This gives grounds to Georgi Fotev to argue for their being doxic. Thus, on the part of humans, they ... are taken on trust in the same way as the structure of the life-world is taken on trust, as self-evident and essentially unquestionable." [2b, p. 285];

5. doxic typifications, pre-scientific (Fotev) and characteristic of the everyday knowledge;

6. derived from the types. What is specific is that "a 'type' is abstracted from anything unique and particular, but also from other features and characteristics of the object, which may be repetitive as well, but not relevant to the given type, while may be relevant to another real or possible typification and, together with the unique, are generally the context of the type" [2c, p. 285].

Types, in their turn, are derived from real interest. "Types are formed from repeated features of typified objects connected in a single picture, a picture that is relevant and satisfies the type; the existent type is chosen, as emphasized, according to an actualized interest, and, in everyday life, as is only natural, one or the other interests are practical in nature, and the typifying process, as a rule and within the framework of common sense, which, one would say, is not inclined to step on a sandy basis but to deal what it thinks is safe or sufficient and seek and resort to the useful, while taking into account other practical interests. Interests are biographically defined, but biography is naturally 'inscribed' in the historically defined

socio-cultural forms, in a socially approved way of life, which is essentially a system of typifications" [2d, p. 289-290].

7. relevant to science as well. Scientific typifications are scientifically constructed types.

There are differences between the two types of typification, namely, that in the everyday life and in the field of pre-scientific knowledge, and that in the field of science. They cause a clash, a collision. The challenge is obvious. Therefore, we cannot but agree with Fotev's view that "the problem is that, whatever the "imperfections" of the types (typifications) functioning in everyday life sticking out in comparison with the scientifically constructed types, i.e. when the consequences are taken as a reference point, a privileged position, it is the former that make life, the social life process, the sustainability and the unity of the life-world possible, and, if the "superb" scientifically formed types seek to displace them, it is seen in practice that this cannot happen in a direct way and insane complications can occur" [2e, p. 284-285]. This, however, means nothing less than correlating theory with practice, applying scientific knowledge to life and gaining experience.

Everyday life is the sphere of construing and applying the typifications. Here we touch upon the question and problem of faith and knowledge or belief in knowledge. It is accepted that in the doxic typifications we use in our daily lives we act on trust, hence we recognize the very structure of the life-world as self-evident and irreproachable (Fotev).

However, what happens to scientific typifications?

They are based solely on cognitive interest.

A scientific typification construes a cognitive assumption.

The stated purpose is the pursuit of scientific truth.

Challenging the usefulness and practical application of the scientific results produced by them is a follow-up procedure.

These tenets are the basis for Fotev's conclusion, we agree with, that "...it is after they are created that scientific typological constructs turn to empirics and are tested, and ultimately, it is from the scientific conclusions, i.e. from the world of science, that the problem is raised of their transition in the world of everyday life" [2f, p. 290].

8. contextually anonymous in modernistic aspect and have, at the same time, real context;

9. inter-subjective in nature. This means that their interpretability is determined by the systems of relevance, since they refer us "to actors, social

stuff, social problems, social situations, roles, motives for social action; to results, to social relations and interactions, etc. ..." [2g, p. 291].

10. tools of life, since, "...typifications are a possible approach to the life-world as an initial life process, and they are the "tools" to cope with the constantly emerging challenges of people immersed in this process" [2h, p. 291].

11. the product of socially derived knowledge and form an endless life cognitive resource of the individual. It is here that the possible mental acquisitiveness finds adequate satisfaction in the realization that, "everyone has his own stock of knowledge, which, within his lifespan, seems truly inexhaustible. The direct answer is - one has his own inexhaustible supply of typifications, we do not simply say knowledge, but explicitly typifications, as a result of one's own life experience, and the emphasis on "one's own" is not accidental. No man has created a type alone, in a self-isolation from others, but each and every type one has in store is socially produced" [2i, p. 288]. Here we would like to bring to mind and add Schütz's note on the socio-cultural inheritance which an individual receives from his ancestors, parents and from the educational system.

12. auto-projected by the individual, i.e. it is a matter of self-typification, but while maintaining the relational component (Schütz);

13. animated by language. The process runs along the lines of: life problem – question – answer – relevant typing problem(s).

In Berger and Luckmann concept, language is one of the basic prerequisites for the formation of knowledge about everyday life. It is reached, however, through the phenomenon of objectifications, which are a manifestation and effect of human activity. This is so, because, according to the two scholars, "such objectifications serve as more or less enduring indices of the subjective processes of their producers, allowing their availability to extend beyond the face-to-face situation in which they can be directly apprehended" [1m, p. 60]. Since the theme of objectifications is rather extensively and seriously presented in Berger's and Luckmann's study, we should be disciplined enough to refrain ourselves from further reasoning and conclude, with this reservation, our exposition thus far.

Literature

1. Berger P.L., T. Luckman. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. Medium, Moscow, 1995a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m. – 323 p.

2. Fotev G. Dialogical Sociology. East-West, Sofia, 2004a, b, c, d, e, f, g, h, i. – 1096 p.

Түйін

Шындықты білу – күрделі процесс. Мұнда адам санасының рөлі шешуші болып табылады. Сананың анықтамасы көптеген шындықтардың болуымен байланысты. Олардың жиынтығы күнделікті өмірдің шындығы ретінде соңғысы туралы білімді қалыптастырудың негізгі негізі ретінде әрекет етеді. Ортаның маңызды танымдық компоненті оның интерсубъективті сипатында болады. Сонымен, осы мақаланың мақсаты – Питер Бургер мен Томас Лукманның жағдайдың элеуметтік-конструктивті сипаттамалары туралы көзқарастарын бетпе-бет ұсыну. Жағдайдың осы түрі арқылы сіз басқаның көптеген субъективті белгілерін «ұстай» аласыз. Бұл олардың дұрыс емес түсіндірілуіне жол беру мүмкіндігіне қарамастан маңызды танымдық және әдіснамалық мәнге ие. Теру механизміне баса назар аударылады, өйткені бұл негізгі танымдық мәселе.

Резюме

Знание реальности – сложный процесс. Здесь роль человеческого сознания является решающей. Определение сознания обусловлено существованием многих реальностей. Их совокупность как реальность повседневной жизни выступает в качестве первичной основы для формирования знаний о последних. Важный когнитивный компонент среды содержится в ее интерсубъективном характере. Таким образом, цель этой статьи – представить взгляды Питера Бургера и Томаса Лукмана на социально-конструктивные характеристики ситуации лицом к лицу. Через такой тип ситуации можно «схватить» множество субъективных признаков другого. Это имеет важное познавательное и методологическое значение независимо от имеющейся возможности допустимости их неверного толкования. Акцент сделан на механизме типизации, потому что он является ключевым когнитивным вопросом.

ӘОЖ 811.512.122.0

**ҚАЗАҚ ЕРТЕГІЛЕРІНДЕГІ БҰЙРЫҚТЫ
СӨЙЛЕНІМДЕРДІҢ ФУНКЦИОНАЛДЫ-СЕМАНТИКАЛЫҚ
СИПАТЫ**

М.К. АХМЕТОВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада бұйрықты сөйленімдердің ертегі мәтінде қолданылуы, оның мағыналық түрлері мен қызметі қарастырылды. Бұйрық райдың II, III жағында болымды, болымсыз тұлғада келген бұйрық, талап, ескерту, тыйымның ертегідегі оқиғалар тізбегін дамытуға қатысы талданды. Іске қосушы тарапынан айтылған бұйрықтың орындалып-орындалмауы коммуникативтік жағдаятпен, коммуниканттар арасында орныққан қарым-қатынастармен байланысты сөз етілді. Ертегі құрылымында бұйрықты сөйленімдердің маңызды қызметке ие тілдік бірлік екені анықталды.

Түйін сөздер: ертегі, бұйрықты сөйленім, бұйрық рай, іске қосушы, бұйрықты орындаушы.

Ертегіні коммуникативтік-прагматикалық жағынан ұйымдастырып, ертегідегі оқиға желісін одан әрі дамытуға қатысатын ерекше тілдік құралдың бірі – бұйрықты сөйленімдер. Ертегідегі бұйрық мәнді сөйленімдер оқиғаның әртүрлі арнада өрбуіне, оқиғаның шиеленісе түсуіне ықпал етеді. Бұйрықты сөйленімдер кейіпкерлер арасында орныққан түрлі қарым-қатынастарды, олардың мәртебесін, мінез-құлықтарындағы ерекшеліктерді де ашып көрсетеді.

Бұйрықты сөйленімдер табиғаты жағынан коммуникативтік жағдаяттармен тығыз байланысты. Бұл сөйленім түрлері ертегіде төл сөздерде қолданылып, кейіпкерлердің түрлі интенциясын білдіріп, бұйрық, кеңес, өтініш, тілек, талап, қорқыту, сес көрсету, жалыну,

үндеу, ескерту, сақтандыру секілді т.б. мән-мағыналарды иеленеді. Сол арқылы сөйлеушінің тыңдаушыға қатысты коммуникативтік-прагматикалық мақсаты көрініс береді. Ертегідегі бір кейіпкер келесі бір кейіпкерді белгілі бір іс-әрекетті жүзеге асыруға итермелейді не орындамауға шақырады. Мысалы: – *Енді күн шыққанша ұйықтамай жат* (БС. 74-т, 13-б). – *Бәйбіше, тұр, қонақ келді, ас әзірле, шай қайнат, ет ас, – дейді* (БС. 77-т, 189-б). – *Қайдан тапсаңдар да, табыңдар. Егер таба алмасаңдар, үйге қайтып келмеңдер, – депті* (БС. 74-т, 326-б). – *Бірақ сол сандықты ашпағайсың, – дейді* (БС. 74-т, 210-б). – *Ертең алакеуімге дейін пәле саржын жерге шаһар салып, ішінде бұлбұл сайратып, бау-бақшалар орнатып, таң-тамаша қылатын шаһар салыңдар, – деп бұйырады* (БС. 76-т, 85-б).

Ертегілерде іске қосушы жақ өзінің талап, тілегінің, бұйрығының бұлжытпай орындалатынына сенеді. «*Алтын құс пен сұр қасқыр*» ертегісінің мазмұны бойынша патшаның кенже ұлы сұр қасқырмен жолығып, жолдас болады. Қасқыр патша баласына сапарға аттанарда, *алтын құсты алуын*, бірақ оның *алтын қапасына тимеуін* немесе *алтын атты алғанымен, дуалдағы алтын жүгенге тиіспеуін* бұйырып, міндетті түрде осы айтылғандарды орындауын талап етеді. Егер бұл талапты орындамаса, *өлетінін* ескертіп, сақтандырады. Мысалы: – ... *Сол бақшада бір алтын қапас ішінде болады алтын құс. Аларсың, бірақ қапасқа тиме. Егер де қапасқа тисең, өлесің*» немесе *Қасқыр жігітке: «Бар, тез осы албарға кір, қазір қарауылышылар ұйықтаған соң атты, яғни алтын жалды атты алып шық. Бірақ дуалда алтын жүген болар, оған тиме, егер тисең, өлесің»* (БС. 74-т, 28-29-б).

Осы контексте бұйрық мәні ашық райдың келер шақ формасында (*аларсың, өлесің*), бұйрық (*тима, бар, кір, алып шық*) райдың II жақ тұлғалары арқылы берілген. Берілген бұйрық мәнді сөйленімдер **бұйрық, тіке талап және ескерту, сақтандыру** мәнінде жұмсалған. Осы контексте тіке талап пен ескертудің қатар жүруі ертегіде сұр қасқырға патша баласының көмекшісі, оның жолдасы рөлінің берілуімен байланысты. Қарсылық мәнді *бірақ*, шартты мәнді *егер* шылаулары бұйырушы сөзін орындаушының толық іске асыруын міндеттеу және ескерту, сақтандыру мәнін күшейту үшін қолданылған. Ескерту мәнді сөйленімдерде «сөйлеушінің бұйыруы (ерік білдіруі) іс-әрекетті орындаушы жағдаятты бақылауға алып, сөйлеушінің ойынша, жүзеге асырылған жағдайда, не орындаушыға, не сөйлеушіге, не басқа біреуге зияны тиетін іс-әрекетті орындамаса екен деген тілек» болады [1, 645-б]. Алайда қасқыр бұйрығын патша ұлы орындамайды. Ол алтын құсты қапасымен алып жүруді ыңғайлы көреді, ал алтын

жүгенге қатты қызыққандықтан, оны да алады. Мысалы: *Өз-өзіне айтты: «Алтын қапассыз құсты алып жүру қиын болар», - деп. Қайта барып алтын қапасты шешіп алам деп қапасты шеше бастағанда, бақшаның іші шұға толып кетті* (БС. 74-т, 28-б). Сөйтіп, оны қарауылдар ұстап алады да, Алмат патша оны мың шақырым жердегі үлкен теңіз артындағы алтын жалды атты тауып әкелуге жұмсайды. Жігіт оны тауып келмекші болып, басын иеді. Одан әрі жігіт қасқырдың көмегімен алтын атқа жетіп, оны алып жатқанда, көзі дуалдағы алтын жүгенге түсіп, қызығып, оны ала бергенде, албар шу-шу етіп, қарауылшыларға ұсталып, патша алдына келеді. Әрине, патша жігітті кешіре салмайды, оған сұлу қызды әкеп беруін тапсырады. Жігіт уәдесін беріп, қызды іздеуге кетеді. Осылайша ертегілердегі орындалмаған әрбір бұйрық жаңа оқиғаны тудырып, тізбекті дамытып отырады. Бұдан бұйрықты сөйленімдегі хабардың сөйлеу сәтінде әлі жүзеге аса қоймаған, келешекте іске асырылатын не орындалмауға тиісті әрекетке қарай бағытталатыны көрінеді.

Келесі *«Байғұлан»* атты ертегіде Байғұлан өзінен екі есе адаммен алысып, оны жерге алып соғып, ортан жілігін сындырып, шөксе тұрмайтын түйесін үстіне шөгеріп тастайды да, үйіне келгесін інісіне: *«Енді сен мына тау жаққа тезек тере барма!» - дейді* (БС. 75-т, 41-б). Алайда салынған **тыйым**, айтылған **ескерту** інісінің тарапынан орындалмай, тау жаққа барып, Қарабатырға көмектеседі. Ертегі сюжеті бойынша Қарабатырдың кесірінен Байғұлан неше түрлі қиындықтарды басынан өткереді. Немесе «Ер Төстік» ертегісіндегі: *«Қызыма сәлем айт, Сорқұдықтың басына көшін қондырмасын, қондырса, кесір болады»* (БС. 75-т, 15-б), *«Атам бұл құдыққа қонбасын, ырымы жаман жер!»* – деген сөйлемдерде болымсыз бұйрықтың себебі (*кесірі бар жер, ырымы жаман жер*) айтылғанымен де, іс-әрекетті орындамау міндеттілігі бұзылады, сөйтіп Төстік неше түрлі оқиғаларға тап келеді. Ертегілерде тыйымның орындалмауы мәтін мазмұнының қызықты әрі шытырманды дамуына түрткі болады. Демек, бұйрық райдың II, III жағында жұмсалған болымсыз етістіктер – ертегі мәтінін композициялық жағынан күрделендіріп дамытуда қолданылатын әлеуеті зор мәтінтүзімдік тілдік бірліктер.

Осы мысалдардан байқағанымыздай, іс-әрекетті орындаушы ағасының, досының, патшаның, келіннің т.б. айтқан талап-тілегін, бұйрығын, ескертуін өзінше интерпретациялап, оны жүзеге асырып-асырмауды өзі шешеді. Ал кейіпкер құлақ аспаған бұйрық, өтініш, ескерту, тыйым ертегідегі жаңа бір оқиғаның басталуына түрткі болып, ертегідегі мазмұнды одан әрі өрбітіп, кейіпкер шытырман оқиғаларды

басынан өткереді. Ертегілерде берілген уәде бұзылады, талап етілген әрекет орындалмайды. Бұл ертектің оқиғаны дамыту үшін, тыңдарманын жалықтырмай, қызықтыра отырып, прагматикалық жағынан әсер ету үшін таңдап алған әдіс-тәсілі деуге болады. Ертегіні күрделендіруге бағытталған осы әдісті қалыптасқан, тұрақты түрде ертегілерде қайталана кездесіп отыратын құрылым ретінде қарастырамыз. Осы жөнінде орыс ғалымы В. Пропптың мына тұжырымын келтіруге болады: «Әдетте ертегі белгілі бір жағдайлардан басталады. Отбасы мүшелері айтылады немесе болашақ кейіпкердің (мысалы, солдат) аты аталады, не оның жағдайы, мәртебесі туралы ақпарат беріледі. Бұл жағдай ертегіде ерекше қызмет атқармағанымен, маңызды морфологиялық элементке жатады. Жинақтап бергенде, бастапқы бөліктен кейін мынадай функциялар жүзеге асырылады: 1. Отбасы мүшелерінің бірі үйден кетеді. Ол көбіне ересек адам болады. Ол жұмысқа, саудаға, соғысқа, орманға кетіп не басқа да жұмыстармен үйінен жырақтайды. 2. Кейіпкерге тыйым салынады. Мысалы: «Егер жалмауыз кемпір келсе, сен ештеңе айтпа, үндеме», «Бұл шоланға кірме» және т.с.с. Бұндай сөйлемдер көп жағдайда бұйрық, ұсыныс, кейде өтініш түрінде келеді. 3. Тыйым бұзылады. Ертегіге енді жаңа бейне, антагонист енеді.

Ары қарай антагонист кейіпкерді алдайды, оның отбасы мүшесінің біреуіне кесірін тигізеді, кейін қаһарман мен антагонистің арасында шайқас болады, соңында басты кейіпкердің жеңіске жетіп, үйленуімен, мақсатына жетуімен ертегі аяқталады [2, 29-60-6]. Демек, ғалым ертегіде маңызды морфологиялық қызмет атқаратын бөліктерге кейіпкерге тыйымның салынуы мен оның бұзылуын жатқызады және олардың бұйрықты сөйлемдер арқылы берілетінін атап көрсетеді.

Бұйрық, талап, өтініштің, айтылған кеңестің орындалып-орындалмауы оның кімнің тарапынан қай адресатқа бағытталғанымен байланысты. Әдетте, ертегілерде патша, қалыңдық айтқан тіке талап, бұйрық көбінесе орындалады, әйтпесе бас кейіпкер өлім жазасына кесіледі, оның жаман аты дүйім жұртқа таралады, таққа мұрагер бола алмайды, сүйіктісінен немесе басқа да жанына қымбат нәрселерден айырылады. «Құйым батыр» атты ертегіде патша батырдың әйелін өзіне алмақ болып, оны мыстанның ақылымен айбөкеннің, су сыйырдың сүтін әкелуге жұмсайды. Батыр қасындағы серіктерінің (әйелі, қара қасқа тұлпар, айбөкен, қара құс) көмегімен оның тапсырмаларын орындайды. Құйым батырдың әйелі сапарға аттанарында мынадай кеңес береді: «*Барсаң бар, бірақ ханның ақ сауыты бар, соны сұра, 9 бүктемелі ақ семсері бар, соны сұра,*

байлауда қара қасқа тұлпар тұр, соны **сұра**, соларды берсе **бар**, айтпесе **барма!**» (БС. 75-т, 239-б) Бұл контексте де бұйрық райдың 2-жағында қолданылған болымды және болымсыз етістіктердің қолданысы ерекше. Етістіктің бұл грамматикалық формасының түбір күйінде **сұра** және тұлғасын өзгертіп, **бар/барма** түрінде қайталанып келуі мәтінде динамика тудырып, батырдың нақты шешім қабылдауына, іс-әрекетті қалайша жүзеге асыруына ықпал етеді. Бұл бұйрықты сөйленімдер **кеңес беру** мәнінде жұмсалған. Кеңеспен қатар астарлап берілген **ескерту** де бар, өйткені ханнан сұрағандарын ала алмаса, батырдың басына қауіп төнетіні аңғартылады. Осы ертегіде Құйым батыр әйелінің кеңесіне құлақ асады, сөйтіп барлық сапардан аман-есен, олжалы оралып отырады.

Сонымен қатар ертегілерде іске қосушының айтқаны үнемі орындалатын тұстар кездеседі. Алайда ол бірден емес, бірнеше оқиғадан кейін ғана жүзеге асырылады. Басты қаһарман достарын, жақтастарын көмекке шақырарда, олардың жүзеге асыр деген әрекеттерін міндетті түрде бұлжытпай орындайды. Соның арқасында бас кейіпкер тығырыққа тірелгенде, серіктері келіп, қол ұшын созады, сөйтіп бірлесе отырып, барлық кедергілерді жеңеді, мақсат-мұраттарына жетеді. Мысалы: «*Мына бір қауырсынымды **алып қал**. Қай жерге барып қонсаң да, от жаққан жердің қасына **шанышп қал**», - деп құс ұшып кетті* (БС. 75-т, 245-б). Ертегінің осы бөліктерінде де бұйрық райдың 2-жағы жұмсалып, орындалуға тиіс **тіке талапты** білдіреді.

Жоғарыда талдап өткеніміздей («*Алтын құс пен сұр қасқыр*», «*Байғұлан*», «*Ер Төстік*»), кейбір ертегілерде қаһарманның ата-анасы, туысы, көмекшісі айтқан өтініш, тілек, кеңес, ескерту, сақтандыру түріндегі бұйрық орындалмайды, себебі іс-әрекетті орындауға не жүзеге асырмауға кеңес беруші оған жаза қолданбайды, орындаушы бұйырушыдан өзіне тікелей төнетін қауіп-қатерді сезінбейді не адресат бұйрық берушіні өзінен мәртебесі төмен деп санайды. Сонымен қатар орындалмаған жағдайда түрлі қиындықтардың туу мүмкіндігіне де аса назар аудармайды. Бұл ерекшеліктер талап етуші мен бұйрықты орындаушының арасындағы иерархиялық, әлеуметтік-рөлдік, психологиялық байланыстардан хабар береді. Бұйрықтың қалай жүзеге асатыны ертегідегі кейіпкерлердің жақындық не танықтық деңгейлеріне, мәртебесіне байланысты. Ертегі контекстінде бұйрық, тіке талап жоғарыдан төменге, күштіден әлсізге, дұшпаннан бас кейіпкерге бағытталады. Ал өтініш, кеңес, ескерту, сақтандыру, тілек бір-біріне жақын, дос кейіпкерлердің арасында, ата-анасы мен

туыскандары, бас қаһарманның жақтастары мен көмекшілері, желеп-жебеушілері тарапынан айтылады. Бұл ертегінің оқиға желісімен байланысты, себебі негізгі кейіпкердің алдына жүзеге асыруға қиындық келтіретін, кей кезде, тіпті, орындалмайтындай мақсат-міндеттер қойылып, неше түрлі күрделі жұмыстар тапсырылады. Айтылған бұйрық, талап ертегінің құрылымдық-мазмұндық ерекшелігіне сәйкес тез арада жүзеге асырылуы тиісті. Сондықтан бас қаһарман айтылған бұйрықты орындауға, сұралған затты іздеп табуға ұмтылып, шиеленіскен іс-әрекеттерді басынан өткеріп, түбінде мақсатына жетеді. Демек, ертегідегі бұйрық мәнді сөйленімдер – кейіпкердің белсенді іс-әрекетін жүзеге асыруға ерекше ықпал ететін тілдік бірліктер.

Қазақ ертегілерінің құрылымында бұйрықты сөйленімдер **қарғыс** мәнінде де жұмсалады. Мысалы: *Сонда ақ дәу: «Ей, ұлымағырдың иті ұлып, өз басыңа көрінсін! Шаңқылдамағырдың құсы шаңқылдап өлеріңе көрінсін! Сөгілмегірдің сауыты сөгіліп, тозарыңа көрінсін. Осы Құйым туғанда бұлк ете қалып еді, бар денем!» - деп келеді екен* (БС. 75-т, 245-б).

Ақ дәудің бұл қарғыс мәнді сөздері оған төнген қауіп-қатерді қабылдаушыға әсерлі жеткізу үшін қолданылған. «Құйым батыр» ертегісінде ақ дәудің айтқандары сөзбе-сөз қара дәудің, қызыл дәудің атынан да қайталанып беріледі. Ертегі кейіпкерлері пайдаланатын құрал-саймандардың жарамсыз болуы не жанында жүрген жан-жануар, құстардың түрлі жағымсыз, оқыс іс-әрекеттерді жасауы көп жағдайда осы зат иелерінің басына төнетін қиындықтардан хабар береді. Келтірілген мәтін бөлігінде ақ дәудің (қара, қызыл дәулердің) басына төнетін қауіп өзіне жақын *итінің ұлып, құсының шаңқылдап, сауытының сөгілуінен* аңғарылады. Сол себепті де ертектің дәудің сөзінде оның өз басын қатерден арашалау мақсатында заттарға бағытталған қарғыс мәнді тілдік бірліктерді қолданады. Осы үзіндіде қайталана жұмсалып, сөйлемді тиянақтауға қатысқан *көрінсін* етістігі ІІІ жақ тұлғасында тұрғанымен, контексте тәуелдік жалғаудың ІІ жағындағы *басыңа* зат есіммен, *өлеріңе, тозарыңа* келер шак есімшелермен тіркесіп, *сен өл, сен тоз* дегенді білдіріп, ІІ жақтық мағынаны иеленген.

Ертегілерде бұйрықты сөйленімдер **тілек, өтініш** мағынасында қолданылады. Бұйрықты сөйленімдердің бұл түрінде айтушының тілегі, еркі, өтініші беріледі де, орындалуы мүмкін немесе орындалуы мүмкін емес іс-әрекет ретінде көрінеді. Сөйлемдегі тілек, өтініш жекеше, көпше І, ІІ жақта сыпайы, анайы формадағы бұйрық рай

арқылы беріледі. Мысалға «Бозінген» ертегісіндегі керуеншілерге айтылған Бағланбай ұлдарының сөзін келтіруге болады:

*Сөзімді қабыл алыңыз,
Бұл сөзіме наныңыз,
Артынан хабар алайын,
Жеті күн тоқтап беріңіз!
Атқа мініп шабайын,
Сатқынды іздеп табайын,
Пұлыңды алып берейік,
Інгенді алып қалайық, – дейді (БС. 73-т, 276-б).*

Бұл шумақтарда логикалық екпін іске қосушы әрі іс-әрекетті жүзеге асырушы сөйлеуші I жаққа түседі. Осы контекстке сәйкес, бұйрық райдың жекеше, көпше түрдегі I жағы бірлескен іс-әрекетті, шешімді, оның орындалуын қалауды білдіреді. II жаққа қатысты айтылған өтініштің іске асып-аспауы сөйлеуші тараптың өзі орындауға ниет білдірген әрекеттерінің қалай жүзеге асатынымен байланысты ертегіде өз шешімін табады.

Немесе: – *Менің істегенім дұрыс болмапты, кешір!* – депті де, *құмырсқаны қамаудан босатып жіберген екен* (БС. 73-т, 228-б); – *Әке, енді мені басқа бір адамға беремін деген үміттен күдер үзіңіз. Енді менің қалған өмірім сол жылан қабықты жігіттің жолына құрбан болады. Сондықтан соны өлгенімше іздеуге ұлықсат етіңіз* (БС. 74-т, 49-б); – *Е, Құдай, мал бер, бас бер, өмір ұзақ жас бер!* – деп тілеу тіледі *Құдайдан* (БС. 74-т, 91-б); *Қашып құтылатын маған бір ат тауып берші!* (БС. 73-т, 56-б) деген II жақтағы бұйрықты сөйленімдер тілек, өтініш мағынасын білдіруге қатысқан.

Ертегілерде сонымен қатар **бата-тілек** мағынасындағы бұйрықты сөйленімдер бұйрық райдың III жағы арқылы да ұйымдасады. Грамматикалық формасы III жақта берілгенімен, бата-тілек тыңдаушы II жаққа қарай бағытталады. Сөйлеуші айтқан бата-тілектің іске асырылуы адресаттың құзырынан тысқары тұрады. Мысалы: *Бүкіл өміріміз бойынша Құдайдан тілеріміз бізді кәбабтан құтқарғаныңыз үшін сізге зор рахмет етсін!* (БС. 74-т, 214-б), *Атса, мылтық өтпесін, шапса, қылыш өтпесін, адамның күші саған жетпесін* (БС. 75-т, 71-б). Мұндай сөйленімдер ертегі кейіпкерлерінің арасында орнаған жанашыр, мейірімді, тілеулес қарым-қатынастардан хабар береді.

Қорытындылай келе, мақалада зерттеу нысанына алынған бұйрықты сөйленімдерді қызметі мен мағынасына қарай төмендегіше топтастырамыз:

- 1) директивті – бұйрық, тіке талап мағынасындағы сөйленімдер;
 - 2) оптативті – өтініш, тілек, бата, қарғыс мағынасындағы сөйленімдер;
 - 3) превентивті – ескерту, сақтандыру, кеңес мағынасындағы сөйленімдер.
 - 4) прохибитивті – тыйым салу мағынасындағы сөйленімдер.
- Олардың ішінде ертегі құрылымында түрлі коммуникативтік жағдаяттармен байланысты қолданылатын директивті, прохибитивті, превентивті бұйрықты сөйленімдердің мәтін мазмұнын дамытудағы қызметінің ерекше екенін атап өтуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақ тілінің функционалды грамматикасы / Жауапты редактор: М. Малбақов. 2-кітап. – Алматы: Дайк-Пресс, 2011. – 828 б.
2. Пропп В. Морфология сказки. – Москва: Наука, 1969. – 168 с.

Пайдаланылған көркем шығармалар

1. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2011. Т. 73: Хайуанаттар туралы ертегілер. – 432 б.
2. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2011. Т. 74: Қиял-ғажайып ертегілер. – 432 б.
3. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2011. Т. 75: Батырлық ертегілер. – 424 б.
4. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2011. Т. 76: Новеллалық ертегілер. – 432 б.
5. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. – Астана: Фолиант, 2011. Т. 77: Сатиралық ертегілер. – 400 б.

Резюме

В статье рассмотрено использование побудительных высказываний в текстах сказок, их смысловые типы и функции.

Resume

The article is devoted to the use of imperative statements in the texts of fairy tales, their semantic types and functions.

ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢАШЫЛ ӘДІСТЕРІ

А.Ш. ТЛЕУЛЕСОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессор,

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Д.Д. БИСМИЛЬДИНА

филология ғылымдарының кандидаты,

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

К.Ә. ТЛЕГЕНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,

Қазақ экономика, қаржы және халықаралық сауда университеті

Аннотация

Бұл мақала қазақ тілін оқытудың жаңашыл әдістерін саралауға арналған. Инновациялық әдістердің артықшылықтарын жоққа шығаруға болмайды, өйткені олар болашақ маманның жеке тұлғалық қасиеттерін қалыптастыруда айрықша рөл атқарады. Қазақ тіл білімінің салаларын оқытуда жаңашыл инновациялық әдістер білім алушыларға белсенді жолмен жаңа білімді меңгеруге, әлеуметтік тұрғыдан белсенді болудың жоғары деңгейіне жетуге, олардың шығармашылық қабілеттерін ынталандыруға және оқу үдерісін күнделікті өмір тәжірибесімен байланысты қарауға көмектеседі.

Түйін сөздер: қазақ тілін оқыту әдістемесі, педагогикалық технологиялар, білім беру технологиясы, оқытудың интерактивті әдістері

Жоғары білім беру деген – студенттерді өздері таңдаған мамандығы бойынша білім байлығымен қаруландыру, оны білімді өз бетінше игеруге, іскерлік пен дағдыны меңгеруге даярлау болса, *білім беру әдістері* – әрбір ғылымның өзіндік ерекшеліктеріне сәйкес жүйеленген, білім алушыларды білім мен тәрбие нәрімен сусындауға бағыттайтын және соларды дағдыға айналдыруға көмектесетін әрекет. *Қазақ тілін оқыту әдістемесі* дегеніміз – қазақ тіл білімін және оның салаларын оқыту теориясы мен практикасын қарастыратын педагогиканың бір саласы.

Педагогикалық технологиялар – теориялық білімді, тұтастай алғанда педагогикалық процестің қызметін тәжірибеде жүзеге асыруға

арналған және сол үдеріс нәтижелерін кезең-кезеңмен саралап, білім алушылардың да, топтың да даму сатыларын көруге болатын, оқытушылар мен білім алушылардың өз-өздерін дамытуға мүмкіндік туғызатын іс-әрекеттер жиынтығы. *Білім беру технологиясы* дегеніміз – мақсатқа жетуге кепілдік беретін оқу үдерісі, яғни қойылған мақсатқа қол жеткізуге мүмкіндік беретін іс-әрекеттер жүйесі. Бүгінде студенттерді оқытудың білім берушілік қызметі ғылыми негіздерді, іскерлік қасиеттерді және дағдыны меңгерген сауатты тұлғаны дайындауға әлеуметтік міндеттерді шешуге бағытталған болуы керек.

Педагогика ғылымында пәнді оқыту әдістерін топ-топқа бөліп қарастырудың бірнеше жолы бар. Нақтырақ айтқанда, оларды дәстүрлі түрде, әдетте, үш топқа бөледі: пассив, актив (белсенді) және интерактив (интербелсенді) [1, 77 б.].

Пассив әдістер дегеніміз – оқытушы мен білім алушылардың өзара коммуникативтік қарым-қатынасқа түсу формасы. Мұндағы оқытушы басты әрекет етуші тұлға және сабақты басқара отырып ұйымдастырушы болып табылады, ал білім алушылар оқытушы нұсқауын орындайтын пассив тыңдаушылар (орындаушылар) болып табылады. Оқытушы мен білім алушы арасындағы қарым-қатынас әр алуан сұрақтар, жаттығулар, тексеру жұмыстары және тест тапсырмалары арқылы жүзеге асады. Мұндай әдіс педагогикада қолданылатын қазіргі заманғы технология тұрғысынан алып қарағанда тиімсіз болып саналады. Солай бола тұрса да, оның бірқатар артық тұстары да бар. Ол оқытушының сабаққа жеңіл дайындалуына және шектеулі уақыт ішінде оқуға арналған материалдарды көптеп ұсына алуына мүмкіндік туғызады. Көптеген оқытушылар осы артықшылықтарды ескеріп, өзге әдістермен салыстырғанда пассив әдістерді қолдануды жақсы қабылдайды.

Актив әдістер дегеніміз – білім алушы мен оқытушының сабақ барысындағы өзара әрекеті арқылы жүзеге асырылатын әдіс, мұнда білім алушылар пассив тыңдаушылар емес, сабаққа өте белсенді қатысатындар болады. Пассив сабақта басты әрекет ететін тұлға – оқытушы болып саналса, ал мұнда екеуі де әрекет тұрғысынан тең дәрежелі болады. Сондай-ақ бұл тәсіл демократиялық стильге негізделген. Негізгі жұмыс түрлері: шығармашылық тапсырмалар, білім алушылардың оқытушыға, оқытушының білім алушыларға сұрақтар қоюы, пікір алысуы.

Оқытудың интерактивті әдісі оқытушы мен білім алушылардың өзара әрекеттесуі арқылы жүзеге асады. Мұнда оқытушы мен білім алушы оқу процесінің субъектілері болып саналады. Оқытушы

ұйымдастырушылық қабілеті бар, топтың көшбасшысы бола алатын, ақыл-кеңес бере білетін, білім алушының әрекет етуіне жағдай туғызушы қызметін атқарады. Білім алушылар білімді игеруде, берілген тапсырмаларды орындау кезінде, бір-бірінің жұмысына баға беруде, талдау кезінде өздері жетекші рөл атқарады, сонымен бірге өз тәжірибелеріне сүйенеді. Оқытушы шығармашылық бағыттағы жұмыстарды орындау кезінде тың проблемалық жағдаяттар туғызып, сол арқылы білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруды мақсат етеді. Білім алушылар көтерілген мәселе туралы өзіндік пікірін және көзқарасын білдіреді, сонымен қатар өз пікірлерінің дұрыс екенін дәлелдейді, ойды жүйелі жеткізуге, өз ойын қорғай алуға үйренеді. Білім алушылардың жаңаша меңгерген білімі, шеберлік қасиеттері мұндай тәжірибелердің негізінде қалыптасып, шыңдалады. «Интерактивті оқыту білім алушының санасына ғана әсер етіп қоймайды, олардың сезіміне, еркіне (әрекетіне, дағдысына) жағымды әсер етеді» [2, 58 б.]. Осылайша оқытушы білім алушыларды олардың өздерінің тәжірибесі негізінде тәрбиелеп, баулиды. Білім алушының оқу материалдарын интерактивті тәсілдер арқылы жылдам меңгеретіндігі ғалымдардың зерттеуімен дәлелденген.

Интерактивті әдістердің білім берудегі негізгі ерекшелігі – білім алушылар оқу үдерісінде бастамашылық танытады, орын алған мәселелерді өз бетінше шешу қабілеттерін дамытады, мұндайда оқытушы серіктес-көмекші ретінде білім алушыларды осыған жетелейді, ынталандырады. Интерактивті оқыту әдісінің міндеттері төмендегідей:

- білім алушылардың пәнге деген қызығушылығын және өз бетінше білім алуға қызығушылығын ояту;
 - білім алушылардың өзіндік жеке ой-пікірінің қалыптасуына және өз ойын дәлелдей алуына әсер ету;
 - әлеуметтік және кәсіби дағдыларды қалыптастыру;
 - берілген білімді тиімді меңгерту;
 - қойылған міндеттерді шешудің әртүрлі жолдары мен нұсқаларын білім алушылардың өз бетінше іздеуіне, сонымен қатар қабылданған сол шешімдерді зерделеп, негіздей алуына әсер ету;
 - білім алушылар арасында өзара белсенді қарым-қатынасқа негізделген іс-әрекетті орнату, топта көпшілікпен бірге нәтижелі жұмыс жасай білуге баулу;
 - білім алушылардың саналы құзыреттілік деңгейін қалыптастыру.
- Оқытудың интерактивті әдістері бірнеше тәсілдерден бірлескен жиынтық болғандықтан, оларды топтарға бөлу, әрине, қиынға соғатыны

сөзсіз. Әдістің қандай да бір түрін таңдау бірқатар себептерге, нақтырақ айтқанда, сабақтың мақсатына, қатысушылар мен оқытушының тәжірибесіне, олардың өре-деңгейіне байланысты болады.

Бұл әдістің басты шарттарының бірі білім алушыларды топқа бөлу болып табылады. Білім алушыларды топтарға бөлудің бірнеше тәсілдерін ұсынуға болады. Топтағы адамдардың тізімін алдын ала нақтылап, көрінетін жерге қоюға болады. Ал білім алушыларды топқа бөлудің «бір», «екі» сандарын айтқызып, санатудан басқа тағы бір жолы ретінде білім алушылардың көзқарастары мен ұстанымдарын (өз қалауы бойынша) құрауға болады. Топ құрамының қажетті уақыт бойы тұрақты түрде сақталып тұруы білім алушылардың топта жұмыс жасауда жетістікке қол жеткізу шеберліктерін шыңдайды. Интерактивті оқытуда топтар үнемі ауысып отырады, оларда тұрақтылық болмайды. Ал топ мүшелерінің ауысуы білім алушыларға әр алуан адамдармен жұмыс жасауға әрі оларды жақыннан тануға көмектеседі. Топ жасай отырып, келесідей жағдайға назар аударған дұрыс: білім алушылардың топшілік тапсырманы орындауға білімінің және іскерлік дағдыларының жететініне көз жеткізу. Сондықтан нұсқаулықтарды мейлінше анық және нақты жасау керек. Және оларды тақтаға немесе карточкаларға жазған жөн. Тапсырманы орындауға уақыт жеткілікті болуын ескеру керек. Тапсырманы басқа топтарға қарағанда ертерек аяқтаған топтың қандай іспен айналысатынын алдын ала ойластырған дұрыс болады. Бағалау әрі марапаттау тәсілдері топшілік жұмысты қолдануға қалай ықпал ететінін ойлап қойған жөн. Топтың өз күшімен қол жеткізген жетістіктерін топтық марапатпен қамтамасыз еткен дұрыс. Топ ішіндегі басқарушылық мәселені де назардан тыс қалдыруға болмайды. Егер білім алушылардың біреуі топтағы жұмыс туралы есеп берсе, оған әділетті шешім жасалуы тиіс. Топтың әрбір мүшесінің бірін-бірі қалайша сыйлайтынына көңіл бөліп, бірлесіп әрекет ету кезінде жұмыс барысында орын алатын айқай-шуларға дайын болып, шағын топтарда жасалатын жұмыстарға тапсырма беру барысында әрбір топтан күтілетін нәтижелерді ойластырған жөн. Сонымен қатар келесі жайттарды да есте сақтаған дұрыс:

1. Білім алушыларға олар топқа бөлінбей тұрып тапсырма түрлерін таныстыру;

2. Білім алушылармен бірлесе отырып, берілген тапсырманың түсінікті екендігін талқылау;

3. Топта жұмыс істеу ережесін білім алушылардың естеріне салып отыру.

Интерактивті оқыту әдістерінің мүмкіндіктері мыналар: коммуникативтілік, шығармашылық қиял, сөз бостандығы, белсенді өмірлік ұстаным, білімнің беріктігі, т.б.

Сабақта интерактивті әдістерді қолданудың мақсаты – оқытуға қолайлы жағдай жасау болып табылады, мұндайда білім алушы өзінің зияткерлік толықтығын, табыстылығын сезеді, бұл өз кезінде оқу үдерісінің тиімділігін арттыра түсері анық. Басқа сөзбен айтқанда, интерактивті оқыту дегеніміз – бұл, біріншіден, диалогтық оқыту, мұнда білім алушы мен оқытушы арасында ғана емес, сонымен қатар өзара білім алушылар арасында да коммуникативтік акт жүзеге асады. Білім берудің әр алуан интерактивті формалары бар, нақтырақ айтқанда, ми шабуылы; диспут, яғни пікірталас; «дөңгелек үстел» әдісі; іскерлік және рөлдік ойындар; тренингтер, мастер кластар; case-study (нақты жағдайды талдау, жағдаяттық талдау) [3, 28 б.].

Сабақтың негізгі бөлігін өткізуде «дөңгелек үстел» әдісін қолдану бұрын алынған білімді бекітуге мүмкіндік береді, ақпаратты толықтырады, көтерілген мәселені шешу дағдысын қалыптастырады, пікірталасқа түсу мәдениетін меңгеруге септігін тигізеді. «Дөңгелек үстел» әдісінің өзіне тән басты ерекшелігі – тақырыптық пікірталастың топтық кеңеспен сәйкес келіп ұштасуы; сонымен қатар белгілі бір тақырып төңірегінде көтерілген мәселені, ақпаратты, ой-пікірлер мен ұсыныстарды топ болып талқылауы болып табылады. Мұндағы басты мақсат – оқыту, тренинг, диагностика, ұстанымдарды, көзқарастарды өзгерту, білім алушыларды шығармашылыққа жұмылдыру т.б.

Дебат – екі топқа бөлінген білім алушылардың берілген тақырып бойынша еркін пікір алмасуы, ой білдіруі. Дебаттың ерекшелігі – қысқа да нұсқа жауап беру, алынған нәтиже туралы айтылған түйін сөз. Дебат барысында білім алушылардың бір тобы қабылданған шешімді қолдайды, ал келесі топ теріске шығарады, өз ойларын дәйекті де дәлелді әртүрлі мысалдар келтіре отырып түсіндіреді, көпшілік назарына әр алуан ақпаратты ұсынады т.б. Сонымен, *дебат* өзіндік пікірді қалыптастыруға және дәлелдеуге, шешендік өнер дағдыларын нығайтуға, аудиториямен тығыз қарым-қатынасқа түсуге, топтық күш және көшбасшылық қасиеттерді, коммуникативтік мәдениетті дамытуға, көпшілік алдында сөз сөйлеу дағдыларын меңгеруге, ізденіс, зерттеу көздерін игеруге, өзге адамдарды тыңдай білуге, басқаларды тыңдата алуға көмектеседі, қатысушылардың ұйымдастырушылық қабілеттерін қалыптастырады.

«Ми шабуылы» әдісі – білім алушылардың шығармашылық белсенділігін арттырудың анағұрлым танымал және әр түрлі

мәселелердің шешімін дәстүрлі емес жолмен анықтауға негізделген әдістердің бірегейі. Мұнда білім алушылар мәселені шешудің бірнеше жолдарын ұсынады, соның нәтижесінде тәжірибеде қолдануға, жүзеге асыруға болатын анағұрлым орынды шешімдер таңдалып алынады.

Рөлдік ойындар – интерактивті оқытудың тағы бір формасы, бұл әдіс кәсіби қызметтің пәндік және әлеуметтік мазмұнын жасауға негізделген. Рөлдік ойындардың маңызды құрамдас бөліктері: әртүрлі қатынастар жүйесін, кәсіби қызметтің әр алуан шарттарын үлгілеу, білім алушылардың іскерлік дағдылар мен құзыреттіліктерді тәжірибелік кәсіби қызметті бастағанға дейін-ақ игеру.

Мастер-класс – жаңа идеяны жеткізудің педагогикалық жүйедегі басты құралы. Бұл – шағын топтарда өз бетінше жұмыс жасау әдісі, мұнда білім алушылар сабаққа белсенді қатыса отырып, қойылған проблемалық мәселелерді шешуде тәжірибе алмасуға және пікір алмасуға мүмкіндік береді. Мұнда танымдық процесс аса маңызды рөл атқарады. Жалпы алғанда, біздіңше, білім алушылармен жұмыс жасаудың формалары, әдістері мен технологиялары оларға ұсынылуы керек, бірақ міндеттелмеуі тиіс. Осыған орай оқытушының өзіне және оның кәсіби дағдысына көп нәрсе байланысты деп айтуға болады. Мастер-кластағы өзара әрекет ету формалары: ынтымақтастық, шығармашылық, қажетті шешімдерді бірлесе отырып іздеу – мұның барлығы оқытушы мен білім алушылардың шығармашылық әлеуетін ашуға мол мүмкіндік береді. Бұл әдістің мақсаты – білім алушыларды (студенттерді) ғылымның кәсіби тіліне (экономикалық, құқықтық, филологиялық) оқыту және зияткерлік, кәсіби әрі эстетикалық тәрбие беру.

Қорыта айтқанда, интерактивті оқыту коммуникативтік дағды мен білікті дамытуға бағытталған бірнеше міндетті бір уақытта шешуге мүмкіндік туғызады.

Интерактивті жаңашыл әдістер білім алушылар арасында эмоцияға негізделген байланысты орнатуға көмектеседі, қалыптан тыс стандартты емес ойлауға және өз көзқарасы мен мүддесін қорғай алуға, топта жұмыс істей білу дағдысын қалыптастыруға, белсенді өмірлік ұстанымды, шығармашылық әлеуетті ашуға жетелейді.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз» атты Қазақстан халқына Жолдауында: «Өмір бойы білім алу» әр қазақстандықтың жеке мұратына айналуы тиіс. Біз кәсіптік және техникалық білім берудің мазмұнын толық жаңартпақ ниеттеміз», – деп көрсетеді.

Бүгінгі күні білім беру саласында жұмыс жасап жүрген оқытушылар қауымы студенттерге сапалы білім беру үшін, әр қилы актив әдістерді сабақтарында қолданып жүр. Себебі әрбір ұстаз адамның мақсаты – студенттерге сапалы білім беру, олардың жан-жақты дамып-өсуіне мүмкіндік туғызу, білім алуға қатысты қызығушылық ниетін арттыра түсу.

Кейс әдісін қолдануда оқытудың табысқа толы болуы модератор адамның жұмысына тікелей байланысты. Модератордың басты мақсаты – білім алушыларға (студенттерге) бір топта жұмыс істеуді үйретіп, ақпараттың аздығына қарамастан, өте аз, санаулы ғана уақытта жылдам шешім қабылдай алуға дағдыландыру; ашық түрде пікір алмасу, әрбір білім алушының өзіндік мүмкіндігін, әрекетін толық қолдана алуына жағдай туғызу.

«Кейс» ұғымы ағылшын тіліндегі «case» деген сөзден алынған, яғни «жағдай» деген мағынаны білдіреді. Бұл ұғымды басқаша «нақты жағдаятты талдау» әдісі деп атайды. Оның мән-мағынасы да күрделі емес, нақтырақ айтқанда, оқытуды ұйымдастыру кезінде нақты жағдаят пайдаланылады. Демек, осы әдіс оқытушыдан шығармашылықты талап етеді, сонымен қатар оның ой-өрісінің көрінісі ретінде бейнеленеді.

Кейс әдісі студенттердің оқуға қызығушылықтарын арттыра түседі, ал бұл өз кезегінде тұлғаның мықты маман ретінде қалыптасуына зор әсер етеді.

Гарвар университетінде ХХ ғасырдың басында оқытушылар сабақ беру кезінде студенттер арасында көтерілген мәселені талқыға салуды қолдана бастайды. Мұндайда оқытушы студенттерге әр алуан жағдаяттар ұсынып, оның шешімін табу жолдарын және бірнеше міндеттерін алға қояды. 1921 жылы Коупленд осы әдіске қатысты алғашқы оқулықты жариялады, бұған гарвардтық бизнес-мектептің деканы Волос Донам да белсенді араласып, өз үлесін қосты.

«Кейс әдісі» ұғымының астарында нарықтық экономикадағы элеуметтік жағдайларды суреттеуді оқу барысында қолдану бойынша оқыту техникасы түсінігі жатыр. Сонда *жағдай (кейс)* дегеніміз – ұжымда, қоғамда орын алатын қандайда бір шындыққа негізделген оқиғаның жазбаша түрде берілуі. Студенттер ұсынылған жағдаятты талдап, мәселенің мәнін түсіндіріп, оны шешудің жолдарын көрсетіп, солардың ішінен ең тиімді болып саналатындарын бөліп алулары керек. Білім алушылар ссылайша талдай отырып, өздерінің білімдерін ұтқыр пайдалануға үйренеді. Ал оқытушының міндеті студенттердің белсенділігін бақылауға алып, барлығының дерлік қатысуын қадағалап отыруы қажет.

Студенттердің талдауына берілетін кейстің ұғынықты әрі пән бойынша тақырыптарға сәйкес келуі аса маңызды. Себебі кейс әдісі оқытудың өзге технологияларымен салыстырған күрделенген жүйе болып табылады. Оқытушының аталған әдісті қолдану барысындағы әрекетін екі кезеңге бөліп қарастыруға болады: біріншісі – кейс (жағдаят) таңдау, мұнда сұрақтар құрастыруға бағытталған шығармашылық жұмыс, яғни жағдайларды тақырып бойынша таңдау; мақсат-міндетті анықтау; жағдаятты құрастырып, суреттеу; екіншісі – оқытушының сабақ барысындағы әрекеті. Бұған кіріспе; жағдайды талдау; пікірталасқа түсу; қорытынды жасау жатады. Сабақ беру кезінде тақырып мазмұнының толықтығына, психологиялық ерекшеліктерге көңіл бөлудің маңыздылығы ерекше. Кейстердің әр алуандығына қарамастан, олардың барлығының ортақ типтік құрылымы болады. Case study әдісі бойынша қалыптасатын дағдылар төмендегідей:

1. *Тәжірибелік дағдылар*. Кейсте көрсетілген нақты жағдайлармен салыстырсақ, мәселенің күрделі болуы төмен деңгейдегі экономикалық білімде пайдаланылатын тәжірибелік дағдыларды жүйелей түсуге мүмкіндік туғызады.

2. *Аналитикалық дағды* – нақты және логикалық ойлау қабілеті. Оған деректерді мәліметтерден ажырату шеберлігі, маңызды ақпараттарды ажырата алу, жоғалған ақпаратты табу және оларды қалпына келтіру жатады. Бұл, әдетте, ақпарат сапасы төмен болған жағдайда өте маңызды.

3. *Әлеуметтік дағды* – адамдардың өздерін өздері бағалау, тыңдау, пікірталасты қолдау, қарсы көзқарасты дәлелдеу тәртібі жатады.

4. *Коммуникативті дағды* дегеніміз – пікірталас жүргізу шеберлігі, қатысушыларға дәлелдей алу қабілеттері, көрнекі материалдарды және басқа да керекті ақпараттарды қолдана алу.

5. *Шығармашылық дағды* – логикалық жолмен шешілмейтін, балама жолмен шешудің шығармашылық дағдылары.

6. *Өзіндік саралауда* пікірталас кезіндегі ой-пікірдің қайшылығы өзіңіздің және өзгелердің ойын толық ұғынуға көмектеседі.

Қорыта айтқанда, оқытудың интерактивті жаңа формаларын қарастыратын инновациялық жаңашыл әдістер, әсіресе, қазіргі нарықтық қажеттілік жағдайында зор маңызға ие. Сондықтан, біздің ойымызша, инновациялық жаңашыл әдістердің артықшылықтарын жоққа шығару мүмкін емес, өйткені олар болашақ маманның жеке тұлғалық қасиеттерін қалыптастыруда ерекше рөл атқарады. Қазақ тілінің салаларын оқытуда жаңашыл инновациялық әдістер білім алушыларға белсенді жолмен жаңа білімді игеруге, әлеуметтік тұрғыдан

белсенді болудың жоғары деңгейіне жетуге, олардың шығармашылық қабілеттерін ынталандыруға және оқу үдерісін күнделікті өмір тәжірибесімен байланыстырып қарауға септігін тигізеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қадашева Қ. Жаңаша жаңғыртып оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері. – Алматы, 2002. – 327 б.
2. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі. – Алматы, 2005. – 272 б.
3. Пешковский А.М. Школьная и научная грамматика. М.: Работник просвещения, 1925. – 100 с.

Резюме

Данная статья посвящена анализу инновационных методов обучения казахскому языку.

Resume

This article is devoted to the analysis of innovative methods of teaching the Kazakh language.

УДК 81'272(574.25)

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ГОСУДАРСТВЕННОГО КАЗАХСКОГО И ОФИЦИАЛЬНОГО
РУССКОГО ЯЗЫКОВ В КАЗАХСТАНЕ И МИГРАЦИОННЫЕ
НАСТРОЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОГО НАСЕЛЕНИЯ (НА
ПРИМЕРЕ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН)**

Н.Р. ОМАРОВ

кандидат филологических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический университет

А.Д. АМРЕНОВ

кандидат филологических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический университет

Р.Ж. САУРБАЕВ

кандидат филологических наук, профессор,
ПГУ им. С. Торайгырова

Аннотация

Языковая ситуация может являться предметом социологического анализа, поскольку (с методологической точки зрения) язык можно рассматривать как социальный процесс, так как языковые процессы выражают изменения, происходящие в современном обществе. Каковы реальности в плане реализации языковой политики в Республике Казахстан? Какие причины побуждают русскоязычное население к миграции с Республики Казахстан в Российскую Федерацию? На все эти вопросы дает ответы социолингвистическое исследование, проведенное авторами статьи на отдельном регионе Республики Казахстан.

Ключевые слова: Государственная языковая политика, государственный, официальный язык, миграция, толерантность.

Введение. Современная государственная языковая политика Республики Казахстан ориентирована на полномасштабное функционирование государственного языка как важнейшего фактора укрепления национального единства при сохранении языков всех этносов, живущих в Казахстане.

Лидер нации Н.А. Назарбаев отметил: «Мы должны приложить все усилия для дальнейшего развития казахского языка, который

является главным фактором объединения всех казахстанцев. В то же время необходимо создать благоприятные условия, чтобы представители всех проживающих в стране народностей могли свободно говорить, обучаться на родном языке, развивать его» [1].

В Доктрине национального единства государственный язык определен ключевым приоритетом, главным фактором духовного и национального единства. Овладение им должно стать долгом и обязанностью каждого гражданина Казахстана, стимулом, определяющим личную конкурентоспособность и активное участие в общественной жизни [2].

Функционирование казахского языка в качестве государственного языка страны отличается ростом национального самосознания носителей этого языка, всевозрастающим интересом представителей других этносов к государственному языку, их толерантным отношением к проводимой в Республике Казахстан языковой политике. Казахский язык стал средством выражения и сохранения национальной государственности, дальнейшей выработки идеологического, духовного и культурного единства народа.

Проблема овладения гражданами государственным языком

Результаты ежегодно проводимых социологических исследований демонстрируют постепенное расширение сферы применения казахского языка в социально-коммуникативной системе Павлодарской области. Овладение им является не только долгом и обязанностью каждого гражданина Казахстана, но и стимулом, определяющим личную конкурентоспособность и активное участие в общественной жизни. Это ключевой приоритет, главный фактор духовного и национального единства народа Казахстана.

Однако в казахстанском обществе по-прежнему еще достаточно высок процент некоренного населения, владеющего в недостаточной степени или совершенно не владеющего государственным языком.

Почти половина всех опрошенных граждан (41,1%) отмечает, что проблем (в том числе и по причине свободного владения языком) из-за незнания казахского языка не возникает (в 2017 г. – 48,2%, в 2016 г. – 43,2%).

При этом в отличие от казахов – 62% (в 2016 г. – 57,2%), среди русских (21,1%) и представителей других некоренных национальностей (31,5%) процент таких лиц несколько ниже, хотя при сравнении с данными прошлого года (12,9% и 24,8% - соответственно) отмечается положительная тенденция в данном вопросе.

Как показано в таблице 1, основную проблему для жителей Павлодарской области представляют трудности при составлении деловых писем на казахском языке – 31,8% (в 2016 г. – 28,4%). Наряду с этим значительно увеличился процент представителей некоренных национальностей, ощущающих ограничения в продвижении по службе из-за незнания государственного языка. К этому следует добавить, что каждый четвертый опрошенный русский (24%) отмечает, что незнание казахского языка препятствует в получении работы, приносящей высокий заработок.

Таблица 1. Проблемы, с которыми сталкиваются граждане разных национальностей из-за незнания казахского языка (в % от числа опрошенных)

№	Проблемы	Все в целом		Казахи		Русские		Другие нац-ти	
		2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
1	составление деловых писем на казахском языке в делопроизводстве	28,4	31,8	23,9	24,9	37,0	41,2	40,6	35,3
2	ограничивает в продвижении по службе	17,9	21,8	14,1	12,2	26,7	35,4	20,6	25,4
3	препятствует в получении работы, приносящей высокий заработок	17,0	14,6	12,0	7,7	28,9	24,0	18,2	18,0
4	ограничивает круг общения, ведет к изоляции от общества	10,5	12,8	10,2	9,5	10,8	17,9	13,9	12,9
5	приводит к бытовым конфликтам	5,4	5,6	4,6	5,7	7,0	5,8	6,1	4,4
6	не возникает никаких проблем, так как владею казахским языком	43,2	35,3	57,2	52,8	12,9	13,6	24,8	17,6

Таким образом, проблемы незнания казахского языка существуют не только в сферах профессиональной деятельности и

карьерного роста граждан, поскольку при занятии многих вакантных должностей нормой становится обязательное знание государственного языка, но и в социально-коммуникационной сфере. Поэтому жители Павлодарской области предпочитают дать своим детям образование на казахском языке (см. таблицу 2).

Как видно из таблицы 2, наибольшие перспективы в будущем представляет казахскоязычное дошкольное образование, за которое отдает предпочтение 57,6% респондентов (85,3% – казахов; 22,2% – русских и 33,6% – представителей других национальностей).

Не менее перспективно и школьное образование на государственном языке, за которое высказало предпочтение 52,4% респондентов (80,2% – казахов; 17,8% – русских и 24,7% – представителей других национальностей).

В пользу среднеспециального образования на казахском языке высказалось 46,6% участников опроса (71,9% – казахов; 14,8% – русских и 23,4% – представителей других национальностей).

Желание дать своим детям высшее образование на казахском языке отмечает 44,9% опрошенных жителей Павлодарской области (70,7% – казахов; 12,3% – русских и 21,4% – представителей других национальностей).

Таблица 2. Предпочтения респондентов в отношении образования детей

(в % от числа опрошенных)

Язык обучения	Все в целом		Казахи		Русские		Др. нац-ти	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
<i>Дошкольное образование</i>								
Казахский	70,8	7,6	90,5	85,3	30,0	22,2	35,8	33,6
Русский	34,9	41,1	14,1	13,6	78,2	76,2	70,3	64,7
Английский	13,5	1,3	11,6	1,1	15,8	1,6	24,8	1,7
<i>Школьное образование</i>								
Казахский	69,6	52,4	88,5	80,2	30,0	17,8	37,0	24,7
Русский	38,1	44,3	17,3	17,5	81,6	78,4	72,7	68,1
Английский	18,6	3,3	16,3	2,3	22,7	3,8	24,8	7,1
<i>Среднеспециальное образование</i>								
Казахский	66,6	46,6	84,0	71,9	30,7	14,8	35,2	23,4
Русский	38,2	41,5	18,8	18,3	79,0	72,2	70,3	56,9
Английский	21,7	11,9	19,3	9,8	25,0	13,0	33,9	19,7
<i>Высшее образование</i>								
Казахский	65,2	44,9	81,4	70,7	31,9	12,3	34,5	21,4
Русский	35,5	36,7	18,0	13,8	72,2	67,3	63,6	50,8
Английский	28,7	18,4	24,9	15,5	35,6	20,3	40,0	27,8

Однако большинство опрошенных русских и представителей иных некоренных народов отдают предпочтение образованию на русском языке.

В отношении высшего образования у представителей всех народов Казахстана несколько снижены оценки в отношении предпочтения казахского и русского языков, возрастает влияние и значение английского языка.

Некоторое снижение предпочтительности казахоязычного образования и рост предпочтительности русскоязычного в течение года можно объяснить трансформацией языковой конъюнктуры под влиянием формирования единого социально-экономического пространства (в рамках Таможенного Союза) России, Казахстана, Белоруссии, Армении и Киргизии, где русский язык является одним из факторов развития интеграционных процессов.

Злободневный вопрос, вызывающий тревогу – миграция населения. В ранее проведенных исследованиях однозначный ответ о том, что они собираются уехать из страны тогда дали – 10,2% респондентов (казахи – 7%; русские – 16,6%; представители других национальностей – 18,4%).

Чтобы выяснить, связаны ли миграционные настроения населения с языковой ситуацией, респондентам задавался вопрос, позволяющий узнать основные причины, по которым они планируют уехать из Казахстана. Так, к основным причинам желания покинуть Казахстан, граждане отнесли семейные и социально-экономические проблемы. Ущемление национальных интересов чувствует 3,6% опрошенных русских и 0,6% представителей некоторых других некоренных национальностей. Среди причины отъезда из страны из-за незнания казахского языка отметило 6,3% опрошенных русских, хотя среди представителей малых народов Казахстана этот показатель ниже – 0,6%. Незнание государственного языка объективно мешает человеку, например, занять определенную вакансию, получить новую должность. Такое личностное несоответствие определенным должностным требованиям воспринимается ими как проявление дискриминации по языковому или национальному признаку.

Как показали данные социологических исследований разных лет, проблема незнания и нежелания русскоязычного населения изучать казахский язык не связана с оттоком русскоязычного населения из Казахстана (см. Рисунок 1).

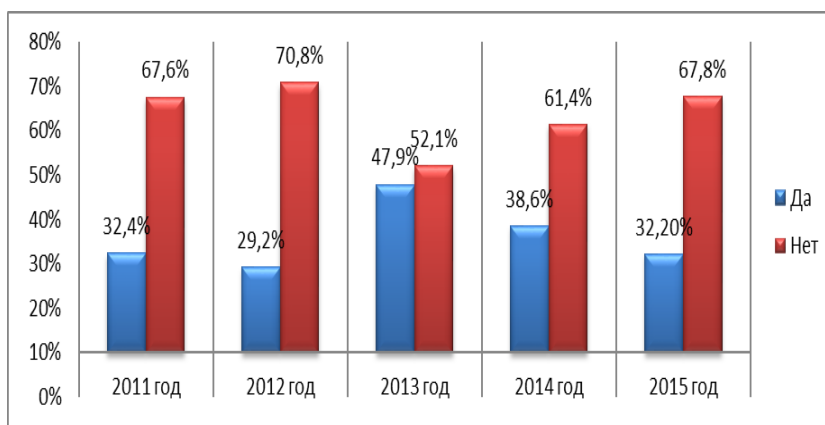


Рисунок 1. Ответы респондентов на вопрос «Связан ли отток русскоязычного населения из Казахстана с проблемой незнания и нежелания изучать казахский язык?» (в % от числа опрошенных)

В оценках проводимой государством языковой политики опрашиваемые традиционно отмечают ее направленность на поддержание национального согласия.

Таким образом, отток русскоязычного населения из Казахстана не связан с проблемой незнания казахского языка, что в очередной раз свидетельствует о высоком уровне развития межнациональных отношений, складывающихся на территории Павлодарской области. Сохранение межэтнического согласия осуществляется именно благодаря гибкой и мудрой политике равного соотношения в применении казахского и русского языков в Республике Казахстан.

Как видно из Таблицы 3, при оценке перспектив развития языков в ближайшие 10 лет, почти половина (45,9%) опрошенных граждан желает (в 2017 г. – 51,3%, в 2016 г. – 46%), чтобы все осталось по-прежнему, без изменений (казахский язык – государственный, русский – официальный).

Во втором случае – казахский язык должен постепенно вытеснить русский из всех сфер регулирования государства и стать единственным государственным и официальным языком Республики Казахстан – 33,2% (в исследованиях прошлых лет соответственно – 39%; 37,5%; 33,2%; 47%; 35,5%; 32,3%, 33,9%). Это мнение в большей степени выражает казахская молодёжь (в отличие от толерантных представителей других возрастных групп).

По нашему мнению, позиции о том, что казахский язык должен постепенно вытеснить русский из всех сфер регулирования государства или о том, что русский язык должен стать

государственным языком Республики Казахстан являются нежелательными для современного общества. Более того, такие мнения должны осуждаться многими гражданами, независимо от национальной принадлежности.

Таблица 3. Ответы респондентов на вопрос «Как, по Вашему мнению, должно проходить развитие языков в Республике Казахстан?» (в % от числа опрошенных)

Варианты языкового строительства	Все в целом		Казахи		Русские		Другие нац-ти	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Всё следует оставить без изменений (казахский язык – государственный, русский – официальный)	46,0	45,9	44,9	42,7	48,1	49,2	46,4	50,9
Единственным государственным и официальным языком должен стать казахский язык	33,9	33,2	46,4	49,2	13,4	10,7	24,5	18,9
Русский язык должен получить статус государственного языка	20,1	20,4	8,7	8,1	38,5	40,1	29,1	30,2

В настоящем исследовании в очередной раз получил подтверждение и показал позитивную динамику феномен толерантности и общественного согласия, выявленный в исследованиях прошлых лет. Так, 49,2% (в 2017 г. – 48,1%) русских считают, что в вопросах языкового строительства всё следует оставить без изменений (казахский язык – государственный, русский – официальный).

Закключение. Таким образом, согласно социологическому опросу населения региона, мы пришли к следующим выводам:

1. Значительно увеличился процент русских и представителей других некоренных национальностей, ощущающих из-за незнания государственного языка ограничения в продвижении по службе и препятствия в получении работы, приносящей высокий заработок.

2. Наибольшую актуальность и перспективность в будущем представляет собой казахскоязычное образование. Однако

большинство опрошенных русских и представителей иных некоренных народов все-таки отдают предпочтение образованию на русском языке. В отношении высшего образования у представителей всех народов Казахстана несколько снижены оценки в отношении предпочтения казахского и русского языков, возрастает значение английского языка.

3. Сохранение межэтнического согласия может осуществляться только на паритетном соотношении роли казахского и русского языков в казахстанском социуме.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире (Часть I) // Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана. – Астана, 28 февраля 2007 года.
2. Доктрина национального единства Республики Казахстан // Ассамблея народа Казахстана. – Астана, 2009.

Түйін

Мақалада Қазақстан Республикасында тілдердің үштұғырлығын дамыту саясатын жүзеге асыру, осы бағдарламаны іске асыру барысында бар проблемалар мен перспективалардың болуы қарастырылады. Жұмыс Қазақстан Республикасының жеке аймағында жүргізілген әлеуметтік-лингвистикалық зерттеу негізінде дайындалды.

Resume

The article is devoted to the implementation of the policy of the development of the Trinity of languages in the Republic of Kazakhstan, the presence of problems and prospects available in the course of this program. The work was prepared on the basis of a sociolinguistic study conducted in a separate region of the Republic of Kazakhstan.

**ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНДЕГІ ҚИМЫЛДЫҢ
ТЕЗДІК ТӘСІЛІНІҢ ЛЕКСИКАЛЫҚ БІРЛІКТЕРМЕН БЕРІЛУІ**

Қ.Т. МҰХАМАДИ

филология ғылымдарының кандидаты, профессор,
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Н.Х. ШАДИЕВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доценті,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Зерттеу нысанына сай функционалды грамматика белгілі бір семантикалық категорияларға негізделген тілдік бірліктерді біріктіретін жүйе ретінде тілдің табиғатын жан-жақты ашуда үлкен маңызға ие, сол себепті де мақала сөйлеудегі қимылдың тездік тәсілі мағынасының грамматикалық формалардан басқа да қызметтік жағынан ұқсас келетін түрлі тіл деңгейі бірліктері арқылы берілуіне арналған. Түрлі тіл деңгей бірліктері саналатын лексемалардың қимылдың тездік тәсіліне тән ішкі мағыналық реңктерді айқын көрсетудің көрсеткіші ретіндегі сипатына талдау жасалған.

Мақалада тілдік деректердің негізінде қимылдың тездігін білдіретін лексикалық көрсеткіштер *етістікті* және *етістікті емес* (бұл топқа көбінесе үстеулер жатады) деп бөліп қарастырылып, нақты тілдік деректер негізінде талданған. Сонымен бірге етістіктің тездік тәсілінің өзіне тән ерекшеліктері мен көріністеріне сипаттама берілген.

Түйін сөздер: функционалды грамматика, функционалды-семантикалық өріс, тілдік бірліктер, лексикалық көрсеткіштер, қимылдың тездік тәсілі.

Қимылдың өту сипаты категориясының жалпы мағынасы белгілі бір уақыт ішіндегі қимылдың қалай жасалғандығын суреттеу және қимылдың қандай сатыда екенін көрсету болып табылады. Қимылдың өту сипаты категориясының жалпы мағынасымен қоса, оның өзіне тән ішкі мағыналары толып жатыр. Аталмыш категорияның өзіне тән ішкі мағыналық ерекшеліктерінің бірі – қимылдың тез, қысқа жасалуы. Қимылдың тездік тәсілінің ең басты ерекшелігі оның жасалу уақытын уақыт осіне қойып, даму сатысын белгілеуге келмейді, оны көрсету мүмкін емес, өйткені, бұл тәсіл қимылдың өте қысқа уақыт ішінде тез

жасалуын білдіреді. Қимылдың тездік тәсілі өте тез, қысқа уақыт ішінде өтетіндіктен, ол қимылды дәл өту үстінде, жүзеге асу үстінде көрсетуге келмейді. Және осымен байланысты қимылдың тездік тәсілі нақ осы шақта қолданылмайды, өйткені нақ осы шақ жасалу үстіндегі қимылды білдіреді, ол ұзаққа созылуы мүмкін. Сондықтан да ол созылыңқы қимыл тәсілімен байланысты. Қимылдың тездік тәсілі әр уақытта нәтижелі, аяқталған тез жасалатын қимылға тән десек, нәтижеге жетпеген нақ осы шақтағы қимылмен айтылмауы заңды да.

Сол сияқты қимылдың тездік тәсілінің көрсеткіштері етістік таңдайды, олар кез келген етістікке тіркесіп, қимылдың тездігін білдіре алмайды. Келіп жібер, кетіп жібер, барып жібер, көріктеніп жібер, ажарланып жібер сияқты қолданыстар тілімізде жоқ. Себебі – п жібер аналитикалық форманты қимылдың тек тез, батыл, нық жасалуымен байланысты мағыналы етістіктерге тіркеседі: *Әйелінің көзінше итергеніне қорланған Рысқұлов:*

- Руки – деп зекіп, майорды иығымен қ а г ы н ж і б е р д і (Ш.Мұртаза). Елтан әйелін бұрымынан сүйреп жүріп, шелекті пәрменмен т е у і н ж і б е р д і (С.Мыңжасарова). Менің күлкім түрткі болды да, сахнада тұрған артистердің бәрі к ү л і н ж і б е р д і (Қ.Байсейітов). Бұл келтірілген сөйлемдердің алғашқы екеуінде –*ын жібер, -ін жібер* аналитикалық форманттарын қабылдап тұрған қағу, тебу етістіктері амал-әрекет етістіктерінің тобына жатады және қағу, тебу тез, батыл, күшпен жасала алатын қимылдар. Ал соңғы сөйлемдегі –*ін жібер* формантын қабылдап тұрған күлу етістігі көңіл-күй етістіктерінің тобына жатады. Жоғарыдағы келтірілген мысалдарда –п жібер формантының амал-әрекет етістіктеріне, көңіл-күй етістіктеріне тіркесуге бейімділігін көрсетеді. Ал осы формант өс, өн, көбей сияқты етістіктерге тіркеспейді, өйткені олар тез жасалатын қимылдар емес. Бұл етістіктер өсіп-өну етістіктерінің тобына жатады. Ал өсіп-өну процестері ұзақ уақытта жүзеге асады. Сондықтан бұл мағыналық топтағы етістіктердің қимылдың тездік тәсілінің көрсеткіштерін қабылдамауы заңды.

Ағылшын тілінде қимылдың тездік тәсілінің берілуіне қатысты мына төмендегі жағдайларды атап өтуге болады.

Біріншіден, ағылшын тілінде тездік етістіктің өн бойында болады: ағылшын тілінде «*to move*» етістігі «*жылжу, жүру, ауысу*» (*двигаться, передвигаться, перемещаться*) дегенді білдіреді, оның мағынасында тездік немесе кенеттен жасалу мағынасы жоқ, ал «*to dart*» асығу мағынасында «*рвануться, кинуться, помчатся стрелой*». Салыстырыңыз: *She moved the tray, and put the table back in its place.* –

Науаны итеріп жіберді де, үстелді орнына қойды (Она отодвинула поднос и вернула столик на место). *The children darted into the room.* – Балалар бөлмеге жүгіріп кірді (Дети стрелой ворвались в комнату).

Етістік о бастан кенеттен, күтпеген жерден жасалу реңкін басқа сөздермен (зат есіммен) келгенде мағынасын жоғалтуы немесе өзгертуі мүмкін. Мысалы, о баста «to burst» етістігі *жарылу, жыртылу* (лопаться; разрываться; взрываются) болып аударылады. *The driver lost control when a tyre burst.* – Шина жарылған кезде жүргізуші басқарудан айырылды. (Шофёр потерял управление, когда лопнула шина). Сол сияқты: *to burst into tears / laughter* – жылап жіберу / қатты күліп жіберу (заплакать / рассмеяться). Кейде тіпті тұрақты тіркестер жасалады: *The door burst open.* – Есік айқара ашылды (Дверь распахнулась). Немесе: *When he asked his boss for more wages, the man almost burst a blood vessel* – Ол жалақыны көтеру туралы айтқан кезде бастық оны ұрып жібере жаздады (Когда он заикнулся насчет повышения зарплаты, то шефа чуть удар не хватил).

Екіншіден, ағылшын тілінде қимылдың тездік тәсілі мәнмәтіннен байланысты. Мәселен, сөйлемде: «*The soldier grabbed (ұстап алды) Jake's shoulder, Jake pushed (итеріп жіберді) him, and the soldier staggered a ...*» (Joseph Kanon), «to grab» тездік мағынасын білдіреді (ұстай алу; шап беріп ұстау), ал «to push» бейтарап етістік. Ал мәнмәтінде «grabbed – pushed – staggered», «pushed» етістіктері «итеріп жіберу; итеріп қалу» деген мағынаны беріп, қимылдың тез жасалғандығын білдіреді.

Тездікті білдірудегі мәнмәтіндік бірліктерге предлогтар жатады. Предлогтар өздерінің негізгі қызметінен ауытқып мәнмәтінде қимылдың тездігін білдіреді: (on – на, off – вне, by – посредством, рядом)

«Етістік+предлог» тіркесі негізгі етістіктің мағынасын түбегейлі өзгертуі өте жиі болатын құбылыс және ол фразалық етістікке ауысып кетеді. Мысалы: «jump on» – informal to reprimand or attack suddenly and forcefully. *He jumped on him for his criticism* – Он набросился на него за его критику. Ол оны сынға алғаны үшін өзіне тап берді.

Сонымен, ағылшын тілінде қимылдың тездігі қысқаша айтқанда мынадай жолдармен беріледі:

- етістіктің өн бойында тездік семасы болады: to grab – етістігі тез ұстап алу, бас салу дегенді білдіреді.

- үстеулер мен бейтарап етістіктердің тіркесі come suddenly – күтпеген жерден келу.

- тұрақты тіркестер (идиолар, фразеологизмдер), he came out of clear sky – (Ойда жоқта, аспаннан түскендей деген мағынада).

- бейтарап етістік + предлог. To hop – ытқу (қоян сияқты). Мысалы, қазақ балалар әдебиетінде кездесетін өлең жолдарындағы қоян сияқты: *Ұзын құлақ сұр қоян. Естіп қалып сыбдырды. Ойлы-қырлы жерлермен. Ытқып-ытқып жүгірді.* to hop off – секіру.

- бейтарап етістік + предлог тіркесі етістіктің толық мағынасын өзгертеді. To hop – прыгать - секіру (қоян сияқты), to hop on – наорать, наброситься, выругаться – айқайлау, шыңғыру.

Функционалды грамматика өріс теориясына негізделгендіктен, қимылдың тездігін білдіретін бірліктерге тек қана грамматикалық формалар ғана жатпайды. Өйткені сөйлеуде қимылдың тездік тәсілінің мағынасы қызметтік жағынан ұқсастыққа негізделген басқа да түрлі тіл деңгейі бірліктері арқылы беріледі. Сондай тілдік бірліктердің бір тобын лексикалық көрсеткіштер құрайды.

Қимылдың тездігін білдіретін лексикалық көрсеткіштерді қимылдың тездігін білдіру тұрғысынан былайша екіге бөлуге болады:

I. Қимылдың тездігін білдіретін негізгі қызметтегі лексикалық көрсеткіштер.

II. Қимылдың тездігін білдіретін жанама қызметтегі лексикалық көрсеткіштер.

Қимылдың тездігін білдіретін негізгі қызметтегі лексикалық көрсеткіштерді тілдік деректердің негізінде талдай келе *етістікті* және *етістікті емес* (бұл топқа көбінесе үстеулер жатады) деп бөліп қарастыруға болады.

• **Қимылдың тездік тәсілінің етістікті лексикалық көрсеткіштері.** Ғалым М.Оразов қазақ тіліндегі қозғалу етістіктерін бірнеше семантикалық топтарға бөле келіп, солардың бірі ретінде қозғалу әрекетінің тездігін білдіретін етістіктерді айтады. Оларға ағу, жүгіру, жүйтқу, заулау, зымырау, зырылдау, құйғыту, құйындату, шабу, ызғу, ытқу, ыту т.б. етістіктерді жатқызады [1,36]. Бұған қарап қимылдың жасалуы етістіктің лексикалық мағынасына да қатысты екенін байқауға болады.

Қазақ тілінде тездікті білдіретін **зымыра, жүйткі, заула, зырылда, зымыра, зула, зырғы, құйғыт, ұмтыл, зыт, жүгір, ызғыт, тездет** т.б. етістікті негізгі лексикалық көрсеткіштердің мағынасында интенсивті білдіретін сема бар: *Дәрмен атынан секіріп түсіп, Далбайға ақырып ұ м т ы л д ы* (М.Әуезов). *Табанына шаңғы байлаған самолет з ы р ғ ы ғ а н бойы күтіп тұрған көпшілікке жақындай бере тоқтады* (Қ.Мұхамеджанов). *Көп ұзамай он шақты қара киімді*

мотоциклистер де құйынша құйып тасып тас жолға шыға келген еді (Қ.Қайсенов). *Еліміздің талай қаласын жалғастырып, күндіз-түні бір толас таппай жүйткітін сансыз поезд осы жерді басып өтеді* (Ә.Ибрагимов).

2. Қимылдың тездік тәсілінің етістікті емес лексикалық көрсеткіштері. Жалпы қимылдың тездігін көрсетуде етістіктер семантикасы зор маңызға ие. Алайда қимылдың тездігін білдіруде басқа сөз таптары да шешуші рөл атқарады. Сол себепті де жоғарыда айтып өткеніміздей, қимылдың тездігін білдіруде грамматикалық тұлғалардан өзге де өріс аймағына кіретін лексикалық көрсеткіштердің бір тобын етістік емес сөздер құрайды. Қимылдың тездігін білдіруде етістік емес негізгі лексикалық көрсеткіштердің ішінде үстеулердің қызметі ерекше. Үстеулердің мағыналық топтарының ішінде мезгіл, мекен, қимыл-сын, мөлшер үстеулері қимылдың өту сипатына қатысты түрлі мағыналық реңктерді білдіре алады: *Әбіш тағы да тоқтап болмаған күймеден ытқып, секіріп түсіп, әкесіне қарай құшағын жайып, асыға жүгірді* (М.Әуезов). *Содан кейін өз шешесіне жеткенде, Ділда мұны құшақтап, бауырына ұзақ қысып, көп жылады* (М.Әуезов).

Ағылшын тілінде де қазақ тіліндегідей тездікті білдіретін лексикалық көрсеткіштер қатарында үстеулер өте белсенді болып табылады: *suddenly quickly unexpectedly short, abruptly, dramatically, sharply, rapidly, hastily*. Нағмыс: «*He unexpectedly came home*» – «Ол аяқ астынан үйге келіп қалды».

She had married hastily, and as hastily grown weary of her choice. – *Она поспешно вышла замуж, и также скоро раскаялась в своём выборе.* – *Ол асығыс тұрмысқа шықты, сондай-ақ тез арада өз таңдауына өкінді.*

Ал қимылдың тездігін білдіруде үстеулердің ішінде әсіресе қимыл-сын үстеулерінің орны ерекше: *Әйтеуір, ортаға кісілер түсіп, тез қашып үлгергендіктен гана өлмей қалды* (С.Торайғыров). *Сәл жымыды да, Әбішке қарап, шұғыл бұрылып, ендігі ойын таратты* (М.Әуезов). *Мен бөлмеден жылдам шығып, орныма келіп, бұрынғыша рецепт кітапшасын алып бет алды ақтара бастадым* (Т.Әбдіков). *Абай жастыққа шынтақтап, бұған шейін баяу тыңдап отырған қалпынан шұғыл өзгерді* (М.Әуезов). Бала да, ана да оның жаңа ғана өздері көрген қарақұс екенін бірден таныды (М.Сүндетов). *Аяш дереу төрге көрпе салып, жастық тастады* (А.Хангелдин).

Қимылдың тездігін білдіретін етістік емес жанама қызметтегі лексикалық көрсеткіштер. Жанама қызметтегі лексикалық көрсеткіштердің бәрі тездікті білдіретін аналитикалық формантпен қолданылған етістіктің алдынан келіп, оның мағынасын күшейту қызметін атқарады немесе жаңа қосымша мағыналық реңк үстейді. Қазақ және орыс тілдеріндегі аспектуалдылық категориясының функционалды-семантикалық өрісін арнайы қарастырған ғалым З.К.Ахметжанова пікіріне сүйенсек, қазақ тілінде лексикалық көрсеткіштер тек қимылдың өту сипатының негізгі мағынаны нақтылаушы қызмет атқарады [2,73-74 б.б.]. Мұндай жағдайда қимылдың тездігін білдіретін негізгі көрсеткіш аналитикалық формант та, ал лексикалық көрсеткіштер соның мәнін күшейтуші, нақтылаушы жанама қызметтегі көрсеткіштер болады. Және де қимылдың тездігін білдіретін негізгі грамматикалық көрсеткішпен келген лексикалық көрсеткіштердің сөйлемде болуы басты шарт емес, өйткені олар тек қосалқы, жанама элемент ретінде бар мағынаны толықтырушы, күшейтуші ғана қызмет атқарады.

Қимылдың тез жасалу мағынасын, күшейту қызметін білдіретін лексикалық көрсеткіштерге негізінен үстеу сөздер (кейбір тұрақты тіркестер) жатады. Тілімізде тездікті білдіретін үстеулер біршама. Мысалы, тез, лезде, жылдам, шапшаң, дереу, жедел, шұғыл, абайсызда, қапыда, қолма-қол, жалма-жан, қапелімде, аяқ астынан т.б. Бұл сөздер тездік тәсіліне тән ішкі мағыналық реңктерді айқын көрсетудің көрсеткіші болып табылады. Олардың өзін бірнеше мағыналық топқа бөлуге болады:

а) қимылдың күтпеген жерден, кенеттен жасалуын білдіретін лексикалық көрсеткіштер (кенеттен, тосыннан, оқыстан, аяқ астынан, қапелімде, абайсызда, қапыда т.б.) Ағылшын тілінде қазақ тіліндегідей қимылдың тездігін білдіретін лексикалық бірліктерге мына сияқты үстеулер жатады: *spontaneously, suddenly, unexpectedly, accidentally, inadvertently*, немесе үстеудің қызметін атқаратын мынадай тіркестер: *all of a sudden, out of a blue sky (как гром среди ясного неба, как снег на голову), тәбесіне жай түскендей out of a hat* т.б.

Мысалы: *For, assuming that Clyde persisted in denying that he had carried a camera... then how damning in court, and out of a clear sky, to produce this camera... (Th. Dreiser).*

ә) қимылдың тез, қысқа жасалуын білдіретін лексикалық көрсеткіштер (тез, лезде, шапшаң, жедел, жылдам, дереу, бірден, шұғыл, қолма-қол, жалма-жан, апыл-ғұпыл т.б.) Ағылшын тілінде: *quick, instantaneous, momentary, prompt, swift; expeditious, rapid,*

immediately, at once, instantly, дереу, бірден, шұғыл, қолма-қол, апыл-ғұпыл.

«*The man jumped on horseback*» - *Жігіт жалма-жан атқа қонды.*

«*We need urgently get down to business - Иске шұғыл кірісу керек*»
(нужно срочно приступить к делу)

Бұл лексикалық көрсеткіштер осы жоғарыда аталған екі мағыналық тобына сай аналитикалық форманттармен келгенде, етістікке жоғарыдағыдай қимылдың кенеттен, тосыннан жасалу мағынасын және қимылдың тез, қысқа жасалу мағынасын қосады.

Лексикалық көрсеткіштердің өздерінің білдіретін мағынасына сай аналитикалық формантпен қолданылған етістіктің алдынан келіп, ондағы мағынаны күшейтушілік қызметіне мысалдар келтірейік: *Арбаның төр жағында отырған тоқаш мұрын, өткір көзді, толықша келген қара бала д е р е у түсе қалып, біздің қасымызға келді* (М.Иманжанов). *Сол-ақ екен Ерден б і р д е н көне қалды* (Қ.Тоқмырзин). Бұл сөйлемдерде лексикалық көрсеткіштер – е қал форманты тіркескен етістіктің алдынан келіп, бұл формант білдіретін қимылдың тез, шұғыл, жедел жасалу мағынасын нақтылап, күшейтіп тұр.

Жарығын жақпай ағызып келе жатқан машина қ а л т тоқтай қалды (Р.Тоқтаров). *Бірақ жүзі к е н е т сұрлана қалды* (І.Есенберлин). Бұл алынған сөйлемдердің алғашқысындағы тоқтау әрекетінің тосыннан, кенеттен, күтпеген жерден жасалу мағынасын «қалт» сөзі және – й қал аналитикалық форманты білдірсе, соңғы сөйлемдегі сұрлану әрекетінің күтпеген жерден, тосыннан жасалу мағынасы «кенет» сөзімен оған жалғас – а қал аналитикалық формантымен білдірілген.

-а қал аналитикалық форманты тілде екі түрлі мағынада қолданылады: қимылдың тез, қысқа жасалуын және қимылдың күтпеген жерден, кенеттен жасалуын білдіреді. Жоғарыдағы мысалдарда – а қал формантының осы екі мағыналық реңкін лексикалық көрсеткіштер айқын көрсетіп тұр.

Бошатаевқа жауап беруге оңтайлана берген Күбі деканды көріп қалды да, орнына а с ы ғ а отыра кетті (Т.Нұрмағанбетов). *Мұны айтқан кішкентай қызды Мақан б і р д е н тани кетті* (З.Шүкіров). Бұл сөйлемдердегі отыру әрекетінің тез, шұғыл жасалу мағынасын – а кет аналитикалық формантымен қолданылған етістіктің алдынан келген «асыға» сөзі білдіріп тұрса, тану әрекетінің жеңіл, бірден, оп-оңай жасалу мағынасын – и кет форманты және «бірден» сөзі білдіріп тұр. Бұл сөйлемдерде лексикалық көрсеткішпен грамматикалық

көрсеткіш белгілі бір мағыналық бірлікте жұмсалған. Яғни, бұл екі сөйлемде де лексикалық көрсеткіштер қимылдың жеңіл, бірден жасалу мағынасын нақтылап, айқындап, күшейтіп тұр.

Түйіндей келгенде, қимылдың тездігін білдіретін тілдік құралдар парадигмасын көрсету және олардың мағыналық құрылымын сипаттау арқылы ғана тездік тәсілінің табиғатын толық тануға болады. Сондықтан да тездік тәсілін грамматикалық категориялар шеңберінен шығып, тілдің басқа деңгейлері арқылы көрінетін ерекшеліктерін кең ауқымды, функционалды грамматика теориясына сай зерделеу қажеттігі зор маңызға ие болып отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Оразов М. Қазақ тіліндегі қозғалу етістіктері //Қазақ ССР Ғылым академиясының Хабарлары. Филология сериясы. – №3, 1983. – Б.Б.25-27.

2. Ахметжанова З.К. Функционально-семантические поля русского и казахского языков. – Алматы, 1989. – 134 с.

Резюме

Научная статья посвящена значению мгновенного глагольного речевого действия, передающегося посредством не только грамматических форм, но и единиц языка различного уровня, схожих по функциональному назначению.

Resume

Thereafter, the article is devoted to communication of instant verbal action by means of lexical units, when grammatical forms can be transmitted through similar units of different language levels.

THE SYNTACTIC ORGANIZATION OF DIPLOMATIC TERMS

K.A. ASHINOVA

Candidate of Philological Sciences,
Director of the foreign languages training center,
Kazakh Ablai khan University of
International Relations and World Languages

Annation

This article deals with the analytical structure of terms in the field of diplomacy and provides brief feature structure description of phrases in the system of diplomatic terminology. In terminological combination, many terminological phrases are collected around the main term expressing the concept, and they establish the connection with the keyword and hyperhyponymic connection. This article was prepared on the basis of written sources and literature.

Key words: word combination, phrase components, izafet, compound phrases, complex words, analytical structure, combined phrases, word meaning.

The word combination is one of the most productive ways to create new terms. Combining parts in the word combination express the whole name. The terms formed by combining two or more words are studied by methods of syntactic (analytical) analysis. Syntactic (analytical) structure expresses connections in the word combination with the help of word order, intonation as well as with or without affixes and prepositions. In linguistics there are many definitions about word combinations or combined words. In the textbook "Modern Kazakh language" of the linguists Balakayev M. and Kordabayev T. word combinations have been defined as follows: "In order to express a syntactic structure (relation) they need the combination of more than two words with full meanings" [1, p. 27]. Vinogradov V.V. recognizes phrases as the complex name and building materials for sentence construction, he separates them from the sentence, identifies the specifics of each part of them, and points out that the ways and forms of noun and verb combinations coincide with the types of simple, common phrases [2, p. 12-22].

About 60% of the Kazakh diplomatic terms are complex and compound. They are combined by connection of two or more words and phrases, and the remaining 40% of them are singular and derivative terms. The terms formed by word combinations, firstly, consist of ancient phrases of national language elements, for example: *kedendik bakylau*, *kol sykpaushylyk*, *okiletti okil*, *ylt maselesi*, *shekarany belgileu*, etc. The other compound terms contain a borrowed word, another one is a native Kazakh word: *arnauly missja*, *astam derzhava*, *autentikalık matin*, *adildik prinsipi*, *baskaru apparaty*, *kurer kagazy*, *senim gramotalary*, *ylttar ligasy*, etc. The combination of the words in which both parts are borrowed from foreign languages might be divided into terminological phrases where one part has undergone the phonetic change: *diplomatiıalyk agent*, *diplomatiıalyk kurer*, *diplomatiıalyk nota*, *konsuldyk valiza*, *konsuldyk patent*, *konfrantatsja masshtaby*, etc. and several others have kept their forms (*modus vivendi*, *modus prosedendi*, *mutatis mutandis*, *persona grata*, etc.).

The word combination component alone itself does not have a terminological meaning, only its combined parts can express one single concept as they acquire terminological character together. For example, *adam kykygynyn zhalpyga birgei deklaratsjasy*, *akklamatsja zholymen kabyldau*, *sajasi zhagdai*, *syrtyk sajasat*, *totenshe zhane okiletti elshi retinde akkreditivtengen*, *khalykaralyk kauipsizdikti nygaitu shonindegi deklaratsja*, etc.

The interconnection of words is carried out through various syntactic and lexical approaches. The role of izafet connection is special in Turkic languages. Izafet (Pers. *ezāfe*), (Arab. *idāfa* - 'joining', 'connection') is a special combined group of nouns. There are linguistic concepts as: Arabic izafet, Persian izafet, Turkic izafet and other ones. In the Kazakh language 'izafet' is formed by a noun or a word combined in a descriptive relationship [1, p. 38]. All following types of 'izafet' in Turkic languages, including Kazakh, are used to create diplomatic phrases: a) an isafet without affixes: both pairs of phrases are used in their root forms (*bitim shart*, etc.); b) an isafet with one affix in which the subordinate part of a noun phrase is in possessive (*kauipsizdik kenesi*, *kor birzhasy*, *korganys ministry*, *maslikhat khatshysy*, *memleket shekarasy*, etc.); c) an isafet with affixes in which the subordinate part of the phrase is in Genitive, and the priority part will be in possessive (*aimaktyn tyraktylygy*, *konventsjanyn kagidattary*, *memlekettin muddesi*, etc.).

The meanings of adjectives will not be the same in the phrases which are expressed in two different forms such as "*deputattyn immuniteti*" and

"*deputat immuniteti*". Some adjectives without affixes e.g. "*denonsatsja tasilderi*", "*dollar diplomatiyasy*" cannot be expressed as "*denonsatsjanyn tasilderi*", "*dollardyn diplomatiyasy*" (with affixes), because if the suffix in Genitive joins the term, it expresses the property relations, if the term does not have any affix, it will act as a material quality, and the phrases with affixes in Genitive do not have qualitative relations, and that reflects the attitude of ownership (possessive). To see the difference between two types of the izafet construction in possessive with or without affixes, we can take such phrases as "*memleket mulki*" and "*memleketting mulki*" and make the word combination in the izafet construction: "*memleketting kazyna mulki*". "*Mulki*" is a compound component of "*kazyna*", however the compound component of the word "*memleketting*" is not only "*mulki*", but "*kazyna mulki*", because combining words have the strong semantic and syntactic connection. It is not a question of common 'mulk' (property), but 'kazyna mulki' (*treasury property*). The question is to express or not to express special relations of ownership, if it is necessary to specify to which object or to whom the object belongs, the word in possessive will have an affix, if one of the words of such composition is used for another one as a material quality, it will not have any affix [1, p.39].

In order to express syntactic relations there must be at least two semantically and grammatically related words with full meanings. The formation of diplomatic terms in accordance with the syntactic structure of the native language is one of the sources to increase the terminological base of the Kazakh language. The connection of words in phrases with affixes is called the 'synthetic connection', without affixes, through word order is called the 'analytical connection'. The structures of the noun and verb phrases are different. In noun phrases one of the nouns is predominant, in the verb phrase the 'verb' is predominant. Adjectives related to nouns and combined with nouns are often used in noun phrases. Noun phrases are formed by the interaction of adjectives and nouns. Depending on the lexical meaning and syntactic function an adjective is the subordinate part of the phrase. Adjectives are used in descriptive relations because of the composition of syntactic phrase varies. For example, noun phrases consisted of adjective and noun: *askeri detant, diplomatijalak katynas, konsuldyk artykshylyktar men immunitetter, Totenshe zhane Okiletti Elshi, khalykaralyk kelissozder, uakytsha bitim*, etc.

The adjectives used in different senses cannot always associate with any nouns, because adjectives do not have the same ability as nouns. For example, the adjectives "*beibit*" and "*dostyk*" are combined with nouns denoting an abstract concept, and represent critiques of the phenomenon

which can be expressed in the word combinations such as *"beibit omir"*, *"dostyk karym katynas"*, but it is ridiculous to say *"beibit adam"*, *"dostyk kisi"*. The reason is that the meaning of each adjective is consistent with material features of the particular object or phenomenon, the adjective represents qualitative relations inherent in that object or phenomenon. For example, in English such phrases *'diplomatic relations'*, *'peaceful coexistence'* cannot be used in the context as *'diplomatic life'*, *'peaceful man'*, but *'diplomatic agent'*, *'peaceful purposes'* might be used in the phrases. The terms combined of two or more words have several semantic connections which often consist of the combination of nouns, adjectives and verbs.

In the field of the Kazakh diplomacy the terms derived from the combination of two nouns, e.g. Adj. + N., N. + V. or word combination of four and more components are equal to 20% of diplomatic terms. For example:

1. Diplomatic terms formed by the combinations of two nouns: *adam kykyktary*, *akparat agenttikteri*, *atom bombasy*, *aue kenistigi*, *elshi immuniteti*, *konventsja kagidattary*, *koshi-kon agyny*, *kauipsizdik kepili*, *piker almasu*, *sogys kimyldary*, *"Taliban kozgalysy"*, *Shankhai bestigi*, etc.

2. Diplomatic terms formed by the combinations of adjectives and nouns: *aimaktyk tyraksyzdyk*, *alemdik kauymdastyk*, *askeri doktrina*, *beibitkerlik sayasat*, *gumanitaryk komek*, *geosayasi zhagdai*, *geosayasi tepe-tengdik*, *geoeconomikalyk negizder*, *diplomatijalyk protocol*, *kedendik bakylau*, *konsuldyk pravo*, *korytyndy akt*, *kogamdyk yym*, *khalykaralyk katynastar*, *khalykaralyk kauipsizdik*, etc.

3. Diplomatic terms formed by the combinations of nouns and verbs: *alandatushylyk bildiru*, *dagdaryska yshyrau*, *zansyz tasymaldau*, *kelisim beru*, *kyshin zhoj*, *kol koj*, *kol sykpau*, *konys audaru*, *kyn toleu*, *ymyraga kelu*, etc.

4. Diplomatic terms derived from combinations of three components: *azamatyky kykyktar men mindetter*, *diplomatijalyk khat alysu*, *keri shakyr gramotalary*, *konsuldyk artykshylyktar men immunitetter*, *Kazakhstan bastamasy boiynsha*, *kauipsizdiki kamtamasyz etu*, *memleketaralyk zhane ukimetaralyk dengeide*, *radikaldy zhane separativti agymdar*, *syrtyky sayasat bolzhamy*, *syrtyky sayasat vedomstvolary*, *uakytsha senimdi okil*, *khalykaralyk sharttardy tirkeu*, etc.

5. Diplomatic terms formed by the combinations of four and more components: *eki zhakty yntymaktastykty damytu*, *khalykaralyk katynastarda kysh koldanbau*, *ozara karym-katynas negizderi*, *ozara tuimdi ekonomikalyk bailanystar*, *reaktivtik korganudyng kauipsizdigin kamtamasyz etu*, *ylttyk-*

separatistik zhane dini-ekstremistik kyshter, yzhymdyk kauipsizdikting ortalyk azialyk zhyuesi, ishki zane syrtyk sayasattagy abypoi-bedel, jadrolyk karydan bas tartu, etc.

Colen C. emphasizes that free phrases syntactically have the infinite paradigmatic modifications, and the possibility of expansion is alien to complex words, and it can be weak if it is encountered. From the structure N1 + N2 we can find the properties both of phrases and compound words. One part of them often shows the syntactic connection (the possibility of free combination, etc.), while the other one is close to the complex word [3, p. 87-91]. Due to the fact the words are not uniformly related to each other. The mixed and accumulative forms of communication are used in English noun phrases. The phrase formed by the combination of N. + Adj. refers to the related attribute connection, and in combination one word will be an identifying word, the second one is a determining word. In diplomacy accumulatively related terms are found very rarely.

In English the components in the word combination can be connected without conjunctions or with 'and'. For example, "*Purchase, Transportation and Buildings Services Division (UN Secretariat)*"; "*Security and Safety Service (UN Secretariat)*"; "*Security Council and Political Committees Division (UN Secretariat)*", etc. In these phrases the structural and syntactic relations of attributes with dominant words are the same. Structural models of the English diplomatic terms regarding productivity are:

- 1) noun-noun phrases: N + N;
- 2) noun-prepositional phrases: N + of + N;
- 3) adjective-noun phrases: A + N; A + N + N.

In order to express syntactic relationship, at least two words with full meanings must be semantically and grammatically related. The most important thing to keep in mind, considering English phrases, is emphasis. In English if the emphasis is not used in the structure of components (nouns) as a rule, the phonetic accent goes over to semantic accent.

One of the sources of increasing the terminological base of the Kazakh language is formation of diplomatic terms in accordance with the syntactic structure of the Kazakh language. In the English and Kazakh languages verb phrases make up 20% of diplomatic phrases. In both languages terminological phrases make up 60% of diplomatic terminology. The diplomatic terms are characterized by common word building paradigms, polysemy, synonymy and antonymy, all types of semantic development (expansion and reduction of meaning, transition from whole to half) and logical, syntactic phrases (regular, free, etc.). The lexical and semantic

meaning of the term expresses the same concept as a term with one root, they are conceptually unified. The fact that the term consisting of combined words means a single concept is due to the emergence of the same concept in the system of terms.

To sum up, we suppose that the syntactic (analytical) approach of diplomatic terms depends on typological features of languages. Each language is subject to its own internal syntactic and semantic combinations.

Literature

1. Balakaev M., Kordabaev T. Modern Kazakh language (syntax). – Almaty: Mektep, 1971. – 339 p.
2. Vinogradov V.V. Grammar of the Russian language. V. 2. Syntax. Part I. - Moscow, 1960. – 702 p.
3. Colen S. On defining nominal compounds in English // Studia germanica gandenaia. – Cent, 1979. - V.19. – P. 87-91.

Түйін

Мақалада дипломатиялық терминдер жүйесінің аналитикалық құрылымының қысқа сипаттамасы қарастырылған. Еңбек жазба деректердің негізінде дайындалған.

Резюме

В статье кратко описывается аналитическая структура терминов в области дипломатии. Эта статья была подготовлена на основе имеющейся по теме литературы.

ОРЫС ТІЛДІ ОРТАДА ТАБЫС СЕПТІГІ ЕРЕКШЕЛІГІН МЕҢГЕРТУ

Г.Т. ӨТЕЛБАЙ

практикалық қазақ тілі кафедрасының доценті,
филология ғылымдарының кандидаты
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада өзге тілді ортаға қазақ тілін үйрету барысында туындайтын мәселелер талданып, оларды шешу және болдырмау жолдары қарастырылады. Табыс септігі жалғауының калькалық құрылымдарға ұшырау себептері талданады. Осының нәтижесінде бұзылатын тіл нормалары мен заңдарын реттеу, тіл тазалығын қадағалау тәсілдері ұсынылады.

Түйін сөздер: табыс септігі, септелу, мәселелер, орыс тілді орта, калька, жалғау.

Отандық тіл білімінде қазақ тілі мен орыс, ағылшын, тағы басқа тілдердің грамматикасын салғастырмалы түрде оқыту әжептәуір үрдіске айналып келеді. Өзге тілді білім алушы белгілі бір тілді оқып-үйрену барысында қос тіл арасындағы айырмашылықты аңғармай, ерекшелігін жете түсінбей елеулі қателік жіберетіні белгілі. Өкінішке қарай, шет тілдерінің ықпалынан тіліміздің табиғи болмысы мен қасиеті бұрмаланып, заңдары мен нормаларын бұзу қалыпты жағдайға айналып барады. Мемлекеттік тілді өзге аудиторияда оқыту кезінде осындай фактілерді жиі байқаймыз. Тіл үйренуші көп жағдайда түпнұсқа (қолданыстағы) тіліндегі грамматикалық құрылымдарды қазақ тіліне пайдаланып, қате сөйлеп немесе жазып жатады. Соның ішінде жиі кездесетін мәселе – сөздер байланысы яғни сөздердің меңгеріле байланысуындағы калькалық құрылымдар.

Сөздер байланысы туралы айтқанда, әлбетте, морфологиялық тұрғыдан кең қолданыстағы тіркестердің алуан түрін мысалға келтіре аламыз. Мақаламызға арқау болғалы отырған тақырып – септіктер мен етістіктер байланысы. Нақтырақ айтсақ, орыс тілді аудиторияның табыс септігін қолдануында туындайтын мәселелер. Тіл біліміндегі белгілі жайт: орыс тілінде – алты септік, қазақ тілінде – жеті септік анықталған. Дүниежүзінде 2-ден бастап 46-ға дейін септігі бар тілдер

кездеседі. Септіктерсіз қарым-қатынас жасай алатын тілдер де ұшырасады.

Септіктердің сөзжасам мен сөйлемдер құрастыруда атқаратын рөлі зор. Әрине, бір сөзді белгілі бір кестеге сүйеніп әр тілде септеп шығу оңай. Алайда олардың екі тіл арасындағы ұқсас жақтары мен өзгешеліктерін жан-жақты зерттеп қана қоймай, тәжірибеде дұрыс қолдануды мақсат еткен дұрыс. Мағынасы мен жасалуы жағынан орыс тілінің (атау септігінен басқа) «родительный», «дательный», «винительный» атты септіктері қазақ тілінің ілік, барыс, табыс септіктеріне сай келеді. Бірақ оның өзі барлық уақытта емес. Себебі қазақ тіліндегі септіктердің кейбір жалғаулары орыс тілінде предлогтар мен септіктердің тіркесуі арқылы беріледі.

Септік сөйлемде тек қана зат есімнің жалғауын түрлендіріп қоймайды, оның белгісі мен әрекетін білдіретін басқа сөздерге де қатысын көрсетеді. Мәселен, «қалаға» сөзі зат есімге барыс септігінің жалғанып тұрғанын көрсетсе, «қабылдауына» қимыл-әрекеттен туған есімге жалғанғанын білдіреді. Ал «кешіккендерге» десек, «кешіккен кісі» мағынасындағы сын есімді түрлендіріп тұрғанын аңғарамыз. Осы іспеттес мысалдарды ана тілі мемлекеттік тіл (қазақ тілі) саналатын оқушыларымыз да байқай бермейді. Ал басқа этнос өкілдеріне немесе орыс тілі ана тіліне айналып кеткен ортада мұны жіті түсіндіру – уақыт талабы.

Енді тақырыбымызға түрткі болған негізгі мәселеге оралайық. Ол – қазақ тілі ана тілі саналмайтын тіл қолданысындағы сөз саптаулар туралы. Мәселен, қазақ мектебінде оқитын бала «Мен көшеден телефон тауып алдым» дегенді орысшаға «Я нашел телефон с улицы» деп аударуы әбден мүмкін. Дәл осы мысалды орыс тілді оқушы қазақшаға «Мен көшеде телефонды тауып алдым» деп аударарды. Бірінші мысалда шығыс септігіндегі «көшеден» сөзі орыс тілінде родительный падеж арқылы жасалатын «с улицы» тіркесі арқылы берілсе, екіншісінде керісінше предложный падеж арқылы жасалып тұрған «на улице» тіркесі қазақшаға «көшеде» деп аударылады. «Телефон» сөзінде қазақ тілі ережесіне сай табыс септік жалғауы жасырын тұрғаны белгілі. Алайда «что нашел?» сұрағы арқылы орыс тіліндегі табыс септігін есепке алған екінші оқушы оған «-ды» жалғауын қосады. Осылайша тіліміздің табиғилығы мен нормасы бұрмаланды.

Көрнекті тілші-ғалым Мәулен Балақаев: «Тілдік «норма» дегеніміз «әдеби» деген ұғыммен тайталас айтылады. Әдеби тілге сіңіскен, әдеби тілде орныққан тіл байлықтары – «тілдік норма»

дегенге жатады» деп жазады [1, 27 б.]. Көркем сөйлеуге дағдыландыру – қай елде болсын тілші қауымның міндеті мен мүддесі. Ал тілдік норма – қашан да сауаттылықтың әрі өлшемі, әрі көрінісі.

Енді табыс септігі жалғауларының қолданысын бірнеше формада қарастырайық:

- 1) қазақ тілінде қажеттілік тудырмайтын сәттегі қолданысы;
- 2) қажеттілік тудырғанмен, табыс септігінің орыс тілі ықпалынан түсіп қалатын кездері;
- 3) күрделірек қолданыстар.

Бірінші түріне – қазақ тілінде қажеттілік тудырмайтын сәттегі қолданысына көңіл аударайық. Бірінші сөйлемнен-ақ *«Алманы жедім»* дейтін болсақ, еріксіз *«Қай алманы айтып тұр?»* деген сұрақ туады. Әңгіме кезінде сұхбаттасушының алма туралы ақпаратты әлі толық игермеуіне қарай, алдымен айтылатын сөйлем *«Алма жедім»* болуы тиіс. Егер диалогті қостау мақсатында *«Қандай алма немесе қай алманы жедің?»* деп сұрасақ, жауапта міндетті түрде табыс септігі пайда болатыны сөзсіз. Мысалы, *«Кеше қонақтар әкелген алманы»*, *«Апорт» алмасын»* т.б. Бұл тұста алғаш жеміс туралы мәлімет толық және нақты болмағандықтан, жалғаусыз берілсе, соңынан сұрақтар арқылы ақпарат нақтыланып қосымша жалғанды. Бұл құбылысты кейбір шет тілдеріндегі артиклдер қолданысымен де түсіндіруге болады.

Ағылшын, неміс тілдеріндегі артиклдер белгілі және белгісіз деп екіге бөлінеді. Олардың қолданысы септікпен байланысты болмағанымен, атаулары аңғартып тұрғандай, белгісіздік пен нақтылықты көрсетеді. Ағылшын тілінде ақпарат толық және айқын болмаған жағдайда «a» және «an» артиклдері пайдаланылса, мәлім болған сәтте «the» артиклі қолданылады. Неміс тілі артиклдерін қолдану да дәл осы мазмұнда іске асырылады. Мысал келтірейік.

«... There are two adjectives, perhaps the two commonest words in the language, that we ought to consider for a few minutes. I mean «a» (an), generally called the «indefinet article», and «the», the «definet article» [2, 193 б.]. Орыс тіліндегі мағынасы – «... Есть два прилагательных, возможно, два самых распространенных слова в языке, которые нам следует рассмотреть в течение нескольких минут. Я имею в виду «a» («an»), обычно называемый «неопределенный артикль», и «the», «определенный артикль».

Табыс септік жалғауының жасырын түріне қазақ тілі оқулықтарында түсініктеме өте аз беріледі. Оның қолданысына келесі дереккөзден мысал келтірейік: *«Кітап бер – Дай книгу. Кітапты бер –*

Дай эту книгу. Орындық әкел – Принеси стул. Орындықты әкел – Принеси тот стул» [3, 51 б.]. Орысша аудармалардағы «эту», «тот» есімдіктері – қазақ тіліндегі «мынау», «анау» есімдіктерінің тәржімасы. Бұл жерде табыс септігінің жалғауын ашық қолданғандықтан, қазақ есімдіктерін пайдалану аса қажеттілік тудырмай тұрғаны белгілі. Бұл ерекшелікті танымал тілші-ғалым Шәбкен Бектұров пен ағылшын тілі маманы Ардақ Шәбкенқызы Бектұрова қазақ тіліндегі нақтылық пен белгісіздік тұрғысынан қарастырады: «Ср. нем. *Ich las ein Buch*; англ. *I read a book*; нем. *Ich las das Buch*; англ. *I read the book*» [3, 57 б.]. Екі тілдің де қазақша мағынасы – *Мен кітап оқыдым. Мен (сол бір)кітапты оқыдым.* Кейде неміс тіліндегі **артиклъ** анықтауыштық рөл атқарады. Ғалым Н. Сәрсембаева: «*Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen* – Кім жұмыс істемесе, **сол** тамақ ішпейді. *Er ist ein Mann, der nie (welcher) lügt* – **Ол** ешқашан **өтірік айтпайтын** адам» деген мысалдармен түсіндіреді [4, 21 б.].

Винительный падеж бен табыс септігінің сәйкес келіп, екі тілде де жалғау алатын тұсы бар: *Я увидел тебя* (кого?) – *Мен сені* (кімді?) *көрдім* немесе *Мен Сәулені көрдім.* Бұл мысалдарда нақты кімді көргені туралы мәлім. Ал *Фильм көрдім* десек, тағы да жалғаусыз конструкцияға тап боламыз. Себебі қандай, қай фильм туралы әңгіме жоқ. Егер «*Абай*» *фильмін көрдім*» десек, атауы белгілі болғандықтан тәуелдік тұлғадағы үшінші жақтан соң «–н» жалғауы пайда болды.

Жоғарыдағыдай табыс септігіне қажеттілік тумаған жағдайда қосып сөйлеу, қарапайым халық түгілі күнде жазып, оқып жүрген адамдарда да кездеседі. Мысалы, «*Отец назвал дочь Анной – Әкесі қызын Анна деп ат қойды*» [5, 19 б.]. Сөйлеуші «назвать» етістігінің қазақ тіліндегі баламасын дұрыс тапқанмен, қажетті септікті қате таңдап тұр. Әрине, тікелей аударманың бір нұсқасы – «*Әкесі қызын Анна деп атады*». Алайда халқымыз ат қойғанда «кімге?» деген сұрақты басшылыққа алады. Дұрысы барыс септігі арқылы түрленіп, «*Әкесі қызына Анна деп ат қойды*» болып шығады. Ал кісі есімдеріне қатысы жоқ кезде табыс септігін пайдалануға болады. Мәселен, «*Ол көше атын дұрыс атады*», яғни «*Он правильно назвал улицу*».

Немісше сөздіктерде өзгелік етіс *sich lassen* етістігі арқылы жасалады. Мәселен, «*Ich habe mir ein Kleid machen lassen* – Я отдала шить [заказала] себе платье» [6, 305 б.] деген сөйлем бар. Орысшаға сөзбе-сөз аудармасы – *Я заставила делать мне платье.* Трансформацияланған сөйлемнің сөздіктегі нұсқасы дұрыс. Ал оны қазақшаласақ, *Мен өзіме көйлек тіктірдім* дейміз. Өзгелік етістегі **тігу**

етістігі «Қазақша-орысша» сөздікте келесі жолмен беріледі: «**тіктіру** *понуд.от* тігу; *отдать, заказать шить, заставлять шить*» [7, 848 б.]. Сөздікті ашқан оқырман қазақша өз тіліндегі *отдавать, заказать кому-л., что-л. шить* арқылы мысал берсе жақсы, орыс тіліндегі «*заставляют кого-л. что-л. шить*» дегенге сүйеніп «**тігіншіні тон(ды) тіктірдім**» секілді калькалық аударма беретінін де күтуге болады. Демек, табыс септігінің бұл қолданысы көп жағдайда калькалық құрылымдар нәтижесінен туатынын көрсетеді.

Тілімізде қажеттілік тудырғанмен, табыс септігінің орыс тілі ықпалынан түсіп қалатын **екінші түріне** келсек, көптеп мысал келтіруге болады. Кестеге творительный падеж салдарынан қазақ тілінде көмектес септігі жалғауын қолданып, жиі жіберілетін қателердің үлгісі түзілген:

орыс тілінде	қате аудармасы	дұрысы
управлять кем-л., чем-л.	<i>кіммен, немен</i> басқару	<i>кімді, нені</i> басқару
гордиться кем-л., чем-л.	<i>кіммен, немен</i> мақтан ету	<i>кімді, нені</i> мақтан ету
владеть кем-л., чем-л.	<i>кіммен, немен</i> меңгеру	<i>кімді, нені</i> меңгеру
пользоваться кем-л., чем-л.	<i>кіммен, немен</i> пайдалану	<i>кімді, нені</i> пайдалану
восхищаться кем-л., чем-л.	<i>кіммен, немен</i> тамашалау	<i>кімді, нені</i> тамашалау

«Орысша-қазақша сөздіктен» «*научить ребенка читать – баланы оқуға үйрету және научиться плавать – жүзуге үйрену*» деген мысалдарды көреміз [8, 467 б.]. «Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде»: «*Үйрену ет. ... өзі білмеген жат нәрсені түсініп, көңілге тоқу, игеру*» десе, «*Үйрету ет. ... білмегенді білдіру*» [9, 433 б.] деп көрсетеді. Демек, *научить ребенка читать – балаға оқуды үйрету және научиться плавать – жүзуді үйрену* болуы тиіс. «Түсіндірме сөздікте» *үйрену* етістігін ауыспалы мағынада «кең қонысқа үйрену», «зеңбірек үніне үйрену» деген мысалдармен береді. Бұл жерде «үйрену» – орысша «привыкнуть к кому-чему» сөзінің баламасы. Осы сөзге берілген «оның жат сөздеріне үйренгенмін» деген мысалды «я привык к его странностям» [10, 604 б.] деп тәржімалайды. Алғашқы нұсқадағы «*жүзуге үйрену*», «*оқуға үйрету*» тіркестерінен орыс тілінен сөзбе-сөз

аударғандық байқалады. Ендеше, «үйрену» сөзіне «научиться», «привыкать» етістіктерінің әсері бар деуге болады.

Табыс септігі жалғауын қолданудың **үшіншісі формасы** – күрделірек қолданыстар. Бұл жерде оның етістік түбірі немесе зат есім негізінен кейін жұрнақтар және басқа жалғаулармен қатар келгендегі рөлін сөз етеміз. Осы тұрғыдан жиі ұшырасатын қателер: *оның қаласыны, Қазақстан республикасымызды, сендердің досыны* немесе *сіздердің допты*. Мұндағы мәселе білім алушының қосымша жалғау ретін және үндестік заңы ережелерін сақтамағандығынан туындап тұр. Тәуелденуші зат есімдерді септегенде алдымен әр жақтың өзіне тиесілі тәуелдік жалғауын ғана білу аздық етеді. Сол жалғаудың соңғы дыбысына сәйкес табыс септігінің қай жалғауы қосылатынын білген абзал. Егер айтқан ережеге сай сөйлеп-жазсақ, жоғарыдағы тіркестерді былайша түзетуге болады: *оның қаласын, Қазақстан республикамызды, сендердің достарыңды* немесе *сіздердің доптарыңызды*. Тіл үйренушіге соңғы мысалдардағы екінші жақтың қарапайым және сыпайы формалары міндетті түрде көптік жалғауы арқылы түрленетінін ескертіп отырған жөн. Мәселен, *сендердің досыңды* және *сіздердің допты* емес, жөні – *сендердің достарыңды, сіздердің доптарыңызды*.

Қазақ тілінде зат есім ғана емес, тәуелдік, көптік жалғауларының көмегімен сын есім, сан есім, етістік тұлғасындағы есім сөздер де септеледі. Сөзіміз дәйекті болу үшін мысалға бірнеше сөз қатарын берейік.

сөз таптары	түбір немесе негіз	жұрнақ	көптік жалғау	тәуелдік жалғау	табыс септігі
сын есім	сұрғылт шикі	тау леу	лар лер	ы і	н н
сан есім	бір үш	інші тік	лер тер	і іміз	н ді
етістік	кешік айт	кен атын	дер дар	ің ым	ді ды

Енді етістікке келесі мысалдарды қарастырайық: *қабылдауды ұйымдастырды, есеп қабылдағанын айтты, ас әзірлегенді жақсы көреді* немесе *әзірлеуді ұнатады*. Бұл тұста *қабылдауды ұйымдастырды* – тұйық етістіктің есімге айналған түрі септеліп тұр (организовал прием); *есеп қабылдағанын айтты* (сказал, что принял

отчет) – етістік түбіріне есімше мен табыс септігі қосымшалары жалғану арқылы «Ол есеп қабылдадым,- деді» төл сөзінің төлеу сөзге айналғанын көрсетіп тұр, ал *ас әзірлегенді жақсы көреді* немесе *әзірлеуді ұнатады* (любит готовить) – алдыңғы үлгілерді қайталау арқылы қазақ тілінде сүйікті ісін, басқаша айтсақ, хоббиін жеткізуге қатысып тұр.

Осы іспеттес мәселелер – әрбір тіл үйретуші маманның тәжірибесінде жиі кездесетін жайттар. Бұл – өзге тілді ортада дәріс беріп жүрген тілшілер тек сөйлеуді ғана үйретіп қоймай, оның заңдылықтарының бұзылу себебін аңғартып (талдатып), сондайға жол бермеуді қарастырғаны жөн деген сөз. Ол үшін білім алатын ортаның түпнұсқа тілі мен оларға берілетін қазақ тілінің арасындағы сәйкестіктер мен ұқсастықтарды, айырмашылықтар мен ерекшеліктерді өз сәтінде түсіндіріп отыру маңызды.

Сонымен, шет тілді білім алушыларға қазақ тілін оқыту кезінде олардың қандай қиындықтарға тап болатынын алдын ала айқындап, нендей мәселелерге кезігетінін болжай отырып, ана тіліміздің өзге тілдер ықпалына түсіп, табиғаты мен тазалығынан айырылып қалмауын қадағалап, дер кезінде дұрыс сөйлету тәсілдерін меңгертіп, қателіктерге ұрынбау жолдарын көрсету аса қажет деп санаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Балақаев М. Қазақ тілі мәдениетінің мәселелері. – Алматы: Қазақстан, 1965. – 187 б.
2. Eckersley С.Е. Essential English for foreign students. Book 2 (Русская версия), 1991. – Санкт Петербург: Печатный двор. – 250 с.
3. Бектуров Ш., Бектурова А. Казахский для всех. – Алматы: Атамұра, 2004. – 720 с.
4. Сәрсембаева Н.А. Артикльді және артикльсіз тілдердегі белгілілік/белгісіздік категориясы (неміс және қазақ тілдері негізінде): филол.ғыл.докт. ... дисс. авторефераты. – Алматы, 2007. – 50 б.
5. Каракулова А.М. Значения творительного падежа в русском языке и их эквиваленты в казахском и английском: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 26 с.
6. Wörterbuch Deutsch-Russisch/von Edmund Daum u. Werner Schenk. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1987. – 1 Aufl. (E-Wörterbuch). – 719 S.
7. Қазақша-орысша сөздік / Редакциясын басқарған Сыздық Р.Ғ., Хұсайын К.Ш. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 962 б.
8. Мұсабаев *F.F.* Орысша-қазақша сөздік. – Алматы: Қазақ совет энциклопедиясының бас редакциясы, 1978. – I т. – 575 б.
9. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Қазақ ССР Ғылым Академиясының баспасы, 1961. – II т. – 535 б.
10. Ысқақов А., Махмудов Х., Мұсабаев *F.* Орысша-қазақша сөздік. – Москва: Шет тілдер мен ұлт тілдер сөздіктерінің баспасы, 1954. – 935 с.

Резюме

В статье анализируются проблемы, возникшие во время преподавания казахского языка в иноязычной аудитории, делается обзор пути их решения и предотвращения.

Resume

The article is devoted to the problems that have arisen during the teaching of the Kazakh language in a foreign language audience and provides an overview of the ways to solve and prevent them.

ТАРИХИ ЖЫРЛАР СЮЖЕТІНДЕГІ ДӘСТҮРЛІ САРЫНДАР

Г.К. РАХИМБАЕВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
«Тұран-Астана» университеті

Аннотация

Мақалада батырлық жырларға тән баяндаулар, дәстүрлі сюжеттердің тарихи жырларда да басым боп келетіні, бұның өзі эпос атаулының ортақ тақырып пен идеяға негізделетініне байланысты болатыны туралы айтылып, нақты мысалдар негізінде талдаулар жасалады.

Түйін сөздер: тарихи жыр, батырлар жыры, батыр, дәстүрлі сюжеттер, тақырып, идея, халық, күрес, құбылыс, буын.

Тарихи жырларда батырлық жырларға тән баяндаулар, дәстүрлі сюжеттер басым боп келеді. Өйткені, қазақ халқын уысында ұстамаққа әрекет еткен қалмақтар мен жоңғарларға қарсы күресу, халық бірлігі үшін жауға тойтарыс беру, ел мен жер бүтіндігін сақтап қалу – тарихи жырлар мен батырлық жырлардың екеуіне де ортақ тақырып боп табылады. Яғни, олар тақырып - идея және көркемдік жағынан үндес.

Тарихи жырларда, әсіресе, «Базар батыр» және «Барақ батыр, Абылай» жырларында батырлық жырларға тән эпизодтардың кездесуі заңды құбылыс. Мысалы, жырдың Базарды таныстырудан басталуының өзі – дәстүрлі сюжет. Сол сияқты:

*Төнген жауды батырлар,
Кесе шауып келеді.
Іркілместен үш батыр,
Жауға келіп енеді,
Қылыш сілтей береді.
Бір сілтеген қылыштан,
Бірнеше солдат өледі.
Бұршақтай болып оқ жауды,
Жаңбырдай сел боп қан жауды.
Үш батыр жүр ортада,
Айнала жаумен қоршаулы...
Батыр туған Базар ер,*

*Батырсыған қалмақтың,
Апшысын қатты қуырды.
Үш күн ұрыс болғанда,
Көп қалмақтың мойынын,
Шілше бұрап алыпты.
Мың сан қолдан ойсырап,
Үркердей болып үркіреп,*

Біраз қалмақ қалыпты... [1, 21 б.] – деген жолдарда Жиған, Қожа, Базар үшеуі қаптаған қалың қолмен батырлық жырлардың кейіпкерлеріндей жалғыз өзі алысады. «Ел үшін туған батыр, ерегісте мыңға татыр» дегендей, бұл – Базар бейнесін дәріптеуден туған тәсіл.

Екіншіден, батырдың батырлығын дәлелдейтін шешуші тұстардың бірі – жекпе-жек. Қазақ батырлық жырларында да, тарихи жырларда да бұған қатты назар аударылады. Мысалы, жырда Базардың қалмақ батыры – Қарынмен жекпе-жегі суреттеледі. Екі ел батырының жекпе-жегін суреттеу – дәстүрлі сюжет. Бұнда қазақ батырлары кезекті бірінші болып алмаған, алдымен қарсыласына береді. Бұның өзі батырдың ержүректігін дәріптейтін тәсіл. Яғни, келген бетте кезекті өзі алу – халық ұғымында сүйекке түсер таңба болып есептелген. Сондықтан да алғашқы кезекті жау батырына ұсыну – қалыптасқан заңдылық іспетті дүние.

Үшіншіден, батырлардың бір-біріне сөзбен қаһар көрсетуі, қарсыласын өзіне тең көрмеуі, жекпе-жекке түсіп жеңіліп, досқа күлкі, дұшпанға таба болғанша, шаппай бәйге беруін талап етуі немесе сөзін соған жақындатып әкелуі – дәстүрлі желі. Мысалы:

*Саламын қайғы басыңа,
Барын сынды ағамды
Өлтірген қазақ осы ма? ...
Келерімді білмедің,
Көзіңе мені ілмедің.
Басыңды кесіп аламын,
Анықтап мұны біл,- деді.
Өлтіргенде Барынды
Батыр туған Қарынды
Ойламадың сен,- деді...
Батыр туған Базар да
«Кезегіңді ал,- деді,
Тапсырарсың жан,- деді.
Сенің басың кесілер,*

Бұл сөзіме нан»,- деді...[1, 32 б.] деген жолдар осының айқын

дәлелі болады. Төртіншіден, жекпе-жекте батырлардың тура тартқан найзаға өздерін кезекпе-кезек нысана етуі және көбінде қазақ батырларының тек жарақат алып, атқан оқ етінен өтіп, сүйегіне жеткенде аман қалуы, өз кезегінде жау батырын оққа ұшыратуы десек, бұл құбылыс та жырда өзіндік орнын табады. Мысалы:

*Садағы қалмақ сарт етті,
Көзі ілеспей жарқ етті,
Сол иықтың басынан
Оғы келіп сап етті.
Тоғыз қабат сауыттан
Қалмақтың оғы өтеді,
Еттен өтіп сүйекке
Болат оқ барып жетеді,
Балагер аттан Базар да
Ауытқып барып қалады...
Қарын батыр қалмақтың
Басы жерге тарс етті,
Басына қылыш сарт етті,
Басы ұшып ол кетті... [1, 45 б.].*

Жырларда осылайша дәстүрлі сарындардың орын алуы – аталмыш туындылардың эпикалық дәстүр негізінде жырланғандығын байқатады. Сонымен қатар, талдауға алып отырған тарихи жырлардың түркі халықтарына ортақ «Күлтегін» сияқты жырымен де көркемдік тұрғыдағы байланысын айқын аңғаруға болады. Көне жырдағы кейбір көркемдегіш құралдар мен бейнелі сөз тіркестері аталмыш жырда мағыналық және формалық жағынан біраз өзгеріске түсіп, өзінше қолданыс табады. Мысалы «Күлтегіннің» үлкен жазуындағы:

*Бек ұлдарың құл болды,
Пәк қыздарың күң болды,
Білместігіңнен, нашарлығыңнан,*

Ағам қаған дүниеден өтті... [2, 16-17 б.б.] – деген мысалға мағыналас жолдарды «Базар батыр» жырынан да кездестіруге болады. Мысалы, аталмыш жырда:

*Тұлымдысын тұл етсем,
Айдарлысын құл етсем,
Жеңіп алып қазақты,*

Салармын сүйтіп ойранды... [1, 13] деген жолдар бар. Осындағы тұлымды мен айдарлы дегендеріміз – бейнелі түрде беріліп тұрған қыз бен ұл бала, яғни метафора. Екі жырдағы жаудың да көздеген мақсаты – қызды – күң, ұлды – құл ету, сөйтіп бірінде – түркі жұртын, бірінде –

қазақ елін табанға таптап, өздеріне тәуелді қылу, сөйтіп бүкіл бір елдің, ұлттың тамырына балта шабу. Ал:

Қаның судай төгілді,

Сүйегің таудай үйілді...[1, 55 б.] деген жолдар мен «Базар батыр» жырындағы:

Бір сілтеген қылыштан

Бірнеше солдат өледі.

Бұршақтай болып оқ жауды,

Жаңбырдай сел боп қан жауды...[1, 63 б.] деген үзіндіде соғыс картинасы бірдей етіп суреттелінген. Оққа ұшқан солдаттар сүйегінің таудай боп үйлетіні, жаңбырдай сел боп жауған қанның су боп ағатыны – өзінен-өзі белгілі, сонда осы екі картинаның берілуінде мағыналық және формалық жағынан ешқандай айырмашылық жоқ десек те болады. Яғни, жау ниетінің және оларға тойтарыс берген көне түркі халықтары мен қазақ елдері жай-күйінің екі жырда да үндес боп келуі – өздерін ұлт, халық ретінде сақтап қалу жолындағы атқарылар іс-әрекеттердің бірдей болуына байланысты туындаса керек. Келесі кезекте талдау нысанына алынып отырған жырлардың өзге тарихи жырлармен бірқатар сюжет ұқсастығына тоқталып өтсек: Кейіпкерді таныстыру – тарихи жырлардың біразында кездеседі. Мысалы, «Қабанбай батыр» жырында:

Бісмiлла сөз бастайын Қабанбайдан,

Атасыз адам пенде туар қайдан?

Үш жүзге ұран болған ер Қабанбай,

Шақырған аруағын бүкіл найман.

Шұбарым, арғымағым, арыстаным,

Сөз бермей ауыздыға қарысқаным.

Жер келге екіталай ерегеспен,

Болаттың суын тапқан данышпаным.

Шұбарым, арғымағым, жүлде алғаным,

Басынан Қаратаудың күн салғаным.

Ауызға ә дегенде тола түскен

Сөзіне ер Қабанбай ұйғарғаным... [3, 75-76 б.б.],- деп берілсе, «Жанқожа батыр» жырында:

Егескендер еңіреген,

Болмаған жауы жеңбеген.

Хан төремен қарсы боп,

Айдауына көнбеген... [4, 7 б.],- деп көрініс табады. Сол сияқты «Исатай-Махамбет» жырынан да осыған ұқсас жолдарды кездестіруге болады:

Әділдігін сұрасаң:
Қастаспаған момынға,
Жәбір-жапа қылмады.
Қайсарлығын сұрасаң:
Бөксе бұрып орнынан,
Хан келсе де қыңбады.
Сабырлығын сұрасаң:
Өзі айтқанда аз сөйлеп,
Кісінің сөзін тыңдады.
Батырлығын сұрасаң:
Қатерін тіккен дұшпанмен,

Қан төгіспей тынбады... [5, 5 б.], - деп, Исатайды таныстырып, оның мінез-сипатын бейнелейді. Ал, сюжеттен тыс тұратын бұндай таныстыру құбылысы «Базар батыр» жырында:

Бұрынғы өткен заманда,
Қарсы шыққан қамалға,
Базар атты батыр ед,
Жол көрсеткен наданға,
Бұрылмаған арамға...
Талай бай мен манапты-
Дүниеге көзі тоймаған
Ашуы түссе Базар ер,
Алдына салып айдаған.
Мінезі жарқын ақ Еділ,
Тәкаппарлық болмаған.
Біреу келсе мұң шағып,
Алыстан болжап толғаған.
Батыр көрдім осындай,-

Дұшпанға елін бермеске Балапандай қорғаған... ...[1, 75 б.], - деп өріледі.

1) Батырлар көбінде қара халық ішінен, кедей ортадан шыққан адам болып келеді. Мысалы, «Арқалық батыр» жырында Арқалықтың жағдайы:

Сармаса алажаздай егін салдым,
Бір сиыр, бір байтал бар – барлық малым.
Тары пісіп, келі түйіп ішкеннен соң,
Тоғайып соныменен әл жинадым...

немесе:

Есігінің алдына мал жсмайтын,
Қара қоңыр бар еді отау үйі... [6, 9 б.] деп суреттелінсе,

«Мырзаш батыр» жырында Мырзаштың жай-күйі:

Мырзаштың өз дәулетін еске алғанда,

Болыпты кедей тұрмыс ауыр халда...

Орта жүз, руы – найман арғы заты,

Аз мөлшер сауын сиыр, мінер аты.

Жалғыз қызы – әжеміз Шәкежан мен

Қара лашық, Шәмишгүл жамигаты... [1, 8 б.], - деп сипатталады.

3) Қару-жарақтың қауіп-қатерден белгі беруі – тарихи жырларда өзіндік орын алған. Мысалы, «Қабанбайдың ақ туы жел жоқта аспан керней күрілдеп, жау келіп қалғанын хабарлаған. Кейбір аңыздарда Қабанбайдың ақ туы жау келе жатқандығын білдіру үшін сандықтың аузын өздігінен ашып шығатындығы, жеңіске жетерде де жебеуші болып күрілдеп белгі беретіндігі айтылады» [3, 26 б.]. Жыр тілімен айтсақ, бұл оқиға:

Сол күні жел жоқ, құз жоқ шаңқай түсте,

Ақ туы Қабанбайдың дүрілдейді... [7, 15 б.], - деп көрініс тапса,

«Базар батыр» жырында батыр найзасының жаудан хабар беретіндігі туралы:

Базар ердің найзасы,

Шаншып қойса тынық күн,

Қозғалады дірілдеп,

Базар сонда жориды:

Алыс емес жақыннан

Жау хабары білінбек... [1, 84 б.], - деп суреттеледі.

4) Жырлар сілемінде батырлар жырына тән қара сөзбен берілетін түсініктемелер болады. Бұндай құбылыс «Жәнібек батыр» жырында, сонымен қатар «Мырзаш батыр» жырында да кездеседі. Аталмыш жырлар 7-8, 11 буынды ұйқастармен шығарылған, оқиға арасында қара сөз араласып отырады. Ал мұндай сөздердің көркемдік, эстетикалық, байланыстырушылық, мәліметтік мәні бар екені белгілі.

5) Бас кейіпкерлердің әке жолын қуған батыр екендігіне басты назар аударылады. Мәселен, «Мырзаш батырдың» Е.Ахметов нұсқасында Мырзаш – әкесінің жолын қуған батыр, елін жаудан азат етуші ретінде көрінсе, бұндай сюжет «Олжабай батыр» жырында берілген. Олжабай да әкесінің азаттық күресін одан әрі жалғастырушы ретінде сипатталады. Мырзаш Қазақстанның шығыс аймағын жаудан арылтуға күш салса, Олжабай Ертістің басы Сауырға бекінген торғауыттар мен қара қалмақтарды қуып, Емілден өткізіп, Майлы Шайыр тауларына асырып тастайды. «Өтеген батыр» жырында да Өтегеннің әкесі Өтеғұл жоңғарларға қарсы жорықтарда жаумен

айқасқан қас батырлардың бірі ретінде көрсетіледі. Демек, жыршылар аталмыш батырлар ерліктерінің түп-төркіні ата-бабадан дарығандығын, яғни батырдың үрім-бұтағымен халық мүддесіне сай қызмет еткен елінің аяулы азаматтары болғандығын баса көрсеткісі келген. Осыған ұқсас сюжетті «Бекет батыр» жырынан да байқаймыз. Ол он үш жасынан батырлық жолына түскен (әкесі соғыста қаза тауып, оның кегін қайтаруға бел буғанда Мырзаш та он үш жаста болған). Бекет батыр да өңшең батырлар әулетінен, ерлік дәстүрі ертеден жалғасып келе жатқан ортадан шыққан. Бұдан шығатын қорытынды – тарихи жыр кейіпкерлерінің көпшілігі батырлар әулетінен шыққан «көкжалдар». Ал ондай ортадан шықпаған күнде ерлікпен халықты бастап шығуларына, батыр болуларына бірден-бір себеп-әділетсіздікке, қала берді зорлық-зомбылыққа төзбеулері және әділеттілікті, теңдікті аңсауы.

б) Аталмыш жырлар бойынша келесі бір ұқсас сюжет – батырлардың қазаққа жайлы қоныс іздеуі. Мысалы, «Өтеген батыр» жырында:

*Келген кезде кезегі,
Дүние жүзін кезеді.
Қара қазан, сар бала,
Қамы үшін қамдана,
Қонысқа жер іздейді:
Мен табамын, табамын,
Бұлақ аққан жерлерді,
Көгі көктеп, гүл жарып,
Құрақ атқан жерлерді.
Төрт түлікке ыңғайлы,
Толқын көлі, тоғайлы,
Көгінен нәубет, жерден нұр,
Құлап аққан жерлерді.
Жұт болғызбай, құт қонған,
Сүйікті қазақ халқына,
Ұнап жатқан жерлерді...*

немесе:

*Мен халқымды сүйемін,
Оған қоныс табамын,
Шалқып жатқан шалғынның*

Шұрайлы жерін алармын... [8, 28 б.], - деп, еліне «қой үстіне бозторғай жұмыртқалаған, құт, бақ қонған» жайлы мекен іздейді. Сол сияқты, «Олжабай батыр» жырындағы Олжабай да:

*Арқаның барлық жонын аралады,
Еділ мен Жайық, Ертіс аралары.
Есіл мен Алтай тауы, Арғанаты,
Ұлытау, Сарысуды шамалады... [9, 22 б.]*

Олжабай – Арқа, Еділ, Жайық, Ертіс, Есіл, Алтай тауы, Арғанаты, Ұлытау, Сарысуды араласа, Мырзаш Үрімжі, Боғда, Баркөл, Құмыл жерлерін аралап, Тибетке дейін барады. Тек бір ерекшелік – Олжабай Қазақстан көлемінде ғана жер шолса, Мырзаш Қытай территориясына дейін барады.

7) Құрылым жағынан да жоғарыда аталған жырлардың басқа тарихи жырлармен ұқсастықтарын көруге болады. Мысалы, «Тобағұл батыр» жыры «Кіріспе», «Бәке-Төке сөзі», «Болыстың сөзі», «Приставтың сөзі», «Тобағұлдан», «Тобағұлдың сөзі», «Байғазы» деп жіктеліп берілсе, осы сияқты көріністі «Арқалық батыр» жырынан байқаймыз. Яғни, аталмыш жырдың Е.Құлсариев нұсқасының бөлімдері «Арқалықтың қоштасуы», «Дудудың сөзі», «Қаракөздің зары», «Жақсылықтың Дудуға айтқан сөзі», «Дудудың Жақсылыққа айтқан сөзі», «Еділ батырдың сөзі», «Арқалықтың Жұбайға айқан сөзі», «Жұбайдың сөзі» деп жіктеліп, өзінше қызық форма тапқан.

8) Тұтқынға түскен батырды босатып алуда ұқсастықтар кездеседі. Ол туралы жоғарыда айтып өттік.

9) Батыр тұлпарларының құлын кезінен қолда өсірілуі қалыптасқан сюжет ретінде беріледі. Жанғожаның да, Базардың да тұлпарларын сүйікті жарлары баптап өсіреді (бұл мәселе туралы да айтылған).

10) Жас батырлардың алғашқы жекпе-жекте-ақ қалмақтың көрнекті батырларын жеңуі жиі кездеседі. Мәселен, «Жәнібек батыр» жырында қалмақ батыры жекпе-жекке шыққан қазақ батырларын шыдатпай, жеңіп жатқанда, жас Жәнібек ешкімге айттырмай-ақ ортаға шығып жаудың бас батырын өлтіреді. Мысалы:

*Жекеге шығып бір қалмақ,
Кетірді тым-ақ тынысты.
Шоқпарменен салысты,
Жағаласып алысты.*

*...Әуелі шыққан соғысы
Он жеті жаста шеп бұзып,
Ақжолдап салып ұранды... [10, 98-99].* Бұндай сюжет «Мырзаш батыр» жырында да бар. Мысалы:

*Әдіс-айла сақтықпен,
Тез қимылға басады.*

*Қарсыласқан сұм жаудың,
Алдын орай тосады...
...Айтқанын қылып ер Мырзаш,
Құп тамаша қылады.
Құлатып салып дұшпанды,
Мырзаштың көңілі тынады...*

Осылайша Мырзаш өзінен жасы әлдеқайда үлкен қалмақ батырын жеңеді. Осы іспетті сюжеттер, сонымен қатар, «Жанғожа батыр» және «Бекет батыр» жырларында да кездеседі. Демек, батырлар халықтың қамын ойлаған қамқоршы, тыныштықты көздеген ел қорғандары. Аталмыш сюжеттерден аңғаратынымыз, қай тарихи жырда болмасын, батырдың ел үшін туған ер екендіктеріне жыршылар басты назар аударған.

11) Қазақ халқының қолына түскен жау әскерлері орынсыз қысым көрмей, елдеріне аман-есен қайтарылып отырған. Мысалы «Жанқожа батыр» жырында бұл оқиға:

*Азгантай әскер бар екен,
Оларды ұстап алыпты.
Біріне азар бермеген
Жазығы жоқ деп халықтың...
Әйел менен баласын
Қайтарып аман еліне*

Шығарып жолға салыпты... деп берілсе, «Мырзаш батыр» жырында:

*«Кең болсаң, кем болмайсың» деуші еді ғой,
Кешегі дана өткен бабаларың.
Өлмесін тірі кетсін қалған қалмақ,
Аз да емес қой иттерге түскен салмақ...
Ел заңы бар үлкенді, кәріні аяу,
Бұл туралы болмасын бізге қаяу.
Жарғыл сұмның еті ауыр, өзі кәрі,
Жібермей - ақ қойыңдар оны жаяу.
Босатыңдар қалмақты қарақтарым,*

Жиналған бұл кеңеске манаптарым... – деп кесім айтылып, қалмақтар елдеріне қайтарылады.

12) Батырлардың түскен олжаны жеке бастарына жаратпай, қара халыққа таратып берген жомарттық, сонымен қатар, адамгершілік қасиеттеріне басты назар аударылған. Мысалы, «Жанқожа батыр» жырында:

Дүния, малды алмаймын,

Өз малым да жетеді...

делінсе, «Мырзаш батыр» жырында бұл оқиға:

Көп олжа кезіксе де көз тоярлық,

Өмірде қызықпаған дүние, малға... немесе:

Мүсәпір, жетім-жесірді ойына алды,

Жигызып кедей-кепшік, кембағалды.

Осындай келгендерді құр қалдырмай,

Үлестіріп берінті талай малды... деп суреттеледі. Әрине, тарихи жырлар арасында бұдан да басқа ұқсас сюжеттер болатыны сөзсіз.

Тарихи жырлар – фольклордың еншісі, сондықтан оның болмыс-бітімінде эпикалық дәстүр сақталады, оның дәлелі – тарихи жырлардың айтушылары шығармаға арқау болған оқиғаларды фольклордың сан ғасырлық тарихы бар баяндау тәсіліне сүйене отырып жырлайды. Бұл ерекшелік образдар жүйесінен де байқалады. Яғни, тарихи жырлар кейіпкерлерінің бойындағы адамгершілік қасиеттер – фольклордың басқа да үлгілерінде жырланады. Бірақ, тарихи жырларда батырлар бойындағы ізгі қасиеттерге ерекше назар аударылады. Кейіпкерлер іс-әрекеттерін беруде де реалистік суреттеулермен қатар, эпикалық дәстүр элементтері кездеседі. Демек, образ сомдауда реалистік айшықтар мен дәстүрлі өрнектер бір-бірімен астасып, тығыз байланыста берілген. Нәтижесінде жыр оқиғалары әсерлі бола түскен. Мысалы: гипербола – батырлық жырлардағы ең негізгі көркемдегіш құрал болса, ол тарихи жырларда біраз бәсең тартады. Әйтсе де, соғыс картиналарын беруде батырлық жырлардағы дәстүрлі көркемдік тәсілдер сақталады. Батырлардың жекпе-жегі, ат шабыстарының суреттелуі батырлық жырлармен ұқсас өріледі. Дегенмен, тарихи жырлардағы суреттеулердің нақтылығы айқын көрініп отырады. Бұның өзі жырдың жанрлық ерекшеліктерін айғақтай түседі. Фольклордың бір саласы болғандықтан, тарихи жырларда ауыз әдебиетіне тән бірқатар ерекшеліктер сақталып қалған. Мәселен, тарихи жырлардың да жырлаушылары болады. Біз нысанаға алып отырған жырлардың бірнеше нұсқалы болуы соның айғағы. Тарихи жырлардың эпикалық дәстүрге сүйенгендіктен, оларда дәстүрлі сюжеттердің болуы заңды құбылыс. Тарихи жырлар эпикалық дәстүр үлгісінде жасалғанымен, оның өзіндік өзгешелігі бар. Олардың өз бастауын тарихи өлеңдерден алатыны, тарихи оқиғалардың нақты көрінісі ретінде туған көркем шежіре болып табылмақ. Аталмыш тарихи жырлар – руаралық, тайпааралық мәселелерді емес, жалпыхалықтық мақсатты көздеген, тәуелсіз ел болуға үндеген көркем тілді, кең тынысты туындылар. Тарихи жырлардағы кейіпкерлердің

қимыл-әрекеттері арқылы жыршылар халық арманын жеткізгісі келеді, жыршылардың шеберлігі арқылы, көркемдік арсеналының кеңдігі нәтижесінде тарихи тұлғалардың ерлік істері халыққа дәріптеле жеткізіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Рахимбаева Г. Шығыс Қазақстан өңіріндегі тарихи жырлар. Оқу құралы. – Өскемен: «С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы», 2002. – 210 б.
2. Шақшақ Жәнібек батыр. – Алматы: Отау, 1993. – 152 б.
3. Қирабаев С. Әдебиет және дәуір талабы. – Алматы: Жазушы, 1976. – 298 б.
4. Сәнік З., Садықан Б. Қаракерей Қабанбай. Аңыз, зерттеу, қиссалар. – Алматы: Жазушы, 1991. – 190 б.
5. Жанқожа батыр. Жырлаушысы – Қ. Сұлтанов.– Алматы, ҚР ҒА ОҒК, 658 бума, 1–дәптер
6. Исатай–Махамбет. – Алматы, ҚР ҒА ОҒК, 1941, 779 бума, 4–дәптер
7. Арқалық батыр. Жырлаушысы – Е. Құлсариев. – Алматы, ҚР ҒА ОҒК, 1939, 366 бума, 2–дәптер
8. Қабанбай батыр. – Алматы, ҚР ҒА ОҒК, 1936, 666 бума, 3–дәптер
9. Өтеген батыр. – Алматы, ҚР ҒА ОҒК, 1940, № 833 бума, 1–дәптер
10. Олжабай батыр. – Алматы, ҚР ҒА ОҒК, 546 бума, 2–дәптер

Резюме

В статье описываются традиционные сюжеты исторических эпосов. Эти сюжеты встречаются и в героических эпосах. Все зависит от того факта, что названия эпосов основаны на общей теме и идее. Данная проблема раскрыта посредством предоставления конкретных примеров из исторических эпосов.

Resume

The author of the article describes the traditional plots in historical epics, which are inherent in heroic epics, as it depends on the fact that the epic name is based on a common theme and idea. This problem is disclosed basing on the provision of specific examples from historical epics.

BILINGUALISM AS A SOCIAL FACTOR IN PERSONALITY DEVELOPMENT

ZH.B. RAKISHEVA

Master of Education and Psychology, Lecturer,

N.N. TULEBAYEVA

Master of Philology, Lecturer

K. Zhubanov Aktobe Regional State University

Annation

Numerous studies of recent years show the massive advantage of bilingual children in school. The children who use two languages in their life, on average, show higher results when performing cognitive tests, better concentrate attention, and resist distractions, make decisions faster and easier, than their monolingual peers.

The article concerns the basics of bilingualism. The data from the experiments known in the scientific world are given. The social factors of bilingualism are the environment (natural and artificial), geographical location, the ideology of society, psychological characteristics of the perception of the world of personality.

Key words: bilingualism, society, code, bilingual children, research.

The Republic of Kazakhstan is a country, where bilingualism is a mass phenomenon in the realities of its modern life. A personality from the first days of social communication hears and accepts at least two languages. This is the native Kazakh language and non-native - foreign (Russian, English, Tatar, Chinese, etc.). In this regard, the main idea of our article is bilingualism as a social factor in personality development.

Let us consider the basic concepts of bilingualism in scientific writings.

Simkin V.N. considers concepts of general and communicative language competence as components of the "All-European competence." It consists of three components: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic [1, p.p. 82-92]. Suleimenova E.D. defines a language situation as "the context of the actual use of language/languages in society; a set of languages, forms of existence of language, territorial and social dialects, jargon, functioning in a particular administrative-territorial association in a specific historical period [2, p. 289]. Abildayeva K.M. identifies basic terms

of sociolinguistics as a result of social factor in general: language policy, language construction, linguistic competence, social language competence, communicative competence, sociolinguistic competence, cultural-social subjective competence [3]. Scherba L.V. claims that language is a function of social groupings; a bilingual one means that belong to two such different clusters at the same time [4, p. 313].

Uriel Weinreich (1953) offered a hypothesis according to the classification of bilingualism in three types, based on how languages are absorbed [5, p. 98-102]: compound bilingualism, coordinating, subordinating.

However, practice shows that in life, the picture of bilingualism is often far from perfect, and knowledge of two languages is the responsibility of many, regardless of the degree of education, including the illiterate. Besides, people generally have different language abilities and even when creating optimal conditions to learn both languages not always can seize everyone from them equally well and at the highest possible level. Others, even with the restricted access to communication with native speakers, absorb a different language very well [6, p. 56].

For example, in postcolonial Africa, students may be educated in English or French. At the same time, another language is spoken in the home, and yet another one (e.g., Swahili in eastern Africa) may be used in public encounters and institutional settings, such as the courts (Fishman, 1978). In officially bilingual countries such as Switzerland, children use one language at home and for most schooling. However, the middle class is expected to acquire competence in at least one official language, French and German are of equivalent social status and importance to success. Yet another set of conditions created in bilingual households, where parents who are native speakers of two different languages choose to use both in the home. Finally, bilingualism is often the product of migration. The children of such families, for whom the school is the primary social context, may end up fully bilingual, bilingual with the new language dominant, or have little knowledge of the parental language [7, p. 8].

Fishman et al. (1966) draws a distinction between "folk" and "elite" bilingualism, referring to the social status of the bilingual group. The "folk" are immigrants and linguistic minorities who exist within the milieu of a dominant language and whose own language is not held in high esteem within the society. The "elite" are those who speak the dominant language and whose societal status is enhanced through the mastery of additional languages. Similarly, Lambert (1975) distinguishes "additive" from "subtractive" bilingualism. This distinction focuses on the effect of learning

a second language on the retention of the native language. In additive bilingualism, the native language is secure, and the second language serves as enrichment.

Consequences of Bilingualism: a commonly expressed fear about childhood bilingualism is that it could confuse the child, both linguistically and cognitively. This fear is rooted in an extensive literature on intelligence testing from the early 1900s (see Diaz, 1983, for a review), when psychometricians compared the performance of bilingual immigrant children and U.S. Born children on various measures of intelligence and found that the monolinguals outperformed the bilinguals. Two explanations for this discrepancy were offered: that the bilinguals (who at that time were predominantly from southern and eastern European countries) were genetically inferior to the western European monolinguals, or that the attempt to learn two languages caused mental confusion. This narrowly construed set of negative interpretations was captured well by noted psychologist Goodenough (1926). Observing a highly negative correlation between the extent to which different language groups used their native language in the home and the mean IQ scores for these groups, she concluded: "This might be considered evidence that the use of a foreign language in the home is one of the chief factors producing mental retardation as measured by intelligence tests. A more probable explanation is that those nationality groups whose average intellectual ability is inferior do not readily learn the new language" [9, p. 393]. The above literature has been largely discredited because of its failure to control for important variables, such as socioeconomic status, as well as the criteria used to select the bilingual samples (some studies, for example, using the students' last names as the basis for deciding whether they were bilingual). When such factors were controlled for, the results were reversed in favor of bilinguals. Indeed, Peal and Lambert (1962), widely credited for introducing important controls in monolingual-bilingual comparisons, describe a bilingual child as "a youngster whose wider experiences in two cultures have given him advantages which a monolingual does not enjoy. Intellectually his experience with two language systems seems to have left him with mental flexibility, a superiority in concept formation, a more diversified set of mental abilities" (p. 20). Peal and Lambert's study gave rise to a large number of studies that selected bilinguals on a more considered basis. Generally, the results of these studies showed the bilingual groups to be superior on a variety of measures of cognitive skill, in particular, metalinguistic abilities (see Reynolds, 1991, for a review). Much research in this tradition employs between-group comparisons. To control for

confounding factors in such comparisons, other studies have used within-group variation in the degree of bilingualism and looked at the predictive value of this variation for cognitive outcomes (Duncan and DeAvila, 1979; Galambos and Hakuta, 1988; Hakuta, 1987). Such studies continue to show positive relationships between the degree of bilingualism and outcome measures [10, p. 34]. Another tradition of the research comes from case studies of individual children exposed to two languages at home. The earliest among these can be credited to the French linguist Ronjat (1913). Still, the seminal work even to this date is by Werner Leopold, who published a four-volume study of his German-English bilingual daughter Hildegard. Ronjat's and Leopold's detailed studies of their own children gave rise to a rich tradition of linguists following their children around with notebooks (and later, tape recorders and video recorders). This literature has been reviewed most recently by Romaine (1995). Generally, the studies suggest that children can become productive bilinguals in a variety of language-use settings. However, exposure to a language for less than 20 hours a week does not seem sufficient for a child to produce words in that language, at least up to age 3 (Pearson et al., in press). Very few cases of what might be considered language confusion are reported [11, 12]. A study from Spain's University of Pompeu Fabra revealed that multilingual people are better at observing their surroundings. They are more adept at focusing on relevant information and editing out the irrelevant. They're also better at spotting misleading information [13].

Let's consider the results of the known experiments on bilingualism. Presented in the article, the research is publicly available on the Internet.

Experiment 1. In the 1960s, one of the pioneers of psycholinguistics Suzan Ervin-Tripp did an experiment with the participation of Japanese-English bilingual women. During the study, participants asked to continue the sentence in one of the languages. It turned out that women differently finished a phrase depending on what language was spoken. Many bilinguals say that they feel different when they speak in another language. For example, the sentence "When my desires come into conflict with family interests..." in the Japanese language had an ending "this is a time of great trouble", but in English - could end like "I do what I want". Or phrase "Real friends must ..." in the Japanese language was continued "help each other", in English - "be frank".

The experiments allowed Ervin-Tripp to conclude that the personal opinion develops within linguistic mentality, and bilinguals have different ways of thinking depending on what language is used. Many bilinguals confirmed this idea, noting that they feel different when they speak in

another language. However, these different ways of thinking are in constant conflict when the brain of bilingual tries to define which word to use [14, p.34].

Experiment 2. American scientists Wade and Menon in 2000 conducted a survey to find out how strongly a person at the perception of numbers depends on your first language. In the questionnaire it was asked, which language is usually used at the account, when talking about the time of day, remembering the phone numbers and considering the discount amount in the store. It turned out that among 522 Spanish-English bilinguals, at which the native language was Spanish, 84% prefer to make arithmetic operations in English. The point is that a difficult process of learning in the account and constant reproduction from the memory of the multiplication table – that is what they were taught at school already in a second language, - their brain remembered a sequence of words, therefore switching on account in the native language would mean to complicate these almost automatic processes. Researches of bilinguals, which were, held in the 2000s, also showed that different memoirs pop up in memory depended on the language: in the first language speaking more about events, happened in the homeland, and in the second one – about living in a new country.

Experiment 3. Psychologist Boaz Kizar from Boston University conducted the research, using the so-called "Problem of the trolley." He asked 317 students to present a railway carriage fast-moving on rails, on which way five people stood. The question was: would one person push them on rails to save the others? Among the participants of the experiment there were also bilinguals with different combinations of languages - English / Spanish, Korean / English, English / French, English / Hebrew. When the participants read the conditions of a mathematical task in the native language, only 20% agreed to risk. If they had to decide in a second language, this number increased to 33%. It turns out that even with excellent knowledge of the second language, it causes a much smaller emotional response than native. And it influences our ability to empathy and disposition for good decisions [15].

Experiment 4. Agnes Kovac, a neuropsychologist at the SISSA Institute (Italy), researched about 30 Romanian-Hungarian bilinguals and 32 monolinguals at the age of about three years old. She was playing in front of the children a story about two doll puppets, one of which "Understood" only one language, and the second – two, and decided to buy ice cream. While the characters went to the counter with ice cream, the seller spoke loudly in the language, which one of the dolls "didn't know," that the ice cream was over, but at the sandwich merchant, it still remained. Kovac translated this

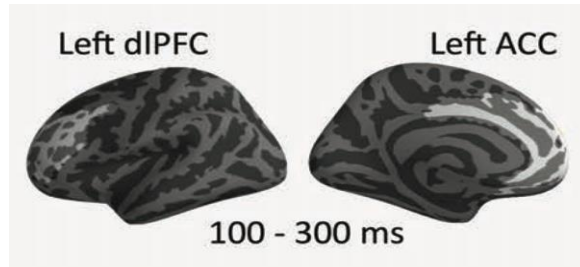
phrase for monolinguals, and then asked everyone a question: "Where will this doll ("monolingual") go to buy ice cream?" A bilingual child was more comfortable to figure out, what this doll didn't understand, what ice-cream seller, said and went to buy ice cream from him. Thanks to daily exercise in switching from one language to another, they gained sufficient experience in understanding of others' consciousness and braking control.

Experiment 5. In 2011 American linguists Aneta Pavlenko and Barbara Molt conducted a study called "Russian Kitchen", where they offered twenty Russian-English bilinguals, twenty Russian and twenty English to tell, how they would call the objects, represented in photos in normal life (Different water tanks). It turned out that for the English, these items were divided into three categories - "Cups," mugs "and" glasses," and for Russians - into ten. In addition to the three mentioned categories examinees used the words "Glass", "wine glass", "fujera", "bowl", "jug", "vase" and even "spoon". Bilinguals can be noted by divergences in perception in comparison with monolinguals. In the category "cup," they (like English speakers) included a subject, which the Russian-speaking usually call the word "glass," and to "glasses" that all are ranked, as made of glass like a shot glass.

Experiment 6. American linguists studied the activity of a brain of the speakers of two different languages in understanding and production of speech in different conditions: from purely experimental and to processing a real conversation. Scientists come to a conclusion, that bilinguals spend more effort when switching codes when processing unusual language stimuli for everyday life (The Journal of Neuroscience). Bilinguals use both languages in everyday speech, at one level, depending on the situation. It is considered that in switching of codes there participate departments of a brain, responsible for cognitive control - the prefrontal cortex and frontal cortex - which are also engaged in control over other executive functions. Most of these studies are held in experimental conditions with artificial variations of real speech. However, to understand how switching of codes occurs in the natural speech and which brain departments participate in this process, there was studied bilingualism within Speech Processing in the conditions as close as possible to reality.

Behavioral data analysis showed that the participants called the object in the picture 100 m /s slower on the average, if language prompt was a color card, designating a particular language. Data analysis MEG showed, that prefrontal, and front cortex show significant ($p < 0,001$) activity in all experimental conditions for the production and understanding of speech

based on images and compared to natural speech processing, listened to on audio.



Picture 2. Data analysis MEG

This experiment shows that switching codes in real conditions of the natural speech is going much easier than in the laboratory using artificial incentives and strange conversational situations. This finding lets us make a conclusion that the experimental laboratory study has its own limitations; we don't know how kids will behave in real-life situations [16].

These experiments give us reason to draw the following conclusions.

1. Bilinguals have different ways of thinking, depending on which language is used more frequently; pronounced emotional coloring should be noted when using another language. They may have a constant internal conflict when choosing the language of communication.

2. The social aspect of bilingualism, various memories come to mind depending on the language: the first language is more about the events left in the homeland, and the second - about the life in a new country.

3. The neuropsychological basis of bilingualism: activity of the functions of the nervous system - switching from language to language and breaking control; also discrepancies in perception.

4. The bilingual brain activity for understanding and speaking involves two different processes: speech code-switching when we speak mostly about Broca area; understanding of speech requests, high activity in the prefrontal cortex and neocortex.

5. Studies of bilingual children in an international family showed that the child psyche is able to adopt two languages, quickly switch from one language to another, keeping at the same time integrity of the accepted concept.

6. The social factors of bilingualism are the environment (natural and artificial), geographical location, Ideology of society, psychological features of perception of the world of personality.

Thus, the article presented a review of the theoretical and experimental foundations of bilingualism. We described prevalent theories and ideas regarding bilingualism.

Literature

1. Simkin V.N. Modern languages, learning, teaching, evaluation. Pan-European competence // IJ at school, No. 5.-1998.-P.82-92.
2. Suleimenova E.D. Languages of the Peoples of Kazakhstan: Sociolinguistic Handbook / ED Suleimenova, N.Zh.Shaimerdenova, D.Kh. Akanova.-Astana: Arman-PV, 2007.-304 p.
3. Abildaeva K.M. The use of sociolinguistic terms in theoretical and methodological training of philologists. Bulletin of Aktobe University named after S. Baishev. 2013. <https://articlekz.com/article/12250>
4. Shcherba L.V. Language system and speech activity. - L., 1974. - C. 313-318
5. Avrorin V.A. Problems of studying the functional side of the language (On the subject of sociolinguistics). - L., 1975.
6. Shcherba L.V. The next problems of linguistics, in his book: Selected works on linguistics and phonetics. Tom. 1. - L., 1958 – 123 p.
7. Thierry G, Wu YJ. Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2007; 104(30):12530–12535.
8. Gollan TH, Montoya RI, Fennema-Notestine C, Morris SK. Bilingualism affects picture naming but not picture classification. Memory and Cognition. 2005; 33(7):1220–1234. [PubMed]
9. Abutalebi J, Annoni J-M, Zimine I, Pegna AJ, Segheir ML, Lee-Jahnke H, Lazeyras F, Cappa SF, Khateb A. Language control and lexical competition in bilinguals: An event-related fMRI study. Cerebral Cortex. 2008; 18(7):1496–1505.
10. Abutalebi J, Pasquale ADR, Green DW, Hernandez M, Scifo P, Keim R, Cappa SF, Costa A. Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. Cerebral Cortex. 2011 doi: 10.1093/cercor/ bhr287.
11. Green DW. Bilingual worlds. In: Cook V, Bassetti B, editors. Language and bilingual cognition. New York: Psychology Press; 2011. - P. 229–240.
12. Prior A, MacWhinney B. A bilingual advantage in task switching. Bilingualism: Language and Cognition. 2010; 13(2):253–262.
13. Luk G, Bialystok E, Craik FI, Grady CL. Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults. Journal of Neuroscience. 2011; 31(46):16808–16813.
14. <https://www.bbc.com/future/article/20160811-the-amazing-benefits-of-being-bilingual>
15. <https://theoryandpractice.ru/posts/13647-bilingualism>
16. <https://nplus1.ru/news/2017/08/31/bilingual-cognitive-control>

Түйін

Мақалада екі тілді білу негіздері талқыланады, ғылыми әлемде белгілі болған екі тілді білу тәжірибелері келтірілген.

Резюме

В статье рассматриваются основы билингвизма, приводятся данные известных в научном мире экспериментов.

**ТІЛ БІЛІМІНДЕГІ АНТРОПОНИМДЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУ
НЕГІЗДЕРІ**

Б.Ж. АБИЛЬМАЖИНОВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Тұран-Астана университеті

А.А. МУРЗАГАЛИЕВА

филология ғылымдарының магистрі, оқытушы,
Тұран-Астана университеті

Г.С. РАЙНБЕКОВА

педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада тіл саласының зерттеу нысаны соңғы жылдары адамтану мәселесіне қатысты болып отырғаны туралы айтылады. Соған орай, соңғы жылдары тіл саласын көпвекторлы (көпқырлы) құбылыс ретінде адам, тұлға объектісімен тығыз байланыста қарастыру тенденциясы жиі көрініс береді. Аталған ұғымдар негізінде антропонимика ономастиканың басты бағыты кісі есімдерін зерттейтін сала ретінде көрсетіледі.

Түйін сөздер: антропология, үрдіс, жаратылыстану, көпқырлы, рухани, адамтану, нәсілдер.

Адам тіл арқылы әлемді таниды. Адамдар менталитеті, өзара қарым-қатынасы тілді пайдалану мәдениеті арқылы қалыптасады. Ал, антропология – адам туралы ғылым. Адам мәдениетінің қалыптасуы, даму тәрізді мәселелерімен мәдени антропология айналысады. Алайда адам туралы ұғымдар жаратылыстану, медицина, биологияға т.б. қатысы бар. Себебі, адам күрделі, көпқырлы жаратылыс. Соған орай, соңғы жылдары тіл саласын көпвекторлы (көпқырлы) құбылыс ретінде мәдениетті адам, тұлға объектісімен тығыз байланыста қарастыру тенденциясы жиі байқалады.

Басқа сөзбен айтатын болсақ, адами фактор тұрғысынан зерттеу тенденциясының басымдығы байқалады. Адам туралы көптеген ғылымдар оның физикалық, биологиялық, психологиялық, философиялық, филологиялық ерекшеліктеріне, медицина және экономика, социология бағытындағы қалыптасуы мен дамуы, тарихы,

рухани тұрғысынан жан-жақты, әр қырынан зерттеліп жатқанын аңғарамыз. Осы айтылған пікірлердің нәтижесінде тіл саласының зерттелу нысаны адамтану мәселесіне тіреліп отырғаны сезіледі. Соған орай, алдымен тіл мәселесін адамтану (антропологиялық) тұрғыдан зерттелу бағыты ерекше байқалады.

Антропология – адам туралы барлық басқа ғылымдардан аспектілерді біріктіре отырып, адамның физикалық және мәдени дамуының жалпы үрдісін жан-жақты және жаһандық тұрғыдан зерттеуге талпынуымен ерекшеленеді. Соған орай, антропология саласы әртүрлі нәсілдерден құралған адамның биологиялық тегін және физикалық құрылысының эволюциясын зерттейтін физикалық антропология деп аталады. Мұндай зерттеу нысаны адам мәдениетінің қалыптасуы мен дамуын зерттейтін мәдени антропология деп бірнеше объектілерге бөлініп жүйеленеді. Жалпы мәдени антропология – өте кең ауқымды іргелі ғылым. Ол адамзаттың мәдени дамуының жалпы проблемаларын зерттейді. Онда өзге гуманитарлық ғалымдардың барлық білімі топтастырылған.

А. Байтұрсыновтың 1914 жылғы «Тіл құрал» еңбегінің морфологияға арналған бөлімінде ғалым зат есімнің мағыналық түрлеріне анықтама беріп, өзіндік пікір қалыптастырғанын байқаймыз. Мысалы: «Зат есім екі түрлі болады: біреулері – нәрсенің дербес өз басына ғана қойылған жалқы есім. Екіншілері – нәрсенің біріне емес барлық тобына қойылған жалпы есім», – дейді. Жалқы және жалпы есімге қысқаша ғана тоқталып, жалқы есімге кісі аттарын, жер атауларын жатқызады да, жалпы есімдерге бір түрлі көп заттың жалпылама атауларын білдіретін сөздерді (кісі, қала, дала, ел, жұрт, ұлт, өлке, патшалық) жатқызады [1, 199-200 б.б.].

Морфологияны сөз ететін қазақ тілінде жазылған алғашқы оқулықта зат есімді жалпы, жалқы есім деп бөлу, оның жекеше және көпше септелуі, оңаша, ортақ түрінде тәуелденеді деп бөлу орын алған.

1936 жылы орталау, орта мектептерге арналған Қ. Жұбанов, С. Аманжолов, Н. Сауранбаевтың 5-6-7 сыныптарға арналған «Қазақ тілі грамматикасы» атты оқулықтан ғалым А. Байтұрсыновтың еңбектеріндегі («Тіл құралы») тұжырымдарға сәйкес келетін ой-пікірлерді кездестіреміз.

Қазақ тілінің грамматикасын ғылыми тұрғыда негіздеген ғалым Қ. Жұбановтың «Из истории порядка слов в казахском предложении» (1936) деп аталатын еңбегінде ғалым қазірде жалқы есімдер ретінде танылып жүрген кісі есімдерін арнайы зерттемесе де, сол кездің өзінде

бұл мәселеге көңіл аударған, ол жайлы сөз қозғаған. Сол пікірлерін басшылыққа ала аламыз.

Қазақ тіл білімінің зерттеу көкжиегі кеңейіп, салалары дамыған сайын, зат есім де жан-жақты зерттеле бастады. Бірқатар ғалымдар, мысалы, Ғ. Мұсабаев, А. Ысқақов, Ә. Төлеуов, С. Исаев, Н. Оралбаева, К. Бейсембаева, А. Данияров, И. Ұйықбаев т.б. зат есімге байланысты мақалалар, арнайы зерттеулер, еңбектер жазды. Жалқы есімдер ономастика және топонимика саласында да тың зерттелді. Қазан революциясынан кейінгі кезеңде Қ. Жұбановтың, С. Аманжоловтың, І. Кеңесбаевтың, С. Әлиевтің, Н. Баяндиннің Қазақстанның географиялық атаулары жөніндегі мәселелерді қарастырған жеке мақалалары мен этюдтары жарыққа шыққаны белгілі. Сонымен қатар жалқы есімнің этимологиялық түсініктемелері мен жалқы есім жайлы құнды материалдар мен мағлұматтарды С. Аманжолов, І. Кеңесбаев, М. Балақаев, Ғ. Мұсабаев, А. Ысқақов, К. Аханов және басқа да ғалымдардың (40-50 ж.) еңбектерінен кездестіреміз.

Өткен ғасырдың 40 – жылдарынан бергі уақыттар ішінде жекелеген топонимдік атауларға байланысты С. Аманжоловтың, Н. Баяндин мен Ғ. Қоңқашбаевтың, Ғ. Мұсабаевтың т.б. мақалалары жарияланды. 1949 жылы ғалым Ғ. Қоңқашбаев «Қазақтың халықтық географиялық терминдері» деген тақырыпқа диссертация қорғады.

Сонымен қатар Ә. Әбдірахмановтың «Қазақстан топонимикасының кейбір мәселелері» деген тақырыпта жазылған лингвистикалық зерттеуін және «Қазақстан жер-су аттары», «Топонимика және этимология», «Қазақстан этнотопонимикасы» атты үш монографиялық еңбегін айтып кетуге болады.

Халықтың тілдік қорының негізінде пайда болған географиялық атауларды зерттейтін топонимика – жалқы есімнің үлкен бір саласы екендігі белгілі. Көріп отырғанымыздай, жұп сыңардың тек бір мүшесі, жалқы есім жайлы мәлімет көбірек кездеседі.

1954 жылы шыққан «Қазіргі қазақ тілі» ғылыми грамматиканың алғашқы бөліміне зат есім туралы ғалым А.Ысқақовтың ізденістері енген [2, 101 б.].

А. Ысқақовтың тұжырым, пікірлері өзінің ғылыми маңыздылығын жойған жоқ, себебі күні бүгінге дейін тілді зерттеушілер өз еңбектерінде ғалым тұжырымдарын басшылыққа алып келеді.

К. Аханов «Қазақ тілі лексикасының мәселелері» (1955) деген оқу құралында зат есімдердің жалқы, жалпы мағыналарына талдау жасаған. Мысалы, *өзен*, *қалам* деген сөздердің әрқайсысы бір ғана

затқа тағылған ат еместігін, ұқсас нәрселердің барлығына бірдей айтылатын жалпылама сөздер екендігі, *өзен* деген сөз арқылы тек белгілі бір өзенді ғана атап қоймаймыз, жалпы өзен атаулыны атаймыз деген. Оның бер жағында ол өзен терең бе, таяз ба, ұзын ба, қысқа ма, ағысы қатты ма, баяу ма – ол жағы тәптіштелмей, әйтеуір өзен атаулының бәрін бірдей жалпылама түрде атап, сондай-ақ, *қалам* деген сөз тек белгілі бір ғана қалам дегенді білдіріп қоймайды, жалпы қалам атаулыны білдіреді деген қорытынды жасалған [3, 4-5 б.б.].

К. Ахановтың бұл көзқарасы бүгін де өміршең болып келетінін байқаймыз. Біздің ойымызша, жалпы есімдер жалпы заттарға қойылған атау болғандықтан, белгісіз де болады. Жалпылық мағынамен қатар белгісіз мағынаға да ие, нақтылық жоқ жерде белгісіздік алға шығады.

Семантика-грамматикалық құрылысы мен тарихи көнелігі, тұрақтылығы жағынан жалпы есімдерге қарама-қарсы қойылған атауларды профессор Т. Жанұзақов «Қазақ тіліндегі жалқы есімдер» (1965) деген лингвистикалық зерттеуінде: «Тілдегі жалқы есімдердің асыл түбі жалпы есім сөздерден жасалған. Сондықтан да, олардың түпкі мағынасын айқындауға болады», - деп жазады [4, 4 б.].

Зерттеуші осы еңбегінде: «Жалпы ұғым мен дара ұғым арасында белгілі дәрежеде айырмашылықтың барлығын диалектикалық логика айқын көрсетеді», - деп жазады. Дара ұғымды білдіретін тілдегі жалқы есімдер – белгілі, деректі заттардың атаулары болып саналатыны ескертілген. Жеке ұғымды білдіретін сөз, жалпы ұғымды білдіретін сөзге қарағанда дара заттың сапасын, белгісін, қасиетін әлдеқайда толығырақ көрсетеді деген ғалымдар көзқарасын құптайды. Көптеген кісі аттарының мағынасы жасырын, белгісіз болса, кейбіреуінің мағынасы дәлірек, белгілілеу тұрады деген. Мұндай құбылыстың, әсіресе, төл сөзімізден жасалған кісі аттары бойында көбірек екендігі, мәселен, Алтын, Азамат, Азат, Асқар, Сұрапалды, Бақыт, Құтжан, Жанар, Шолпан мысалдарымен дәлелденген. Бұлардың бастапқы мағынасы кісі атына ауысқанда жоғалғанмен, санада тез жойылмайтындығын, үйреншікті мағынаның кенет ұмытылмайтындығын сөз етеді. Жалқы есімдердің, оның ішінде кісі аттарының, өзіндік ерекшелігі бар, айрықша құрылымдық тип екендігін ескерткен [4, 90-93 б.б.].

Ғалым пікірінде берілген жалқы есімдер атауыш сөздерден (алтын, азамат, бақыт, шолпан – зат есімнен; азат, асқар, құтжан – сын есімнен; сұрапалды, жанар – етістіктен) жасалғандықтан мағыналары белгілі болып тұр. Ал, керісінше, кейбір есімдер (Сәбит, Мұқтар,

Әлкей, Ахмет және т.б.) мағыналары белгісіз болып, олардың мағынасын кез келген адам біле бермейтіні анық.

Т. Жанұзақовтың «Социально-бытовые мотивы в казахской антропонимии» (1970), «Қазақ ономастикасының очерктері» (1982), «Қазақ есімдерінің тарихы», «Есімдер сыры» атты еңбектеріндегі жалқы есімге қатысты мейлінше құнды ой-тұжырымдар жұп сыңардың бір мүшесіне көбірек арналған.

Ал 1967 жылы шыққан ғылыми грамматикада жалпы есімдер жайлы көбінесе абстракциялы ұғымды білдіретін зат есімдер және өзге тілдердегі сияқты қазақ тілінде де жалқы есім болатын сөздердің типтері санамалы ғана, ал жалпы есім болатын сөздер әлдеқайда мол деген пікірлер айтылған [6, 49 б.].

«Қазақ тілінің лексикологиясы» еңбегінде (1968) жалқы мен жалпы есімдер жөнінде өз жорамалын білдірген ғалым – Ә.Болғанбаев. Ол кісі атында да азды-көпті жалпылық қасиет бар деген пікірге келген. Мысалы, Ахмет пен Иван дегендер жеке адамға меншіктеп берілген ат болса, осы есімдердің өзі өмірде біреу (жалқы) болмай, толып жатқан адамға ортақ ат болып қолданылуына қарай, кісі аттарының өзі шартты түрде алынған жалқы есім болып шығады деген. *Қарағай* деген сөз барлық *қарағай* біткен біртектес ағашқа тән ортақ атау болса, *Иван* деген кісі аты бір қаладағы 90 мың адамға қойылған ортақ есім, ал айырмасы *қарағай* деген сөзде белгілі ұғым, мағына болса, *Иван* дегенде ешқандай ұғым жоқ яғни жеке дара затты басқа заттардан айыру үшін қойылған бір белгі деп түсіндірген [5, 6-7 б.б.].

Ғалымның кісі атында да азды-көпті жалпылық қасиет бар, жалқы есім шартты түрде алынған деген пікірі, біздің ойымызша, дәйекті емес. Себебі адамдарға ат қойылған кезде белгілі бір есімдердің жиі қойылу жағдайы адам атауларының (Әйгерім, Абай, Айгүл т.б.) жалпылығын емес, көп екендігін, жиі қойылатындығын көрсетеді.

А.Ысқақовтың «Қазіргі қазақ тілі» оқулығында жалпы есімдерге тілдегі әр алуан деректі және дерексіз заттар мен ұғымдарды білдіретін зат есімдер, жалқы есімдерге мағына жағынан белгілі бір ұғымды білдірмейтін, тек бір жеке-дара затты басқа заттардан ажырату үшін қойылған белгі – ат ретінде жұмсалышы сөздер жатады деген анықтама берілген [6, 139 б.].

Оқулықтың кейінгі өңделген басылымдарында да осы пікір қайталанатын. Тіл білімінде бұл пікір жөнінде ғалымдар көзқарастары қарама-қайшы болып келеді. Біздің ойымызша, жалқы есім тікелей объектімен, денотатпен қатысты болғандықтан көбінесе деректі,

белгілі зат атаулары болып есептелсе, жалпы есім тікелей ұғыммен қатысты болғандықтан, деректі де, дерексіз де зат атаулары бола алады. Жалпы есім жалпы мағынамен қоса белгісіз мағынаға да ие деп есептейміз.

Ф.М.Мұсабекованың «Қазақ тіліндегі зат есім стилистикасы» (1976) еңбегінде әрбір жалқы есімнің қолданылуының тілде қалыптасқан белгілі заңдылығы бар екендігі жайлы пікір айтылған [7, 13 б.].

Ә.Төлеуовтің «Қазақ тіліндегі есім категориясы» (1963) деп аталған еңбегінде зат есімдердің жұп құрайтын кейбір мағыналық ерекшеліктеріне қатысты пікірлер бар [8, 6 б.].

Е.Керімбаевтың «Атаулар сыры» (1984) еңбегінде жалқы есімдердің ішінен топонимика саласына арналған, елді-мекен, тау, жер атауларының шығу тарихына, топонимикалық атаулардың жасалуына байланысты деректер көп кездеседі [9, 22].

Ғ.Айдаров «Көне түркі жазба ескерткіштерінің тілі» (1986) еңбегінде зат есімдердің мағыналық және тұлғалық жақтарынан біркелкі емес, алуан түрлі болып келетіндігіне көңіл бөлген [10, 66-68].

«Қазақ әдеби тілінің тарихи көздері» деп аталатын еңбекте де (1989) зат есімдердің семантикалық категорияларына байланысты деректер бар [11, 196 б.].

Ж.О. Тектіғұлдың «Қ. Жұбанов және қазақ тілі тарихи грамматикасының проблемалары» атты кандидаттық диссертациясының авторефератында (1994) профессор Қ. Жұбанов еңбектеріндегі күрделі жалқы есімдердің құрамындағы есім сөздердің заттанып, кісі аттарында жиі қолданылуы, жалқы есімдердің тарихи қалпының сақталуы жайлы, сонымен бірге жалпы есімдерден жасалған тарихи сөз тіркестері туралы мәліметтер анықталған. Ғалым Қ. Жұбановтың есімнің алғашқылығы туралы тиянақты қорытындыға келуінің негіздемелерін берген [12, 11-21 б.б.].

Ал қазақ тілі энциклопедиясында (1998) жалқы есімдердің пайда болуы қоғамдық өмірмен, әлеуметтік жағдаймен, ал сипаты көптеген фактормен байланысты делінген. Атап айтқанда: географиялық ортамен (топоним, астронимдерге әсері), халық мәдениетімен, дініне (антропонимдер мен топонимдерге әсер етуі), халық тарихына (барлық онимдер категориясына әсер етуі), әлеуметтік орта және оның өзгеруімен (олардың құрамының өзгеруі) және т.б. Сонымен қатар жалқы есімдер үш тәсілге ие: 1) аппелятивтің жалқы есімге ауысуы (омонимге айналуы); 2) шетел жалқы есімдерінің қабылдануы; 3) басқа бір жалқы есімнің орнына екінші бір жалқы есімнің ауысуы

(трансонимдену) туралы болжамдар айтылған. Сондай-ақ жалпы есім мен жалқы есімнің өзіндік айырмашылықтары мен ерекшеліктеріне де көңіл бөлінген [13, 185–136 б.б.].

Көріп отырғанымыздай, зат есім жүйесіндегі жалқы және жалпы есімдерге қатысты зерттеулер тек оның тілге тән факті деп танудан әрі қарай жылжып, оның онимдік, трансонимдік, омонимдік, этнолингвистикалық, халық тарихы, халық мәдениеті т.б. сияқты бағыттармен ерекшеленетін жайттары да тілшілердің назарын аударып бастаған. Мысалы, М.Д. Мұсабаева «Қазақ тіліндегі антропонимиялық аталымдардың этнолингвистикалық сипаттамасы» (1995) тақырыбына диссертация қорғады.

Жалпы лексикадағы жалқы есімдердің қарама-қарсы сөз категориясына ауысу процесінің әртүрлі қырларын және атаулардың осы ауысумен байланысты құрылымы мен мазмұндағы өзгерістерін қарастыруға арналған А.Е. Бижкенованың докторлық диссертациясын (2004) айтуға болады. Бұл еңбекте жалқы есімдердің ерекше лингвистикалық сипаты, олардың метатілдік әмбебаптығы, ішкі тұлғасының терең мазмұнды көлемі, тұлға өзгерімдік ерекшелігі және т.б. қарастырылған. Деонимизация тілде бар сөз таңбаларын белсендендіру жолымен қоғамға қажетті жаңа атаулардың пайда болу нәтижесінде қалыптасқандығы, генетикалық жағынан екінші құрылым болып табылатындығы, олардың негізінде түрлі дәрежеде қолданылу нәтижесінде жалпы мағынадан шығатын аппелятивтері бар екендігі жөнінде сипат берілген. Жалқы есімдердің метафора-метонимиялық транспозициясы нәтижесінде туынды лексиканың үлкен екі бөлімі пайда болатындығы жайлы: олар – бірінші бөлім Адам ұғымының концептуалды репрезентациясын және осы ұғымға қатысы бар барлық сөздіктерді біріктірсе, деонимдік сөздіктің екінші бөлімі – терминология, яғни арнаулы атауларды жасау процесінде жалқы есімдерді қолдану тәжірибесі барлық тілдерде бұрыннан бар, әрі дәстүрлі болып табылатындығы жайлы сөз қозғалған [14, 19-31 б.б.].

Аталған еңбектің бірден-бір ұтымды жағы – деонимдік деривацияның қазақ тіліндегі ерекшеліктеріне де баса назар аударылуы. Жалқы есімнің жалпы есімге ауысу нәтижесінде туынды лексиканың үлкен екі бөлімге жүйеленуі, әр тілдің ұлттық ерекшелігі, тарихы мен мәдениетінің әсерімен жылдар бойы қалыптасатын, номинативті дәстүрлерге негізделіп отыра қарастырылған деонимдік лексика жайлы пікірлер қазақ тіл біліміне де енгізілген жаңалық деп есептейміз.

Г.Ш. Бекенованың (2002ж.) кандидаттық диссертациясының бірінші тарауында жалқы есімдердің семантикасы жайлы пікір, тұжырымдамаларға талдау жасалған. Жалқы есім мен объект (реалия) арасындағы қарым-қатынасты кесте түрінде көрсеткен [15, 18-21 б.б.].

Жұп сыңардан тұратын зат есімнің ішкі семантика-грамматикалық топтары түркітануда қандай дәрежеде қарастырылды дегенге келейік. Кейбір шыққан еңбектерде арнайы зерттелмесе де, осы мәселе туралы сөз қозғалған тұстар бар.

Қазақ антропонимикасы, топонимикасы, этнонимикасы мәселелері және ономастиканың басқа да салалары жөнінде жазған В.В. Бартольд, С.Е. Малов, А.Н. Кононов, А.Н. Самойлович, Н.А. Баскаков, И.А. Батманов, Э.Р. Тенишев, Э.В. Севортыан, А.А. Серебренников, А.М. Щербак, В.А. Никонов, К.М. Мусаевтың еңбектері ерекше орын алады.

Ғалымдардың ішінен ономастиканың негізін қалаушы А.Н.Кононов екені белгілі. Ол түркі тілдес халықтардың ономастикасына тарихи-этимологиялық тұрғыдан талдау жасаған.

Орыс тіл біліміндегі еңбектерді зерделейтін болсақ, Ю.В. Рождественский «Типология слова» кітабында (1969) жалқы және жалпы есімдердің сөйлем ішіндегі қолданысында жалқы есімдер шектеулі ғана қолданылса, ал жалпы есімдер зат есімдердің барлық парадигмаларында көрініс табады деген пікір бар.

Орыс ғалымдары антропонимика мәселелері төңірегінде «Личные имена в прошлом, настоящем, будущем» атты мақалалар жинағын 1970 жылы жарыққа шығарды. Мұнда И.В. Бестужев – Ладаның антропонимдердің тарихи дамуына, М.Н. Морозованың антропонимдер мен жалпы лексиканың өзара байланысына жазылған мақалалары елеулі орын алады.

Н.Д. Арутюнованың «Предложение и его смысл» (1976) еңбегінде жалқы және жалпы есімдердің мағыналық, қызметтік ерекшеліктеріне тоқталады. Ол өзінің еңбегінде: «Собственные имена, подобно дейктическим словам, семантически ущебны. Собственное имя не переводится и не перифразируется..... Имена нарицательные обладают полной семантической структурой, складывающейся из некоторого понятия...», - деп сипаттаған [16, 326-327 б.б.].

«Имя нарицательное и собственное» атпен орыс зерттеушілерінің мақалалар жинағы (1978) да басылып шықты. Бұл жинақтағы ғалым А.В. Суперанскаяның «Тілдің лексикалық жүйесіндегі жалқы және жалпы есімдер» атты мақаласында: «Из всех признаков, на основе которых может быть проведено различие собственных и

нарицательных имен, мы выделяем два: определенность - неопределенность объекта и наличие - отсутствие коннотации (сообщать), т.е. связи с понятием как логической категорией (а не как с представлением о том, что есть данный объект – энциклопедическая информация слова, его обозначающего)» – деген пікірін білдіріп, жалпы есім хабарлап (коннотирует) тұрғанымен белгілі объектіні қажет етпейді десе, жалқы есім, керісінше, хабарламайды (не коннотирует), бірақ белгілі объектіге беріледі деген [17, 59 б.].

Қазақ тіліндегі жалқы есімдердің синонимі ретінде тіл білімінде антропонимдер деген термин қолданылады. Ол *антро+нос* – «адам, оним//онима – «есім», «ат» деген сөз. Ендеше, антропоним дегеніміз – «кісі есімі», антропонимика дегеніміз – ономастиканың кісі есімдерін зерттейтін саласы болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Байтұрсынов А. Тіл құрал. – Алматы: Сардар, 2009. – 348 б.
2. Қазақ тілінің грамматикасы. I т. Морфология. – Алматы: Ғылым, 1967. – 263 б.
3. Аханов К. Қазақ тілі лексикасының мәселелері. – Алматы: Қазақтың мемлекеттік оқу-педагогика баспасы, 1995. – 90 б.
4. Жанұзақов Т. Қазақ тіліндегі жалқы есімдер. – Алматы: 1965. – 141 б.
5. Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің лексикологиясы. – Алматы: Мектеп, 1968. – 146 б.
6. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 384 б.
7. Мұсабекова Ф.М. Қазақ тіліндегі зат есім стилистикасы. – Алматы: Мектеп, 1976. – 102 б.
8. Төлеуов Ә. Қазақ тіліндегі есім категориясы. – Алматы: 1963. – 90 б.
9. Керімбаев Е. Атаулар сыры. – Алматы: Қазақстан, 1984. – 119 б.
10. Айдаров Ғ. Көне түркі жазба ескерткіштерінің тілі. – Алматы: Мектеп, 1986. – 119 б.
11. Қазақ тілінің тарихи көздері. – Алматы: Ғылым, 1989. – 256 б.
12. Тектігүл Ж.О. Қ.Жұбанов және қазақ тілі тарихи грамматикасының проблемалары: филол. ғыл. канд. ... авторефераты. – Алматы, 1994. – 22 б.
13. Қазақ тілі энциклопедиясы. – Алматы: ҚР Білім, мәдениет және денсаулық сақтау министрлігі. Қазақстан даму институты, 1998. – 509 б.
14. Бижкенова А.Е. Деонимный семиозис и репрезентативность лексического и словообразовательного значений деонимов: автореф... доктора филол. наук. 10.02.19. – Алматы: КазУМОиМЯ им.Аблайхана, 2004. – 56 с.
15. Бекенова Г.Ш. Қазақстанның солтүстік өңірі гидронимдері: филол. ғыл. канд. ... диссертациясы. – Астана, 2002. – 176 б.
16. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – Москва: Наука, 1976. – 380 с.
17. Суперанская А.В. Групповые обозначения людей в лексической системе языка // Имя нарицательное и собственное. – Москва: Наука, 1978. – С.59-83.

Резюме

В статье отмечается, что изучаемая форма языковой сферы в последние годы относится к проблеме человеческого развития. В связи с этим, часто проявляется тенденция к изучению языковой сферы как многовекторного (многогранного)

явления в тесном контакте с объектами человека, личности. На основе данных понятий антропонимика выступает главным направлением ономастики как область изучения имен людей.

Resume

The authors of the article note that the studied form of the linguistic sphere in recent years relates to the problem of human development. In this regard, in recent years there has often been a tendency to study the language sphere as a multi-vector (multi-faceted) phenomenon in close contact with the objects of man, personality. On the basis of these concepts, anthroponymy is the main direction of onomastics as a field of study of people's names.

УДК 81'23

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ, КОГНИТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

А.Ж. АБАЕВА

магистр гуманитарных наук,
преподаватель кафедры иностранных языков

Р.С. МУХАНБЕТЖАНОВА

магистр гуманитарных наук,
преподаватель кафедры иностранной филологии,
Костанайский государственный
университет им. А. Байтурсынова

Аннотация

Статья рассматривает межкультурный, когнитивный и прагматический аспекты перевода рекламных текстов. Реклама отражает все изменения в социальной, эмоциональной и эстетической сферах жизни общества. Перевод рекламного текста – это сложная задача, требующая обязательной адаптации текста к социокультурным особенностям аудитории.

Процессы урбанизации и интеграции информационного пространства, интенсивно протекающие в современном обществе, приводят к унификации культуры. Это выражается в разрушении исторически сложившихся норм поведения, отходе от культурных традиций и в стандартизации ценностей. Происходит не просто разрушение традиционных социокультурных связей, но меняются и сами критерии социальной идентификации. Отсюда феномен «этнического парадокса современности», когда самоопределение личности в культуре становится обязательным. Для сохранения границ личности необходимо опираться на устойчивые социальные феномены. Одним из таких феноменов является этническая принадлежность. Интеграция информационного пространства ведет к уплотнению информационного потока, избытию иностранных культурных продуктов. Это делает актуальным изучение особенностей межкультурного восприятия продуктов массовой культуры. Массовая культура, приобретая все большее значение в объеме коммуникативных контактов отдельного человека, активно использует образные конструкции, апеллируя к структурам бессознательного,

архаическим механизмам мышления. Построение коммуникации в образной форме имеет особую специфику, предполагая интенсивные апелляции к культурным контекстам, высокую эмоциональную реакцию на сообщение, сжатость сообщения (каждый элемент сообщения несет информационную нагрузку). В организации сообщения используются образные явления различного уровня обобщения.

При столкновении человека с инокультурным продуктом массовой культуры информация, заложенная в образе, воспринимается в значительной степени бессознательно. При этом, логические связи между объектами, входящими в образ, восстанавливаются либо, исходя из известного знакового кода (своей культуры), либо непосредственно из представленного образа. Сила и качество эмоционального воздействия в этих случаях различна [1, с. 54].

Реклама отражает все изменения в социальной, эмоциональной и эстетической сферах жизни общества. С одной стороны, из всех продуктов массовой коммуникации рекламные сообщения наиболее однородны по цели и средствам, что позволяет сравнивать эффект от их воздействия. С другой – их авторы стараются задействовать наиболее сильные стимулы. Кроме того, краткость рекламы позволяет за ограниченное время продемонстрировать большое количество законченных сообщений и охватить максимально широкий спектр используемых художественных образов и иных приемов организации коммуникативного сообщения. Наиболее полно особенности рекламной коммуникации проявляется в телевизионной рекламе.

Вербальное сообщение содержит аргументацию, апеллирующую к ценностям зрителя, личностным смыслам, социальной желательности, т.е. затрагивает широкий спектр мотивов, существующих в сознании зрителя. В невербальных стимулах этническая специфика может присутствовать:

- в поведенческих сигналах человека;
- в художественных приемах, отражающих задуманный эмоциональный настрой;
- в образах, имеющих конкретный знаковый смысл в культуре (метафорах, символах, знаках);
- в социальной символике, которую отражает имидж лица или персонажа, представляющего сообщение [2, с. 25].

Ключевые образы, т.е. ассоциативные ряды, значимые для представителей данной культуры, фиксируются в виде пословиц. Сопоставление метафор, принадлежащих разным культурам, наглядно

демонстрирует различия в мировосприятии и миропонимании разных народов.

Во-первых, здесь имеется в виду смысл пословицы как подтверждение установки или способа действия, существующего в обществе. Сравним: *Отложить – не значит отменить* (нем.) и *Что отложено – то потеряно* (рус.). Так, у европейцев пословицы и афоризмы имеют характер правила, в частности, правила поведения. Европейцы воздерживаются от пустословия и избегают неясности. У русских много пословиц, содержащих парадоксальный образ или формирующих негативный образец поведения. Во-вторых, стиль метафоры может отражать этнокультурный способ мировосприятия. В-третьих, проявления культурной специфики сказываются также при построении и интерпретации визуальных образов.

Европейская эстетика, используя традицию символично-аллегорического прочтения образа, ориентирована социально. Она создает иллюзию разрешения социального запрета. Русская традиция также ориентирована социально. В ней чаще используется апелляция к универсальным ценностям.

Вывод: исторически сложившийся в данной культуре принцип прочтения образа нередко влияет на непосредственное его восприятие, неизбежно деформируя образ, складывающийся у «инокультурного» зрителя, по сравнению с образом, который возникает у зрителя, принадлежащего к той же культурной традиции, что и создатель рекламного сообщения. Символы, не присущие традиционной культуре зрителя, можно пояснить, но при отсутствии неблагоприятных ассоциаций со знаками, уже существующими в культуре. В случае успешного внедрения в культуру новые символы обретают иной ассоциативный контекст. Не менее значимы для восприятия продукта массовой культуры особенности построения коммуникации, нормативы социального поведения, реализуемые человеком на экране; ценностные ориентации, к которым апеллирует сообщение.

Англо-американской культуре свойственна демонстрация положительных эмоций. У русских в этом отношении проявляется пессимизм: на вопрос «Как дела?» американец отвечает: «Fine!» (прекрасно!), а русский – «Нормально» (не так плохо). Для англо-американской культуры характерен постулат «позитивного мышления», т.е. установка на эмоционально положительно-окрашенные действия. Англо-американская культура ориентирована на

обсуждение пожеланий и предложение коммуникативному партнеру права выбора [3, с.18].

Для достижения при коммуникации эмоционального комфорта различные культуры предполагают различные образцы поведения. При создании межкультурного образно-посредственного коммуникативного сообщения, расхождения в интерпретации того или иного типа поведения могут создать разночтения в оценке личностных черт коммуникатора или эмоционального содержания художественного образа в интерпретации смысла рекламного сообщения.

В рекламе сосредоточена сама страна, поэтому различия реклам разных стран довольно велики. Каждая страна сейчас имеет свои уникальные особенности рекламы, достаточно посмотреть на ролики «Каннских Львов» и станет понятно, что латиноамериканская и французская реклама – «совсем не одно и то же», как красноречиво гласил слоган одного из роликов BMW. При переводе рекламного текста должен проводиться анализ концептуальной составляющей оригинала. Если концепт, лежащий в основе исходного слогана, равноценен соответствующему концепту в концептосфере другого этноса и вызывает у человека положительные ассоциации, то переводчик сохраняет его, прибегая к дословному переводу или переводу, близкому к оригиналу, в зависимости от необходимости объективировать тот или иной признак концепта. Если концепт, вербализованный в исходном рекламном тексте, не равнозначен по статусу аналогичному концепту в концептосфере другого этноса, то имеет место замена концептуальной составляющей оригинала и создание нового слогана. Такая переводческая стратегия позволяет сохранить иллокуцию и перлокуцию исходного слогана, что является первостепенной задачей при переводе рекламных текстов.

Например, различия между французской и американской рекламой довольно глубоки. Происходят они, прежде всего, из отношения каждой из культур к концептам «бизнес» и «деньги». На европейских берегах Атлантики сам акт продажи вызывает подозрение. Люди редко верят продавцам. Поэтому реклама во Франции – чистая драматургия. В США дело обстоит по-другому. Навязчивая реклама (hardsell) там никого не возмущает. Американцы не боятся беспощадной конкуренции. Они отличаются прагматизмом. В США процветает культура «умения продавать». Если во Франции насчитывается всего 10 % рекламных роликов, герои которых говорят непосредственно в камеру, то в Америке таких большинство – 70 %.

Актеры в американских роликах смотрят вам прямо в глаза. Французские «рекламодатели» продают сдержанно и не столь откровенно.

Эти различия являются результатом традиций каждой из стран и разного отношения к бизнесу, извлекаемой выгоде. В США рекламирование воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Во Франции же люди, которые что-либо рекламируют, всегда стараются оправдаться. Они стремятся скорее соблазнить, чем убедить. Считают, что уже одно то удовольствие, которое доставляет красивая реклама, способно подвигнуть людей на покупку рекламного продукта. Даже самый творческий американский рекламист всегда вставит в свой ролик слова «Мы продаем». За последние 20 лет никто из творческих людей Франции и Великобритании вообще не произносил слово «продажа» в рекламе. Американцы более прямолинейны. Они изначально отталкиваются от того, что способны продавать. Американцы привержены конкретному, прагматичному. Они создали материалистическую цивилизацию. Их интересует только реальность. Для них то, что не поддается исчислению, как бы не существует. Французов, которые такую позицию не разделяют, больше привлекают идеи и впечатления. В США вербализация традиционно предшествует мысленному представлению. Это обусловлено гибкостью и лаконичностью английского языка. Достаточно трех слов, чтобы «зацепить» реципиента. Именно поэтому вербальная неэкономичность французского языка требует визуального поиска.

Так, если в США люди обычно запоминают ключевую фразу, то французская публика, скорее всего, запомнит образ, например, стадо овец, образующих логотип фирмы Woolmark, или маленький поезд Nescafe в Андах.

Самое глубокое различие между американской и французской – и, вообще, европейской – рекламой следует искать в другом. Европейцы более сдержанные, даже робкие. Они стесняются выплескивать в рекламе свои эмоции, опасаются казаться слишком сентиментальными. США подобные страхи не ведомы [3]. В передаче эмоций американской рекламе нет равных.

Японская и французская ментальность кое в чем схожи. Японцы постоянно совмещают неослабевающий технологический прогресс с консерватизмом своего в высшей степени традиционного общества. Большинству европейских стран подобный дуализм совсем не чужд. При внешней холодности японцы испытывают постоянную потребность в усилении культурной ценности, в дополнительной

духовности. Японцев раздражают некоторые аспекты западной системы.

В Японии создание рекламы не столь прозаично и целенаправленно, как на Западе. Японцы используют бесчисленные вставки с натурными съемками – закаты, стаи птиц над горизонтом, тростник, который гнется на ветру. Эти кадры появляются совершенно неожиданно, и, казалось бы, нелогично в середине любого ролика – что бы в нем не рекламировалось. Если для западного человека быстрая смена изображений – это не более чем стиль монтажа, то для японцев она полна смысла.

Японская реклама не просто эмоциональна. Она вызывает к богатству воображения. В ней видно то, что американский социолог Эдвард Холл называет скудным и богатым контекстами. По Холлу, США являются примером страны в «скудном» контексте. Мышление выстраивает реальность, а субъективное, не измеряемое количественно, считается несуществующим. Напротив, общество в «богатых» контекстах – латиноамериканские, арабские, азиатские и африканские страны – больше погружены в традиционную атмосферу. Они погружены в свое прошлое, свои мотивы и культурные устои. Там многообразие и сложность взаимодействия между людьми воспринимаются и показываются как нечто естественное, даже в простом рекламном ролике. В такой атмосфере люди понимают друг друга с полуслова.

Недосказанность – вторая натура Великобритании, образца выдержанности. Стараниями британских авторов и художников рекламодатели и их аудитории становятся подлинными «соучастниками». Создатели рекламы подходят к бизнесу с джентльменской сдержанностью. В Соединенном Королевстве люди считают, что если обращение обычное, то его будет слишком легко понять. Они говорят, что такие обращения раздражают. За целый день можно не увидеть ни одного рекламного объявления, которое не вызвало бы вопроса «А что бы это значило?» Порой англичане балансируют на грани, представляя нечто совершенно неподдающееся расшифровке.

Немецкая реклама тяготеет к аргументам и фактам, к логике убеждения. Это во многом информационная реклама, она говорит о цифрах, деталях, технических характеристиках. Минимум эмоций, максимум достоверности. При этом – красивая визуализация, отлично снятые ролики, качественный рекламный текст. Плюс креатив, основанный на фактах: Ночь. Горная дорога. Две фары, движущиеся в

темноте. Текст: *Система безопасности кабины... Ремни безопасности... Антиблокировочная система тормозов... Это что-то из ряда вон?..* Приближается перекресток, и фары разъезжаются в разные стороны. Мы видим, что это два мотоцикла. Продолжение текста: *На двух колесах – да. BMW C1.*

На дальнем Востоке, особенно в северной Азии, реклама постепенно освобождается от западного образа мышления. В ней есть та простота и человечность, которая придает рекламному обращению особую эмоциональность. В рекламном ролике China Motors показан крестьянин, который с маленьким ребенком на спине в бурю идет через раскинувшиеся до самого горизонта рисовые поля. За кадром – мужской голос его уже взрослого сына – произносит трогательные слова: *Однажды в детстве я заболел, у меня поднялась высокая температура. В нашей деревне не было врача, поэтому отцу пришлось несколько километров нести меня к доктору, привязав за спиной. Теперь я, взрослый и состоявшийся человек, могу сказать моему отцу: «Папа, позволь мне позаботиться о тебе...»* Этим своим корпоративным обращением компания China Motors напоминает о конфуцианской и вечной ценности – сыновнем долге.

В наиболее консервативных странах Азии запрещено демонстрировать в рекламе открытые глаза. Таким образом, рекламным агентствам приходится проявить фантазию, демонстрируя людей. Наиболее популярные решения проблемы – человек, присутствующий на ролике должен либо закатить глаза, либо одеть очки. Обнаженность запрещена в любом виде. Исламская культура очень консервативна, поэтому показывать кожу можно лишь на лице, руках и ступнях ног. Даже безобидное декольте делает женщину непозволительно обнаженной. Такие слова как «наслаждайтесь» или «захватывающий» могут быть поняты как описание сексуальных мотивов, поэтому их всячески избегают. Слова «создавать» и «величайший» должны быть использованы с особой осторожностью, так как они ассоциируются с Богом.

Таким образом, уникальность культуры и менталитет страны отражаются в каждом рекламном ролике. Локализаторы при переводе рекламы должны учитывать специфику каждой страны.

Часто переводчики рекламных текстов сталкиваются с существенными трудностями при передачи прагматического потенциала оригинала. В частности, это связано с переводом в рекламном тексте фактов и событий, связанных с культурой данного народа, различными национальными обычаями, названиями блюд,

деталюми одежды и т.д. В процессе перевода рекламных текстов, переводчику приходится решать как чисто языковые, лингвистические проблемы, обусловленные различиями в семантической структуре и особенностями использования двух языков в процессе коммуникации, так и проблемы социолингвистической адаптации текста. По мнению А.Д. Швейцера, переводчик должен передать прагматический аспект содержания переводимого текста путем его переадресации иноязычному получателю «с учетом той реакции, которую вызовет текст, точно передающий денотативный и коннотативный компоненты содержания исходного высказывания у иноязычного читателя. При этом происходит прагматическая адаптация исходного текста, т.е. внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями оригинала и переводного текста» [4, с. 242]. На практике именно социолингвистические факторы становятся определяющими при переводе текстов рекламы на другой язык.

Обращение к литературным, культурным и историческим традициям является очень «мощным оружием» создателей рекламы. В то же время подобные явления представляют определенные трудности при интерпретации и восприятии текста. Использование цитат, аллюзий, искаженных идиом, а также иноязычных вносений в рекламу предполагает наличие общих фоновых знаний у создателя текста и его получателя. Особую значимость подобные явления приобретают в рекламе товаров, представленных на международном рынке, поскольку в данном случае требуется адаптация рекламных сообщений с учетом особенностей языковой картины мира той аудитории, которой данный текст адресован [5, с. 55; с. 59].

Анализ литературы по теории перевода показал, что эффективный перевод рекламы связан с прогнозированием лингвоэтнической реакции получателя текста на языке перевода. При переводе важно опираться на знание особенностей национальной психологии, различий в культурно исторических традициях, знания исходного и переводящего языка. Перевод рекламного текста – это сложная задача, требующая обязательной адаптации текста к социокультурным особенностям аудитории. Переводчик, помимо понимания духа той или иной торговой марки и хорошего владения языком исходного текста, должен обладать способностью предвидеть коммуникативный эффект рекламного сообщения на языке перевода.

Список литературы

1. Ученлова В.В. История рекламы, или Метаморфозы рекламного образа / В.В. Ученлова: Учебник для вузов. – М.: Юнити-Дана, 1999. – 336 с.
2. Чаган Н.Г. Реклама в социокультурном пространстве: традиция и современность // Маркетинг в России и за рубежом. 2000. № 2. – С.63
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации – М.: Юнити, 2003. – 352 с.
4. Швейцер А.Д. Буквальный перевод и интерференция // Перевод и коммуникация / Отв. ред. А.Д. Швейцер и др. – М.: Ияз РАН, 1997. – С. 22-34.
5. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: 1997. – 290 с.

Түйін

Мақала жарнама мәтінді аударудың мәдениаралық, когнитивті және прагматикалық ерекшеліктерін қарастырады. Жарнама қоғам өмірінің әлеуметтік, эмоциялық және эстетикалық салаларындағы өзгерістерді көрсетеді. Жарнама мәтінін аудару – бұл аудиторияның әлеуметтік-мәдени ерекшеліктеріне сай бейімдеуді қажет ететін өте күрделі міндет.

Resume

The article is about the intercultural, cognitive and pragmatic aspects of the translation of advertising texts. Advertising releases all changes in the social, emotional and aesthetic spheres of society. Translation of an advertising text is a difficult task, requiring mandatory adaptation of the text to the socio-cultural capabilities of the audience.

УДК 372.881.161

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «БиС» НА УРОКЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К
ОБНОВЛЕННОМУ СОДЕРЖАНИЮ СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Г.А. ЖУМАДИЛОВА

кандидат педагогических наук,
и.о. профессора кафедры русской филологии,
ГУ им.Шакарима

Т.А. НАРЕВСКАЯ

старший преподаватель кафедры русской филологии,
ГУ имени Шакарима

А.У. ЖАРКИМБАЕВА

учитель русского языка и литературы,
КГУ «СОШ №31» г.Семей

Аннотация

В статье раскрывается суть технологии «БиС» (Биоинформатика и Синергетика) применительно к обновленному содержанию образования. Определены концептуальные критерии, которые лежат в основе технологии «БиС». На примере комплексного урока-практикума по русскому языку в 11 классе по теме: «Бессоюзное сложное предложение. Знаки препинания в БСП» показана эффективность использования данной технологии как одной из современных в условиях перехода к обновленному содержанию среднего образования.

Ключевые слова: технология «БиС», урок русского языка, обновленное содержание образования.

Современный Казахстан переживает сегодня период модернизации образования и культурно-языкового развития. В общеобразовательных школах внедряется обновленная программа, которая ставит перед педагогами важные задачи, направленные на перестройку, переориентацию подхода к обучению. Общая задача учителя – применение педагогических технологий, внедряемых в казахстанскую систему среднего образования (с учетом мировых тенденций).

Обновленные учебные программы направлены на формирование не только предметных знаний и умений, а также навыков широкого спектра: функциональное и творческое применение знаний, критическое мышление, проведение исследовательских работ, использование ИКТ, применение различных способов коммуникации, умение работать в группе и индивидуально, решение проблем, и принятие решений.

Требования к содержанию образования с ориентиром на результаты обучения изложены в ГОСО РК. Основные задачи основного среднего образования заключаются в формировании и развитии у обучающихся:

- 1) духовно-нравственных качеств;
- 2) системы базовых знаний по основам наук;
- 3) навыков самостоятельного обучения и личностного саморазвития;
- 4) навыков осуществления учебной, проектной, исследовательской деятельности;
- 5) навыков критического и творческого мышления;
- 6) навыков самореализации и взаимодействия в социуме [1, с.61].

Для их решения требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса. Технология «БиС» (Биоинформатика и синергетика), разработанная кандидатом педагогических наук Ф.Я. Вассерманом [3-8], является одной из эффективных в условиях перехода к обновлению содержания среднего образования в Казахстане.

Биоинформатика определяется как наука, изучающая возможности мозга в обработке информации, а синергетика – наука, изучающая способы самоорганизации [8, с.24].

Обучение предмету «Русский язык» направлено на формирование «самостоятельных, мотивированных, заинтересованных, уверенных, ответственных и интеллектуально развитых личностей» [2, с.71]. Эти качества формируются посредством использования различных стратегий обучения, в число которых входит организация как индивидуальной, так и групповой деятельности обучающихся с участием всего класса, что и заложено в основу технологии «БиС».

Технология «БиС» предполагает участие на уроке всех обучающихся, введение в урок технологических карт – специальных средств управления учебным процессом. Использование данной технологии на уроках русского языка помогает развитию скоростного, логического и критического мышления, пополнению словарного запаса, скорости письма, что положительно сказывается на результатах обучения и подготовки домашнего задания. Применение этой

технологии помогает на уроках вовлечь в работу, проверить и оценить каждого ученика.

В основе технологии «Биоинформатика и Синергетика» лежат три концептуальных критерия:

- каждый отдельный ученический коллектив обладает индивидуальной суммой возможностей учебной подготовленности;
- каждый ученический коллектив имеет свою индивидуальную биоинформационную особенность скорости и качества выполнения задания;
- необходимо учитывать естественное отставание среднего ученика от лучшего по времени выполнения задания.

Ученый-практик Вассерман Ф.Я. в результате проведенных исследований, а также экспериментально-практической работы установил нормативный показатель качества обучения – не ниже 63%.

Основу технологии БиС составляет уникальная система измерителей качества. Развитие учащихся на уроке осуществляется за счет:

1. Технологического картирования.
2. Расчета уровня содержания учебного материала через формулу расчета сложности (ФРС).
3. Разработки обобщенных способов учебной деятельности (ОСУД), направленных на развитие ориентировочной деятельности учащихся посредством организации пооперационного контроля, тренажеры.

Цель технологии «БиС» – развитие речи, внимания, скорости мышления, памяти и увеличения КПД усвоения предмета на уроке.

Технологические карты описывают организацию урока.

Схема ОСУД – обобщенное средство учебной деятельности и программированного обучения. Применяется на уроке и включает в себя алгоритм пошагового объяснения учебной темы.

ОСУД – это наглядное пособие в схеме и программный алгоритм мышления учителя.

При объяснении по схеме главная цель учителя – передать свой опыт мышления в последовательности действий.

ОСУД всегда перед глазами ученика. Объяснение начинается с центральной точки «Если».

В технологии разработаны стандарты для отработки умений и навыков – тренажеры. Тренажеры – это задания трех уровней по различным предметам. Механизм измерения, контроля дифференциации содержания по уровню усвоения учащимися учебного материала состоит из трех единиц измерения:

НПС – нижний порог сложности; ППС – промежуточный; ВПС – высокий порог сложности.

НПС соответствует уровню актуального развития ребенка. Предполагает подачу минимального количества единиц УЭ (учебные элементы).

ППС предполагает удвоение предыдущих единиц УЭ на промежуточную величину.

ВПС соответствует уровню ближайшего развития учащихся в два раза большей сложности относительно ППС и в три раза большему уровню единиц УЭ по сравнению с НПС.

Применение технологии позволяет повысить качество обучения в два и более раза, качество развития учащихся в несколько раз.

Суть БиС-технологии состоит в том, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Просто решается проблема наполняемости оценок. Оценка не может быть случайной, потому что её нужно зарабатывать и подтверждать каждый урок.

К главным инструментам управления качеством относятся:

1. МПМ – матрица посадочных мест

МПМ отражает порядок, в котором ученики сидят за партами в классе. У каждого ученика своя ячейка, куда заносятся все отметки о его достижениях в ходе урока.

Работа по МПМ напоминает игру и идет строго с использованием символов. Учитель указывает ячейку, но не называет имени и фамилии, а ученик, сидящий за указанной партой, должен встать и ответить на поставленный вопрос. Время на начало ответа не более 3 секунд.

Ставится плюс или минус, запрещается использовать другие символы. После урока по количеству отметок ставится оценка в журнал. Опрос происходит произвольно и не по порядку.

2. 5+30.

Управление качеством невозможно без точных измерений во времени. Для этого разработан норматив времени выполнения задания «5+30», который используется следующим образом: перед началом выполнения задания учитель предупреждает учащихся о том, что после того, как первые 5 учеников выполнят задание, всему классу останется всего 30 секунд для окончания работы.

Это позволяет ориентироваться на лучших учащихся.

3. Словарный запас

ОСЗ – общий словарный запас, определяется по количеству бытовых слов, которые ученик должен написать в течение 5 минут.

ТСЗ – тематический словарный запас, определяется по количеству терминов и понятий по изучаемой теме.

ССЗ – специальный словарный запас, определяется по количеству терминов и понятий по различным предметам. Проводится как итоговый контроль качества усвоения базовых предметов.

Технологические карты позволяют учителю проводить уроки с высоким качеством. Перечень карт: алгоритм, биоинтернет, тренажер, устный урок – 1,2,3,4; логика, лидер, СРВ, Универсальный урок (всего – 11). Из них 6 карт для естественнонаучного и лингвистического цикла, 5 карт для гуманитарных предметов.

Программа по русскому языку завершается в 9-ом классе, но выпускникам необходимо удержать в памяти весь объем знаний, продемонстрировать «отработанность» орфографических и пунктуационных навыков при сдаче экзамена по русскому языку во время единого национального тестирования, в связи с чем в выпускном классе введены уроки по данной теме. Ограниченность количества часов требует поиска путей оптимизации, повторения и представления учебного материала, новых форм подачи «старых» тем.

Представляем фрагмент комплексного урока-практикума по русскому языку в 11 классе по теме: «Бессоюзное сложное предложение. Знаки препинания в БСП». Это одна из самых трудных тем синтаксиса. Трудности темы связаны с тем, что формальное применение правил не допускается, а постановка знаков препинания в бессоюзном предложении всегда связана с его смыслом и интонацией.

Решение вопроса о пунктуационном знаке проходит следующие этапы:

- 1) Выясняется, какова структура предложения.
- 2) Уточняется вопрос, какие знаки возможны в предложении данной конструкции (запятая, точка с запятой, двоеточие, тире).
- 3) Какой из четырех знаков подсказывает интонация.
- 4) Каковы смысловые отношения между предложениями.

Как видно, перед нами типичный алгоритм. Исходя из характера самой проблемы, мы посчитали самым лучшим методическим подходом ее решения использование методики алгоритма – составляющей части технологии «БиС». Указанная технология активно внедряется в практику педагогического процесса общеобразовательных школ Казахстана.

Виды работы по теме урока:

Схематический диктант. Цель схематического диктанта:

- 1) проверка умения различать, что связывает союз *и*: однородные члены или части сложного предложения;
- 2) проверка умения

определять виды простых предложений, входящих в состав сложносочиненного.

Самопроверка. Предложения и схемы представлены на слайде. Ученики комментируют наличие или отсутствие знака препинания. Отмечаются «лидеры» проведенного этапа.

Творческое задание. Например: Из двух простых предложений составьте сложные предложения различных типов с союзами и без союзов, укажите тип предложений. (Ученики зачитывают полученные предложения, объясняя постановку знаков препинания).

Работа по теме: «Бессоюзное сложное предложение»

1. Аналитическое задание: выяснить, какие предложения простые, а какие – сложные.

Самопроверка. Отмечаются «лидеры» проведенного этапа.

2. Актуализация знаний с помощью эвристического этапа:

- Какими были все сложные предложения? (*Бессоюзными*)

- Какое предложение называется бессоюзным?

- Какие знаки разделяют части бессоюзного сложного предложения?

3. Изучение предлагаемых схем по пунктуации в БСП. (См. таблицы 1-4)

Составление информационной справки о бессоюзном сложном предложении, используя материал предыдущих заданий.

Работа в группах по 4-5 человек с последующим обменом справками и их анализом в виде отзыва о проделанной коллегами работе. (Установка на поиск положительных и отрицательных сторон работы).

Таблица 1.

Между частями бессоюзного предложения могут использоваться		
запятая, точка с запятой	двоеточие	тире
<p>[] , [] = и</p> <p>Перечисление</p> <p>[] ; []</p> <p>части далеки по смыслу</p> <p><i>Воздух был тепел и чист; сильно мерцали звезды; пахло сеном и</i></p>	<p>[] : [причина]</p> <p>= потому что, так как</p> <p><i>Ни одной птицы не было слышно: все приютились и замолкли.</i></p> <p>[] : [пояснение]</p> <p>= а именно, то есть</p> <p><i>У собак есть</i></p>	<p>[] - []</p> <p>Противопоставление (сопоставление)=</p> <p>а, но</p> <p><i>Семь раз отмерь – один отрежь.</i></p> <p>[Время, условие] –</p> <p>[]</p> <p>= когда...то,</p>

<p><i>пылью.</i> внутри частей есть запятые <i>Небо покрыто</i> <i>было тучами;</i> <i>ветер, усиливаясь,</i> <i>разгонял их.</i></p>	<p><i>рыцарское правило:</i> <i>собаку на привязи или</i> <i>лежачую не трогают.</i> []: [дополнение] = что <i>Глядя на окна, трудно</i> <i>понять: светит еще</i> <i>луна или нет.</i></p>	<p>если...то <i>Солнце взошло –</i> <i>начинается день.</i> [] - [вывод, следствие]= поэтому <i>Ударил сильнейший</i> <i>гром – задрожали все</i> <i>окна.</i> [] - [] ↔ = быстрая смена событий <i>На полном бегу набок</i> <i>салазки – Саша в</i> <i>снегу.</i> [] - [] Сравнение = словно, будто <i>Пройдет – словно</i> <i>солнце осветит,</i> <i>посмотрит – рублем</i> <i>подарит.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таблица 2.

Запятая и точка с запятой в бессоюзном сложном предложении

Схемы	Примеры
<p>и [] , [] интонация перечисления,одновременные или последовательные события</p>	<p>В лесу весело и беззаботно поют птицы, над цветами летают бабочки.</p>
<p>и [] ; [] интонация перечисления, предложения оторваны по смыслу, распространены, имеют другие знаки препинания</p>	<p>Налево чернело глубокое, бездонное ущелье; за ним рисовались темно-синие вершины гор, покрытые слоями снега.</p>

Таблица 3.

Двоеточие в бессоюзном сложном предложении

Схемы	Примеры
<p>что 1. [] : [дополнение] интонация предупреждающая</p>	<p>Я тебе определенно скажу: у тебя есть талант. Внимание! Я поглядел кругом: торжественно и царственно стояла ночь. (Между частями сл. предл. можно вставить глаголы: и увидел, и понял, что... и др.)</p>
<p>а именно 2. [] : [пояснение] интонация объяснительная</p>	<p>Мы увидели неожиданную картину: на опушке стоял лось.</p>
<p>потому что 3. [] : [причина] интонация предупреждающая</p>	<p>Мы вернулись домой: начинался дождь.</p>

Таблица 4.

Тире в бессоюзном сложном предложении

Схемы	Примеры
<p>и 1. [] – [быстрая смена событий] неожиданный результат</p>	<p>Сыр выпал – с ним была плутовка такова.</p>
<p>а, но 2. [] – [] резкое противопоставление</p>	<p>Он гость – я хозяин.</p>
<p>когда, если то 3. [время, условие] – []</p>	<p>Ехал сюда – рожь начинала колоситься.</p>
<p>поэтому, так что 4. [] – [вывод, следствие]</p>	<p>Ласточки летают низко над землей – жди дождя.</p>
<p>будто, словно 5. [] – [] сравнение</p>	<p>Молвит слово – соловей поет.</p>

Закрепление. Практическая работа.

- Расставьте недостающие знаки препинания.

Учащиеся объясняют постановку знаков препинания, анализируя предложения. Отмечаются «лидеры» проведенного этапа.

- Впишите номера сложных предложений в соответствующие части таблицы.

,	;	-	:

Отмечаются «лидеры» проведенного этапа.

Обобщение

1. Вопросы по теме «Пунктуация в БСП».
2. Выполнение тематического мини-теста (Взаимопроверка).

Отмечаются «лидеры» проведенного этапа.

Приведенный фрагмент урока показал, что была возможность повторить большой объем материала по синтаксису и пунктуации. Причем по синтаксису была выбрана одна из сложнейших для выпускников тем – «Бессоюзное сложное предложение. Знаки препинания в БСП», которая отрабатывалась на достаточно большом материале в пунктуационном аспекте, исходя из алгоритма выбора знака препинания. Из всего класса 80% обучающихся получили отличные и хорошие оценки и подтвердили высокий уровень усвоения материала на следующем уроке, выполнив упражнения на повторение.

Таким образом, использование методики алгоритма, которая лежит в основе технологии «БиС», наряду с другими формами подачи материала, способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, усилению мотивации в повторении темы и определяет политику качества, когда каждый заинтересован в качестве усвоения материала.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604.
2. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения). Астана, 2016.
3. intolimp.org» Публикации»...-bis-bioinformatika-i...
4. infourok.ru»...v...bioinformatika-i-sinergetika-bis...
5. metod-kopilka.ru»...bioinformatika-i-sinergetika...na...
6. avestnik.kz»tehnologiya-vassermana-za-i-protiv/
7. school3.edu22.info»...Uchiteliam/BiS_MaksimenkoL...
8. infourok.ru»novaya...v...bioinformatika-i-sinergetika...

Резюме

Мақалада «БиС» (Биоинформатика және Синергетика) технологиясының мәні оқытудың жаңартылған мазмұнына сәйкес ашылады.

Resume

The article reveals the essence of the technology "Bis" (Bioinformatics and Synergetics) in relation to the updated content of education.

ЖЫЛАНҒА ҚАТЫСТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ МИФТАНЫМДЫҚ СИПАТЫ

Қ.Қ. РЫСБЕРГЕН

филология ғылымдарының докторы, доцент,
А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты

Г.Б. ТЛЕГЕНОВА

3-курс PhD докторанты,
А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты

Аннотация

Мақалада жыланмен байланысты тұрақты тіркестердің мән-мағынасы мифологиялық көзқарас тұрғысынан сипатталады. Қазақ тілінде жыланға қатысты фразеологизмдердің мифологиялық сипатын анықтау барысында әлем мифтері мен аңыздарында бейнеленген жыланның күрделі де қосарлы образдарына талдау жасалады.

Әлемдік мифологияда жылан жоғарғы дәрежедегі күрделі және әмбебап символ саналады. Символикалық мәні көпвалентті жыланның мифтанымдық сипаты күн мен түннің ауысуын, жыл мезгілдерінің алмасуын, даналықты, бақыт жебеушісін бейнелейді. Жан алушы тіршілік иесі ретінде жылан өлім мен жоюшылықты білдірсе, терісін мерзімді ауыстырушы ретінде өмір мен қайта тірілуді білдіреді.

Түйінді сөздер: жылан, миф, фразеологизмдер, мифология, бейне, мәдениет, түркі мифологиясы, аңыз.

Мифологиялық ойлау – бұл қоғамдық сананың ең көне формасы, әлемді сезінудің дара түрі, табиғат құбылыстары мен қоғамдық өмірдің ерекше, бейнелік, сезімдік түсінігі. Мифтің ерекшелігі адам өзін табиғатпен тұтастырып, оның күштеріне ие болуында жатыр. Адами ойлау оның өмір сүруінің алғашқы кезеңдерінде өлі мен тіріні теңдестірген, аналогияға зор мән берген, түрлі сиқырлы белгілер мен бейнелерге сүйенген.

Адамдардың өмірі ертеден-ақ жан-жануарлармен байланысты. Көптеген мыңжылдықтар бойы адам жануарлар әлемімен тіл табысудың әртүрлі формаларын қалыптастырған. Алғашқыда жануарлар тәңір саналған, кейін жұмыс күші болған, кейбір жануарлар ежелгі адамдарда үрей тудырған, кейбіреуі қуаныш әкелген, азықпен, киім-кешекпен қамтыған. Айқын факт болып адам және жануар үнемі

қатынаста болған, ежелгі адамның қоршаған ортада бейімделу тәсілі ретіндегі олардың қарым-қатынасы тілдің дамуында орын алған.

Зоонимдердің кез келген тілдің лексикасында жиі таралуын жан-жануарлардың адам өмірінде әрдайым маңызды рөл ойнауымен түсіндіруге болады. Ежелден-ақ адамзат жануарлар адамдарға, ал адамдар жануарларға ұқсайтынын байқаған. Адамды белгілі бір аңға, жануарға теңеу арқылы, оны қысқа да нұсқа түрде сипаттай аламыз. Зоонимдер құрамына адамзатқа белгілі бір қасиетімен, мінез-құлқымен таныс болған жануарлардың атаулары кіреді. Зоонимдерді қолдану адамға тән қасиеттерді бір сөзбен сипаттауға мүмкіндік береді. Бір мәдениеттегі жануар бейнесі өзге мәдениеттегі оның бейнесімен сәйкес келмеуі мүмкін. Әр мәдениет бір жануардың әртүрлі қасиетіне ерекше көңіл аударады [1, 36 б.]. Мысалы, орыс мәдениетінде жылан әрқашан жамандықтың нышаны саналған, табиғаттың жағымсыз көрінісімен байланысты болған. Орыс мифологиясында жылан – «өзге» әлем шекарасын күзетуші, оны кеспек болғандардың сазайын беруші бейнесінде сипатталған. Ал қытай мәдениетінде жылан бейнесі маңызды орынға ие, ол қытай жұлдызнамасының белгілері ретінде танылған он екі қасиетті жануарлардың бірі саналады. Бұл мәдениетте жылан өзінің данагөйлігімен, сабырлығымен белгілі. Қытайда жылан образы бақыт және табыспен байланысты. Алайда жылан бейнесі жағымсыз түрге де ие, ол тек қана данагөйлік пен сабырлықты бейнелей ғана қоймай, сонымен қатар теріс, жауыз, жалған және жымырысқы бастаманы да білдіреді. Ежелгі Қытай мифологиясында жыланға құдай, жаратушы ретінде табынғандығы айтылады. Қытайда буддизм тарағанға дейін онда өмір сүрген тайпалардың тотемдік жануары да жылан болған. Грек мифологиясындағы данагөйлік пен әділ соғыс құдайы Афинаның атрибуттары үкі және жылан болған. Гомер Афинаны «үкі көзді», ал орфалық әнұрандар «шұбар бейнелі жылан» деп атаған. Жыландардың қорғаушысы болған Афина бейнесі грек мифологиясының ежелгі кезеңі матриархаттан бастау алады. Маңыздылығы бойынша ол Зевске тең болған, кейде одан да асып түскен [2, 298 б.].

Көшпенді халық көші-қон кездерінде табиғат апаттарынан, тылсым дүниелерден, алып күшке ие жыртқыштардан сақтанған. Өздері қауіптенген, зұлымдық әкеледі деп сескенген жаратылыстар мен құбылыстардың атын тікелей атамай, атауларын алмастырған. Олардың тікелей атауларына табу қойылған. Қасқырды итқұс, найзағайды жай деп атаған қазақ халқы жыланның да атауын шұбар, кей әңгімелерде түйме деп алмастырған.

Түркі халқында жылан культі С. Қондыбаевпен терең зерттелінген. Ол б.з.д. 6-4 мыңжылдықта өмір сүрген Еуразия халықтарының көбінің мифологиясында жылан культінің кездесетінін анықтаған. С.Қондыбаев ататүркі мифологиясының айқындаушы ерекшелігі болып жыланға деген арғы ана ретіндегі қатынасты дәлелдеген. Бұл ерекшелік Афина жайлы жазған Геродот еңбектерінде де көрсетілген [3, 59 б.].

Көне түркі мифологиясы бойынша Жердің қақ ортасы – кіндігінен өсіп шыққан Мықан ағашы барлық үш әлемді ең төменінен бастап шырқау шегіне дейін көктеп өскен. Ол Жоғарғы, Ортаңғы және Төменгі үш әлемді байланыстырушы, оларды біртұтас етуші болған. Алып ағаштың көкке ұмтылған ұшар басында құс қонақтап отырады, ал қара жердің тереңіне бойлаған тамырларын оратылып жамандықтың бейнесі – алып айдаһар жылан шырмап орап жатады. Ортасында яғни жер үстінде – адам, оның айналасында әртүрлі жануарлар мен аңдар өмір сүреді. Жоғарғы әлем жарық пен күннің шуағына мол, ол әлемді мекендеушілердің бойынан жарқыраған сәуле төгіліп, нұр шашылады. Үш әлемнің тұрғындары да әртүрлі. Жоғарғы әлемді мекен етушілер қанатты мақұлықтар мен құстар болса, ортаңғы әлемде төрт аяқты жан-жануарлар мен адамдар мекен еткен. Ал жер асты мен су асты әлемінің тіршілік иелері – жылан, бақа, балықтар секілді мақұлықтар жатады. Жер асты әлемінен шыққан айдаһар самұрық құстың жоқтығын пайдаланы ұядағы балапандарға қастық қылмақ болған сәтінде, адам боласы оларды құтқарып қалады. Бұл өмір заңдылығы – жаратылыстың өткені мен бүгінін, болашағын сипаттайды [4].

Әлемдік мифологиядағы жарқын образ, тотемдік мәнге ие, культ болған жылан жайлы фразеологизмдердің түп мағынасын, ондағы жыланның рөлін мифология арқылы қарастыру, оның ежелгі бейнесімен салыстыру, ұштастыру осы мақаланың мақсаты болып табылады.

Қазақ тіліндегі жылан жайлы фразеологиялық бірліктердің түпкі ойларының жыланның мифологиялық сипатымен сәйкес келетін тұстары да кездеседі. Жатқан жыланның құйрығын басты – тыныш жатқан жанға өзі келіп тиісіп, құтылмас пәлеге қалды деген мағынада айтылған. Өзі де тұтанайын деп тұрған отқа кәресін құйғандай болдым-ау, *жатқан жыланның құйрығын басқандай* болдым-ау (З. Ақышев, Ақбел.). Өзіне де обал жоқ, ұйықтап *жатқан жыланның құйрығын өзі басты* (Б. Нұржекеев, Жау жағадан.). Тұра қашқандай болған жоқ па, батырың. *Жатқан жыланның құйрығын басқан* өзі (К. Қазыбаев, Ызғар). Қазақ үйге кірген жыланға ешқашан жамандық

жасамайды, басына ақ тамызып шығарып жібереді. Өйткені жылан өздігінен адамды шақпайды, тек қорғаныш үшін.

«Түс көрген патша» ертегісінде жыланға сүт беріп отырған сайын жыланның теңге тастап кетіп отырғандығы айтылады. Яғни жыланға себепсіз қастық қылма – бәлесіне қаласың дегені. «Далада жылан көрсе өлтіреді, үйде жылан көрсе жақсы көреді» деген мәтел осы ойдың дәлелі болар. Ақ тағам жақсы пиғыл мен түзу ниеттің белгісі болғандықтан, үйге кірген жылан алдына ақ құйған. Жылан да өз кезегінде кек сақтамай, зұлымдық ойдан арылып, адам жасаған жақсылыққа жамандықпен жауап қайтармаған.

Ежелгі грек мифологиясына сенсек, соғыс құдайы бола тұрып, жыландардың жебеушісі Афина Арес не Эрид секілді қанды шайқас кезінде шаттық сезінбеген, бейбіт күндері ол қару-жарақсыз жүрген. Ол өзінің мейірімділігімен танылған, алайда ұрысқа түскен сәтте ешқашан жеңіліске ұшырамаған. Жатқан жыланның құйрығын баспа – кеселді пәлеге жолама, аулақ жүр деген ниетпен айтылған.

Араға іріткі салушы деген мәнде айтылатын «ала жылан, аш бақа» тұрақты тіркесі елді аздырушы, іріткі салушыларды сипаттайды.

Естілер де ісіне қуанбай жүр,

«Ел азды» деп надандар мұңаймай жүр.

Ала жылан, аш бақа күпілдектер,

Кісі екен деп үлкеннен ұялмай жүр (Абай, Тол. жин.).

Жау жыланы өтті – арада іріткі болды, арасына от түсті мағынасында айтылады. Елде қалған ағайын,

Шаруаға жақсы қараңыз,

Жау жыланы өтпесін,

Ашылмасын араңыз (Қ.Жапсарбаев, Сөйле, тілім).

Жыланның зұлым, арандатушы бейнесі Серікбол Қондыбайдың зерттеуі бойынша араб-парсы санасының о бастан жыланға, жылан тектес мифтік тұрпаттарға қарсы болуы, олардың зороастризм де ислам діні де жыланды жағымсыз сипатпен бейнелейді. Парсы фольклорын мен жазба әдебиетінде жылан зұлымдықтың символы болып қалыптасты. Мұндай ұстаным Орта Азия мен көшпелі халық мәдениетіне, оның ішінде қазақтардың да фольклорына өз әсерін тигізбей қоймады, яғни жылан – жамандықтың нышаны деген көзқарас қалыптасты.

Көптеген халықтарға ортақ тағы бір мифологиялық кейіпкер – мекер. Ол қазақ тұрмыстық мифологиясында бейнесі сақталмаған, алайда зұлым рух, албасты ретінде сақталған. Халық аузында осы күнге дейін біреуді біреуге айдап салып, қастық ойлап, араға іріткі

салушы әйелдерді «мекер» деп атау тараған. Бұл сөз орыс халқында жағымсыз, көкбет әйелдерді бір сөзбен суреттейтін «мегера» деген сөзге ұқсас келеді. Этимологиясы анықтала қоймаса да бұл сөзді ежелгі грек мифологиясында кездесетін зұлым әйел образы – эриниялармен (рим мифологиясында – фуриялар) салыстыруға болады. Миф бойынша әпкелі-сіңлілі үш эринияның біреуінің аты – Мегера. Шаштарының орнына олардың бастарында сансыз көп жыландар мекендеген эриниялар жер асты патшалығында өмір сүрген және жер бетіне өздерінің арам ойларын іске асыру үшін, адамдарға қастық қылу үшін шығады екен [5].

Көптеген идиоматикалық өрнектерде жылан бейнесінің алдамшы тұрпаты тұспалданады. Күнделікті өмірде қазақ халқының жыланға деген көзқарасы біржақты. «Сұр жылан» деген тіркес жамандықты, зымияндықты ойлаған адамға қатысты айтылады. Сырт келбеті көлгірсіп тұрғанымен, іші арамдыққа, небір зұлым ойларға толы кей адамдарды осы сұр жыланға теңеген.

Іштен шыққан шұбар жылан – басқаға «жаман» болса да, өзі үшін «жақсы»; өзінен туған бала. *Іштен шыққан шұбар жылан* емес пе, қала жақтан бір қарайған көрінсе, қазір шал екеуміздің де дәтіміз қалмайды (К. Баялиев, Дегелек.). Тынышсыз ұлдарының орынсыз тұштақайлығына абзал аналар қанша кейігенімен, *іштен шыққан шұбар жылан* ғой дегендей, көп-көп дарақы қылығына кешірім жасап, іштей тынар болар (О.Бөкеев, Ұйқым келмейді). «Іштен шыққан шұбар жылан» тұрақты тіркес аңшы мен оның әйелі жайлы аңыздан шыққан соң ел аузында қалған. Жүктілігі кезінде жылан етіне жерік болған әйеліне аңшы жылан аулаған. Жерігі басылғанша жылан етін жеген әйел жыланға ұқсас ұл баланы дүниеге әкелген. Бұны көрген жұрт та әкесі де баладан шошынып, теріс айналған. Балам деп бауырына басқан жалғыз жан анасы оған Бапы деген ат қойыпты, әйтсе де үрейі қашқан жұрт оның көзін құртпақшы болады. Зар жылаған анасы сонда «жылан болса да, ішімнен шыққан, өлтіре көрмендер» деген. Ананың көз жасын көрген халық елжіреп, баланы тірі қалдырады, тек жұрттан жырақ өмір сүрсін деп кеседі. Өз жолымен кеткен бала жыландардың басын қосып орда құрған. Жыландардың патшасы болып, Бапы хан аталып кеткен.

«Жылан қабықты жігіт» ертегісі де осы фразеологизмнің шығу тегімен байланыстырылады. Ертегінің басты кейіпкері жылан қабықты болып туылған Шаһимардан деген ер бала. «Шах» сөзі парсы тілінде «патша», «хан» дегенді білдірсе, «мар», «мары», «мардан» сөзі «жылан» деген мағына береді. Яғни, Шаһимардан – жылан патшасы

деп түсіндіріледі. Бұл ертегінің тұрпаты жоғарыда айтылған аңызға ұқсайды және оларға бір мифтік бейне ортақ келеді.

Жылан жалағандай – а) Еш нәрсе жоқ, тып-типыл, тап-тақыр. Екі жақтағы, екі көршіміз. Созақ бен Бөген аудандарының халін көріп отырмыз: шабындық тұрсын жайылымдары *жылан жалағандай* (Ғ. Сыланов, Замана,). Ортадағы дастарқан *жылан жалағандай* тап-тақыр. Соғыс кезіндегі таршылық қай үйдің болмасын берекесін алған (Н. Серәлиев, Ыстық күлше). Ат, атан, шөп, астық, соғымның еті, киіз, көрпе, жастық, қап, арқан – бәрінен де ауыл *жылан жалағандай* таза. Сыпырып алып қойған ақтың адамы, алаштың әскері... (І. Жансүгіров, Шығ.). Ә) Тап-таза, мұнтаздай. Уау, ағайын, Іле мен Бақанас арасындағы бөгеттерді белден бастырып, көпірлер салдырып, жолды тегістеп, *жылан жалағандай* тазартып жатырмын, мол қаражат керек! – деп лепірді Ырсалды (КТ). Жылан жалағандай тазалықты білдірсе, ал тазалық денсаулық кепілін білдіреді. Ежелгі заманнан бүгінгі күнге дейін жылан медицина эмблемасында бейнеленген. Медицина және емшіліктің ежелгі грек құдайы Асклепий (рим мифологиясында Эскулап) өлген ұлын тірілтуге шақырған Минос патшаның сарайына барар жолда асасына жылан оратылып алады. Оны өлтірген Асклепий артынан аузына шөп қыстырған екінші жыланды көреді. Шөптің арқасында тірліген жыланды көрген ол сиқырлы шөпті тауып, оның көмегімен өлілерді тірілте бастайды. Рим мифологиясында «Эскулап жыландары» аталып кеткен бұл бауырымен жорғалаушылар Рим мен Грецияның әйгілі емдеу орталықтарының қадірлі тұрғындары болған. Олар үй ішінде еркін жүріп, ауруға шалыққандардың жараларын жалап емдеген [6, 42 б.]. Жыланның емшілік қасиеті «Жылан қабықты жігіт» ертегісінде соқыр болып қалған әкесінің екі көзін сүрме деген дәрі жағып, емдеп алған сәттен байқауға болады.

Жыланының басы қайтсын деп ішіп қансын, ашқарақтығын бассын деген мағынада айтылатын тіркес. Әй, Айнаш, әлгі Прохорға арнап ашытқан бал сырадан бір саптыаяқ әкеліп берші анаған, *жыланының басы қайтсын* (О. Бөкеев, Ұйқым келмейді).

Ертегілік жыланның бейнесі екі, үш, жеті басты құбыжық ретінде суретелінеді. Жеті басты жылан, жеті басты айдаһар ашкөз, жалмауыз тұрпатында бейнеленеді. Олар халық ертегілерінің өзге де жағымсыз кейіпкерлері – жеті басты жалмауыз кемпір, жеті басты дәу образдарымен араласып кеткен. Яғни, бұл образдағы жылан жауыз, тойымсыз сипатта суреттелінген. Қазақ мифологиясының тағы жарқын кейіпкері самұрық құстың да балапандарына қастық ойлаған осы жалмауыз жылан болатын.

Ордалы жыланұялы тобыр деген мағынада айтылады.

Құлазыған қаңсыған,

Шаңырағын шаң басқан

Қара құрты құжынап,

Ордалы жылан арбасқан (Қ. Аманжолов, Шығ.).

Ол *ордалы жылан* ордасы Зәрін шашып қайнаған Өткен ғасыр күндерде (Т. Жароков, Шығ.). «Моп-момақан, – деп күбірледі, – ішіне кірші, *ордалы жылан* секілді» (О. Бөкеев, Ұйқым келмейді).

Топтасып, бір ордада өмір сүретін жыландар өте кекшіл келеді, сол себепті қазақтар ордалы жыланның өкілін ешқашан өлтірмеген. Ордалы жыланның мүшесін өлтіріп қойып, жыландардың кегіне ұшыраған жігіт жайлы аңыз тағы бар. Ордалы жылан жайлы олардың басын қосып, хандары атанған Бапы туралы аңызда кездеседі.

Жыланның аяғын көрген деп әккі, алаяқ, қу адамдарды атаған. Жұмыртқадан жүн қырыққан, қара судан қаймақ айырған, жоқтан бар жасағандарға айтылған сөз бе?! Қазақ халқында «Жыланның аяғы киесі бар адамдарға ғана көрінеді», «Жыланның аяғын көрген адам бақытты, дәулетті болады» деген түсініктер бар. Асан қайғы «Аяғы жоқ, қолы жоқ. Жылан қайтіп күн көрер...» деп бекер айтпаса керек. Жыланда расымен аяқ, иық, жамбас сүйектері болады ма?! Йель университетінің ғалымдары қазіргі күнге жеткен жыландар мен ежелгі жыландардың және жалпы жыландардың геномдарына кең көлемді зерттеулер жүргізді. Зерттеу нәтижесінде олар заманауи жыландардың артқы аяқтары, білектері мен саусақтары бар болған деген қорытындыға келген. Атап айтқанда, олар олжаларын ұстап алып, аузына салуға мүмкіндік беретін тістері бар. Йель ғалымдары мұндай тіршілік иелері Жерде шамамен 130 миллион жыл бұрын өмір сүрген деп тұжырымдаған [7].

Жыланды үш кессе де кесірткелік қауқары бар – *оңайлықпен жеңіле, беріле, өле қоймаймын деген мағынада айтылады.* – Жеңдім, – деп тұрсың ғой. *Жыланды үш кессе де кесірткелік қауқары бар.* Көрерміз... (О.Бөкеев, Біздің жақта). Бұл тұрақты тіркес жыланның алып күшке ие бейнесінен туындаған. Антикалық жазушылар Гераклмен шайқасқан үш басты су жыланы Гидра жайлы жазғанда, оның бір басын шапқанда орнына екі бас шыққан деп, қаншалықты құдыретті екенін көрсеткен.

Жылан немесе айдаһар – қазынаның, эзотериялық ілімдердің, ғибадатхананың, сарайдың қорғаушысы. Олар аяқсыз, қолсыз не қанатсыз тіршілік иесі ретінде кез келген жерге өте алатын рух тұрпатында адамның ішкі табиғаты мен оның арын білдіреді.

Жылан жайлы фразеологиялық бірліктердің түпкі тамырын әлемдік мифтегі жылан бейнесінен іздедік.

Жыланның қосарлы бейнесі оның шынайы келбетін ашуда қиындық тудырады. Адам ата мен Хауа ананың жұмақтан қуылуының себебі болған жылан – азғырушы болса, перғауынның алдында сөз сөйлеген Хазірет Мұсаның асатаяғы жыланға айналып, қасиетті Қағбаның тұсын көрсеткен кезі оның өзге жағын тұспалдайды.

Жыланға қатысты фразеологизмдер зооморфтық коды бар мәдениетке, яғни жануарлар әлемінің өкілдері немесе олардың атрибуттары жайлы түсініктердің жиынтығына жатады. Ежелгі ұғымдарға сәйкес жылан бір мағыналы емес бейне, ол бойына еркектік те әйелдік те, су және от символикасын, жағымсыз және жағымды бастаманы қамтыған күрделі образ. Ол улы, оның емдік қасиеті бар. Жылан жымырысқы мақұлық, зұлымдықтың көзі, бірақ сол сәтте ол адамға көмегін тигізе алады.

Жыланның фразеологиялық бейнесінің негізінде зооморфтық метафора жатыр. Оның түбінде жылан жайлы әлемдік мифологиялық көзқарастар мен қалыптасқан стереотиптік түсінік бейнеленген.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Бородин Е. С., Хафизова Л. И., Болсуновская Л. М., Суван-оол Е. С. Образ змеи сквозь призму китайских и русских фразеологизмов // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1350-1352.
2. Кондрашов А. Легенды и мифы Древней Греции и Рима: Энциклопедия. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 768 б.
3. Қондыбаев С. Арғы қазақ мифологиясы. Үшінші кітап. Дайк-пресс, 2004. – 504 б.
4. <https://e-history.kz/kz/publications/view/5343>
5. https://adebiportal.kz/kz/news/view/abuaskar_mekeshuli_batisshigis_mifologiya_sindagi_ortak_nanimsenimder_21764
6. Боги и люди Древнего мира. Крат.словарь. – М.: Евгений, 1994 г. – 176 с., илл.
7. <https://aqmeshit-zhastary.kz/zanalyk/6958-zhylanny-ayay-tek-kies-bar-adamdara-ana-krnetn-ras-pa.html>

Резюме

В статье рассматривается смысл устойчивых сочетаний связанных со змеей (с мифологической точки зрения).

Resume

The article deals with the meaning of sustainable combinations associated with the snake from a mythological point of view.

ТІЛДІК УНИВЕРСАЛИЙЛЕРДІ АНЫҚТАУДЫҢ ИНТЕРЛИНГВАЛДЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.Л. АНАФИНОВА

филология ғылымдарының кандидаты

М.А. АУГАНБАЕВА

«Шетел филологиясы» мамандығының докторанты,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақала тіл біліміндегі тілдік универсалийлерге қатысты анықтамаларға талдау жасау арқылы, оларды анықтаудың негізгі проблемаларын қарастырады. Тілдік универсалийлер – бұл барлық тілдерге немесе тұтас тілге тән белгілі бір белгі мен қасиет. Тілдік универсалийлерді зерттеу арқылы тілдік кеңістіктің шекарасы анықталып, табиғи тілге қойылатын және олардың шеңберінен тыс шектеулері тіларалық байланыста қарастырылады, осы жерден универсалийлерді анықтау проблемасы қазақстандық тіл білімі үшін маңыздылығы айқын болуы керек.

Түйін сөздер: универсалийлер, парадигма, семантика, өріс, антропоцентризм, көппарадигмалы.

Қазіргі таңда қазақ тіл білімінің маңызды мәселесі – тілдегі кездесетін тілдік универсалийлердің ерекшеліктерін айқындау. Басқаша айтқанда, бізді әрдайым қызықтыратын жайт:

- Бір жағынан, объектілердің жаңа әмбебап қасиеттерін қалай ашуға болады және жаңа универсалийлер сипаттамаларын қалай жасауға болады?

- Екінші жағынан, объектілердің басқа қасиеттерін анықтау үшін табылған универсалийлерді қалай пайдалануға болады?

- Әрбір анықталған универсалийлердің болжамды күші неғұрлым үлкен болады деп айтуға бола ма?

- Талдау үшін көп тілдің алынуына қарағанда, лингвистикалық универсалийлермен ойлаудың әмбебап категориясының арасында тікелей байланыс бар ма?

Осылайша, Қазақстандағы тіл білімі саласындағы тілдік универсалийлер, салыстырмалы түрде тіл білімінің жас және

дамымаған саласы ретінде, осы тақырып аясында бірқатар шешілмеген проблемалар бар дей келе. Алдыға келесі міндеттерді қоямыз:

- 1) универсалийлерді анықтау әдістерін жасау;
- 2) анықталған универсалийлер арасындағы байланыстарды анықтау;
- 3) жалпыға ортақ құбылыстардың себептерін анықтау.

Кейбір ғалымдар тілдің әмбебап белгілері туралы ғылыми тұжырымдар (анықтамалар, пайымдаулар, мәлімдемелер) ретінде әрекет ететін тілдік универсалийлерді ажыратуды ұсынып, әлдеқайда ымыралы көзқарасты ұстанады [1, 121 б.].

Л.К. Жаналина өз еңбегінде қазіргі тіл білімін сипаттау үшін «функционалды, антропоцентрлік немесе когнитивті деп аталатын парадигма бейнесі қолданылады» деп жазады және табиғи тілге деген қызығушылық ғылымының үстемдігінің артуын, яғни адам іс-әрекетінің құрамдас бөлігі болып табылатын, адамның басқа психологиялық көріністерімен, ең алдымен танымдық іс-әрекетімен ажырамас біртұтастық болып табылатынын көрсетеді» [2]. Сонымен қатар, ғалым Э.Д.Сүлейменова тіл білімінің қазіргі жағдайын «жалпы теориялық жағынан, контрастивті және жалпы лингвистика бойынша да мәселелердің жалпы үйлестірілмеуі» деп нақты бағалайды [3, 36 б.].

Шындығында, көптеген ғалымдар қазіргі тіл білімінің парадигмалық артықшылықтарының алуан түрлілігін атап өтуде және қазіргі кездегі лингвистиканың ғылыми парадигмасында көптеген атаулар бар: антропологиялық, постгенеративті, әлеуметтік, лингвологиялық-психологиялық, когнитивті және т.б. Сонымен, қазіргі кездегі тіл білімінің басты ерекшелігі – оның көп парадигмалығы, өйткені басым доминант жоқ. Аталған пікірді көптеген жетекші лингвистер өз жұмыстарында келтірген (Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия, Ю.С. Степанов, В.А. Маслова және басқалар).

Тіл білімінің көп парадигмалығы кезеңінде басымдықтарды анықтау мәселелері түсініксіз болуы мүмкін. Осы орайда, зерттеу нәтижесінде пайда болуы мүмкін әртүрлі көзқарастар мен пікірлер, кейде бір-біріне қайшы келеді. Дегенмен бір нәрсе айқын, тіл ғылымының зерттеу ауқымы өте көлемді, сондықтан, қазіргі тіл ғылымын зерттеу нақты, кеңістікте зерттеу керек, алайда, тіл білімінің өзіндік ерекшелігін, оның нақты объектісін ескеру, және қойылған міндеттерге сәйкес келуі керек.

З.Қ. Сабитова әлемнің біртұтас және бірегей тілдік бейнесін зерттеу негізінде, әртүрлі (ежелгі және қазіргі заманғы) тілдер мен мәдениеттердің материалы бойынша әлемнің тілдік бейнесі ерекшеліктері ретінде: «а) бұл шындықты көру диаграммасы, әлем туралы білімдер жиынтығы; б) ол халықтың

ғасырлар бойғы тәжірибесі негізінде жасалды (бұл адамның әлемді тануының нәтижесі); в) тілдік бейне; г) адамды дүниеге белгілі бір көзқарасқа бағыттау; д) ұлттық ерекшелік» ұсынады [4, 80 б.].

Ғалымдар Л.И. Ройзенсон және Ю.Ю. Авалалий салыстырмалы универсалийлердің тәуелсіз бағыттары туралы жазды: синхронды (салыстырмалы, қарама-қайшы) және диахронды (тарихи-салыстырмалы) әдістер. Синхронды талдау салыстыру мен қарама-қайшылықты анықтайды, егер бір жағынан туыстас тілдер, екінші жағынан байланыссыз тілдер туралы айтатын болсақ, И.И. Чернышевада «қарама-қайшылықты талдау» түсінігі тарихи-салыстырмалы, синхронды-салыстырмалы, құрылымдық-типологиялық және аймақтық аспектілер үшін жалпы сипаттама ретінде қызмет етеді. Г.Вотьяк қарама-қайшылықты салыстыруды (егер конвергенция мен алшақтық туралы айтатын болсақ) және контрасттық талдауды (егер зерттеу тек айырмашылықтарды сипаттайтын болса) ажыратады [5, 105 б.]. Зерттеудің бұл түрінде екі немесе одан да көп тілдердің әмбебаптығы семантикалық құрылымы жағынан бір-бірімен салыстырылып, олардың семантикалық құрылымдарының әртүрлі корреляциясы ашылып, осы қатынастардың жалпы көрінісін анықтауға мүмкіндік береді.

А.Е. Карлинский «...тілдерді біріктіретін немесе бөліп көрсететін ортақ белгілерді анықтау, салыстыру арқылы ғана мүмкін болады», - деп тұжырымдады [6, 64 б.].

Алайда, Г.Б. Колшанскийдің еңбегінде тілдің зерттелетін құбылыстарына қатысты тұжырымдар туынды екені көрсетілген, сондықтан универсалийлер бір мезгілде ғылыми анықтамалар түрінде абстрагациялайтын логикалық ойлаудың өнімі және бірегей адами құбылыс ретінде тілге тән және түрлі ұлттық тілдерде көрініс табатын белгілі бір тәртіптің шынайылығы болып табылатындығына жол беру дұрыс екендігін атап кеткен артық етпес [7, 549 б.].

Тіл білімі саласында универсалийлер дефинициясы түрлі комбинациядағы *атаулары әртүрлі* нұсқада аралас қолданылып жүр, атап айтқанда: қасиеттері, заңдары, фактілер, құбылыстар, қатынастар, белгілер, заңдылықтар, тенденциялар, сипаттамалар, қағидалар және т.б. бұл ретте олардың барлық тілдерге тәндігі ғана емес [8, 375 б.]. Талдау жасай отырып, анықтамалар әлемнің әртүрлі тілдеріндегі жиіліктерінің жоғары дәрежесін көрсетумен шектеледі деуге болады.

Алайда, бірнеше тілдердің немесе тіл жүйелерінің құбылыстарын салыстыру арқылы, сондай-ақ бірліктердің немесе олардың құрылымдық топтарының әмбебаптығы арқасында, олардың арасындағы ұқсастықтарды табу мүмкін екендігін атап өту қажет.

Бұдан басқа, адам тілдерінің әмбебап қасиеттерін анықтау үшін негіз болып табылатын тіл – эталон ұғымын енгізу, негізінен бұл қағида зерттеу жұмыстарын талап етеді, өйткені нақты тілдің сипаттамасы бір мезгілде және жалпы жасалынған, соңғысы оқшауланбаған абстракцияны білдіреді, ал әрбір ұлттық тілге тән бірлі-жарым және жалпы ерекшеліктердің жиынтығын білдіреді.

Тілдік универсалийлер тақырыбында зерттеу жүргізген С.Г. Шафиқов өз жұмысында лексика-семантикалық универсалийлердің келесі түрлерін ұсынады: семантикалық өріс универсалийлер; полисемантикалық универсалийлер; фразеосемантикалық универсалийлер; категориялық-семантикалық универсалийлер; ішкі формадағы универсалийлер [9, 86 б.].

Семантикалық өріс универсалийлері ортақ құрылымды құрайтын сема сипаттамасына байланысты параметрлерді қамтиды. Семантикалық өріс ортақ мағынадағы лексикалық бірліктерді біріктіреді. Сонымен, семалар семантикалық жүйенің бірліктері саналады да, мағынаның микро-компоненттерін құрайды. Мысалы, жоғарыда аталған тұжырымға қатысты қазақ тіліндегі «ұялу» сөзінің семантикалық өрісі *қызару, ыңғайсыздану, қысылу, қымсыну, имену* және т.б. сияқты бірліктердің мәнін қамтуы тиіс. Мұндай өріс кез келген тілде кездесуі ықтимал.

Ішкі формадағы универсалийлер, яғни мотивтілік категориясымен және уәжді номинациялардың ішкі формасының типологиясымен байланысты универсалийлер. Осылайша, тілдердің жалпы және жеке белгілерін анықтау, жалпыадамзаттық сипаты бар тілдің категориясын айқындау, тіларалық ұқсастықтың немесе тіларалық айырмашылықтың басым екенін көруге мүмкіндік береді, бұл ретте лексика-семантикалық жүйелердің типологиясы үшін кез келген тілдің лексиконын сипаттайтын белгілер анықталады. Бұл зерттеу әртүрлі тілдердің лексика-семантикалық жүйелеріндегі әмбебап лингвистикалық қасиеттерін анықтауға бағытталған.

Талдау жасай келе тілдік универсалияларды зерттеу, тілдердің жалпы және жеке белгілерін орнату келесі мәселелерді шешумен байланысты екенін атап өткен жөн:

- Тілге тән белгілердің қайсысы болуы және болмауы мүмкін?
- Тілде кездесетін қандай құбылыстар үйлесімді, керісінше, бір-бірін жоққа шығарады? Тілдегі қандай құбылыстар болуы немесе болмауы мүмкін басқа құбылыстарды айқындайды?

- Әртүрлі тілдердің ерекшелігінде, олардың сыртқы айырмашылықтарында жалпы заңдылықтар қалай көрінеді? Әмбебап заңдылықтар тілдердің әртүрлі түрлерімен қалай үйлеседі?

Дегенмен, біздің көзқарасымызша, универсология ұстанымындағы тілді сипаттау ортақ сипатқа ие, өзара тығыз байланысты белгілер жүйесін білдіреді. Кейбір авторлар өз еңбектерінде әмбебаптардың келесі түрлерін ажырату қажет екенін атап көрсетеді:

- универсалийлер туралы пікірлерді тұжырымдау әдісі бойынша – дедуктивтік (барлық тілдерде міндетті, оның ішінде зерттеушіге белгісіз) және индуктивтік (белгілі тілдерде тіркелген) универсалийлер;

- әлем тілдерін қамту бойынша – абсолюттік (толық) және статистикалық (толық емес) универсалийлер.

- өзінің құрылымы бойынша – жай (әлем тілдерінде қандай да бір құбылыстың болуы немесе болмауы) және күрделі немесе имплицативті (әртүрлі құбылыстардың арасындағы тәуелділіктің болуы, олардың арасында импликация түріндегі қатынастардың «Егер А, онда В» болуы) универсалийлер.

- синхрондық және диахрондық универсалийлер.

- тілге қатысты-фонологиялық, грамматикалық, семантикалық және т. б. универсалийлер [10, 34 б.].

Зерттеушілер атап өткендей, лексиканың құрылымдық-тілдік және тілдік емес қызметін көрсету үшін коммуникативтік үдерістің компоненті ретінде семантикалық өріс, сөздердің лексикалық-семантикалық топтары, сөздердің тектік-түрлік қатынастары, функционалдық парадигмалар, лексика-грамматикалық категория, ассоциативті өріс, сөздердің деривациялық қатары, синтагматикалық қатынастар, парадигматикалық қатынастар (ең алдымен синонимия, антонимия) сияқты лингвистикалық ұғымдармен жұмыс істеу қажет. Семантикалық өріс – ақиқаттың бір үзігімен салғастырылатын түрлі сөз таптарының сөздерін біріктіретін, лексикалық мағынасында жалпы белгісі бар, ең ірі лексика-семантикалық парадигма.

Сонымен, лексикалық деңгейде сөздердің үйлесімділігі объективті әлемнің қатынастарымен анықталады. Демек, белгілі бір семантикалық өріс аясында тілдік құралдар бір-бірімен қарым-қатынасқа түседі. Мұндай өзара әрекеттестіктің заңдылықтарын және олардың негізінде сөйлеу формасының синтагмасына еліктейтін бірліктерді анықтау маңызды. Осы орайда лексика грамматика пәнімен тығыз байланысты.

Әмбебап бірліктердің ішкі формасы тілдің басқа категориялары сияқты әртүрлі құрылымдық тілдерде типологиялық ұқсастықтарға ие бола алады. Таралуына қарай типологиялық ұқсастықтардың бірнеше

түрі анықталады. Типологиялық ұқсастықтың қарапайым және оңай анықталатын түрі – типологиялық үлгі. Типологиялық жүйелілік – кем дегенде екі тілде байқалатын ұқсастық.

Жоғарыда аталған тұжырымдардың дәлелі ретінде лингвистикалық универсалийлерді анықтау мақсатында, қазақ және ағылшын тілдеріндегі сөз таптарды салыстыратын болсақ, аталған тілдерде зат есімдер жекеше және көпше болып бөлінеді. Мысалы: *кітаптар, оқушылар, адамдар, дәптерлер, үстелдер* және ағылшын тілінде *books, pupils, tables*. Келтірілген мысалдан байқағандай, қазақ тіліндегі көптік жалғаулар -тар/-тер, -лар/-лер, -дар/-дер, ал ағылшын тілінде -s/-es жалғауымен жасалады. Аталған екі тілде де зат есімнің көпше түрі көптік жалғауын жалғау арқылы жасалуы ұқсас болып табылады.

Қазақ тілінде сын есімдердің жасалуы негізгі және қосымша болып бөлінеді. Ол дегеніміз сөз түбірден немесе түбір және сөз жасаушы жұрнақтан тұрады. Ағылшын тілінде де сын есімдер жұрнақтар мен префикстер жалғану арқылы құралады. Мысалы: *әдемі, үлкен, қызыл, бай, жаман* және ағылшын тілінде *good, big, red, rich, bad*. Ал туынды сын есімдер келесідей: *шырай-лы, бақыт-ты, ақыл-ды, сауат-ты, шын-шыл*. Ал ағылшын тілінде *acceptable, groundless, beautiful, interesting*.

Қазақ және ағылшын тіліндегі етістіктің етіс категорияларының жасалу жолы ұқсас. Мысалы: *Builders will build the building next year. The yogurt is made by blending fermented milk. Айран сүттен жасалады*. Қазақ тілінде ырықсыз етіс -л, -ыл, -іл жұрнақтары, кейде -н, -ын, -ін жұрнақтары арқылы сабақты етістіктен ғана жасалады.

Қазақ және ағылшын тілдерінің лексикалық аспектілерін салыстыру арқылы да біз тілдердегі ұқсастықтарды айқындауға мүмкіндік аламыз. Қазақ және ағылшын тілдері құрылымдық жағынан да, генетикалық тұрғыдан да, мәдени-тарихи жағынан байланысы жоқ болғанмен де, өте жақын лексикалық құрамы және жалпы фразеологиялық идеясы бар ұқсас бірліктерді кездестіруге болады, мысалы:

Қазақ тілінде	Ағылшын тілінде
<i>ит пен мысықтай өмір</i>	<i>cat and dog life</i>
<i>өлі арыстаннан тірі тышқан артық</i>	<i>a living dog is better than a dead lion</i>
<i>ит үреді керуен көшеді</i>	<i>the dogs bark, but the caravan goes on</i>

<i>түймедейді түйедей емне</i>	<i>don't make a mountain out of a molehill</i>
<i>алыста норағыту</i>	<i>to beat about to bush</i>

Зерттеу барысында әртүрлі тілдердің фразеологизмдерін салыстыру арқылы тілдердің заңдылықтары мен сипаттамаларын түсінуге, сонымен қатар салыстырмалы тілдерде фразеологизмдердің қалыптасуының негізгі тәсілдерінің ортақ және ерекше белгілерін анықтауға, ұлттық мәдениеттің осы тілдердегі фразеологиялық бірліктердің семантикасындағы көрінісі сияқты мәселелерді түсінуге көмектеседі.

Қазақ тілінде «қара» ұғымын қабылдауда көптеген ұқсас мысалдар, метафоралар, фразалық, логикалық бірліктер қалыптасады. Мысалы: *бүкіл дүние қара жамылғандай, қара ниет (bad thoughts), қара жүрек – (black heart), қаралы күн – (the mourning day), қара тер – (black sweat), қара пәле – (black evil)*.

Құрылымы әртүрлі тілдерде мұндай фразеологиялық бірліктердің құрамдық сипаты мен мағынасы бірдей болуы, олардың тілдік құрамына қарамастан, ең алдымен, олардың жалпы тілдік тәжірибе және адамның әлемді тануындағы тәжірибесін көрсетеді.

Берілген мысалдардан қазақ және ағылшын тілін салыстыру арқылы біз тілдерде кездесетін ортақ қасиеттердің бар екенін, және де әмбебаптылық – сөз немесе сөз тіркестерінде кездесетін, салыстырмалы тілдердің бірінде, басқа тілде лакунаға сәйкес келетін ұқсастық. Оның көріністері табиғатта көп және ықтималды: бұл адамның табиғатымен «рұқсат етілген» тілдің құрылысының барлық мүмкіндіктері.

Қорытындылай келе, лексика жүйесіндегі универсалийлер – бұл тіл бірлігі ретінде сөздің қасиеттеріндегі және тілдердің лексикасындағы ұқсастықтар, сонымен қатар әлем тілдеріндегі лексикалық семантиканың кейбір ерекшеліктерінің ұқсастықтары.

Тілдік универсалийлерді анықтаудың басты мақсаты – анықтау әдістерін дұрыс таңдау. Сонымен қатар, тілдегі ортақ қасиеттерді айқындау кезінде әмбебаптар арасындағы байланысты (басқаша айтқанда, неғұрлым жалпы заңдылықтарын ашу) және әртүрлі әмбебап құбылыстардың (лингвистикалық немесе экстралингвистикалық болуы мүмкін) себептерін қарастыру үшін қазақ тіл білімі үшін маңызы зор. Осы орайда тілдік универсалийлерді зерттеу жалпы тіл білімінің келешегі зор бағыттарының бірі деп айта аламыз.

Пайдаланылган әдебиеттер

1. Панфилов В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания – Москва: Наука, 1982. – 357 с.
2. Жаналина Л.К. Современная лингвистика: полипарадигмальность и тенденции развития. /Л.К. Жаналина [Электронный ресурс] – URL http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Philologia(Дата обращения 18.12.2019)
3. Сулейменова Э.Д. Введение // Казахстанская лингвистика на рубеже веков: docendodiscimus. – Астана: Фолиант, 2013. – 36-70
4. Сабитова З.К. Прошлое в настоящем. Русско-тюркские культурные и языковые контакты. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 318 с.
5. Ройзензон Л.И., Авалиани Ю.Ю. Современные аспекты изучения фразеологии // Проблемы фразеологии и задачи её изучения в высшей и средней школе. – Вологда, 1967. – 260 с.
6. Карлинский А.С. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. – Флинта, 2009 – 64 с.
7. Колшанский Г.В. Проблема универсалий языка // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – Москва., 1972. – 565 с.
8. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Михайлов М.Н., Паршин П.Б., Романова О.И. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике: 2-е изд., испр. идоп. – Москва: Помовский и партнеры, 2001. – 642 с
9. Шафиков С.Г. Лингвистическая типология в комментариях и извлечениях: Учебное пособие. – Уфа: РИО БашГУ, 2008. – 174 с.
10. Бурлак С.А., Старостин С.А. Введение в лингвистическую компаративистику. – Москва: Едиториал УРСС, 2001. – 246 с.
11. Азимов Э.Т., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков) -: Златоуст, 1999. – 472 с
12. Куликова И., Салмина Д. Введение в металингвистику (Системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). СПб:Сага, 2002. – 352 с.
13. Жаналина Л. Сопоставительное словообразование русского и казахского языков. – Алматы, 1998

Резюме

В статье анализируются различные подходы к определению лингвистических универсалий и выявляются основные проблемы их идентификации.

Resume

The authors of the article analyze various approaches to the definition of linguistic universals in linguistics and identify the main problems of their identification.

СҮЛЕЙЛЕР ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ СИМВОЛДЫҚ БЕЙНЕЛЕРДІҢ ҚОЛДАНЫЛУЫ

К.Т. КУДАЙБЕРГЕНОВА

«Қазақ тілі мен әдебиеті және журналистика»
кафедрасының PhD докторанты,
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті

Аннотация

Мақалада Сыр сүлейлері шығармаларындағы символдық бейнелердің қолданылуы қарастырылды. Символдық бейнелердің табиғаты мен түріне терең бойлау арқылы Сыр сүлейлеріндегі көрінісі жан-жақты талданған. Символдың ғылыми-танымдық пайымдаулары сараланған. Сыр сүлейлерінің астарлы образ жасаудағы ерекшелігі айқындалған.

Түйін сөздер: әдебиет, сүлей, образ, символ, сөз өнері, эстетика, стиль, кейіпкер, көркем бейне, бейнелілік, теория, ұлттық ерекшелік, ұлттық сипат.

Қазіргі кезде қазақ филологиясында ерекше көңіл бөлініп отырған саланың бірі – көркем әдебиет пен оның стилі, қаламгерлердің шеберлігі, оның ішінде символдық бейне жасау дер едік.

Біздің мақсат Сыр сүлейлері поэзиясындағы өзекті мәселенің бірі символдар жүйесін біршама жинақтап, анықтау болып отыр. Демек, көркем шығарманың көркемдік кестесін анықтауда символдардың алатын орны ерекше.

Ақындардың ойлау тәсілін, дүниетанымын, ұлттық санаға сіңген ұлттық психологиясы мен ойлау жүйесіндегі бейнелі сөздерді ашуда мәні зор. Көркем әдебиетке тән асыл сөзден, әдеби бейне, бейнелі сөздер жасалады десек, сол арқылы ұлттық әдебиетке тән барлық қасиет, сыр-сипат жинақталады.

Символдың ғылыми-теориялық пайымдаулары өте ерте заманнан Платон, Аристотель идеяларында байқалады. Сол сияқты грек философтары Псевдо-Дионисий Ареопагит және орыс ғалымдары П.А.Флоренский мен А.Ф.Лосев, А.Потебня еңбектерінде мән берген. Ғалымдар зерттеуінде символдың екі түрі: көркем және интеллектуальды деп қарастырылады. Ал орыс ғалымдары образ символ, ишарат символ деп бөледі. Символ жайында қазақ ғалымдары біршама айтып келеді. Қ.Жұмалиев, З.Қабдолов, З.Ахметов,

С.Негимов, т.с.с. ғалымдар символ мәселесі көркем әдебиет үшін, оның көркемдік жүйесін теориялық жағынан айқындау үшін өзекті екенін тұжырымдаған.

«Сөз дегеніміз о баста символ, идеял болғандықтан ғана ол ойлауға мүмкіндік беретін орган және жаратылыс пен өзінді одан әрі түсінудің ең негізгі шарты әрі ол көркем шығарманың барлық қасиеттеріне ие», - дейді А.Потебня тұжырымы [1, 20 б.].

А.Белый: «Символ дегеніміз – табиғаттан алынған және творчество арқылы өзгертілген образ: символ дегеніміз – суретші мен табиғаттан алынған қасиеттерді бастан кешіру сезімін біріктіріп тұрған образ. Осы мағынада алғанда, өнер шығармасының өзі символдық болып келеді», - [2, 434 б.] деп ой түйген. Олай болса, көркем шығармада сөздің ішкі иірімдерінен поэзиялық образ тудыратын көрсеткішті сөз – образдар, образ – символдар болатыны айқын.

Қазақ әдебиетінің теоретиктері көркем символ қай халықтың болмасын сөз өнерінде ежелден кең қолданылғанын айтып, айрықша маңыздылығына баса мән берген. Ғалымдар кейде «астарлау» (З.Қабдолов) деп атаса, кейде «символ» (З. Ахметов) деп қолданған, Қ.Жұмалиев: «Психологиялық параллелизмнің бір тарауы, соның дамыған, өскен түрі», - [3, 244 б.] деп символға баға берген. Ал З.Ахметов: «Символ әдебиетте ойды астарлап, басқа нәрсені суреттеу арқылы жасалатын нақтылы сипаты бар балама бейне», - [4, 183 б.] дейді.

А.Байтұрсынов «Әдебиет танытқыш» атты еңбегінде символға қатысты бірқатар семантикалық категорияларды анықтап, «бейне», «меңзеу», «пернелеу» - деп символмен үндестіреді.

Сонымен символ ұлтымыздың сан ғасырлар бойы қалыптасқан наным-сенімдері, ой-қиялы, сезімінен көрінетін, ойды астарлап, басқа нәрсені суреттеу арқылы көрініс беретін балама бейне екен. Қазақ поэзиясында дала, тау, теңіз, шаңырақ, бесік, домбыра, тұлпар, нар, арғымақ, құстар, өлім-ажал, ақырет, бес қару, көңіл құсы, бедеу т.с.с. символдық бейнелер қолданылады.

Сыр сүлейлері шығармаларындағы символдық бейнеге терең үңілу арқылы ұлттық мінез бен ұлттық сипатты ақындардың ойлау тәсілінің сансыз қырын танимыз. Ақындар поэзияны, қилы-қилы символдарды бойына жинақтау арқылы өзінше бір көркемдік жүйе құрған. Символдық көркем образдар негізінен танымдық эстетикалық қызмет атқарады. Шындыққа жақын болғанмен, олардың болмысы туралы «дәл солай болған немесе болмаған» деп айтуға келмейді. Олардың көпшілігі шынайы, яғни біздің ұғымымыздағы белгілі бір ай,

күн, уақыт пен кеңістік ішінде көрінбейді, олар тек поэтикалық уақыт пен кеңістік фонында ғана көріне алады.

Күн мен Ай, Жұлдыз – таза адамгершіліктің символы. Кейде символикалық поэзиялық бейнелілік «дүние», «уақыт», «тағдыр», «дәм» сияқты ұғымдармен беріледі. «Дүние ойлап тұрсам шолақ екен», «Дүние қызыл түлкі бұлаңдаған» т.б. Сондай образдың бірі – нар – алып күш иесі, асаулықтың символы.

Тентектің жайы белгілі

Асау нардай тарпынған (Базар жырау).

Нар көтерер жүк болды,

Бұлтқа кіріп тұрғандай [5, 53 б.].

Нар жүгін айыр түйе тарта алмайды,

Сондай біл, бір-біреудің шекарасын (Тұрмағамбет).

Арабы нардың белгісі – Бұйдасын ірікпес, елпек-ті (Ш.Омары).

Уа, дариға-ай өтті Толыбай,

Сөз жүйесін тиеген

Дулығалы құба нар.

Атаңыз алты Өтебай, Майлыбайдан,

Заманға бүтін жүктік туған нарсын (Дүр Оңғар).

Нар қорқады жампоздан,

Қысылсаң жүкті жөнге сал (Қарасақал Ерімбет).

Жоғарыда келтірілген үзінділерден оқырман өзінің терең ой-санасы арқылы ғана түсіне алады. Ақындар ойлау санасының әр қырлылығымен символдап отырған. Мысалы, Базар жырау «асау нардай», «нар бурадай», «нар секілді» - деп асаулықты, ашулы кекті, алып күш иесінің табандылығын символ деңгейіне көтерген. Осы тұрғыда ғалым Б.Кәрібозұлының Базар жырау жөніндегі зерттеулері туралы Б.Омарұлы: «Қазақтың көшпенді өміріндегі, жарасымды тіршілігіндегі тұлғалар да Базар жырау мұрасын айшықтай түседі. Ол әр ұғымның мән-мағынасын, оның ұлт дамуындағы орнын бедерлі сөзбен, көркем тілмен бейнелейді. Базар жырау мұрасын зерттеуші ғалым мәселеге осы қырынан келуді ұмытпайды. Сондықтан «Қас жүйрік, асау нардай, батыр мен көсем, шешен, бай мен би, арулар» жайлы тереңнен толғанады. Образды ойлаудың бейнелілігі, көркем тіл дәстүрлі қазақ поэзиясын осы тұста да Базар жырау анық ақындық қолтаңбамен байыта түскенін байқау қиын емес», - деген байыптамасын ғылыми еңбегінің түйіндемесі деп ұққан абзал», [6,14 б.] дейді. Міне, Базар жырау шығармаларындағы ойды астарлап балама

бейне жасаудағы ерекшелігі осылай көрініс тапқанын тұшымды ойлармен тереңдете түскен.

Символдап сөйлеушілік Т.Ізтілеуовтің назарынан да тыс қалмаған. Ол халық поэзиясындағы символдың ең бір күрделі, әдем үлгілерін үйрек, қаз, қызыл түлкі, нар, арғымақ, жылқы бейнесінде меңзейді. Тұрмағамбет ақынның «Нар жүгі», Шораяқтың «арабы нар», «нар қорқады жампоздан», - деп өздерінің зор тұлғасымен образ-бейне, символдық болып тұр, сөйтіп сөз образға, образ символға айналған. Осы тәрізді образдардың өмір шындығымен дәлдігі ақындарға тән қасиет.

Жыраулар поэзиясындағы және Махамбет шығармаларындағы кара халықтың, алып күшін «кара нар» деп символдауы тегін емес. Халық ауыз әдебиетінде жылқының сынын арғымақ, боз жорға, тарлан боз, т.б. дейді.

Сыр сүлейлері поэзиясындағы «арғымақтар», «жылқы» символына тоқталсақ, батырдың, шешеннің, сал-сері т.б. образдары өзінің астына мінген тұлпары, жүйрік жорғасы арқылы ашылады. Жылқы, ат, тұлпар, жүйрік, құлын туралы ерекше тоқталып, символдық бейне жасаған. Сөйтіп айтайын деген ойын ашып айтпай, әдейі бүркемелеп бейнелеу түрінде берген. Жалпы қазақ эпостарында «арғымақ» ат бейнесінің бірден қалыптаспағанын, оның алдымен екі дүние арасындағы тасымалдаушылар – құс, от, жылан түрінде болып, соңынан атқа айналғанын атап өту керек.

Фольклорлық шығармалардың морфологиялық құрылымын талдап, кейіпкерлердің атқаратын қызметін зерттеген В.Я.Пропптың инициация салтынан туған мотивтер ретінде – балаларды орманға алып кету, мыстанның бас кейіпкерге зорлығы, сиқырлы құралдар арқылы көрсеткен [7, 320 б.]. Бұл аталғандардың ішінде сиқырлы көмекші мотиві ат бейнесінде көрінетінін атап өтуге болады. Тұлпардың болмысы, қасиеті, жасы, адам өмірінде атқаратын қызметі – көлік, сүті – сусын, жөн-жол көрсетеді, алдағыны болжайды, сезімтал жануардың образы арқылы символдық бейне жасалады.

Сыр сүлейлері аттың түр-түсі арқылы да символдық бейне жасай білген. Ақындар өз ойына лайық бірқатар өлең сөз образдарын тізіп, символдың көркем мәтіннің ішінде танылатынын көрсетті. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «тұлпар» сөзі – асқан жүйрік, «дүлдүл ат», - [8, 230 б.] делінген. Халқымыз адам мінезінің жақсысын жылқыға ұқсатып, фольклорлық бейне жасаған. Тұлпардың болмысын, қасиетін танып білетін Сыр сүлейлері оны төзімділіктің, жүйріктіктің, тектіліктің символына айналдырған. Мысалы, Базар жыраудың:

Кереге жалды сендерсің,
Сақтаулы жүрген семізім.
Күпшек санды күреңмін,
Төсімен тартса жетпейтін [5, 42 б.].
Тұрмағамбет ақын:
Қас тұтып қатарыма келгендерді,
Асаудай ұсталмаған тебер едім. [9, 19 б.]
Шыны жүйрік наз бедеу,
Шапқан сайын жұлқынар [9, 33 б.].
Шораяқтың Омары:
Арғымақ аттың белгісі – Салыңқы кеуде, еңкек-ті [10, 19 б.].
Дүр Оңғар:
Бәйгелі жерде жол бермей,
Озатын өрден біз – жүйрік.
Қаңлы Жүсіп:
Аяма сөзді тереңнен,
Тай менен құлан, жабағы.
Бәйге алып жүр бұл күнде,
Озып бесті дөненнен [11, 124 б.].

Келтірілген мысалдарда «күпшек санды күрең» – қазақ халқының тарихында орын алуға тиіс – арғымақ. «Құлжа мойын наз бедеу», «асау», «арғымақ», «жүйрік» ақындар жырының басынан аяғына дейін мыңнан тұлпар, жүзден жүйрік ақындардың балама бейнесі, яғни, символдық образ. Ерен жүйрікті «күпшек санды күреңмін» - деп суреттейді. Ақындар аттың түсін, жасын, қасиетін беру арқылы ақындық поэзиядағы өнер адамдарын сипаттаған. Жылқының барлық қасиеті – ақын жырлаған заман үні. Демек, көркемдік жүйенің бір қыры болып тұрған «тұлпар», «арғымақтар» символ ретінде алынған. Сөз зергерлерін жаудай тулаған жырларымен, топтан озған жүйріктік символы, ал «наз бедеу» биіктікті аңсаудың символы ретінде ерекше көркемдік тудырған. Осы орайда ақындардың өзіндік қолтаңбасы қазақ халқының наным-сенімдері, дүниетанымы жүйеленген. Киелі өнер ақындықты құт иесі деп, нәзіктікті – жібек жел, асқақтықты – күн, жартас – жалғыздық, мұхит – теңіз – ірілік, сұлулықты – хор қызы, аққу – сұлулық, жылқы – еркіндік, нар – алып күш т.б. символ болып есептелген. Мәселен, «көңіл құсы» деген тіркес бар. Бұл образ – символ, себебі бақ та адамға құс болып қонады, сондықтан «бақ құсы», «дәулет құсы» ақындар поэзиясында жиі ұшырасады. Айға жан бітіріп, бүркіт пен сұңқар, бұлбұл мен тотыны тектіліктің, ерліктің символы еткен. Мысалы, Шораяқтың Омары:

Көңіліңді халқым аулайын,

Сөз саумалын ішіріп.

Түспей жүрмін төбеден,

Көңілдің құсын ұшырып.

Тұрмағамбет:

Әр елдің бар бұлбұлы

Ақырланған айдай боп.

Жаз болғанда жадыға ал,

Алдыңдағы қысыңды.

Бақ құсы қонса басыңа,

Қадір тұт келген кісіңді.

Қарасақал Ерімбет:

Бұлбұлдың сесі сұлу, бойы қораш,

Тотының ақылы зерек, көрсең тобы аш.

Тырнаның үні зарлы, өзі көктас.

Сайрайды тау – мекенде бір сандуғаш.

Ежелден белгілі құс культі Сыр сүлейлерінде бүркіт, аққу, қаз сияқты құстармен шектелмей, бұлбұл, сандуғаш, тоты, тырна сияқты символдық образдар арқылы кеңейе түскен.

Мекен ету жағдайына байланысты «Алтын ұя – босаға», салт-дәстүрге байланысты «Құсың құтты болсын», әдет-ғұрыпта «Өмір айдында қос аққудай қатар жүзу», наным-сенімде «Дәулет құсы» деген айшықты бірліктер ұлт болмысын дәйектейтін өзекті мәселелер болып табылады. Кейіпкер көңіліндегі еркіндік осылай берілген. Осынау образ-символдар көркемдік қызметін орындап, белгілі бір ойды шебер жеткізіп тұр.

Айдыннан толықсыған аққуды іліп,

Құстарды көзге түскен құртар едім. (Кете Жүсіп).

Кете Жүсіп аққу образы арқылы символдық сөз қолданып, ару қыздың көркін құс патшасы, сұлулық төресі аққуға теңеген, сөйтіп әсерлеп жеткізу үшін бейнелеу құралына айналдырып, образ жасаған.

Жоғарыда келтірілген мысалда Қарасақал Ерімбеттің «Бұлбұлдың сесі сұлу, бойы қораш» - деп топтан озған ақынды, сөз көркемдігіне сыйғызып, тоты құсты ақылы зерек ойлы ақынды айрықша бейнелеген. Тырна секілді босқа мойнын созатын ақын мен сандуғаштай сайрайтын өнер тарландарын көлденең тартқан. Сол сияқты Сүлейлер поэзиясында қарлығаш, қыран құстар, сұңқар, бүркіт т.б. символдық образ ретінде жиі кездеседі.

Киік (ақ киік, марал, ор киік, боз киік, ор теке, елік, жез киік) сияқты дала аңдарын поэзиялық образдық жүйеде қолдана білген. Тұрмағамбет:

Керіліп кер маралдай өтіп жүрсін,
Оқ жетпес оқшау жерде жатсаң-дағы [9, 78 б.].

Кете Жүсіп:
Мен енді бір сұлуды оятайын,
Қалсам да ғайбат сөздің өсегіне.
Кідірсе ақ киіктей серішпес аяқ,
Оқ тиер ұмытылмас меселіме.

Жоғарыда келтірілген өлең үзінділерінде айтылатын негізгі ұғым – адамдық қасиет сезімі, бірінші мысалда – көңілдің құсы бейнесі арқылы берілсе, екіншіде ақынның ерекшелігі – әр елдің бұлбұлы арқылы бейнеленген. Үшінші өлеңде ақындық асау мінез, өрлік, ерлік, ұлттық және жалпы азаматтық байланыс бірлігінде бейнеленген. Қазақ поэзиясындағы дәстүрлі символдың бейнесі құс культі арқылы жасалған, - деп тұжырымдаймыз.

Өлім-жітімге байланысты жоқтау, көңіл-қос, қоштасу, бақұлдасу сияқты мұң-шер өлеңдерге «ажал», «ақырет» символдың өлім образы жасалған. Өлім бейнесі арқылы қайғылы «жан» символы көрініс табады. Мысалы, Шораяқтың:

Қара жер бауры суық айырған соң,
Өлімге кеткен емес ешкім көнбей [10, 35 б.].

Тұрмағамбет ақын:
Шаһналық шамдай ең,
Оғы тиіп өлімнің.
Қапияда қиналдың [9, 206 б.].

Базар жырау:
Лұқпан да айла тапқан жоқ,
Ажалды құлдың дертіне [5, 84 б.].

Қарасақал Ерімбет:
Тағы да неше түрлі айтылар сөз,
Дүниеден ажал келсе, жұмылар көз [12, 68 б.].

Қаңлы Жүсіп:
Қалмайды ешкім өнермен,
Жан барыңда сөйлеп қал.

Сыр сүлейлеріне қарайтын болсақ, «жан» – өлім үшін күресу, «өлім» – ана дүниеге аттану, осының екеуінен «ажал» символдық образға айналған.

Ғалым Р.Сыздықова: «Символ – идеяның заттық нысаны астарлы образ», - дейді [13, 89 б.]. Ғалымның осы пікірін ескерсек, мысалдағы «өлім», «ажал» сөзі символдық мағынада қолданған ақындардың дүниетанымын аңғартады. Ұлттық символды Сыр сүлейлері шебер пайдаланып, мағыналық семантикалық аясын кеңейте түскен.

Ер қаруы, қару-жараққа байланысты да символдық образдар жасалған. Жалпы жауынгерлердің соғыс құралдарын шабуыл құралдары-қару, қорғаныс құралдарын-жарақ деп бөліп жүр. Мәселен, Базар жырау:

Балдағы сынса ақ алмас,

Салынбас қайта қынапқа [5, 95 б.].

Жаумен айқаста қолданылатын қарудың түрі – алдаспан, қайқы, ақ алмаз т.б. Бұл жерде ақынның сөз саптаудағы жүйріктігін алмас қылышқа теңеп символдық образ «алмас қылыш» алынған. Қару-жарақты жан-жақты ашып, өткірлік, сөз шебері дүлдүлі сияқты ұғымдарды сыйғызады.

Қарасақал Ерімбет:

Жалғыздың таппақ қиын жай садағың,

Жоғалмас көптің оғы Қырымға атқан [12, 54 б.].

Базар жырау:

Тереңдігім теңіздей,

Қайратым қоңыр өгіздей [5, 27 б.], - десе,

Тұрмағамбет:

Еш нәрсе ол уақытта ойлатпайды,

Теңіздің толқынындай тасқан өрлеп.

Оңғар жырау:

Түрленіп түспес қолға дүние, шіркін -

Сағымдап алдап жұртты жүргенменен.

Сөз шеберлері осынай дүниені образдық тұрғыдан жырлайды. Болмыстың шынайы сәулендірер бейнесін осылайша суреттеген. Ал Кете Жүсіптің мына бір өлеңінде дүниені ұстараның жүзіне, ажарлы қызға, керуен сарайына, бұлдыраған сағымға, түпсіз терең теңізге ұқсатады:

Ата-ана тапсырады ұл-қызына,

Көзінің қарашығы қызығы анық.

Дүние – түпсіз теңіз, көңіл тоймас,

Кетсе де кеме жүзіп бұзып-жарып, - деп символдық жүйені поэзияның өн бойына өзек ретінде жеке-жеке саралап, тұжырымдаған. Теңіздей тереңдікті, адам мен табиғат арасындағы бірлік ретінде берген. Түрлі табиғат құбылыстарын тірі тіршілік нышанында суреттеу

тәсілін еркін меңгерген Сүлейлер туындыларының тұщымды тұсы «теңіз», оның тереңдігі, толқындарын өрнектеуі суреткердің шеберлігін танытады. Дарқандық, кеңдік қазақтың мінезіндегі дала тектес қасиетті ашуда символ образ күйінде көрініс тапқан.

Сыр сүлейлері адам бойындағы асыл қасиеттерді «кеңдік» пен «дархандықты» даладай жазық пейілімізді жырлап, ақындарды далаға теңестіріп бағалайды. Ә.Нарымбетов: «Әдебиет – қоғам өмірінің айнасы десек, сол қоғам өмірінің қай саласында болсын, дәстүр мен жаңашылдықты – бір-бірінен бөле-жара қарау әрі қиын, әрі тіпті мүмкін емес», [14, 30 б.] - дейді.

Осы пікірге орай жыр-таным дүниенің үздіксіз жаңғыруы, ойдың жемісі, дүниенің сипаты. Олай болса дәстүр мен жаңашылдық тұрғысынан Сүлейлер қазақтың кең даласын адамның мінезіне сәйкестендіріп бейне жасауы дәлелдеуді керек етпейтін ақиқат.

Сыр сүлейлерінің сан қырлы әдеби мұрасы біршама қамтылып соның нәтижесінде көркемдік кестесі дәлелденді. Келешекте әр қырынан алып зерттеп-зерделеу келер күннің еншісіндегі міндет деп білеміз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Потебня А. Теоретическая поэтика. – Москва: Высшая школа, 1990. – 207 с.
2. Белый А. Символизм. – Москва, 1910. – 434 с.
3. Жұмалиев Қ. Қазақ әдебиеті тарихының мәселелері және Абай поэзиясының тілі. – Алматы: Қазақтың мемлекеттік көркем әдебиет баспасы, 1960. – 364 б.
4. Ахметов З. Әдебиет терминдерінің сөздігі. – Алматы: Ана тілі, 1996. – 240 б.
5. Базар жырау шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1986. – 200 б.
6. Омарұлы Б. «Қазақ руханияты. – Қызылорда: Көкжиек, 2016. – 253 б.
7. Пропп В.Я. Қиял-ғажайып ертегілерінің морфологиясы. – М., 1960. – 320 б.
8. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы, 2008. – 320 б.
9. Ізтілеуов Т. Назым. – Алматы: Жазушы, 2004. – 230 б.
10. Шораяқтың Омары. Шайыр. – Алматы: Жазушы, 1984. – 176 б.
11. Тұяқбаев Ғ. Қаңлы Жүсіп. – Алматы: Фолиант, 2013. – 272 б.
12. Қарасақал Ерімбет. Ұлағат сөзім ұрпаққа. – Алматы: Маржан, 1987. – 251 б.
13. Сыздықова Р. Абайдың сөз өрнегі. – Алматы: Санат, 1995. – 208 б.
14. Нарымбетов Ә. Қазақ поэзиясындағы дәстүр ұласуы. – А., 1981. – 90 б.

Резюме

В статье рассмотрено применение символических образов в творчестве сказителей Сыра.

Resume

The usage of symbolic characters in the work of the storytellers of Syr is considered in the article.

**КЕНЕСАРЫ ҚАСЫМҰЛЫНЫҢ ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ
БЕЙНЕСІ: АЛАШ ҰСТАНЫМЫ ЖӘНЕ ТАПТЫҚ КӨЗҚАРАС**

Қ. КЕМЕҢГЕР

қазақ әдебиеті кафедрасының доценті,
филология ғылымдарының кандидаты

М. ДІНИСЛАМ

филология факультетінің ІІ-курс магистранты
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Анотация

Бұл мақалада қазақтың соңғы ханы, даңқты қолбасшы Кенесары Қасымұлының (1802-1847) көркем әдебиеттегі бейнесі талданған. Көркем образдың алаш және кеңестік әдебиеттердегі бейнеленуі салыстырыла қарастырылған. Алаш қаламгерлерінің және таптық социологизм ұстанымындағы жазушылардың Кенесары хан болмысын ұрпаққа жеткізудегі пікір қайшылығын айқындау көзделген. Зерттеуге М.Жұмабайұлы, С.Сейфуллин, І.Жансүгіров, М.Әуезов, С.Мұқанов және т.б. қаламгерлердің шығармалары негізге алынған.

Түйін сөздер: әдеби бейне, прототип, көркем шығарма, тарихи шындық, көркемдік таным, алаш әдебиеті, кеңес әдебиеті, әдебиеттегі елдік мұрат.

Кенесары Қасымұлы – Қазақ елінің тәуелсіздігі мен еркіндігі үшін күрескен көрнекті тарихи тұлға, білікті көшбасшы. Әдебиетімізде тарихи тұлғаның бейнесі біршама туындыларда және түрлі кейіпте берілген. Қазақ жерін жаулап, басып келе жатқан патшалық империя тепкінінен құтылу үшін қасиетті күреске бас тіккен Кене хан көтерілісінің тілеуін қазақ руларының көбі тілеп отырған. Кейін көтеріліс аяқталған соң да ханның ерлік жорықтары ел жадында әңгіме, жыр болып сақталған. Алайда, Кенесары ханмен замандас болған ақын-жыршылар мен ХХ ғасырдағы ақын-жазушылар шығармаларындағы хан бейнесі әртүрлі мазмұнда сипатталған.

Алаш ақыны М.Жұмабайұлы зұлмат заманда өмір сүріп, солақай саясатпен қаламмен күресті. Өткен тарих туралы шығарма жазбақ түгілі сөз қозғауға тыйым салынған уақытта қазақтың ханы Кенесары туралы бір емес, бірнеше поэма жазғанын ерлік деп бағалауға болады. «Ертегі» шығармасы – М.Жұмабайұлының мистикалық сарында

жазылған поэмасы. 1922 жылы «Бостандық туы» газетінде басылған. Шығармада Кене хан бейнесі мен оның жолын жалғастырған ұлы Сыздықтың жай-күйі айтылады. Неге «Ертегі»? Себебі, қазақтың бірлігі мен ерлігі, батылдығы келмеске кетті, қазақтың жігері құм болды. Кезінде жауға арыстандай шапқан қазақтың бүгінде аяқ-қолы құрсаулы. Бұрынғы мамыражай тірлік ертегіге айналды дегенді меңзейді автор.

«Хан Абылай немересі Кене хан
Аспанға өрлеп, заулап жанған өрт екен.
...Ел жұрт іздеп Алатауға барғанда

Өз бауыры қырғыздан қаза табады» [1, 306 б.], - деген жолдарда қазақтың айбарлы ханы Кенесарыны өртке теңеп мадақтайды. Одақтастық ниетпен барған бауырлас қырғыз елінде өлім құшқанын күйіне жазады. Поэмада Сыздық сұлтан әкесінің мұратын жалғастырушы, Алаштың ертеңі үшін дұшпандармен алыса білген ер екенін білеміз. Сыздық сұлтан әкесінің мұратын жалғастырушы, қазақтың еркіндігін алу үшін көп ерлік жасаған батыр. Алайда, Сыздықтың тауы шағылды, орысқа қарсы соғыста Алты алаштан алты адам ермеді дейді ақын.

«Өз әкесі Кенесары кім еді?
Заулаған өрт, ойнаған от, Күн еді.
Алаш деп – у, қазағым деп қан жұтып

Қаза тапты, қазағым, күнің түн еді», - деген жолдардан қазақтың соңғы ханының қазасын күннің түнге ұласуына теңейді. Мағжан ақын хандары мен батырларынан айырылған халықтың қасіретін, азапты күндерін болжайды.

«Оқжетпестің қиясында» 1923 жылы Ташкент қаласында жазылған, сол жылы осы қалада баспа бетін көрді. Қысқаша сюжетке құрылып эпикалық жанрда жазылған шығармада Кенесары ханның өрлік пен ерлікке толы образы беріледі. Кенесарыны жоқтау сарыны айқын көрінеді. «Оқжетпестің қиясында» Кенесарының ержүректігі, парасаты сөз етіліп, Кенедей азаматтар қазақта неге азайып кетті, енді тумайды ма деген налу білдіреді [1, 306 б.].

«Арқада Бурабайда жер жетпесе,

Алашта Кенекеме ер жетпейді», - деп Арқаның сұлулығын, Кенесарының ерлігін керемет теңестірумен көрсетеді. Қазақ тарихында талай батырлар болған, алайда, сол тарихта қара басының қамы үшін елін сатқандар да кездескенін жазады автор. Поэма желісі бойынша Кенесары хан қазақтың алауыздығынан уайымға салынып Оқжетпес тауын кезіп кетеді. Оқжетпестің шыңындағы үңгірде 3-4 күн

түнеп қалған заматта үнгірге ақ киімді абыз ақсақал келеді. Әрі қарай жыр жолдары сол абыздың аузымен беріледі. Кенесарыға:

«Ел үшін еңіреп туған жолбарысым,

Білемін, жүрегінде бар бір жараң.

Сені улаған қазақтың қайғысы ғой,

Дариға, қазағыңның күні қараң», - деп абыз Кенесарының жан жарасын, қазақтың халін ашып айтады. «Қазақта сендей ұл енді туар ма екен? Мен қазір осы жерде тасқа айналам, қазақ ұлтында дәл сендей халқының мұнын мұндаған перзент дүниеге келген күні адам қалпыма оралам» деген сөздерді айтып ақсақал шал тасқа айналып кетеді. Жылдар мен ғасырлар өтті, тек сол ақсақал тас күйінде әлі тұр.

Бұл жерде Мағжан ақын оқырманына тұспалдап сұрақ қойып отыр. Кенесары хандай ер енді қазақта болуы мүмкін бе? Автор бұл сұраққа «Қазақта Кенекемдей ұл тумайды» деп жауап береді.

Кенесары хан мен оның әкесі Қасымның жағымсыз образы сипатталған қазақтың дауылпаз ақыны Сәкен Сейфуллиннің атақты «Көкшетау» поэмасын білмейтін адам кемде-кем. Шығарма Қазақ елінің кербез мекені Көкшетаудың табиғатын жырлаудан басталады [2, 63 б.]. Табиғаты, пейзажды суреттеуде бұл шығарма қазақ әдебиетіндегі үздік туындылардың бірі деуге негіз бар. Бурабай өңіріндегі айтылып жүрген аңыздарды жырға қоса отырып, ақын Бурабай көлінің атауы қайдан шыққанын айтады. Сол өңірде ақбас бура өмір сүріпті. Бұл жануар Бурабайды мекен етіп, болашақта болатын жақсылық-жамандықтан хабар беріп отырады екен. Жергілікті жұрт бураны сол үшін қастерлеп, қасиет тұтады. Шығарманың осы бөлігінде Кенесарының әкесі Қасым сұлтан ерекше сотқар, қанға құмар адам боп суреттеледі. Жұрт сөз еткен ақбас бураны атып өлтіруге Қасым төре сарбаздарын алып шығады екен.

«Қасым хан туғаннан-ақ қанға құмар,

Дірілдеп өлім күткен жанға құмар», - Қасымның анасынан қан уыстап туғаны, өмірден қанға тоймай өтті деп жырлайды. Енді ақбас бураға шүйлігіп, ақыры, бураны өлтірген Қасымды автор «сотқар хан» деп атайды. Қасымның өзінен кейінгі ұрпағының қиын-қилы тағдыры осы ақ бураның киесінен, обалынан да болуы мүмкін деген жорамалды келтіреді.

Поэманың келесі бөлімі «Оқжетпесте» Кенесарының атасы, үш жүздің басын біріктірген Абылай хан сөз болады. Бөлім басындағы Көкшетауды «ел шапқыш хан Абылай мекен еткен» деген сипатынан-ақ жырда Абылайдың жағымсыз кейіпте суреттелгенін байқауға болады. Поэмада автор Абылай, Қасым хандарды ғана әжуаламайды,

жалпы қазақ елінің хандық жүйесін сынға алады. Қазақтың дала заңдарын «ескі, шірік» дейді. Қазақ адам қанын аяусыз төккендерді мадақтап батыр деген, ешкімге зияны жоқ шаруаларды қолынан түк келмейтін қатын деген деп ой айтады. Бұл жерден қарапайым кедейлерді, шаруа адамын көкке көтерген Кеңес үкіметінің көзқарасын анық байқауға болады. XX ғасырда байлар жаппай қудаланып, кедей, шаруа адамдары үлгі ретінде алынған болатын. Автор Абылайдың қалмақ-жоңғарға қарсы шайқастарын «қара күшті пайдаланған сотқарлық» деп қана бағалайды. Қазақты да, жоңғарды да «екі ел де аң тәрізді надан болған» дейді. Бейбіт жатқан қалмаққа барып қазақ тиіскенін айтып, Абылай әскері аса қатігез кейіпте көрсетеді. Жас баланы найзамен түйреген, жүкті әйелдің ішін жарған, қатын-бала мен кемпір-шалды қырған жендеттер – Абылайдың әскері. Кеңесары үңгірі туралы ақын Мағжан: «Сол түні сонау үңгір тау ішінде, // Қабағын қарс жазып Кене ойланды. // Қиналған қазағына жол таппаққа жүрегі тілім-тілім тіле ойланды», - десе ақын Сәкен Сейфуллин: «Үйшік бар әлгі құзда үңгірлеген, Ішіне кірсең үйдей күңгірлеген», - деп Кеңесары үңгірін кемсітіп «үйшікке» теңейді.

Ақын Ілияс Жансүгіровтің шығармаларында да Кеңесары ханның бейнесі идеологиялық сипатта суреттеледі. «Күйші» поэмасы [3, 140 б.]. Кеңесары ханның ордасында түрлі күйлерді шалқыта орындап жатқан күйшіні, күй өнерін керемет суреттеуден басталады. Поэмада ақын домбыраның үнін жан жаққа ауа көшкен қазақ елімен, қаптаған жаумен, найзағайдай хан әскерімен байланыстырады. Күйшінің құдіретті домбырасы ханға түрлі сезімдер кештіреді. Негізгі сюжет Кеңесарының қарындасы Қарашаш пен күйшінің арасында өрбиді. Күйшіні еркінен тыс қарындасының иелігіне берген тұста оны байлап-матап күшпен көндірген Кеңесары ханның қатыгез бейнесі көрінеді. Шығармадағы күйші үшін Кеңесары аса өктем, билігі орасан беделді хан, күйші арыстан қайратты ханнан қатты тайсалады. Кеңесары ханның патшамен қатынасы

«Артында келе жатқан орыс барда

Аулына Кене ханның қоныс бар ма?», - деген жолдардан анық көрінеді. Яғни бұл жерден патша үкіметінің қуғынына түсіп мамыражай күндерінен айырылған Кене хан жасағының халін көреміз. Кеңесары ханның Жетісуға ауып барғаны, халық оны хан көтергені туралы да айтылады.

«Баласы Абылайдың Кене ме екен?

Сорыма Құдай айдап келген екен.

Нашардың қанын сорып жанын жеген

Хан емес, қара қабан деген екен!

...Бұлардың жүрген жері бүлік екен,

Қан сорғыш, қаралардың сүлігі екен», - деген шумақтарда ханды қара қабанға теңейді. Кене хан өте жағымсыз, халықты қанаған бүлікші боп көрінеді. Жалпы, поэмадан автордың Кенесары ханға деген теріс пікірі байқалмайды, ханды мақтамайды да жамандамайды да, бірқалыпты сипаттайды. Алайда, шығарманың соңғы жағында күйшінің сөзімен берілген мына жолдардан І. Жансүгіров те С. Сейфуллин сияқты хандық билікті, Кене ханды мінеп-сынағанын анық байқаймыз.

Кенесары ханның образы берілген келесі шығарма – М.Әуезовтің «Хан Кене» пьесасы [4, 137 б.]. Пьеса бірнеше рет өңделіп үш нұсқасы жарық көрген. Әр нұсқада Кенесарының образына қатысты өзгешеліктер бар. Алғашқы нұсқасы 1928 жылы жазылған, алайда ол нұсқа сол күйі қолжазба күйінде қалды. Кейін өзгертіліп, алғаш 1934 жылы сахналанды. Пьеса сахналанғаннан кейін оған түрлі сын, пікірлер айтылды. Ақыры, Кенесары ханның образын саяси тұрғыда басқаша көрсеткісі келгендердің ықпалымен бұл шығарма жабық дүние болып сахнадан шеттетілді. Тіпті, қазақ әдебиетінің дамуында елеулі үлес қосқан С.Сейфуллин мен Ғ.Мүсіреповтің «Хан Кенені» сахнадан алып тастау керек деген пікірлері, І.Жансүгіровтің пьесаға өзгерістер енгізілу керек деп жазған мақалалары пьесаның сахналануының тоқтатылуына себеп болды. Ғ. Мүсірепов Кенесары ханды патшаға да, халықтың қалауына да қарсы шыққан соғысқа құмар хан деп айыптады.

М.Әуезов жастайынан алаш идеясына кәміл сенген қаламгер. «Хан Кене» пьесаның басында автор Кенесары өткізіп жатқан дүбірлі жиынға үш түрлі буынның көзқарасын көрсетеді. Бірінші орта жастағы үш кісінің әңгімесінде олар Кенесарының ниетін, орысқа қарсы шыққанын қолдайды, алайда жан-жағындағы сұлтан-төрелердің адалдығына күмәнмен қарайды. Екінші буын, үш жас жігіт «Кенесарының артынан халық өз еркімен еріп жатыр, кейін опық жеп қалмаса болар еді» деп Шыңғыс тұқымына күмәнмен қарайды. Үшінші буын, тек шалдар Кенесарыға бар жанымен тілектес болады, Абылай мен Тәукенің арманын жалғастырған Кене сұлтанның тілеуін тілейді. Бұл суретте жазушы Кенесарыға қатысты үш түрлі пікірді үш буынның аузынан берген. Неге қарттар Кенесарыны қолдап, жас буын күмәнмен қарайды? Біздіңше, бұл жерде автордың астарлы пікірі жатыр. Қариялар – көпті көрген, ненің дұрыс, ненің бұрыс екенін біледі, яғни

шындық соларда. Автор да іштей үлкен буынды қолдайтындай. Жастар болса әлі көп нәрсенің байыбына бармайды, таяз ойлайды.

Жұрт Кенесарыны ақ киізге көтеріп хан сайлайды. Алайда, пьесаның екінші сахнасында бір топ кедейдің балаларынан айырылып зарлануы, ханның маңайындағы би-төрелердің оны назарға да ілмеуі пьесаны шиеленістіре түседі. Айта кететін маңызды дерек, пьесада Жантөре, Балғожа, Мұса, Шотай сынды билер Кенесарыны сырттай қолдап, іштерінен кектеніп жүретін, күншіл, билікқұмар, орыс үкіметіне жағымпаз кейіпте беріледі. Мұхтар Әуезовтің мақалалары мен зерттеулерінің екінші томына енген 1950 жылы жазылған «Абай өмірбаянының төртінші нұсқасы» мақаласында бұл туралы құнды мәлімет берілген [5, 196-197 бб.] Қазақтың ұлы ақыны Абайдың әкесі болыс, аға сұлтан болған Құнанбай да патша үкіметіне қызмет етті. Патшаның қызметінде болғанымен Құнанбай Кенесарының көтерілісін іштей қолдағанын, қазақ пен қазақтың бір-біріне қару сілтегенін қаламағанын М.Әуезовтің дерегінде былай беріледі: «...Құнанбайдың Кенесары жорығы тұсындағы бір ісі. Тобықтыға старшина боп тұрған Құнанбай жоғары ұлықтан тығыз бұйрық алып, шамамен көтерілістің аяқ кезінде Балқаш, Алатауға беттеп бара жатқан Кенесары, Наурызбай қолын қуады. Патшалық әскеріне қосып, Құнанбайға да топ көбейтіп, қол жиғызып Тобықтыдан көп жігітті атқа мінгізеді. Ел арасында қалған ақпар бойынша, Құнанбай патша әскеріне қосылған ишара жасағанымен, Кенесарының әскерін шындап қумайды, керісінше, патша әскерін барынша баяулатып, алға жүргізбей қояды. Әскербасы да осы кезде қулыққа салып, Тобықты жасағын әдейі алдыңғы шепке қояды. Ойлағанындай бір сәтте Тобықты қолы Наурызбайларға қоян-қолтық келіп қалады. Сонда Тобықты ішінде Көкше руынан шыққан Төбет деген батыр шындап шауып, Наурызбайдың бір батырына найза саларман болады. Осыны Құнанбай көріп, Төбетті шақырып алып, ақырып: «Мен күнім үшін жүргенім болмаса, шындап ұстасайын деп жүр ме екем, көрмеймісің, бізге оқ атпай, басымыздан асырып, арттағы отрядқа атып тұрғанын. Сен иттің батырлығың осында ұстаған екен...» – деп, қамшымен бастан тартып жіберіп, тыйып тастаған деседі». М.Әуезовтің осы дерегінен аға сұлтан Құнанбайдың Кенесарының қазақ егемендігі үшін күрескен жорығына барынша қолдаушы болғанын, қазаққа жаны ашығанын байқауға болады. Кеңес үкіметі кезінде Құнанбай, Мұса, Балғожа сынды болыс, аға сұлтандардың тұлғалары барынша бұрмаланып, әдеби шығармалардың көбінде жағымсыз кейіпте жазылғанын білеміз.

«Хан Кене» пьесасында Кенесары хан алдымен қырғызға одақтастық үшін адам жібереді. Онысына көнбеген соң Кене хан ашуға мініп қырғыз елінде ойран салады, қарсыласқан жауын аямайды. Кенесарының қырғызға бауырлас ниеті болған өштігі жоқ еді, алайда хан қаһарына мінсе буаз келіншекке дейін, жас балаға дейін бауыздайтыны жырда қырғыз батыры Кәрібоздың сөзімен беріледі. Пьесада қазақ әскерінің арасындағы ымыраның жоқтығы Наурызбай батыр мен Ағыбай қолбасшының тынбайтын тайталастығынан көрінеді. Ақыры, қазақ әскері қоршауға түсіп, қазақтың көп рулары өз бас қамымен майдан даласын тастай қаша жөнеледі. Жау ортасында қалған Кенесары хан әйелдер мен балаларды қашырып жібереді. Әсіресе, өз ұлы Сыздықпен қоштасқан сәті өте әсерлі жазылған. Ақыры, қазақтың өз арасындағы алауыздықтың кесірінен барлық батырлар мен қазақтың соңғы ханы тұтқынға түседі. «Көрсетпендер босаған пішінді... Өлсеңдер, үн шығармай өліндер» деген Кенесарының сөзімен пьеса тәмамдалады. Пьесаның келесі нұсқасында шығарманың соңы өзгерген. Ол нұсқада Кене ханды қырғыз батырларының әйелдері өлтіреді, батыр «ажалым қатыннан болды» деп арланып өледі. Әйелдің қолынан өлу тұрмақ, әйел бастаған жасақпен соғысу – қазақ үшін ұятты іс болған. Әрі қорытынды тұсында батыр Кенесарыны емес, ханды қанішер қып көрсетіп «Асқақ төре, азғын бек, үлкен тақ, жақсы атақ алмақ ең. Жылаулардың жасы тұншықтырғанын көр міне!» деген сөйлеммен аяқталады. Екі нұсқадағы мазмұн айырмашылығын осы тұстан байқауға болады.

Бұл шығарма М.Әуезовтің тағдырына бірталай қиындықтар әкелгені де даусыз. «Қилы заман» романы мен «Хан Кене» пьесасын оқуға, сахналауға шектеу қойылды. Пьесада драматург Кенесарының жақсы тұстарын да, қатігез тұстарын да бірдей айтады. Яғни, Кенесары ханды мінсіз етіп көрсетуге тырыспайды. Осы тактиканы қолдану арқылы ғана тарихи тұлғаның бейнесін саяси сүзгіден жұртшылыққа жеткізе алатынын түсінді. «Хан Кене» пьесасын сахналардан алып тастап, театр басшыларының, жетекшілерінің бәрін жазалағаннан кейін М.Әуезов бұл тақырыпты қайта қозғаған жоқ. Есесіне, «Абай жолы» шығармасымен, Абайдың кесек тұлғасы арқылы қазақтың тарихына ақын Абайдың да, өзінің де өшпес атын қалдыра білді.

С.Мұқановтың «Шоқан Уәлиханов» атты пьесасы – төрт актылы тоғыз картиналы «трагедия» [6, 87 б.]. Трагедия болу себебі – шығарма қазақтың жарық жұлдызы Шоқанның өлімімен аяқталады. Қаншама өзгерістер мен түзетулер енгізілгеннен соң «Шоқан Уәлиханов» пьесасы қазақ академиялық драма театрында 1956 жылы 12 мамырда

тұңғыш сахналанды. Шығармада Шыңғыс сұлтан, Зейнеп Шорманқызы, Мұса Шорманұлы, Г.Потанин, Г.Гасфорт сынды тарихтан бізге белгілі тұлғалар кесек образдарда көрінеді. Алайда, Шоқанның образын салыстырмалы түрде ашу үшін бе, әлде кеңестік саясаттың талабынан ба Мұса Шорманұлын да, Шоқанның әкесі Шыңғыс Уәлиұлын да үкіметтің айтқанынан шыға алмайтын, қайтсе де жоғарыдағыларға жағынуды ойлайтын ұсақ адамдар қылып көрсеткен. Шоқан Уәлиханов та қазақ сахарасының халқын надан деп санайтын, менсінбейтін боп көрінеді кей тұста. Пьесаның бір тұсында Мұса Шорманұлының Кенесары бастаған көтеріліске қарсы шыққандығы айтылады. Кенесарыны Шоқан орыс халқының ғана жауы емес, қазақ халқының да жауы деп айтады. Бұл жерден біз кеңестік шектеуді, кеңес үкіметін ұлықтауды, тарихта халқым деп тыным көрмей өткен азаматтардың атын жоққа шығаруды көреміз. Кенесары ханды кеңес тұсында осындай образда көрсетіп, халық санасына теріс бейнеде сіндіруге тырысқан.

XX ғасырдағы қазақ әдебиетінде Кенесары Қасымұлының ерлік, батырлық, көшбасшылық қасиеттерін сипаттаған шығармалармен қоса Кене ханды тойымсыз, өз пайдасын көздеген басқыншы кейпінде суреттеген шығармалар да бар. Олардың жазылуына түрлі жайттар әсер етуі мүмкін. Әсіресе, XX ғасырда, кеңес саясатының өрлеп тұрған кезінде осындай мазмұндағы қазақ хандарын, байларын, зиялыларын теріс образда көрсететін шығармалар жазылды. Солардың бірі – ақын, «Есім сері», «Қарға», «Амангелді» дастандарының авторы, «Торғайдың топжарғаны» атанған Нұрхан Ахметбековтың «Жасауыл қырғыны» дастаны. Бұл шығарма «Сары Кене» деп те аталады. Атауда Кене ханның есімі «қан сорғыш жәндік кене» мағынасында беріліп тұр. Бұл дастан XIX ғасырдың ортасында халық арасында таралған, Орман деген кісі айтып таратқан жырдың негізінде жазылған. Н. Ахметбеков жырды 1926 жылы жазып хатқа түсірген. Дастанның екі нұсқасы бар.

Соғыс кезінде әр халықтың батырлары мен хандары туралы елдің рухын көтеретін шығармалар саяси мақсатпен жарық көрді. Сол мезгілде Ә. Сәрсенбаев, Қ. Бекхожин Кенесары туралы өлең-жырлардың жинағын құрастырды. Сонымен бірге, осы кезеңде Н. Ахметбековтың «Жасауыл қырғынына» рұқсат беріліп, туынды ел арасына таралды. Соғыс уақытында тараған бастапқы нұсқасында Кенесары мен оның жасағының қатыгездігі туралы айтылады, Кенесарының ерлік, батырлық қасиеттері де сөз болады. Ел арасына тараған Орман ақынның нұсқасы да мазмұндас. Н. Ахметбеков осы

кезеңде «Жасауыл қырғынының» екінші нұсқасын жазады. Шығарма үшін ақынға Қазақ ССР министрлерінің Жамбыл атындағы сыйлығы беріледі. Дастанның екінші нұсқасы да Кенесары мен оның жасағының елге көрсеткен қорлығын сипаттаудан басталады. Әкесі Қасымды қолына қан уыстап туған қанішер болып өткен, Кенесарының маңына жиналған Шәкір, Бұқарбай, Құрман батырлардың барлығы да әр жерден қашып келген келімсек, ұрылар деп суреттейді. Дастан кіріспе мен негізгі бөлімнен тұрады. Негізгі қаһарман ретінде Жанғабыл Төлегенов деген «Кенесарыны қырғыз жеріне қуып жіберген батыр» беріледі. Жырда хан Кене жиын ашып қазақтарға «орысқа бағынбаңдар, Қоқан үкіметіне бірігеміз, сендер менің соңымнан еруге тиіссіндер» деп халыққа сес көрсетеді. Шығармада Наурызбай батырды аса қатыгез бейнеде берген. Кенесарыға бағынбаған ауылдарды аяусыз шауып, жаңа туған сәбиді найзаға шаншып көтерген Наурызбай ешкімге аяушылық көрсетпейді деп суреттейді. Зерттеуші П. Бейсенбаев «Жасауыл қырғыны: нұсқалары мен тарихилығы» атты мақаласында бұл жырды жазған Н. Ахметбек болғанымен, оны жаздырған ақын, аудармашы Жүсіпбек Басығарыұлы болуы мүмкін деген пікірді айтады [7, 42 б.]. Себебі, Ж. Басығарыұлы жырдағы негізгі кейіпкер болған Ж. Төлегеновтың жақын туысы. Ж. Басығарыұлы Нысанбай жыраудан «Кенесары – Наурызбай» жырын жазып алып баспаға берген. Алайда, жырдың мазмұнына өзгерістер енгізген.

Филология ғылымдарының докторы, профессор Д.Ысқақұлының «Зобалаң немесе қапасақа қамалған рух» атты мақаласында: «Қанша күш жұмсаса да, Кеңес үкіметі қазақтың ұлттық күреске толы тарихын өшіріп тастай алмады. Қағаз жүзінде тыйым салынғанмен талай жүректерде сайрап тұрған Кенесары хан туралы аңыз-жырлар талай ұрпақты жігерлендіріп, рухын байыта түсті. Қылышынан қан тамып тұрған ХХ ғасырда жарық көрген М.Әуезовтің «Хан Кене» пьесасын, Е.Бекмахановтың «ХІХ ғасырдың 20-40 жылдарындағы Қазақстан» монографиясын, І.Есенберлиннің «Қаһар» романын ерекше атау керек» деп кеңес кезіндегі Кенесары хан туралы еңбектерге берген бағасын атап өткен жөн [8, 45 б.].

Кенесары Қасымұлы жеке басының мүддесіне емес, халқының болашағы үшін алапат істер атқарды. Қазақтың болмысын шын түсіне алатын адам Кенесары ханның тарихи тұлғасы жайында түрлі субъективті пікірлер болғанын түсінеді. Ұлт тарихындағы ұлы тұлға он жыл бойы қар құрсанып, мұз жастанып жүріп қазақтың бейбіт, қысымсыз өмірі үшін күрескенін ұғады. Патшалық империямен

қастасуды Кенесары ханның қаламағанын біледі. Осы орайда Кеңес кезінде саяси қысыммен, идеологиялық себеппен суреттелген Кенесарының жағымсыз бейнесі ұрпақтың санасына сіңіп кетпеуінде әдеби шығармалардың алар орны айрықша болғанын ескеріп, ұлттық әдебиет ұлттық мүддеге қызмет істеуі керек деп пайымдаймыз.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Жұмабаев М. Шығармалары (*әдеби басылым*). 1-том: Өлеңдер, дастандар / *Құраст. Сәндібек Жұбаниязов*. – Алматы: Жазушы, 2013. – 376 б.
2. Сейфуллин С. Көп томдық шығармалар жинағы. 1-том. Өлеңдер мен дастандар. – Алматы: Жазушы, 2002. – 192 б.
3. Жансүгіров І. Бес томдық шығармалар жинағы. – Алматы : Жазушы, 1987. – 13000 дана. 2-том . Поэмалар – 344 б.
4. Хан Кене: Тарихи толғамдар мен пьеса, дастандар. – Алматы: Жалын, 1993. – 448 б.
5. Әуезов М. Шығармаларының елу томдық жинағы. 15-том: Мақалалар, зерттеулер, пьесалар. – Алматы: Дәуір, 2014. – 390 б.
6. Мұқанов С. Таңдамалы шығармалар. 5-том, пьесалар. – Алматы: «Жазушы» баспасы, 1974. – 324 б.
7. Бисенбаев П., Кәрібозов Е. Жасауыл қырғыны: нұсқалары мен тарихилығы // ҚазҰУ Хабаршысы. Тарих сериясы. №1 (84). – Алматы, 2017.
8. Ысқақұлы Д. Талант пен тағдыр. – Алматы, 1997. – 78 б.

Резюме

В данной статье рассматривается образ последнего казахского хана, известного полководца Кенесары Касымұлы (1802-1847) в произведениях художественной литературы.

Resume

The authors of this article examine the artistic image of the last Kazakh Khan, statesman, famous commander who lived in the XIXth century - Kenesary Kasymuly in fiction.

ИНТЕРНЕТ ЛИНГВИСТИКАДАҒЫ ТЕРМИНДЕНУ МӘСЕЛЕСІ

Н.Х. АХТАЕВА

гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің
доценті, философия докторы (PhD),

Ф.Е. НАНАЙ

«Қазақ тілі мен әдебиеті» БББ магистранты
Павлодар педагогикалық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі қазақ тіл білімінің жаңа бағыты интернет лингвистика саласына тән терминдену үрдісі қарастырылған. Интернет лингвистикасындағы терминологияны қалыптастыру мәселелеріне ерекше назар аударылады. Сонымен қатар ғаламтордағы лингвистиканы сипаттау мақсатында ғалымдар ұсынған терминдерді жан-жақты тарқату көзделген.

Интернет лингвистика саласына тән терминдердің аталымы түзіліп, оларға анықтама беріледі. Лингвистикаға тікелей қатысты және жанама қатысты терминдік аталымдар біршама қамтылған. Жалпы жаңа сөздің қазақ тілінде аударылу жүйесіне тән өзіндік пікір ұсынылады.

Түйін сөздер: интернет лингвистика, қазақ тілі терминологиясы, терминтану, интернет лингвистика бөлімдері, интернет лингвистика тіліне тән терминдер.

Бүгінгі тіл біліміндегі тың бағыт – интернет лингвистика. Заманның ағымына қарай сөйлесім әрекетінің барлық түрі ғаламтор жүйесімен жүргізіледі. Сондықтан да оның өзіне тән тілдік қабаттарының түзілуі, белгілі бір заңдылықтың болуы, жаңа бағытқа тән функционалдық стильдердің жүйеленуі орынды. Бұл мәселелердің ішінде ғылым мен техниканың алуан түрлі салаларындағы интернет лингвистикасына тән терминтануды да қарастырған жөн.

Қазақ тіл білімінде терминтануды зерттеу 20-ғасырдың еншісіне тиесілі. Қазақ тіл білімінің негізін қалаушы А.Байтұрсынұлынан бастау алған терминдер тілтанушы ғалымдардың назарындағы өміршең бірлік. Термин жасау, оның теориялық негізін зерттеуші академик Ө.Айтбайұлынша айтсақ, өте күрделі, ғылыми туынды болмақ

[1, 38 б.]. Және термин ғылым мен техника саласындағы арнайы лексика болғандықтан, оған тән басты белгілер: дәлдік, қысқалық, жүйелілік назардан тыс қалмауы тиіс [1, 16-17 б.].

Терминжүйе дұрыс жасалған жағдайда белгілі бір саланың ақпараттық тілі бола алады. Яғни, біз терминдер арқылы сол сала жайлы біршама мәлімет ала аламыз. Термин туралы сөз қозғағанда «барлық термин – сөз, алайда сөздің бәрі термин емес» деген қағиданы қатаң ұстану шарт. Сөзге тән барлық нәрсе терминге де жат емес. Бірақ терминге тән ең басты қасиет – даралық. Ал терминге қойылатын негізгі талаптар деп мынаны айтар едік:

- терминнің бір мағыналылығы;
- мағынаның дәлдігі;
- ықшамдылық;
- тілдің сөзжасам заңдылықтарына сай келуі;
- терминде эмоционалдылық пен экспрессиялықтың болмауы;
- эстетикалық талаптарға сай келуі.

Қазақ тілі терминологиясы жүйесіндегі «екі алыптың» [2, 144 б.] бірі – Қ.Жұбанов «Термин сөздердің спецификасы жөнінде» атты мақаласында термин принциптерін дұрыс шешуді қарастыра отырып былай дейді: «Сүйтіп қазақ тілінің терминдері, бір жағынан, бірыңғай интернационал сөздермен алынса, екінші жағынан, қазақ сөздерінен жасалатын болады. Біз бірыңғай интернационал терминдер – қазақ тілінде оларға сәйкес келетін сөздер табылсын, табылмасын – аударылып алынбасын дейміз. Қазақ тілінің терминдері жайлы біздің ұстаған жолымыз осы» [3, 287 б.].

Әрине, халықаралық терминдердің сол қалпында қалғаны дұрыс-ақ. Әйтсе де, қазақ тілінің сөздік құрамына о бастағы тұрмыс-тіршілігінде бар, сөздік қорға енген, халықаралық терминдік аталымына дейін болған сөздерді қазақи атаумен берген дұрыс деп ойлаймыз. Мәселен, «композитор» сөзі бізге 19-ғасырда енді. Оны қазақша «сазгер» деп атау орын алған. Себебі қазақ халқының өмірі ән-жырмен өрілген. «Композитор» сөзі енгенге дейін бізде композиторлардың болмауы мүмкін емес еді. Ал еуропалық мәдениет арқылы енген «балкон» сөзінің аудармасына келсек, ол ата-бабамыздың тұрысында, мәдениетінде болмаған. Сыртқы формасына қарап «қылтима» деп аударудың өміршең болмауы, сөздік құрамнан орын ала алмауы содан болса керек. Бұл жерде сөздің лексикалық мағынасы да ескерілмеген сыңайлы. Міне, мұндай аталымдарды сол қалпында аудармай алған жөн.

Қазақ тіл біліміндегі интернет лингвистикасы енді зерттеле бастаған сала болғандықтан, оның терминологиясы жайлы мәліметтер кездеспейді. Бірақ батыс және орыс тіл білімінде бұл мәселе кеңінен қарастырылып жүр. Бүгінде интернет лингвистикасының терминжүйесінде қалыптасқан бірнеше терминдер бар. Олардың ішінде лингвистикаға тікелей қатысы барлар және жанама, яғни интернет байланысы негізінде жаппай ортақ сипатқа ие атаулар бар. Біздің түзуімізде олар төмендегі сипатта көрінді:

Интернет коммуникация терминінің тарихы 1986 жылдан басталады. Жаңа терминдер қатарына жатпағанымен, қысқаша мәлімет бере кетуді жөн көрдік. Коммуникация сөзі латын тілінен аударғанда байланыстыру дегенді білдіреді. Басқаша бұл терминді *интернет байланыс* деп айтсақ болады. Яғни, интернет байланысы – адамдардың интернет арқылы қарым-қатынас құрып, ақпарат алмасуы, байланыс жасауы. Зерттеушілер интернет байланыстың бірнеше түрін көрсетеді. Ол:

1. Компьютермен мен адам арасындағы (ғаламтордан қандай да бір ақпарат алу);
2. Екі адамның сөйлесуі (түрлі әлеуметтік желілер);
3. Бірнеше адамдардың бір уақытта қарым-қатынас жасауы (әлеуметтік желілердегі топтар, форумдар);
4. Бір адамның бірнеше немесе керісінше бірнеше адамның бір адаммен сұхбаттасуы.

Компьютерлік байланыс (компьютерно-опосредованное коммуникация) – екі немесе одан да көп электрондық құрылғылар арқылы жасалған адамдар арасындағы хабар алмасу. Термин компьютерлік құрылғылардың (мысалы, электрондық пошта, сөйлесу бөлмелері, интернет-форумдар, әлеуметтік желілер және т.б.) байланыс сипаттамаларына қатысты болып келеді. Компьютерлік байланыс (коммуникация) термині жайында Л.Ю. Щипицина мынадай анықтама берген: «Компьютерді пайдалану арқылы адамдар арасында мәтіндік және символдық алмасулардың орнауын компьютерлік байланыс деп атаймыз» [4, 41 б.].

Корпустық лингвистика – бұл мәтінді құруға, жасауға және пайдалануға арналған, интернет ықпалымен пайда болған лингвистика бөлімі. Яғни, белгілі бір стандарттарға сәйкес таңбаланған белгілі бір принциптерге сәйкес жинақталған және мамандандырылған іздеу жүйесімен қамтамасыз етілген мәтіндер жиынтығы. Біріктірген мәтіндердің кез келген жинағы десек те болады. Мұндай мәтін алғаш 1960-жылдары Браун университетінде құрастырылды. Әрқайсысында

2000 сөзден тұратын 500-ден астам үзінділерді құрайтын Brown Corpus (BC) болып табылады. Ол 1961ж АҚШ-та ағылшын тілінде жарияланды. Осындай модель 1980 жылы Упсала университетінде (Швеция) орысша корпустық лингвистиканы құру үшін пайдаланылды. 1980 жылдан бері лингвистиканың бұл бөлімі компьютерлік технологияны дамытуға ықпал етіп келеді.

Медиа лингвистика – баспа және желілік БАҚ арқылы ұсынылатын қазіргі заманғы медиа салада тілдің жұмыс істеуін зерттейтін лингвистиканың жаңа бағыты.

Интернетика – ақпаратты іздеу және түрлі желілерді қарастыратын ғылым саласы. Яғни адам қызметінің әртүрлі салаларындағы ғаламтор заңдылықтарын зерттейді. Сондай-ақ, философия, фугурология, экономика, кибернетика, әлеуметтану, құқық, тіл білімі, психология сияқты техникалық және гуманитарлық пәндер бойынша зерттеулер кешенін біріктіреді. Бұл сала дербес компьютерлердің пайда болып, оның қарқынды дамуымен қалыптасты.

Интернет дискурс ауқымы кең, күрделі термин болып табылады. Ең алдымен дискурс ұғымынан бастасақ, терминді ең алғаш «Тіл және дискурс» еңбегінде қолданған француз ғалымы Э. Бенвенист. Ол дискурс деп сөйлеу, сөйленім, сөйленіс әрекеттерін айтады [5, 78 б.]. Ал, басқа ғалымдардың дискурс ұғымына қатысты ойлары әртүрлі. Біріншілер дискурс деп диалогты атаса [6, 112 б.], екіншілері мәтінді, оның ауызекі сөйлеу тіліндегі қалпын [7, 69 б.], үшіншілер ұғымы мен мағынасы жағынан логикалық және синтаксистік байланыста болатын мәтінді дискурс деп ұсынады [8, 183 б.].

Дискурске тән нәрселер (тұрпат, құрылым, мағына, қызмет) басқа да тілдік бірліктерге тән. Айырмашылығы дискурстың көп аспектілі және күрделі құрылымдылығында. Яғни, прагматикалық, когнитивтік, әлеуметтік, психологиялық, экстралингвистикалық факторлармен байланысты болуында. Дискурс бұларсыз тілдік категория деңгейіне жете алмайды. Өйткені диалог-мәтінді түсінікті, мәнді ететін осы факторлар. Басқаша айтсақ, дискурс дегеніміз – тілді мақсатқа сай қолдана білу. Яғни, дискурс – сөйлеуші мен тыңдаушының бірлігінен туатын лингвистикалық категория. Дискурс – тілдік тұлғалардың сөйлескендігін ғана білдіріп қоймайды, сонымен қатар сөйлеудің түрлерін айқындайды, мәтіннің мазмұнын ашады, сөйлесушілердің қандай тұлға (білімді, сауатсыз т.б.) екендіктерінен хабар да бере алады.

Профессор Б. Қалиұлы дискурсты «диалог-мәтін» деп атауды жөн санайды. Тек мәтіннен дискурстың айырмашылығы, мәтін –

бірнеше сөйлемнен тұратын кез келген тілдік бірлік болса, дискурс – диалог кезінде туындайтын, экстралингвистикалық факторлармен байланысты, араларында ұғымдық, логикалық байланыс бар күрделі тілдік құрылым. Ал интернет дискурс дегеніміз – шынайы өмірде болатын дискурста тән белгілердің виртуалды кеңістікте орын алуы. Яғни, желі қолданушылардың бір-бірімен сұхбаттасып, пікір алмасуы. Жоғарыда айтқанымыздай, дискурс арқылы сөйлеу түрін, мәтін мазмұнын, сөйлесушінің қандай тұлға екендігін интернетте де анықтауға болады. Мысалы, әлеуметтік желілерде жазылатын пікірлер немесе диалогтардан ондағы жазу мәнері мен стильдік және т.б. қателіктерден пікір жазушының қаншалықты сауатты екендігін байқай аламыз. Ал дискурстағы логикалық байланыстың интернетте қалай көрініс табатындығын анықтау көптеген сатыларды қалайды: мысалы, әлеуметтік желі пайдаланушылары екінші қайтара жауап алу үшін немесе сұрау мақсатында ешқандай артық сөзсіз (?) белгісін жолдайды. Жауап қайтарушы оны бірден түсіне кетеді. Яғни, екі тұлғаның арасында тілдік, әлеуметтік ортақтықтың болуы арқасында араларында коммуникативтік қарым-қатынас орнайды.

О.В. Лутовинова «компьютерлік дискурс», «электронды дискурс» терминдерін синонимдер екендігін айтып, бұл ұғымдарға «интернеттегі қарым-қатынас кезінде пайда болатын мәтін» деп анықтама береді [9]. Ал орыс зерттеушісі Т.Ю. Виноградованың пікірінше, интернет дискурсты интернетті қарым-қатынас құралы ретінде танып, ондағы ерекшеліктерді ескеру қажет [10, 63 б.]. Жалпы алғанда, интернет дискурс дегеніміз – ғаламтор қолданушыларының ықпалымен болған қарым-қатынас барысында туындайтын диалог-мәтін.

Жедел коммуникация тілі (язык коммуникативной непосредственности (англ.: language of communicative immediacy) – берілген ақпаратқа бірден немесе сәл кешіктірілген реакция. Яғни келген хабарламаның мазмұнына қарай біз бірден ойымызды білдіруге немесе біраз ойланып жауап қатуға деген уақытымыз бар. Бұл Ландерт пен Юкер сынды ғалымдардың пікірінше, ресми сөйлеу тілін күнделікті қолданылатын тілге жақын етеді.

«*Виртуалды шындық*» (виртуальная реальность), «*виртуалдылық*» (виртуальность) терминдері О.В. Лутовинаның көрсетуінде жиі қолданыстағы «сәнді» терминдер болып табылады. Оның дәлелі ретінде соңғы кезде виртуалды сөзімен байланысты жаңа сөз тіркестерінің көптеп пайда болуынан байқай аламыз. Мысалы:

виртуалды әлем немесе кеңістік, виртуалды нарық, виртуалды мәдениет, виртуалды махаббат, виртуалды кітап көрмесі т.б.

Виртуалды (лат. *virtualis* – белгілі бір жағдайларда мүмкін болатын, қолданылатын) – сөйлеу барысында іске асу, аспауына қарамастан ойда болатын тілдік жүйе элементі [11]. *Виртуалды шындық* – (лат. *Virtus* – ақиқат) – компьютерлік техниканың негізінде кеңістік-уақыттық континиумды адам тілектеріне сай өзгертіп, жаңа әлемді, шындықты, қолдан жасалған құрылымды қалыптастыру нәтижесі [12]. Виртуалды шындық пен нақты шындық бір уақытта қатар орын ала береді, бірақ біріне-бірі әсер ете алмайды.

Гипермәтін деп аталатын келесі термин де күрделі, көп қолданыстағы және қазіргі ғылымның бірқатар аспектілерінде қарастырылады: техникалық, философиялық, әдеби, лингвистикалық т.б. Лингвистика мен әдебиеттануда біз гипермәтін қызметін жеке, тақырыптық немесе хронологиясы бойынша біріктірілген мәтіндер жинағынан көре аламыз. Мысалы: бір тақырыпқа байланысты авторлардың шығармалар жинағы.

Терминді ойлап тапқан Т.Нелсон терминге «сұраныс бойынша анықталатын мәтін нысаны», ал П. Делани мен Дж. Ландау «мәтіндер мен оларды біріктіретін электронды қосылыстардан тұратын күрделі құрылым» деп анықтама береді. Гипермәтін – оқырманға интерактивті әсер ету мақсатымен, электрондық мәтінді құруға арналған арнайы құрылым [13]. Бұл термин қазіргі таңда көп зерттеліп жүргенімен, берілген анықтамаларда бірізділік жоқ. Бір білетін жайт, гипермәтін бүгінде барлық ғаламтор қолданушыларына ыңғайлы, біріктіретін мәтін көлемі жағынан шексіз қызметте болатын жүйе.

Медиа-мәтін (медиа-текст) (лат. *media textus* «делдал + байланыс») – қандай да бір баспа түрінің мәтіні. ХХ ғасырда радио, теледидар, интернет, ұялы телефон және т.б. бұқаралық ақпарат құралдарының (БАҚ) қарқынды дамуына байланысты пайда болды.

Спам (ағыл. *spam*) – барлық қолданушыларға жарнама ретінде жіберілетін хабарламалар. Спамды жіберетін адамдарды спамерлер деп атайды.

Кеңжолақты интернет (широкополосный, или высокоскоростной, доступ в интернет) – жоғарғы жылдамдықтағы сапалы интернет.

Контент (ағыл. *content* «мазмұн») – кез келген мәтін, фото немесе видеоның ақпараттық мазмұны. Әлеуметтік желілердегі парақшаның контенті жоғары немесе төмен деп бағалау бар.

Казнет (қазақ + интернет) – Қазақстандық интернет желілері. Бұл барлық елдерге қатысты. Мысалы: Россия + интернет = рунет, Украина + интернет= уанет.

Интерьерлеу ортасы (среда интериоризации) интернетті қандай да бір тәжірибе алаңы ретінде қарастыру.

Интернет-неологизм – интернет ықпалымен тілімізге еніп, қолданысқа ие болған жаңа сөздер.

Интернет-синтаксис – желі тіліндегі сөздердің, сөз тіркестерінің, сөйлемдердің қалыптасуы мен жасалуын, жалпы заңдылықтарын қарастыратын интернет лингвистикадағы жаңа сала.

Интернет-семантика – желі тіліндегі сөздердің мағынасын, сөз құрамындағы элементтердің өзара мағыналық қарым-қатынасын, сөз мағынасы түрлерінің даму заңдылықтарын қарастыратын интернет лингвистикасының қалыптасушы саласы.

Интернет-жанр – ғаламторда пайда болған жаңа әдеби жанр үлгісі.

Веб-интерфейс – қашықтағы интернет қолданушыларының өзара әрекеттесу ортасы.

Интерфейс (ағыл. interface) – екі жүйе, яғни адам мен компьютер арасындағы ережелер жиыны. Көбінесе, бұл термин сайттардың көргемдегіш деңгейін білдіреді.

Веб-сайт (ағыл. website: web – «желі» және site – «жер». «жердегі желі») немесе жеке тұлғаның, ұйымның электрондық құжаттарының (файлдарының) жиынтығы. Құрастырылған барлық веб-сайттар бүкіләлемдік желіні құрайды.

Веб-форум – екі немесе оданда көп желі қолданушыларының бір тақырыпта, әңгіме өрбітуі.

Браузер (синоним: ағыл. browser) – интернет-навигация бағдарламасы. Ең көп таралғандары: Microsoft Internet Explorer, Firefox, Opera. Google Chrome.

Куки (ағыл. cookie) – желі қолданушысы жайлы кішкене ақпараттық мәтін қалдыру. Мысалы: қолданушының аты, соңғы рет кірген уақыты, жынысы, тұратын жері, байланыс номері және т.б.

Анонимділік (анонимность) – желі қолданушыларының өз тұлғасын жасырын ұстауы.

Сілтеме (ссылка) – басқа құжатпен байланысы бар веб-бет элементі (түйме, сурет, түспен бөлінген мәтін). Сілтемені басу басқа веб-бетке әкеледі. Сондай-ақ, сілтемені ішкі және сыртқы деп қарастырсақ болады. Яғни, *ішкі сілтеме* (входящие ссылки) – сайтқа

басқа сайттардан келетін, *сыртқы сілтеме* (исходящие ссылки) – бір сайттан басқа сайттарға жіберілетін сілтемелер.

Мәтіннің креолизациясы (креолизованность текста) – желідегі мәтінді фото немесе бейнежазбен толықтыру. Ги Дебордың айтуынша, қазір адамдар барлығын көзбен көріп қана мазмұнын түсініп, бағалауға көшкен. Бұл термин осыны білдіреді.

Фалонер (ізбасар) «фолловинг» (етістік: біреудің ізінен еру) – яғни қазіргі интернеттегі әлеуметтік желілердегі оқырмандар, жазылушылар, желідегі өзіне ұнайтын парақшаларды үзбей қарап, қадағалап отырушы адамдар. Аталған термин «twitter» және «instagram» желілерінде кеңінен қолданылады.

Желілік этикет (ағыл. net «желі» + фран. Etiquette «этикет») – интернет желісіндегі мәдениетті қалыптастыру жүйесі. Бұл ұғым 20-ғасырдың 80 жылдарында пайда болған. Яғни, желі қолданушы қандай да бір сайтқа кіргенде сол сайтты ұйымдастырушылардың талап еткен ережелеріне бағынуы қажет. Шынайы өмірдегі тәртіп заңдарын желіде де ұстану керек.

Біздіңше, осы аталған терминдер термин жасаудағы негізгі талаптарға сай болып табылады. Аталған терминдер бүгінде интернет лингвистиканың дамуына танымдық негіз болып отыр. Интернет дамуының және оны пайдаланушылар санының күн санап өсуі әлі де жаңа терминдердің шығуына себеп болары сөзсіз. Бір ескеретін жайт интернет лингвистика саласына тән терминдер мен интернет арқылы енген сөздерді шатастырмауымыз қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Айтбайұлы Ө. Қазақ тіл білімінің терминологиясы мәселелері. – Алматы: Абзал-Ай, 2013. – 400 б.
2. Құдайберген Жұбанов және қазақ совет тіл білімі. – Алматы: Ғылым, 1990. – 368 б.
3. Жұбанов К. Қазақ тіл білімінің мәселелері / Құрастырушы: Ғ.Әнес. – Алматы: Абзал-Ай, 2013. – 640 б.
4. Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. – М.: Красанд, 2010. – 296 с.
5. Бенвенист Э. Лингвистика текста. – М., 1978. – 218 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. - С. 136-137
7. Красик В. И. О типах дискурса//Языковая личность. – Волгоград, 2000. – 173 с.
8. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М., 2003. – 280 с.
9. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. – Волгоград: ВГПУ, Перемена, 2009. – 217 с.
10. Виноградова Т.Ю. Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63–67

11. Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Лингвистика / Жалпы редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын – Павлодар: «ЭКО» ҒӨФ. 2007. – 171 б.

12. Биекенов К., Садырова М. Әлеуметтанудың түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2007. – 344 б.

13. Allen G. Intertextuality. London: Routledge, 2000. – 127 p.

Резюме

В статье рассматриваются новые направления современного казахского языкознания, которые характерны для сферы интернет-лингвистики.

Resume

The authors of the article consider new directions of modern Kazakh linguistics that are typical of the sphere of Internet linguistics.