

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И
МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА



**ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.
СБОРНИК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СТАТЕЙ.
МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА, ПОСВЯЩЕННОГО ЮБИЛЕЮ**

*доктора филологических наук, профессора
БАЯНДИНОЙ С.Ж.*



Издательство "Полилингва" АО "Казахского университета
международных отношений и мировых языков имени Абылай хана"
тел.: +7 (727) 292-03-84, 292-03-85 вн. 21-19, моб.: +7 778 -128-78-70

АЛМАТЫ, 2022

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

**УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И
МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА**



**ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.**

**СБОРНИК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СТАТЕЙ.
МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА,
ПОСВЯЩЕННОГО ЮБИЛЕЮ
доктора филологических наук, профессора
БАЯНДИНОЙ С.Ж.**

Алматы, 2022

УДК 80/81
ББК 81.2
П 50

*Рекомендовано к печати Ученым советом
Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана
Протокол № 6, от 21 января 2022 года.*

Ответственный редактор:

Доктор педагогических наук, профессор Т.А. Кульгильдинова

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор К.Л. Кабдулова
Доктор педагогических наук, профессор А.А. Сатбекова

ISBN 978-601-270-544-7

П 50

Полиязычное образование: проблемы и перспективы. Сборник научно-методических статей. Материалы Круглого стола, посвященного юбилею доктора филологических наук, профессора Баяндиной С.Ж. – Алматы, 2022. - 194 с.

В сборнике размещены научные и методические статьи по проблемам современной лингвистики, методике обучения языкам, инновационным технологиям в преподавании языковых дисциплин, литературоведения, цифровизации языкового образования. Статьи отражают проблемы подготовки педагогических кадров в современном полиязычном образовании, содержание полилингвального образования в контексте компетентностного подхода.

Предназначен для филологов, методистов, преподавателей вузов, докторантов, магистрантов и студентов.

УДК 80/81
ББК 81.2

ISBN 978-601-270-544-7

ISBN 978-601-270-544-7



СОДЕРЖАНИЕ

| ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ | | |
|---|--|-----|
| <i>Кабдулова К. Л.</i> | Результаты полилингвальной деятельности педагога новой формации | 5 |
| <i>Сатбекова А.А.</i> | Ұлағатты ұстаз, зерделі ғалым | 9 |
| <i>Лазариди М.И.</i> | Принципы лексикографирования полей психических состояний: фрагмент номинативно-функционального поля (нфп) стыд: «бесчестье – смущение» | 11 |
| <i>Им С.Б.</i> | Морфологическая школа н.с. трубецкого, её достоинства и недостатки | 17 |
| <i>Текжанов К.М.</i> | Современная языковая ситуация в центральном и северных регионах Казахстана | 21 |
| <i>Рүстембек Ғ.А., Абасилов А.М.</i> | Сыр бойы топонимдері: аңыз бен ақиқат | 24 |
| <i>Алтыбаева С.М.</i> | Когнитивная валентность мифа в литературном тексте | 29 |
| <i>Сатбекова А.А., Сатбекова А.А., Тұрсынбаева Г.Қ.</i> | Іскерлік ойынның студент білімі мен білігін арттырудағы мәні (қазақ тілін жобалай оқыту технологиясы негізінде) | 32 |
| <i>Рыспаева Д.С.</i> | Анализ языковой репрезентации концепта | 36 |
| СЕКЦИЯ 1. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ | | |
| <i>Мурзалина Б.К.</i> | О диффузии письменной и устной речи в современном русском языке | 41 |
| <i>Амирова Ж.Г.</i> | Европейские лингвистические традиции в исследовании текста на рубеже XX - XXI века | 44 |
| <i>Аметхан Ж.</i> | Абай – зар заман ақындарының мұрагері | 48 |
| <i>Сұлтанова Б. М.</i> | Думан рамазан шығармаларындағы мифтік белгілер | 51 |
| СЕКЦИЯ 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ | | |
| <i>Мырзабекова М.Ж., Сунар М.Н.</i> | Использование русских сказок в процессе обучения рки | 54 |
| <i>Демеубекова К.К., Баккожаева А.С</i> | Отражение речевой культуры в современной речи | 57 |
| <i>Моор Т.А.</i> | Реализация принципа наглядности в процессе формирования читательской грамотности школьников: современные подходы | 61 |
| <i>Нежинская Е.Ю.</i> | Формирование языковой культуры студентов неязыковых специальностей | 65 |
| <i>Нұрмышева Ш.А.</i> | Шет тілді топтарда қазақ тілін үйретуде мәтінді тиімді пайдалану әдістері | 70 |
| СЕКЦИЯ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН | | |
| <i>Сатбекова А.А., Абилдаева Қ.Н., Тұрсынбаева Г.Қ.</i> | Жобалай оқыту технологиясын жүзеге асыруда қолданылатын ойын әдістерінің қызметтері | 75 |
| <i>Абжанова Т.А., Абжанов Р.С.,</i> | Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования на занятиях по русскому языку | 78 |
| <i>Алтаева А.Ш.</i> | Коммуникативная задача и культура речи в аспекте употребления терминов | 84 |
| <i>Болотақунова Г.Ж</i> | Реализация принципов коммуникативного метода при обучении русскому языку | 86 |
| <i>Базарбаева А. С.</i> | Преимущества графической организации текста при обучении языковых дисциплин | 89 |
| <i>Саматқызы М., Ұзақбаева С.А.</i> | Жоғары сынып оқушыларының психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін ескеру - шеттілдік коммуникативтік біліктілігі қалыптастырудағы тиімді фактор | 94 |
| <i>Мусаипова А.</i> | Модель формирования социокультурной компетенции школьника | 98 |
| <i>Ерденев М.</i> | Использование концептуальных карт в обучении иностранному языку | 104 |
| <i>Махметова Д.А.,</i> | Подход CLIL к преодолению языкового барьера у студентов неязыковых специальностей | 109 |
| <i>Сапарбаева А.М.</i> | Формирование речевой компетенции студентов в практическом курсе русского языка на примере работы с текстом | 113 |
| <i>Тусупова А. К., Искакбаева А. А., Люткова Н. Г.</i> | Отличительные особенности дистанционного образования от он-лайн формата обучения | 116 |

| | | |
|---|--|-----|
| <i>Ибадилдина З.Х., Самат А. С.</i> | Чтение как ключевой компонент функциональной грамотности | 119 |
| <i>Сыздыкова А.К.</i> | Информатика» білім беру бағдарламасының студенттеріне ағылшын тілін оқытуда кейс-стади әдісін қолдану | 122 |
| <i>Шаймерденова А.Т.</i> | Комплекc упражнений по развитию профессиональной компетенции в письменном переводе | 126 |
| <i>Шаяхметова А. А.</i> | Языковая рефлексия младшего школьника в инклюзивном образовании | 131 |
| СЕКЦИЯ 4 ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ | | |
| <i>Әбілтаева Д.С., Туманова А.Б.</i> | Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по русскому языку в условиях обновленного содержания образования в средней школе | 137 |
| <i>Жакупов Г.А.</i> | Роль цифрового образовательного ресурса в преподавании морфонологии русского языка в иноязычной аудитории | 146 |
| <i>Немченко Н.Ф Глуценко Е.Е.</i> | Роль здоровьесберегающих технологий в обучении английскому языку | 149 |
| <i>Мырзагазықызы А.</i> | Ауызша шет тілдік сөйлеуді қалыптастыруда цифрлық технологияларды қолдану мүмкіндіктері | 155 |
| <i>Нозайбаева Ж.А., Тунгушбаева.Ғ.Ж., Шыныбекова А.С.</i> | Білім беру жүйесінде ақпараттық технология | 158 |
| <i>Абдрахманова А.А.</i> | Болашақ шет тілі мұғалімдерінің мәдениетаралық қарым-қатынас құзыреттілігін қалыптастырудағы ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың ерекшеліктері | 161 |
| <i>Сыздықбаев Н.А., Мырзабаева А.С.</i> | Использование мультимедийных технологий в преподавании языка и литературы | 164 |
| <i>Сисенов А.Ш.</i> | Предпосылки формирования информационно-коммуникативных навыков будущих учителей иностранного языка | 168 |
| СЕКЦИЯ 5. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ | | |
| <i>Баяндина С.Ж.</i> | ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ | 173 |
| <i>Абасилов А.М., Асанбаева С.А.</i> | ҚАЗАҚСТАННЫҢ ОҢТҮСТІК АЙМАҒЫНЫҢ ТІЛДІК АХУАЛЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕР | 177 |
| <i>Бугенова Л.А.</i> | СТАТУС КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ В КАЗАХСТАНЕ | 183 |
| <i>Балабекова М.А.</i> | ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАНИИ | 186 |
| <i>Жумабаева З. Е.</i> | ТІЛДЕРДІҢ КӨПТІГІ ЖӘНЕ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ | 189 |

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА НОВОЙ ФОРМАЦИИ**

Кабдулова К.Л.

*Профессор кафедры теоретического и
прикладного языковедения
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
доктор педагогических наук,
академик Международной академии
педагогического образования,
член Казахстанского общества ученых-женщин
Алматы, Казахстан.*

Баяндина Сәуле Жұмажанқызы...

Естіген құлақты елең еткізетін бұл есім тәуелсіздік алған Қазақстанның филология мен педагогика ғылымына еңбегі сіңген санаулы тұлғалар қатарында жиі аталып жатады.

1952 жылы 16 қаңтарда Павлодарда дүниеге келген. Балалық шағы сұлу Баянауыл бауырында өткен Сауле Жұмажанқызы үшін педагогтік жай ғана мамандық емес-ті. Сәуле Жұмажанқызының балалық шағы интеллигент отбасында өтті. Ел тірлігі үшін жанын аямайтын адал жандар – әкесі Жұмажан Салимханұлы мен анасы Саруар Шаяхметқызы өз балаларын адалдыққа, тазалыққа тәрбиеледі. Әкесінің әрбір өнегелі ісін іштей мақтан тұтып өскен Сәуле «өзгенің бақытын аялайтын, өз уақытын аямайтын» мұғалім мамандығының қыры мен сырына бала күнінен қанық болды.

1969 жылы Павлодардың Галкино ауыл мектебін тәмамдаған Сәуле қазақ білімінің қарашаңырағы атанған маңдайалды Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтының орыс филологиясы факультетінің студенті атанды. Қызыққа толы студенттік күндер басталды. Бұл қарашаңырақ оның көзін ашты, мамандыққа баулыды; Отанымызға белгілі ұлы тұлғалар оған дәріс оқып, тағылым дарытты.

Көзді ашып-жұмғанша төрт жыл да өте шықты. Алдымен, өз ауылына, өз мектебіне барып, педагогтік жолын бастады. Мектеп, сынып, сабақ ұғымдарының мәнін ұқты, сырын ашты. Бүгінде өзі сабақ берген сол алғашқы шәкірттерінің алды елуді алқымдап, ел ағасы жасына жетсе де, өзіне баладай еркелеп, хабарласып жатады. Биікке құштар, білімге құмар қыз өзі оқыған астананың жаңашылдыққа бейім ортасын ұмыта алмады. Ақыры осы сағыныш оны Алматыға қайта оралтты. Оның өмірден алған барлық тәжірибесінен бөлек тапқан ең үлкен олжасы – қазақ педагогикасының мақтанышы, Құнантаева Күләш Құнантайқызының тікелей өмір мектебінен өтуі еді. Осы шаңырақта қазақтың арда ұлы, белгілі ғалым Исаев Сейтбек Мұқамеджанұлының жетекшілігімен ғылым жолына бағыт алды. Үйрете жүріп өзі де шыңдалды. Ахметов Зәки Ахметұлы, Тұрсынов Дәрігүл Тұрсынұлы, Құнантаева Күләш Құнантайқызы, Садықов Хәлим Нұрғазыұлы, Ажмұхамбетов Хәкім Батабергенұлы секілді атақты тұлғалардан шынайы ізденістің үлгісін көрді. Қай жерде жүрсе де жетекшісінің тікелей қамқорлығын сезінді. Сәуле Жұмажанқызы бүгін өзі жеткен биіктен соңына қайырылып қарағанда, сол сағым жылдардың елесінен жанына жақын балаған, аяулы, асыл бейнелерді сағына іздейді. Олардың арасында көпшілікпен жұмыс жасауға және темірдей тәртіпке үйреткен, кісінің кісілігін сыйлауға, сұлулықты сезінуге, өмірге шексіз ғашық болуға баулыған, өмірдің қандай қиыншылығында да сынбауға, ұлтының өнеріне, сазына, салты мен дәстүрлеріне, сұлу әуеніне тамсануға үйреткен, талмайтын қанат, өшпейтін от сыйлаған, өзін дәлдікке, жүйелілікке, жоспарлы жұмыс істеуге дағдыландырған Шаханова Розалинда Ашырбекқызы, Байтуғаева Гүлбараш Ізбасқанқызы, Соломина Антонина Степанқызы, Генерозова Калерия Леонидқызы, Балапанова Балкен Жұлмағамбетқызы, Кочева Клавдия Иванқызы, Қожахметова Хадиша Қожахметқызы, Исаев Сейдбек Мұхамеджанұлы, Хасанов Бақытжан Хасанұлы бар.

1996 жылы «Қазақ тілін оқыту әдістемесі» мамандығы бойынша кандидаттік диссертациясын, 2005 жылы «Тіл теориясы» мамандығы бойынша докторлық диссертациясын қорғады. 2019 жылы

ол Қазақстан Республикасы Педагогикалық ғылымдар академиясының толық мүшесі (академигі) болып сайланды. ЖОО-дар жүйесінде 1980 жылдан бастап жұмыс істейді.

1980 жылдан 2007 жылға дейін Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтында оқытушы, доцент м.а. болып жұмыс істеді. 2007-2011 жылдар аралығында Ш.Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінде орыс филологиясы кафедрасының меңгерушісі, филология факультетінің деканы болып қызмет атқарды. 2011-2015 жылдары – Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық университетінің орыс тілі кафедрасының профессоры болды. 2015 жылдан 2019 жылға дейін Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің теориялық және қолданбалы тіл білімі кафедрасының профессоры, 2019 жылдан бастап осы кафедраның меңгерушісі болып қызмет атқарып келеді. Қазақстанның жоғары оқу орындарында жұмыс істеген уақытта С. Ж. Баяндин Тіл біліміне кіріспе, қазіргі орыс тілі, орыс және қазақ тілдерінің салыстырмалы типологиясы, орыс тілін оқыту әдістемесі, ескі славян тілі, орыс тілінің тарихи грамматикасы, аударматану теориясының негіздері, лингвомәдениеттану, әлеуметтік лингвистика, тіл білімінің лингвотеориялық негіздері, орыс тілі және т. б. пәндер бойынша дәрістер оқып, практикалық сабақтар өткізді. Филология ғылымдарының докторы, профессор С.Ж. Баяндинаның ғылыми қызығушылықтарының ауқымы өте кең, ол қазіргі лингвистика мәселелерімен айналысады: тіл теориясы, тілдердің салыстырмалы типологиясы, тілдерді оқыту әдістемесі және т. б. халықаралық, республикалық ғылыми-теориялық конференцияларда баяндама жасайды, шетелде басылымдары бар, Скопус ғылыми басылымдарында, ККСОН, РФДИ ұсынған басылымдарында ғылыми еңбектері бар. С.Ж. Баяндин 200-ден астам ғылыми-әдістемелік жұмыстардың авторы: монографиялардың, орыс және қазақ тілдерінің салыстырмалы типологиясы, орыс тілі, қазіргі орыс тілі, шетел әдебиеті бойынша оқу құралдары, орыс тілін оқыту әдістемесі, оқытушылар, ғылыми қызметкерлер мен магистранттар қолданатын мектептерге арналған оқу басылымдары, типтік оқу бағдарламалары, әдістемелік нұсқаулар. 2009 жылы «ЖОО үздік оқытушысы-2008» Мемлекеттік грантын жеңіп алды. С.Ж. Баяндин арнайы пәндерді оқыту үдерісінде инновациялық технологияларды белсенді қолданады, компьютерлік өнімнің нәтижелерін оқу процесіне және университеттің жұмысына енгізіледі, студенттердің дипломдық жұмыстарына жетекшілік етеді, магистранттар мен студенттердің баяндамалары жүлделі орындарға ие болады. С.Ж. Баяндин ҚР БҒМ жанындағы ғылыми-зерттеу жобаларының жетекшісі және орындаушысы ретінде белсенді қатысады. Оның жетекшілігімен филологиялық және педагогикалық мамандықтар бойынша 2 кандидаттық, 7 магистрлік диссертация қорғалды. Негізгі ғылыми-әдістемелік еңбектері:

1. Орыс және қазақ тілдерінің салыстырмалы типологиясы бойынша жаттығулар жинағы. Оқу құралы. – Алматы, 1993. – 181 (бірлесіп жазған)

2. Қазіргі тіл білімі аясындағы тілдің қызметтері. Монография. – Алматы, 2004 ж.

3. Тіл функциялары теориясының негіздері. Оқулық. – Көкшетау, 2009. – 122 б.

4. Орыс тілін оқыту әдістемесі. Оқу құралы. – Көкшетау, 2009 (бірлесіп жазған).

5. Функционалды лингвистика. Оқулық. – Көкшетау, 2009. – 122 б.

6. Қазіргі орыс тілі. Оқу құралы. – Алматы, 2009 (бірлесіп жазған).

7. XIX-XX ғасырлардағы шетел әдебиеті: әдеби бағыттар мен тенденциялар. Оқулық. – Алматы, 2009 (бірлесіп жазған).

8. Ақмола облысының фольклоры. Оқу құралы. 3 бөлімде. – Көкшетау, 2009 (бірлесіп жазған).

9. Мемлекеттік тілдің жай-күйі және қызметінің перспективалары Алматыдағы қоғамдық өмір салаларында. – Алматы, 2008. (бірлесіп Хасанов Б.Х., Исмагулова Б.Х., Бугенова Л.).

10. Егеменді Қазақстанда мемлекеттік тілді дамыту – Алматы, 2016 . – 465 б. (бірлесіп жазған).

11. Кәсіби орыс тілі. – Павлодар, 2018 . – 164 б.

С.Ж. Баяндин үлкен қоғамдық және тәрбие жұмысын жүргізеді: мемлекеттік тілді насихаттау және ілгерілету бойынша іс-шаралар, «Рухани жаңғыру» бағдарламасын іске асыру бойынша іс-шаралары, патриотизмге және Отанға деген сүйіспеншілікке тәрбиелеуді өткізеді, ҚАЗПРЯЛ мүшесі болып табылады.

16 января 2022 года исполнилось 70 лет со дня рождения отечественного лингвиста и филолога, доктора филологических наук, профессора Сауле Жумажановны Баяндиной.

Сауле Жумажановна Баяндин родилась в 1952 году в г. Павлодаре. Она получила среднее образование в общеобразовательной школе селе Галкино Павлодарской области, где преподавание

большинства предметов в этом учебном заведении велось на русском языке, а преподавание родного и немецкого языков не было отменено, как это было сделано позже в большинстве школ. Так биография ученого становится интересным фактом истории казахстанского образования, показывающим, что основы для будущей научной деятельности закладываются не только в университете, но и в среднем учебном заведении.

Без преувеличения можно сказать, что многогранность научных интересов Сауле Жумажановны, её поистине энциклопедические знания в области филологической науки, а также и в области истории Казахстана, Востока, России – это следствие всестороннего образования, полученного ею в годы юности. Поступив в 1969 году в Казахский государственный женский педагогический институт на филологический факультет с блестящим знанием родного и русского языков, Сауле Жумажановна начала заниматься тюркскими языками, продолжила углублённо изучать русский язык. Она училась у таких известных ученых, как Ахметов Заки Ахметовича, Турсунов Даригул Турсунович, Кунантаева Куляш Кунантаевна, Садыков Халим Нургазинович, Ажмухамбетов Хаким Батабергенович, Байтугаева Гулбараш Избаскановна, Соломина Антонина Степановна, Генерозова Калерия Леонидовна, Балапанова Балкен Жулмагамбетовна, Кочева Клавдия Ивановна, Кожухметова Хадиша Кожухметова, Исаев Сейдбек Мухамеджанович, Хасанов Бакытжан Хасанович, Джусубалиева Дина Муфтаховна.

Педагогическая деятельность Баяндиной С.Ж. после окончания института в 1973 году началась в Павлодарской области в качестве учителя дисциплин, связанных с русским языком и литературой.

В 1996 году она, продолжая свои научные занятия в области русской и казахской филологии, защитила кандидатскую диссертацию по специальности «Методика преподавания казахского языка» на тему «Структурно-семантические типы двухкомпонентных составных терминов казахской лингвистики и пути их изучения в процессе подготовки учителей казахского языка в русской школе».

С 1980 года по 2007 год работала и.о. доцента в Казахском государственном женском педагогическом институте преподавателем.

В 2005 году она защитила диссертацию по специальности 10.02.19 – «Теория языка» на соискание ученой степени доктора филологических наук на тему «Функции языка в контексте современной лингвистической парадигмы», завершив тем самым свой многолетний труд, который был начат ею ещё в конце так называемых лихих 90-х годов.

С 2007 года по 2011 год С.Ж. Баяндина жила в г. Кокшетау, где работала в Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова, будучи заведующей кафедрой русской филологии и деканом филологического факультета. Этот период в её жизни стал очень плодотворным. Во время своей работы в городе Кокшетау Баяндина С.Ж. внесла также большой вклад в становление и развитие русистики в нашей республике, за что она справедливо считается одним из основоположников той научной школы, которая сложилась и продолжает активно действовать в Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова.

В 2009 году выиграла Государственный грант «Лучший преподаватель вуза-2008».

Баяндина С.Ж. – руководитель редакционно-аналитического отдела КАЗПРЯЛ, который создан в нашей стране для сохранения, популяризации, развития и изучения русского языка и литературы как части мировой культуры в Республике Казахстан.

С 2011 года по 2015 год Баяндина С.Ж. – профессор кафедры русского языка Казахского национального технического университета имени К.И. Сатпаева.

С 2015 работает профессором Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, где в 2019 по инициативе ректора, академика НАН РК Кунанбаевой Салимы Сагиевны была избрана на должность заведующей кафедрой теоретического и прикладного языковедения и работает в этой должности по сей день, возглавляя блестящий профессорско-преподавательский коллектив, составляющий цвет нашей русистики.

С 2020 года Баяндина С.Ж. – действительный член (академик) Академии педагогических наук Республики Казахстан. Сауле Жумажановна продолжает заниматься со своими магистрантами, докторантами, читает лекции и проводит практические занятия по многим лингвистическим и педагогическим дисциплинам.

Диапазон научных интересов и занятий д. ф.н., проф. Баяндиной С.Ж. необыкновенно широк, она занимается проблемами современной лингвистики. Становление и развитие русского

литературного языка, теория языка, сопоставительная типология языков, методика преподавания языков, русская лексика и фразеология, полилингвальное образование – вот далеко не полный перечень тех областей филологической и педагогической науки, которым посвящено более 200 научных трудов С.Ж. Баяндиной.

Основная черта научного творчества Сауле Жумажановны – направленность на решение крупных научных проблем. В её трудах рассматриваются семантические особенности лингвистических терминов, вопросы учебной лексикографии казахского языка, сопоставительная типология русского и казахского языков, язык как фактор социализации личности, номинативная функция языка, функции языка. В её работах по существу впервые были поставлены вопросы русского фольклора Акмолинской области (несказочная проза, сказки, частушки), о концептах «дело», «общение», о функционировании онимов в произведениях казахских писателей, в художественном дискурсе, в художественной литературе. Много лет она читала лекции и вела практические занятия на педагогическом факультете по профессиональному русскому языку. Учебное пособие с таким же названием, вышедшая в Павлодаре в 2018 году, является прекрасным подспорьем как для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений Республики Казахстан педвузов, так и для преподавателей русского языка, которое, с нашей точки зрения, позволяет говорить о принципиальной новизне её содержания. Оно предоставляет преподавателям казахских отделений университетов (бакалавриат) возможность не только формировать у обучающихся коммуникативную, лингвистическую (языковедческую) и лингвокультурологическую компетенций, достаточных для полноценного профессионального общения в учебно-научной и профессиональной сфере их деятельности, но и возможность самостоятельно освоить данный учебный курс и, несомненно, имеет явные преимущества перед традиционными видами учебников. Необходимо подчеркнуть, что автор рассматривает речь не как простую манифестацию языка, а как конкретную реализацию системы языка в ситуациях общения, где язык проявляет свою собственную специфику, что иллюстрируется в прекрасном подборе текстового материала, отражающего специфику выбранной специальности, и в широком арсенале заданий, ориентирующих студентов на профессиональную деятельность и формирование компетенций: речевой, предметной, дискурсивной, лингвокультурологической.

Настоящее пособие построено по принципу модульного структурирования учебного материала, который, в свою очередь, разбит на три блока-модуля: первый модуль «Педагогика. Понятийный аппарат педагогики», второй модуль «Педагогическая деятельность и педагогическое общение», третий модуль «Образование и современные педагогические технологии».

Каждый модуль снабжен достаточным количеством заданий, разработанных для того, чтобы более подробно и просто разъяснить трудновоспринимаемый студентами материал, предоставить возможность преподавателю воздействовать на все виды памяти студента.

В пособии представлены такие темы, как профессиональная культура педагога, педагогическая система М. Монтессори, Ш.А. Амонашвили, Р.Б. Нуртазиной, правила педагогической этики, возникновение и развитие педагогической терминологии, характеристика педагогической деятельности, наиболее актуальные для формирования личности будущих учителей-практиков.

Несколько тем посвящены стилям русского языка: официально-деловому, научному, публицистическому, разговорному, художественному. В каждой теме представлены также тексты, раскрывающие основные категории педагогики: УМК обновленного содержания образования, проектная деятельность, оценивание, различные виды и типы уроков, виды речевой деятельности, задания творческого характера.

Разработанная С.Ж. Баяндиной методическая система развития речи студентов опирается на современные достижения не только методической науки, но и лингвистики (теория текста), психолингвистики (теория речевой деятельности), педагогики (теория развивающего обучения), дидактики (методы и приёмы активизации познавательной деятельности обучающихся) и др.

Книга, реализуя требования государственного стандарта высшего профессионального образования, отражает новые тенденции в теории и практике преподавания русского языка. Баяндина С.Ж. не только признанный ученый, но и талантливый педагог. Под ее руководством защищены 2 кандидатские и 7 магистерских диссертаций по филологическим и педагогическим специальностям.

Профессор Баяндина передаёт студентам и магистрантам не только свои обширные знания, не только учит их научной работе, но и воспитывает в них те личностные качества, которыми обладает сама, – независимость в научных суждениях, способность отстаивать своё мнение, убеждённость, добропорядочность и благожелательное отношение к коллегам и студентам.

Сауле Жумажановна является образцом честности, ответственности, высокой нравственности и человечности. Требовательность к себе и другим сочетаются в ней с подлинной добротой, отзывчивостью и простотой.

Ведет большую общественную и воспитательную работу, проводит мероприятия по реализации программы «Рухани жаңғыру».

Научно-педагогическая деятельность Сауле Жумажановны, ее вклад в развитие отечественного образования достойно оценены государством. За большой вклад в развитие системы образования в 2022 году награждена медалью «Айрықша еңбегі үшін» за значительный вклад в развитие образования и науки, многолетний и добросовестный труд, а также грамотами ректоров вузов и другими общественными знаками.

Поздравляя профессора Баяндину Сауле Жумажановну со знаменательным юбилеем, мы, ее коллеги и друзья, желаем ей крепкого здоровья, безмерного счастья, осуществления намеченных планов, благополучия!

ҰЛАҒАТТЫ ҰСТАЗ, ЗЕРДЕЛІ ҒАЛЫМ

*Сатбекова А.А.
педагогика ғылымдарының
докторы, профессор
ҚазҰлтҚызПУ,
«ЖОО Үздік оқытушысы»
мемлекеттік грантының иегері,
Қазақстан Педагогикалық
Ғылымдар Академиясының академигі,
Алматы, Қазақстан*

Белгілі ғалым, ұлт қайраткері Евней Бөкетов: «Парасаттылық, шарапаттылық, кеңдік, адалдық ғылымда қызмет істеген әрбір адамға лайық, халқымыздың мәпелеп, бетке ұстары-ғылым адамдары»-деген екен.

Филология ғылымдарының докторы, профессор С.Ж. Баяндинаның ғылыми қызығушылығының ауқымы өте кең, ол тілдің қызметі мен тілдік бірліктерді қазіргі тіл білімі тұрғысынан зерттеу мәселелерімен айналысады.

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті жанындағы Қазақстан, Өзбекстан, Қырғызстанның белгілі ғылым докторларынан тұратын БД 14.50.17 Біріккен докторлық диссертациялық кеңесте Сәуле Жұмажанқызы 2005 жылы 10.02.19-тіл теориясы мамандығы бойынша **«Қазіргі лингвистикалық бағыттар тұрғысындағы тілдің қызметі»** тақырыбында докторлық диссертация қорғайды. Зерттеу жұмысында қазақ тілінің ұлт тілі және мемлекеттік тіл ретінде әлеуметтік қызметі және оның білім берудегі даму үдерісі қарастырылды. Жеке тұлғаның білімін қалыптастыруда және оны әлеуметтендіруде тілдік бірліктердің қызметі жан-жақты зерттелді. Ғылыми зерттеудің нәтижелері: тіл қызметін зерттеудің әдіснамалық негізі анықталды, қазақ тілінің қоғамдық қызметі мен білім берудегі қызметі, әлеуметтік қатынас пен сөйлеу қарым-қатынасындағы тіл қызметі, оның вербальдық көрсеткіштері талданды, педагогикалық қарым-қатынастың үлгісі жасалып, педагогикалық дискурстағы тіл қызметі мен тілдік құралдар анықталып, тұлғаның дамып, әлеуметтенуінде тіл қызметі белгіленді.

Ғалымның пікірінше, тілдің мәнін лингвоқатысымдық қырынан қарастыру тілді ойлау қаруы ретінде тануға негізделеді. Қоршаған тіршілікті танып-білуде тіл адам санасында әлемнің концептуальді суретін бейнелейтін танымдық әрекетпен байланысады. Тілдің танымдық қызметі әр халықта өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады. Тілдің осы танымдық қызметі-білім беру саласында білім алуға арналған тілдің ең басым қызметтерінің бірі. Тіл деңгейлерін жан-жақты тану тілдік бірліктер қызметтерінің де кеңеюіне мүмкіндік береді.

Қазақ және жалпы тіл білімі саласының маманы С.Ж.Баяндина – 200-ге жуық ғылыми мақала, ғылыми-әдістемелік еңбектер, монографиялар мен оқу құралдарының авторы. Ғалымның «*Орыс және қазақ тілдерінің салыстырмалы типологиясы бойынша жаттығулар жинағы*». Оқу құралы. – Алматы, 1993. – 181 (бірлесіп жазған), «*Қазіргі тіл білімі аясындағы тілдің қызметтері*». Монография. – Алматы, 2004 ж., «*Тіл функциялары теориясының негіздері*». Оқулық. – Көкшетау, 2009. – 122 б., «*Орыс тілін оқыту әдістемесі*». Оқу құралы. – Көкшетау, 2009 (бірлесіп жазған), «*Функционалды лингвистика*». Оқулық. – Көкшетау, 2009. – 122 б., «*Қазіргі орыс тілі*». Оқу құралы. – Алматы, 2009. (бірлесіп жазған), «*XIX-XX ғасырлардағы шетел әдебиеті: әдеби бағыттар мен тенденциялар*». Оқулық. – Алматы, 2009. (бірлесіп жазған), «*Ақмола облысының фольклоры*». Оқу құралы. 3 бөлімде. – Көкшетау, 2009 (бірлесіп жазған), «*Мемлекеттік тілдің жай-күйі және қызметінің перспективалары Алматыдағы қоғамдық өмір салаларында*». – Алматы, 2008. (бірлесіп Хасанов Б.Х., Исмагулова Б.Х., Бугенова Л.), «*Егеменді Қазақстанда мемлекеттік тілді дамыту*». – Алматы, 2016. – 465 б. (бірлесіп жазған), «*Кәсіби орыс тілі*». – Павлодар, 2019. – 164 б. атты жарияланымдары тіл теориясы, тілдердің салыстырмалы типологиясы, тілдерді оқыту әдістемесін зерттеушілер мен филология факультетінің студенттері мен магистранттары үшін аса қажетті еңбектер қатарына жатады.

Қазақстанның бірнеше жетекші жоғары оқу орындарында жұмыс істеген кезінде профессор С.Ж. Баяндина «Тіл біліміне кіріспе», «Қазіргі орыс тілі», «Орыс және қазақ тілдерінің салыстырмалы типологиясы», «Орыс тілін оқыту әдістемесі», «Ескі славян тілі», «Орыс тілінің тарихи грамматикасы», «Аударматану теориясының негіздері», «Лингвомәдениеттану», «Әлеуметтік лингвистика», «Тіл білімінің лингвотеориялық негіздері», «Орыс тілі» және т. б. пәндер бойынша дәрістер оқып, практикалық сабақтар жүргізді. Ғалым С. Ж. Баяндина ұстаздық, ғалымдық пен ұйымдастырушылық қызметтерін өзара ұштастыра білген бірегей тұлға.

Осыдан тура отыз сегіз жыл бұрын, яғни 1984 жылы мен Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика институтының (қазіргі Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті) филология факультетіне оқуға түстім. Сәуле Жұмажанқызы бізге «Қазақ және орыс тілдерінің салыстырмалы грамматикасы» пәнінен сабақ берді. Ол кісі өз ісіне берілгені сонша, сабақ түсіндірген кезде бүкіл дүниені ұмытып, бар болмысымен білім әлеміне еніп кететін. Сәуле Жұмажанқызының әдемі әуезді үніне елте, қызықты да терең мағыналы сөздеріне құлақ түре отырып, біз өзіміз де ғажайып күй кешетінбіз. Апайымыз бізді ана тіліміздің қадірін түсінуге, ұлттық салт-дәстүрімізді, мәдениетімізді, рухани құндылықтарымызды бағалауға, адамгершілік асыл қасиеттерді үйренуге баулыды. Біз осы құндылықтарды өмір бойы жүрегімізде сақтап келеміз десем асыра айтқандығым емес. Сәуле Жұмажанқызы ішкі рухани байлығымен, кішіпейілдігімен, мәдениеттілігімен, сыпайылығымен, еңбекқорлығымен, адамгершілік-парасаттылығымен әріптестер арасында беделге ие.

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің теориялық және қолданбалы тіл білімі кафедрасының меңгерушісі, Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының академигі, «Жоғары оқу орнының үздік оқытушысы» мемлекеттік грантының иегері, профессор Сәуле Жұмажанқызы туралы сөз қозғағанда оның бойындағы ең ізгі қасиеттер – қарапайымдылық, кішіпейілділік, еңбекқорлық жайында айтпай өту мүмкін емес. Ол өзінің ізденімпаздығының, тынымсыз еңбегінің арқасында бүгінгідей дәрежеге жетті.

Зерттеу өрісінің кеңдігі және ғылыми-зерттеу жобаларына қатысу оған зерттеу жұмысының сапасын және магистранттар мен докторанттардың біліктілігін арттыруды қамтамасыз ететін өзінің ғылыми мектебін құруға зор мүмкіндік берді. ҚР БҒМ жанындағы ғылыми-зерттеу жобаларының жетекшісі және орындаушысы ретінде белсенді қатысады. Профессор С. Ж. Баяндинаның ғылыми жетекшілігімен 2 ғылым кандидаты, 7 филология және педагогика магистрі дайындалды. Профессор С. Ж. Баяндинаның ғылыми мақалалары Web of Science, Scopus базасындағы журналдарда жарық көрді.

Білім берудің көкейкесті мәселелері бойынша халықаралық, республикалық ғылыми-практикалық конференциялар мен семинарларға ұдайы атсалысып, үн қосады.

Сәуле Жұмажанқызы тән адами қасиеттер-ішкі рухани байлығы, асыл адами қасиеті, кішіпейілділігі, еңбекқорлығы, парасаттылығы.

«Ұстаздық ету – уақыт ұту емес, өзгенің уақытын аялау, өзіңнің уақытыңды аямау», депті шығыстың бір ғұламасы. Бұл ұлағатты сөз бейнебір біздің мақаламыздың кейіпкері Сәуле Жұмажанқызына арналып айтылғандай. Өйткені, ол өзінің қымбат та асыл уақытын шәкірттерінің бойындағы қасиеттерді дер кезінде танып ашуға, дамытуға арнауда әркез басқаларға үлгі-өнеге

бола білуде. Иә, ғасырлар жылжып өтсе де «Ұстаз» сөзінің мән-мағынасы өзгермек емес. Жалпы ұлтжанды білімді жастар тәрбиелеу – аға буын өкілдерінің алдындағы борыш.

Ұстаз – ардақты ат. Ондай қасиетті есімді арқалап жүрген адам қоғам алдындағы жауапкершілігін, ұрпақ алдында борышын көбірек уайымдап, ертеңгі күнгі ел алдындағы абыройына кір келтірмеуді ойлайды. Ондай жандар қиын да болса, қымбат жол – туралықтың, шындықтың жолын таңдайды. Қыруар қызмет атқарса да, айқайлап айтпайтын, сыпайы мінезімен тиянақты зерттеулер жазып, талмай еңбек етіп келе жатқан ұлағатты ұстаз, қазіргі лингвистика мәселелерімен айналысатын зерделі ғалым, филология ғылымдарының докторы, профессор Сәуле Жұмажанқызы – білімді де білікті ұстаз, жастардың ақылшысы, жанашыры. Ол әр шәкіртіне ұлқызындай қарайды. Шәкірттерін білім нәрімен сусындатып, тәлім-тәрбие беріп, жақсы қасиеттерді бойына дарытып, адамгершілік рухта бағыт-бағдар беруде ұстаздың еңбегі зор. Сондықтан да ол әрдайым қасиетті тұлға ретінде ерекшеленеді. Ол жаңалыққа ұмтыла білетін, ізденімпаз, білімді, еңбексүйгіш, парасатты, адал, мейірімді, талапшыл, жаны сұлу ұстаз.

Бүгінде Сәуле Жұмажанқызының шәкірттері арасында Қазақстанға танымал ғалымдар, мұғалімдер, білім саласы қызметкерлері бар. Бұл күндері ұстаз-ғалым, филология ғылымдарының докторы, профессор Сәуле Жұмажанқызы Баяндина 70 жасқа толып отыр. Біз, өз тарапымыздан, ұстазымызды мерейлі жасымен шын жүректен құттықтап, мықты денсаулық, шығармашылық табыс, отбасына мол игіліктер тілейміз. Алар асуларыңыз, шығар шындарыңыз биіктей берсін, қадірлі ұстаз!

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің теориялық және қолданбалы тіл білімі кафедрасының меңгерушісі, филология ғылымдарының докторы, профессор **СӘУЛЕ ЖҰМАЖАНҚЫЗЫ БАЯНДИНАНЫҢ** 70 жасқа толуына орай өткізіліп отырған *«Полиязычное образование: проблемы и перспективы»* атты республикалық дөңгелек үстел жұмысына сәттілік тілеймін.

ГРНТИ 16.21.29

**ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ ПОЛЕЙ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ:
ФРАГМЕНТ НОМИНАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОЛЯ (НФП) СТЫД:
«БЕСЧЕСТЬЕ – СМУЩЕНИЕ»**

Лазариди М.И.

*Кыргызско-российский Славянский университет,
г.Бишкек, Кыргызстан,
lazaridi_milana@mail.ru*

Principles of lexicography of the fields of mental states: a fragment of the nominative-functional field Shame: «Dishonor-Embarrassment».

Аннотация: *статья посвящена принципам составления словаря обозначений психических состояний в русском языке. Предметом исследования является номинативно-функциональное поле Стыд.. Рассматривается фрагмент «Бесчестье-Смущение».*

Resume: *the article is devoted to the principles of compiling a dictionary of mental states in the Russian language. The subject of the research is the nominative-functional field Shame. The fragment «Dishonor-Embarrassment» is considered.*

Ключевые слова: *психическое состояние; номинативно-функциональное поле; этимологическая характеристика; синонимические отношения; антонимические отношения; словарная статья «стыд».*

Key words: *mental state; nominative-functional field; etymological characteristics; synonymous relations; antonymic relations; dictionary entry "shame".*

Цель статьи: апробация принципов составления обозначений словаря психических состояний, представленных в виде НФП – номинативно-функциональных полей, понимаемых как система средств различных уровней, объединенных на семантической основе для обозначения понятия психические состояния и строящихся в строгой иерархии на основе лингвистического значения [1]. Исследование и описание номинативно-функционального поля проводится в русле

антропоцентрической лингвистики. Данное направление представляется особенно актуальным, если учитывать, что предметом описания и систематизации являются психические состояния.

Термин «поле» понимается как и единица языка, и как исследовательский метод, в результате которого может быть построено языковое поле, в том числе и номинативно-функциональное. Рассматривая НФП как лексикологическую категорию можно прогнозировать наиболее адекватное понимание и усвоение всего огромного лингвистического материала, объединенного термином «поле».

Структура словарной статьи «Словаря терминов психических состояний в современном русском языке», описанного методом номинативно- функционального поля, может включать в себя такие ключевые моменты, как дефиниция состояния, этимологическая характеристика, грамматическая (морфологическая и словообразовательная) классификация, сочетаемостные свойства терминов состояния ,их синтаксическая характеристика, синонимо-антонимополисемантические отношения, фразеологичность терминов, гиперо-гипонимические отношения, конверсивные свойства, омонимические формы.

Обычно психическое состояние называется, то есть можно понять, что испытывает личность, положительные или отрицательные чувства. Но иногда состояние подсказывается, выводится из контекста. Маркеры состояния, способствующие его уточнению, в нашем исследовании получили название выразительных движений, которые систематизированы в виде изменения мимики, пантомимики (поза, жесты), учет цвета, голоса , дыхания ,сердечной деятельности, температуры тела личности. Ср.: *Он (Берлиоз) побледнел, вытер лоб платком, подумал: «Что это со мной? Этого никогда не было... сердце! томит... Я переутомился». Здесь и страх, и беспокойство, и недоумение, и озабоченность и т.д.* [1, с.129]. Выразительные движения также учитываются при лексикографировании полей психических состояний.

Словарная статья снабжается большим количеством контекстов, демонстрирующих семантические и стилистические потенции слова.

Такой тип подачи материала позволяет описание слова в различных системных связях: синонимических, антонимических, фразеологических, словообразовательных и др.

Психическое состояние понимается как «целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности» [2, с.44].

Иллюстративный материал извлекается из классических текстов русской и переводной литературы.

Исследование проводится на материале базового психического состояния 'стыд'. Определение дается по словарю С.И. Ожегова: «СТЫД, -а, м. 1. Чувство сильного смущения от сознания предосудительности поступка, вины. Испытывать с. Гореть (сгорать) от стыда (испытывать сильный стыд; разг.). Ни стыда, ни совести нет у кого-н. (совершенно бессовестен; разг.). К стыду своему (признаваясь в своей неправоте). 2. Позор, бесчестье. С. и срам так поступать [3, с.227].

Приступим к составлению словарной статьи «стыд». Определения психических состояний приводятся по Словарю русского языка А.Н.Евгеньевой [4].

Этимологическая характеристика: в основе обозначения психического состояния лежит образ холода.

Синтаксическая характеристика: в предложении является предикатом.

БЕСЧЕСТЬЕ, -я, ср. 1. Поругание чести, оскорбление, позор. 2. Отсутствие чести, достоинства. **ЧЕСТЬ**, -и, ж. 1. Совокупность высших морально-эпических принципов личности.

2. Почет, уважение.

И правду, превратившуюся в лесть, Лукавство с видом благородства, *Бесчестье* что сменило *честь*, Ничтожества тупого превосходство. Шекспир.

Синонимы: позор

Антонимы: гордость, слава.

ЗАМЕШАТЕЛЬСТВО -а, ср.

1. Кратковременное нарушение обычного хода какого-л. действия.

Неожиданно произошло *замешательство*: люди замедлили шаг, сломали ряды и вскоре остановились. Бахметьев. Из плена лет. 2. Смущение, растерянность. *Проявить замешательство*.

□ Балеев смутился и что-то пробормотал в ответ. Мирон впервые увидел *его замешательство*. Гладков. Энергия.

Зачем этот смешной господин, когда его приходит навестить кто-нибудь из его редких знакомых (...), зачем этот смешной человек встречает его, так сконфузившись, так изменившись в лице и в таком *замешательстве*, как будто он только что сделал в своих четырех стенах преступление... Достоевский. Белые ночи.

ЗАСОВЕСТИТЬСЯ, *-вещуьсь, -вестишьсь; сов. Прост.* Почувствовать неловкость, стыд; застыдиться. Если б в другом случае было бы такое же, так совсем бы *засовестился*. Достоевский. Бедные люди.

Право, я не знаю, как это со мной всегда случается, господа, – но вот, ни жив ни мертв, губами шевелю, ноги трясутся; ну, виноват, виноват, *в пух засовестился*, готов прощенья просить у Федосея Николаича... Достоевский. Ползунков.

Фразеологизмы: в пух засовеститься.

ЗАСТЕНЧИВОСТЬ, *-и, ж.* Свойство по знач. прилаг. *застенчивый*, - ая, - ое, - чив, - а. Робкий, несмелый, стыдливый в обращении.

Левин вдруг *покраснел*, но не так как краснеют взрослые люди, – слегка, сами того не замечая, но так, краснеют мальчишки, – чувствуя, что они смешны своей *застенчивостью*, и вследствие того *стыдась и краснея, почти до слез*. Толстой. Анна Каренина.

Давид – вся *застенчивость* своей силы. Ты же – вся отвага и дерзость своей силы. Цветаева-Рильке.

"Ну, пойдем в кабинет, – сказал Степан Аркадьевич, знавший самолюбивую и озлобленную *застенчивость* своего приятеля... Толстой. Анна Каренина.

ЗАСТЕНЧИВЫЙ, *-ая, -ое; -чив, - а, -о.* Робкий, несмелый, стыдливый в обращении. Это был молодой человек, почти юноша, немногословный, *застенчивый*, скромный и фантастически смелый. Каверин. Косой дождь.

Выражающий робость, стыдливость. *Застенчивая* улыбка. □ Лицо ее розовело от скрытой, но переполняющей ее *застенчивой* и гордой радости. Николаева. Битва в пути.

Жалкий, хилый такой; колени у него дрожат, руки дрожат, уж от болезни, что ли, какой бог его знает; робкий, боится всех, ходит стороночкой; уж я *застенчив* подчас, а этот ещё хуже моего. Достоевский. Бедные люди.

ЗАСТЫДИТЬСЯ, *-стыжусь. -стыдишьсь; сов.* Почувствовать стыд, смущение. [Степан] вдруг понял, что на лице его отразилась жалость, и *застыдился* ее. Злобин. Степан Разин. В низком, густом кустарнике мы увидели девушку-охотницу. При виде нас *она застыдилась* и закрыла лицо рукой. В. Кожевников. Тузаламчи.

Как он это у меня спросил, я, уж не знаю отчего, *покраснела, застыдилась*, и опять мне стало обидно оттого, что уж другие про это дело расспрашивать стали. Я уж было хотела не отвечать и уйти, да сил не было. Достоевский. Белые ночи.

Стыдно мне, ясочка моя, Варвара Алексеевна, совсем *застыдился*. Достоевский. Белые ночи.

КОНФУЗЛИВО, *нареч.* Застенчиво, смущенно. [*Девочка*] так *конфузливо* и мило кланялась. Станиславский. Письмо К. К. Алексеевой, лето 1900.

Но не меняйтесь в лице, а скажите, что же в связи с этим сеансом привело вас ко мне? Извольте ли видеть, в числе прочего бумажки слетели с потолка, –буфетчик понизил голос и *конфузливо оглянулся*, – ну, их все и похватили. Булгаков. Мастер и Маргарита.

НЕЛОВКОСТЬ, *-и, ж.* Чувство стеснительности, стыда.

НЕПРИСТОЙНЫЙ *-ая, -ое; -ойно.* Неприличный, бесстыдный.

ОКОНФУЗИТЬ *сов., перех. разг.* Привести в смущение, поставить в неловкое положение. (Сыновья) были очень *оконфужены* таким приемом отца. Гоголь. Тарас Бульба.

ОКОНФУЗИТЬСЯ *сов. Разг.* Попасть в неловкое положение, осрамиться.

ОКОЧЕНЕТЬ *сов. (несов. окоченевать и коченеть).* // перен. Стать неподвижным (от смущения, замешательства и т.п.); замереть, оцепенеть. Юноша вместо поклона, болтнулся всей фигурой, густо покраснел и опять *окоченел* на месте. Гончаров. Обрыв.

ОМЕРТВЕНИЕ *Сост. по знач. глаг. омертветь.*

ОМЕРТВЕТЬ *сов. (несов. омертвевать и мертветь)* 2. перен. стать неподвижным под влиянием чего-либо; оцепенеть

ОМЕРТВИТЬ *прич. страд. прош. омертвленный; сов. перех. (несов. омертвлять).*

ОСТЫТЬ И ОСТЫНУТЬ сов. (несов. остывать). 1. (несов. также стыть и стынуть). // 2. перен. Утратить живость, пылкость чувств. // Перестать увлекаться чем-либо, стать равнодушным, безразличным к кому-, чему-либо; охладеть. // успокоиться, прийти в себя после возбуждения. (Ольга) еще *не остыла от волнения*. Гладкая, Энергия. 3. перен. Утратить свою первоначальную силу (о чувствах); охладеть. Бегут года, умчалась молодость. – *Остыли чувства, сердце, радость прошла*. Лермонтов, Преступник.

ПОЗОР, -а, м. 1. Постыдное, унижительное для кого-л. положение, вызывающее презрение; бесчестье. *Не перенести позора. Клеймить позором.* □ [Елена:] Я хочу открыто разойтись с мужем. [Агишин:] Что вы, что вы! *Ведь это позор!* А. Островский. Женитьба Белугина. *Страх перед позором*, которым он покрыл бы себя, если бы все здесь, в зале суда, узнали его поступок, заглушал происходившую в нем внутреннюю работу. Л. Толстой. Воскресение.

Устар. То же, что *позорище* (в 1 знач.). Но между тем *какой позор* Являет Киев осажденный? Народ, *уныньем пораженный*, Стоит на башнях и стенах И *в страхе* ждет небесной казни. Пушкин. Руслан и Людмила. ◇ *На позор (выставить, отдать и т. п.)* — для всеобщего посрамления.

ПОЗОР, -а, м. 1. Постыдное, унижительное для кого-либо положение, вызывающее презрение, бесчестье.

Кстати уж задел и грохнул об пол её дорогой наборный рабочий столик, разбил его и вышел, *едва живой от позора*. Достоевский. Бесы.

ПОЗОРИТЬ, -рю, -ришь; несов., перех. (несов. опозорить). Навлекать позор, бесчестье на кого-, что-л. *Позорить доброе имя. Позорить* своим поведением родителей. □ [Кучумов:] *Вы позорите свой род*. Что бы сказал ваш бедный отец, если бы узнал ваше унижение! А. Островский. Бешеные деньги. [Васса:] Прошу тебя, не доводи дело до суда, *не позорь семью*. М. Горький. Васса Железнова. || Разг. Срамить при свидетелях, бранить, поносить. – Если за эти дни не поднимешься, Михайло, *буду я тебя на собрании перед комиссией позорить!* Караваева. Разбег.

ПОЗОРИТЬСЯ, -рюсь, -ришься; несов. 1. (несов. опозориться). Позорить себя. 2. Страд. к позорить.

ПОЗО́РНО. Нареч. к позорный. *Позорно вести себя. Позорно бежать с поля боя*

ПОЗО́РНЫЙ, -ая, -ое; -рен, -рна, -рно. Такой, который позорит, навлекает позор; постыдный. *Позорное отступление. Позорный поступок. Позорная трусость. Позорная ошибка.* □ — А тут, выдавая себя за знатока и выступая советчиком, как человек знающий, ты не сумеешь ответить на заданный тебе вопрос! И ты не почувствуешь при этом *стыда*? И не покажется тебе это *позорным*? Платон. Диалоги. *Самое позорное*, что можно представить, — это расписаться в собственном бессилии. Гендряков. Не ко двору. || Такой, которым позорят, срамят. Весь он [дом] был оплетен грязною сетью *позорных сплетен*, в нем не было ни одного человека, о котором не говорили бы злостно. М. Горький. В людях. [Ксения Петровна:] Если ты не хочешь, чтобы *тебя* отсюда *выслали с позором* и не прислали следом за тобой *позорной характеристики*, то в течение суток соберись и уезжай отсюда. Погодин. Сонет Петрарки.

◇ **Пригвоздить к позорному столбу** кого – предать позору, заклеить позором (первоначально: наказывать преступника, привязав его на площади к столбу для всеобщего обозрения).

ПОСТЕСНЯТЬСЯ, -яюсь, -яешься; сов., обычно с неопр. (несов. стесняться). Не решиться сделать что-л. из застенчивости, робости. *Постеснявшись войти* в зал в непарадной форме, он вызвал адъютанта заместника. Степанов. Порт-Артур. [Федор] в сорок пять лет, работая уже мастером, *не постеснялся сесть* за парту и окончил курсы мастеров вместе со своими учениками. В. Попов, Сталь и шлак.

ПОСТЫДИТЬ, -стыжду́, -стыдишь; сов., перех. 1. Разг. Стыдить некоторое время, несколько устыдить. *Постыдить шалуна.* □ Шел Северьян затем, чтобы *поругать и постыдить сына*. Седых. Даурия.

2. (обычно с отрицанием). *Устар.* Опозорить, посрамить. *И муз возвышенных искусства, Счастливец, он не постыдил. Он в песнях гордо сохранил Всегда возвышенные чувства.* Пушкин. Евгений Онегин. — *Да уже вместе выпьем и за нашу собственную славу, чтобы сказали внуки и сыны тех внуков, что были когда-то такие, которые не постыдили товарищества и не выдали своих.* Гоголь, Тарас Бульба.

ПОСТЫДИТЬСЯ, -стыжусь, -стыдишься; сов., кого-чего и без доп. Испытать стыд из-за кого-, чего-л. *Постыдиться дурного поступка. Постыдиться своей бедности.* □ [Оброшенов:] Я бы теперь украл для вас и не постыдился бы. А. Островский. Шутники.

|| *кого.* Испытать стыд перед кем-л. [Атуева:] Ах, батюшка, что вы это кричите? --- Чужих-то людей постыдились бы. Сухово-Кобылин. Свадьба Кречинского.

|| *с неопр.* Воздержаться от чего-л. из стыда. – *Вы вот теперь не постыдились же признаться в дурном и даже в смешном. А нынче кто в этом сознается?* Достоевский. Братья Карамазовы. — *А ты постыдился бы, Сергей, дурные-то слова бросать. Гоже ли при девке да при малолетках-то!* Гладков. Повесть о детстве. "Подменил, подлец! – подумал господин Голядкин, вспыхнув как огонь от стыда, – не постыдился публичности! Достоевский. Двойник.

ПОСТЫДНО. Нареч. к постыдный. *Постыдно бежать от врага.*

□ *У меня была надежда --- с головой уйти в живопись, доказать себе, на что я способна, — словом, не пропасть постыдно, задаром.* Каверин. Перед зеркалом.

Та с жаром приняла его, но он и тут *постыдно* обманул её ожидания; просидел всего пять минут, молча, тупо уставившись в землю и глупо улыбаясь, и вдруг, не дослушав её и на самом интересном месте разговора, встал, поклонился как-то боком, косолапо, *застыдился в прах...* Достоевский. Двойник.

ПОСТЫДНЫЙ, -ая, -ое; -ден, -дна, -дно. Такой, которого следует стыдиться; позорный. *Постыдное рабство. Постыдное малодушие.*

□ *Мне было до такой степени стыдно, что, не зная, куда смотреть, как будто я был уличен в самом постыдном поступке, я опустил глаза и поторопился уйти домой.* Л. Толстой. После бала. Роллан привлек к себе мыслящих европейцев своим бесстрашным протестом против постыдной войны империалистов. Федин. Встречи с Роменом Ролланом.

РОБКИЙ, -ая, -ое, -бок, -бка, бко; робче. Нелепый, боязливый, опасный. Стыдливый.

Робок и *застенчив* он был вообще на редкость... Вот он меня сейчас и возненавидел. А он из ужасно *стыдливых бедных.* Достоевский. Братья Карамазовы.

РОБОСТЬ, -и, ж. Ощущение страха, боязни, стыда.

СКОНФУЖЕННО. Нареч. к сконфуженный. [Ляхов] *сконфуженно* теребил в руках шапку. Вересаев. Два конца.

Gile смотрела как-то *сконфуженно* и вдруг вся покраснела. Достоевский. Братья Карамазовы.

СКОНФУЖЕННЫЙ, -ая, -ое. 1. Прич. страд. прош. от сконфузить. 2. в знач. прил. Смущенный, испытывающий замешательство, неловкость (о человеке). Александра Михайловна сидела красная и *сконфуженная*. Вересаев. Два конца. || *Выражающий смущение, замешательство. Сконфуженное лицо.* □ Александр Григорьевич вернулся домой только на другой день утром. Вид у него был крайне *сконфуженный* и помятый. Чехов. Тина.

Сконфузить, - фужу, - фужишь; прич. страд. прош. *сконфуженный*, -жен, -а, -о. сов. к конфузить.

СКОНФУЗИТЬСЯ, -фужусь, -фужишься. Сов. к конфузиться.

Впрочем, вы ... вы меня опять-таки извините, ведь я не ошибаюсь, вы человек невежественный? – Бесспорно, – согласился неузнаваемый Иван. Он почему-то страшнейшим образом *сконфузился* и с пылающим лицом что-то начал бормотать про какую-то поездку в санаторию на Ялту...

Булгаков. Мастер и Маргарита.

Потом, опомнившись и смутно заметив, что сделал две глупости разом, решился, нимало не медля, на третью, то есть попробовал было принести оправдание, пробормотал кое-что, улыбаясь, покраснел, *сконфузился*, выразительно замолчал и наконец сел окончательно и уже не вставал... Достоевский. Двойник.

Полагая, что Алеша очень *сконфузился*, Катерина Ивановна как бы щадила его и всё время проговорила в тот раз с Дмитрием Федоровичем. Достоевский. Братья Карамазовы.

И он решительно *сконфузился*. Достоевский. Идиот.

-Удивительно мне это, – проповедывал нам тогда Степан Трофимович, сильно сконфузившийся, – Петруша – это такой недотепа! Достоевский. Бесы.

Кто-то зашумел в дверях, Юлиан Мастакович тотчас приподнял свой величественный корпус и испугался... Он был красен как рак и, взглянув в зеркало, как будто *сконфузился* себя самого. Достоевский. Елка и свадьба.

Выразительные движения: Краснеть, пылать от стыда

СОВЕСТЬ . ж. Чувство моральной ответственности за свое поведение и свои поступки перед самим собою, окружающими людьми и обществом.

СОВЕСТНО. 1. *Устар. Нареч. к совестный* (во 2 знач.). 2. *безл. в знач. сказ., кому.* О чувстве стыда, неловкости, испытываемом кем-л. [*Княжна*] слушала мой вздор с таким глубоким, напряженным, даже нежным вниманием, что мне стало совестно. Лермонтов. Княжна Мери. Егорушке было совестно раздеваться при старухе. Он снял только сапоги. Чехов. Степь. Ясное дело, что при благородстве и бескорыстии Степана Трофимовича ему стало совестно пред се cher enfant (дорогим ребенком). Достоевский. Бесы. Мне так совестно, что я все вас мучаю моими комиссиями. Достоевский. Бедные люди.

СМЕШАТЬСЯ, *несов.* только мешаться. *Разг.* Прийти в замешательство, смутиться. *Чичиков* так смешался, что не мог произнести ни одного толкового слова. Гоголь, Мертвые души. Он привстал, подошел с смущенным видом ко мне, смешался ужасно, что-то заговорил, кажется, в чем-то извинился. Достоевский. Бедные люди. Я не помню, что со мной тогда сделалось; я смешалась, потерялась. Покраснела ещё больше Покровского, закрыла лицо руками и выбежала из комнаты. Достоевский. Бедные люди. Он (князь Мышкин) ужасно смешался. Достоевский. Идиот.

СМУТИТЬ, *сму́чу́, смути́шь; прич. страд. прои.* смущённый, -щён, -щенá, -щенó; *сов., перех. (несов. смущать)*.

2. Нарушить спокойствие кого-, чего-л., вызвать смятение, волнение, тревогу. *Смутить покой. Смутить душу.* □ Мазепа мрачен. Ум его Смущен жестокими мечтами. Пушкин. Полтава.

3. Привести в смущение, замешательство. Все эти происшествия так смутили меня! Достоевский. Бедные люди.

СМУТИТЬСЯ , *сму́щусь, смути́шься; сов. (несов. смущаться)*. 1. *Устар.* Утратить спокойствие, взволноваться, встревожиться. *И смутился* тогда думой крепкою Молодой купец Калашников. Лермонтов. Песня про купца Калашникова. Я вдруг *смутилась*; мне стало и стыдно, и горько, и жалко его. Достоевский. Бедные люди. – А теперь все-таки и Катерина Ивановна! Это раскланяться-то, раскланяться?" – улыбнулся вдруг Иван. Алёша *смутился*. Достоевский. Братья Карамазовы.

2. Прийти в смущение, замешательство. *Карташев смутился* и только махнул рукой. *Гарин-Михайловский. Инженеры. [Настя] смутилась* так сильно, что на глазах у нее выступили слезы. *Паустовский. Секвойя.* Без сомнения, надо было что-нибудь сделать, но он *смутился*. Достоевский. Бесы. О, согласитесь, Настенька, что вспорхнешься, *смутишься* и покраснеешь, как школьник, только что запихавший в карман украденное из соседнего сада яблоко... Достоевский. Белые ночи.

СМУЩАТЬ, - *аю, -аешь*. Несов. к смутить. Будьте веселы как птички небесные. И да не смущает вас грех людей в вашем делании, не бойтесь. Достоевский. Братья Карамазовы.

СМУЩАТЬСЯ, -*áюсь, -áешься; несов.* 1. *Несов. к смутиться.* 2. *Страд. к смущать.*

СМУЩЕНИЕ, -я, *ср.* 1. Чувство и состояние замешательства, неловкости, испытываемое кем-л. [*Сестра*] была сконфужена так, что слезы выступили у нее на глаза и что смущение ее, дойдя до крайней степени, перешло в досаду на себя. Л. Толстой. Юность.

Аннушка не могла поднять глаза от смущения. Паустовский. Аннушка.

Раскольников вышел в решительном смущении. Смущение это все более и более увеличивалось. Достоевский. Преступление и наказание.

Генерал пристально рассматривал Ганю; смущение Гани ему видимо не нравилось. Достоевский. Идиот.

Что же касается до господина Голядкина, то у него задрожали все жилки, колени его подогнулись, ослабли, и он со стоном присел на тротуарную тумбочку. Впрочем, действительно, было от чего прийти в такое смущение. Достоевский. Двойник.

На лестницу выбежал секретарь филиала и, видимо, *сгорая от стыда и смущения*, заговорил, *заикаясь...* Булгаков. Мастер и Маргарита.

2. *Устар.* Тревога, волнение, беспокойство. *Чувствовать смущение.* Однако, по мере приближения к Петербургу, *молодой Чудинов начал чувствовать некоторое смущение.* Как ни силился он овладеть собою, но страх неизвестного все больше и больше проникал в его сердце. Салтыков-Щедрин. Мелочи жизни.

Он охнул, заморгал глазами и шагнул в переднюю, снимая шляпу. Буфетчик не знал, куда девать глаза, переминался с ноги на ногу и думал: " Ай да горничная у иностранца! Тьфу ты,

пакость какая!" И чтобы спастись от пакости, стал коситься по сторонам. Булгаков. Мастер и Маргарита.

Он привстал, подошел с *смущенным видом* ко мне, смешался ужасно, что-то заговорил, кажется, в чем-то извинился. Достоевский. Бедные люди.

Выразительные движения: куда девать глаза, *сгорая от стыда и смущения*, заговорил, *заикаясь*, него задрожали все жилки, колени его подогнулись.

Фразеологизмы:

не знать, куда глаза девать

СМУЩЕННО Нареч. к смущенный. *Студеный смущенно и сердито смотрел себе под ноги.* Куприн. Корь.

СМУЩЁННОСТЬ, -и, ж. Состояние по знач. прил. **смущенный**. — Идите же, — повторил он, сам себе не веря и радуясь *выражению смущенности* и страха, показавшемуся на лице князя Василия. Л. Толстой. Война и мир.

СМУЩЁННЫЙ, -ая, -ое. **1.** Прич. страд. прои. от **смутить**. **2.** в знач. прил. Объятый волнением, смятием, тревогой. Кожемякин вздохнул, не находя *в смущенной душе* ни понятного чувства, ни ясной мысли. М. Горький. Жизнь Матвея Кожемякина. **3.** в знач. прил. Находящийся в смущении (в 1 знач.), испытывающий смущение. Она знакомила его [маршала] с ними [гостями], *смущенная* и сияющая, как будто представляла им своего жениха. Паустовский. Ручьи, где плещется форель. || Выражающий смущение, свидетельствующий о нем. *Смущенные лица. Смущенная улыбка.* □ Он привстал, подошел с *смущенным видом* ко мне, смешался ужасно, что-то заговорил. Достоевский. Бедные люди.

Процессы, характерные для русского языка конца XX и начала XXI века, говорят о переломном моменте в истории русского языка. Актуальность лексикографического исследования и описания материала, бесспорная в любое время, в настоящий момент только повышается.

Выражаем надежду, что «Словарь терминов психических состояний в современном русском языке» поможет в благородном деле изучения русского языка большому количеству специалистов и просто любителей русского слова, займет определенное место в учебных библиотеках.

Литература

- 1 Лазариди М.И. Психические состояния в полевым описании: номинативно-функциональный аспект. – Бишкек, 2011. – 354 с.
- 2 Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1964. Цит.: Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб, 2000. – С.44-47.
- 3 Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1968. – 900с.
- 4 Словарь русского языка: В 4-х т./АН СССР ИРЯ /А.Н.Евгеньева. –М.:Рус. яз.,1985, 1988.
- 5 Фразеологический словарь русского языка /А.И. Молотков. – М.,1967. –544 с.
- 6 Фразеологический словарь русского языка / Л.А.Субботина. –Екатеринбург: У - Фактория, 2007. – 320 с.
- 7 Горбачевич К.С. Краткий словарь синонимов русского языка. – М.:Эксмо, 2006. – 608 с.
- 8 Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. – М.:Рус. яз., 1984. – 384 с.

ГРНТИ 16.21.41: 16.21.37

МОРФОНОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА Н.С.ТРУБЕЦКОГО, ЕЁ ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Им С.Б.

*Ташкент, Узбекский государственный
университет мировых языков
г. Ташкент, Узбекистан,
imsb1985@mail.ru*

В мировом языкознании исследование морфонологических явлений считается является неперенной частью современных описательных, исторических и сравнительных грамматик. Создать адекватную, полную, универсальную морфонологическую теорию довольно сложно, так

как термин морфонология является одним из самых противоречивых в современной лингвистике. В него вкладывается различное значение, отсюда различный объём задач и проблем морфонологии. Противоречивость была свойственна ей с самого начала её возникновения. Это объясняется, видимо, тем, что не был определен статус морфонологии как самостоятельной лингвистической дисциплины. Вопрос о положении морфонологии в ряду языковых дисциплин до сих пор остается предметом споров, несмотря на то, что важность выделения морфонологии для изучения морфонологических особенностей в области морфологии и словообразования отмечается многими известными лингвистами (А.А. Реформатский, Е.А.Земская, В.В. Лопатин, И.С. Улуханов, А.А. Зализняк, Т.В. Булыгина, М.В. Панов, Л. Блумфильд, Д.С. Ворт и др.) . Пик развития морфонологии как науки относится к 60-80 гг. XX в. Затем наблюдается спад, но в настоящее время наблюдается явный интерес к морфонологии. Появился ряд исследований, посвященных изучению морфонологических особенностей различных языков. Впервые о морфонологии как об особой лингвистической дисциплине заявил Н.С. Трубецкой. С его именем связан первый период в развитии и становлении морфонологии как науки. «Учение древнеиндийских грамматиков о чередовании» Пизани [8, 83-199]. послужило толчком для появления известной работы Н.С. Трубецкого «Некоторые соображения относительно морфонологии» (М., 1967). В этой работе он впервые ввел в науку понятие «морфонология». Она знаменовала собой первый период в истории морфонологии.

Цель работы – осветить те позитивные моменты, которые были достигнуты в трудах Н.С. Трубецкого по морфонологии, а также указать на те недостатки, которые не позволили выделить морфонологию в самостоятельную лингвистическую дисциплину.

Термин «морфонология» является одним из самых противоречивых в современной лингвистике. В него вкладывается различное значение, отсюда различный объём задач и проблем морфонологии. Противоречивость была свойственна ей с самого начала её возникновения. Это объясняется, видимо, тем, что не был определен статус морфонологии как самостоятельной лингвистической дисциплины. Второй период связан с именем Р.О. Якобсона, идеи которого разрабатывались американскими лингвистами. Решаются вопросы о морфонологии как особого языкового яруса, определяются её границы, терминологический аппарат, появляются морфонологические описания на конкретном языковом материале. Вопрос о положении морфонологии в ряду лингвистических дисциплин до сих пор остается предметом споров. Предлагаемый ниже обзор будет иметь своей целью указать на те позитивные моменты, которые были достигнуты в трудах Н.С. Трубецкого.

Идея о морфонологии как об особой лингвистической дисциплине, должной занять принадлежащее ей по праву место, была высказана Н.С. Трубецким. Объектом морфонологии, по мнению Н.С. Трубецкого, являются альтернативы фонем, т.е. чередования, не обусловленные фонетической позицией, ср.: *лечу - летишь* ч//т. В данном случае согласный чередуется с согласным. В примере *мать - мну* а//м' согласный н чередуется с гласным а, а может также чередоваться беглый гласный с нулем звука *воробей - воробья* е//о, а также – гласный с гласным *сохнуть - сушить* о//у.

Общее представление об альтернативе Н.С. Трубецкой назвал морфонемой. Имеются в виду альтернативные характеристики всей совокупности класса словоформ. Член чередования назван Н.С. Трубецким альтернантом.

Другим объектом морфонологии Н.С. Трубецкой считал явление сандхи – это фонетические изменения, происходящие на стыке морфем, композитов, слов. Фактически Н.С. Трубецкой выделил парадигматические явления морфонологии – морфонемы – и синтагматические – сандхи. Впоследствии идеи Н.С. Трубецкого получили развитие в «Projet de terminologie phonologique standarditsee» [15, с. 309-326], а также в трудах ряда американских лингвистов – последователей Л. Блумфильда [12, 16].

В настоящее время вопрос о ярусовой принадлежности морфонологии является до сих пор предметом споров. Так, Н.С. Трубецкой, А.А. Реформатский и Р.И. Аванесов включают морфонологию в фонологию.

Однако «признание объектом морфонологии фонологической структуры морфемы не означает того, что морфонология – это часть фонологии» [1, с.42]. Ряд американских исследователей относят морфонологию к морфологии [16, С. 353-376; 14, С. 145-161; 13, р. 180–181], Э.А. Макаев

и Е.С. Кубрякова вносят морфонологию в межрусский уровень, как не имеющий своих базовых единиц.

Н.С. Трубецкой видит в морфонологии «связующее звено между морфологией и фонологией» [11, с. 116]. Он обосновал необходимость лингвистического описания морфонологии как науки о «морфологическом использовании фонологических средств». В этой же работе им были определены задачи морфонологии. «Полная морфонологическая теория состоит из следующих разделов:

- 1) теории фонологической структуры морфем;
- 2) теории комбинаторных звуковых изменений, которым подвергаются отдельные морфемы в морфемных сочетаниях;
- 3) звуковых чередований, выполняющих морфологическую функцию» [11, с. 116].

Взгляды Н.С. Трубецкого получили дальнейшее развитие у составителей «*Projeta de terminologie phonologique standarditsee*». Они пытаются выделить самостоятельные морфонологические единицы, считая объектом изучения морфемой и альтернант.

«Морфонологическая альтернатива. – Альтернатива фонемы с а) коррелятивной фонемой, или б) с дизъюнкционной фонемой, или в) с группой фонем, или г) с нулевой фонемой внутри одной и той же морфемы в зависимости от морфологической структуры слова... Альтернанты. – Члены одной и той же альтернативы... Морфонема. – Общая идея о совокупности двух или нескольких членов альтернативы» [11, с. 116].

Однако пражцы не могут отвлечься от конкретного вида фонемы. Поэтому они не могут решить проблему отождествления альтернатив с разным составом фонем [11, с. 116]. Различия типа *лечу́ – летíшь и люблю́ – любíшь* рассматриваются как разные альтернативы. Морфонологическая теория Н.С. Трубецкого осталась фонологической теорией, так как единицы морфонологии определялись через фонему и морфему.

Понятие «морфонема» много раз подвергалось критическому обсуждению. Мысль Н.С. Трубецкого возвести такие факты языка, как чередования типа <к-ч>, <г-ж> к «*idees complexes*» не приемлет А.А. Реформатский [10, с. 98-119]. Он критикует психологизм определения, хотя во многом его взгляды на морфонологию смыкаются с пражцами. Более сочувственно относится Т.В. Булыгина: «Поиски объективного инварианта чередующихся фонем привели Н.С. Трубецкого к выдвижению понятия морфонемы» [4, с. 73]. Но невозможность выделения такой единицы она видит в том, что морфемой нельзя определить в терминах дифференциальных признаков.

В рамках Пражской школы морфонология так и не получила статуса самостоятельной дисциплины, так как единицы морфонологии определялись через фонему и морфему. Практически морфонология Н.С. Трубецкого оставалась фонологической теорией. В этом заключался её основной недостаток.

Из понимания пражцев вытекает бытующая в настоящее время концепция, согласно которой морфонология является промежуточным, небазисным уровнем, включающимся в базисный (морфологический), причем «небазисные уровни своих собственных единиц не имеют» [6, с. 114].

Взгляды пражцев на морфонологию разделяются и таким видным лингвистом, как С.Б. Бернштейн. Он разграничивает чередование алломорфов и чередование в рамках морфем. С.Б. Бернштейн, как и другие представители отечественной лингвистики В.М. Иллич-Свитыч, М.В. Панов [3; 5; 7; 8], оставил пока открытым вопрос о дифференциальных признаках (ДП) морфем. Обоснование существования автономных морфонологических единиц должно быть осуществлено в результате ДП морфем и определении позиций морфем.

Таким образом, Пражская школа морфонологии отрицает статус морфонологии как самостоятельной лингвистической дисциплины, объектом исследования морфонологии считаются чередования, морфонологические изменения, происходящие с аффиксами, которые объясняются как результат сочетаемости аффиксов. Но вопрос о выборе аффиксов и принципах их сочетаемости не ставится.

Дальнейшее развитие морфонологии привело к выделению морфонологии в самостоятельную лингвистическую дисциплину, к обособлению морфонологии от фонологии и морфологии. Здесь уместно привести высказывание О.С. Ахмановой о том, что «функционирование языковой материи является более сложным и гибким, чем может быть изображено с помощью только понятий собственно фонологии или морфологии. Поэтому необходимо исследование некоторой

промежуточной области, в которой обнаруживается реальная связь и взаимодействие двух начал – фонологического и морфологического» [2, с. 52].

Признание статуса морфонологии даёт право на выделение автономных морфонологических единиц, не принадлежащих ни к уровню фонологии, ни к уровню морфологии. Эта задача решалась в рамках Московской фонологической школы.

В основе формирования представления о морфонологической единице лежит идея тождества морфемы Московской фонологической школы. Смысл этой идеи состоит в том, что морфемы считаются тождественными, если их различия выражаются в некотором правиле. Но правило, определяющее тождество морфемы, является морфонологическим. Если тождество морфемы выражает единство слова, то тогда морфонологическое правило является средством, выражающим и определяющим единство слова. В этом заключается смысл дальнейшей эволюции морфонологических взглядов. Исходная посылка Московской школы морфонологии в объяснении морфонологических средств создаёт тенденции к обособлению морфонологии в особый ярус языка со своими единицами.

Литература

- 1 Абдуазизов А.А. О взаимосвязи словообразования и морфонологии. // Ўзбекистонда хорижий тиллар. – 2015. – № 5(0). – С.40-48.
- 2 Ахманова О.С. Фонология, морфонология, морфология. – М.: Из-ство МГУ, 1966. – 108 с.
- 3 Бернштейн С.Б. Очерк сравнительной грамматики. – М., 1974.– 380 с.
- 4 Булыгина Т.В. Тезисы Пражского лингвистического кружка. // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – С. 80-84.
- 5 Иллич-Свитыч В.М. Именная акцентуация в балтийском и славянском (Судьба акцентуационных парадигм). – М., 1963.–179 с.
- 6 Макаев Э.А., Кубрякова Е.С. О статусе морфонологии и единицах её описания. // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. – М., 1969. – С. 87-119.
- 7 Панов М.В. Русская фонетика. – М.:1967. – 438 с.
- 8 Панов М.В. О грамматической форме. «Учёные записки МГПИ им. Потемкина», 1959. – т. 23. – С. 5-39.
- 9.Пизани В. Общее и индоевропейское языкознание. // Общее и индоевропейское языкознание. Обзор литературы. – М.: 1956. –с.83- 199.
- 10 Реформатский А.А. Ещё раз о статусе морфонологии, её границах и задачах. – // Фонологические этюды. – М., 1975. – С. 98-119;
- 11 Трубецкой Н.С. Некоторые соображения относительно морфонологии. //Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – С. 115-119.
- 12 Gussmann E. Phonology, Analysis and Theory // Cambridge University Press, 2002. – p.58 – 59.
- 13 Haspelmath M. Understanding morphonology. – London, Arnold, 2002, pp. 180–181.
- 14 Komarek M. Sur l' appreciation fonctionnelles des alternances morphonologiques // TCLP. Vol. 1. – Pr., 1964. – С. 145-161.
- 15 Projet de terminologie phonologique standaritsee //TCLP. Vol. 4. – Pr., 1931. – p. 309-326.
- 16 Stankievichz E. The accent patterns of the Slavic verb. // American contributions to the 6th international congress of slavists. 1968. Vol. 1. The Hague - Paris. – С. 353-376.
- 17 Trubtzkoy N.S. Surla «morpholjgie». TCLP, v.1, 1929. – p.85-88.

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ЦЕНТРАЛЬНОМ И СЕВЕРНЫХ РЕГИОНАХ КАЗАХСТАНА**Текжанов К.М.***Павлодарский педагогический университет
Казахстан, Павлодар
ktekzhanov@mail.ru*

Годы языковой реформы конца прошлого столетия представляют для казахского и других языков новый этап в функционировании, который характеризуется расширением их общественных функций. Этому способствовало обретение казахским языком статуса государственного языка, создание условий для изучения других этнических языков, о чем констатируют основной закон Республики Казахстан – Конституция Республики Казахстан [1], Закон «О языках в Республике Казахстан» [2], «Государственная программа функционирования и развития языков».

Многообразие языков создает определенные сложности в общении людей в полиэтническом социуме. Поэтому они стремятся найти наиболее приемлемые пути в достижении взаимопонимания разноязыких индивидов. Одним из ярких тому примеров является идея создания универсальных языков понятных и доступных всем или идея единого государственного языка в многонациональном государстве. И это стремление актуально и сегодня. Как бы то ни было, оно вызвано социальной потребностью полиэтнического человеческого коллектива, является социальным заказом общества.

Существующие в Казахстане территориальные языковые диспропорции во многом обусловлены объективными причинами. Современное состояние лингвистического развития Казахстана настоятельно требуют дальнейшего углубления социолингвистических знаний о протекающих языковых процессах во всех уголках страны. В решении этой задачи приоритет принадлежит социолингвистике – науке, занимающейся вопросами взаимоотношения языка и общества, способной разрешить сложный клубок существующих языковых проблем [3].

Отечественная социолингвистика в последние десятилетия благодаря научной мысли казахстанских ученых Б.Х.Хасанова, Карлинского А.Е., Э.Д.Сулейменовой, З. К. Ахметжановой, М.М. Копыленко, С.Ж.Баяндиной, К.М. Абишевой, С.Т. Саиной, Г.А. Досмухамбетовой, А. Абасилова, Б. Ж. Курмановой, С. Асанбаевой, О.Б. Алтынбековой, Д.Ж. Касымовой, Ж.С. Смагуловой, С.Ю. Сон и других, занимающихся проблемами социальной лингвистики, языкового строительства получает свое дальнейшее развитие. Поэтому «Правительство должно поставить управление языковыми процессами на строго научную основу. Дело в том, что языковые процессы поддаются управлению при помощи социолингвистики. Компетентное управление языковым строительством – ключ к стабилизации языковой ситуации» [4, с. 175].

Существует этническая потребность различных народов в развитии родного языка независимо от численной представленности носителей, поскольку именно через знание родного языка люди идентифицируют себя со своей нацией. И этот интерес представителей различных этносов и этнических групп положен в основу языковой политики Республики Казахстан. «Государство заботится о создании условий для изучения и развития языков народов Казахстана» [2, с. 6]. Через развитие языков достичь лингвистического суверенитета членов нашего общества – государственная идея Казахстана в языковой сфере. Она выражается в овладении гражданами несколькими языками, в том числе государственным. Знание нескольких языков обеспечивает лингвистическую независимость человека, создает условия для более свободного и полного осуществления им разносторонней деятельности в социуме. Для нормального и полноценного проявления деловой активности, особенно в условиях рыночных отношений, надо знать и казахский, и русский, а также владеть иностранными языками. Поэтому и основной задачей является социально значимая для государства проблема – найти наиболее оптимальные пути разрешения лингвистических проблем Казахстана, особенно связанных с функционированием государственного языка в отдельных регионах республики.

Центральная и северные регионы страны – большая территория, характеризующаяся с высокой степенью языкового разнообразия и в отношении многоязычия является уникальными регионами, поскольку является местом проживания представителей около 100 национальностей.

Современное состояние этноязыковой ситуации данных регионов, как выше отмечалось, характеризуется полиэтничностью и многообразием языковых образований. Многоэтничность и определила многоязычие. В них, как и в других частях республики, проживают носители генетически и структурно как однородных, так и разнородных языков. Одновременно функционируют ряд языков, относящихся к тюркским языкам и имеющих общие черты во внутренней структуре в разной степени, другая часть языков – славянские, германские, иранские и т.д. – совершенно различные по своей природе и находятся в постоянном контакте и во взаимодействии между собой представляют неповторимую лингвистическую полифонию, вместе с тем осложняя языковую ситуацию. В социально-коммуникативной системе функционируют несколько десятков языков, которые употребляются на разных уровнях общения. Следует отметить, что «языковая ситуация во многом бывает параллельна параметрам этнической ситуации, но зеркального параллелизма не существует, поскольку число этносов и число языков в абсолюте могут не совпадать» [5, с. 33]. Несмотря на разнообразие этнического состава населения, число языковых образований остается несколько ограниченным.

По числу носителей и объему общественных функций Б.Х. Хасанов языки делит на распространенные, менее распространенные и наименее распространенные [6]. Так, например, языками проживающих в регионе национальностей наиболее активно, реально функционирующими в важнейших сферах социальной жизни региона, т.е. распространенными, являются казахский и русский языки. Разумеется, и другие языки также используются в языковой жизни региона, но сфера их применения намного уже, а потому по коммуникативной и демографической мощностям уступают в сравнении с первыми.

К менее распространенным относим украинский, немецкий, белорусский, армянский, башкирский, болгарский, чеченский, ингушский, молдавский, азербайджанский, польский, узбекский, литовский, мордвинский, удмурдский, чувашский, латышский, грузинский, киргизский, корейский, греческий, еврейский, лезгинский, марийский, цыганский, уйгурский, китайский, балкарский языки, представители которых насчитываются от ста до несколько сотен человек.

К наименее распространенным относим языки тех этнических групп, численная представленность которых очень незначительная и колеблется от нескольких человек до нескольких десятков: адыгейский, венгерский, бурятский, гагаузский, даргинский, дунганский, каракалпакский, карельский, коми, туркменский, финский, хакасский, чешский, курдский и т.д. Последние две по распространенности категории языков используются либо постоянно, либо sporadически во внутриэтническом общении, семейно-бытовой сфере, но не употребляются в важных сферах социального общения, как образование, наука, производство, культура, средства массовой коммуникации и т.д., за исключением некоторых языков, которые в определенной степени функционируют в отдельных областях жизни [6].

Разногласица на различных языках обогащает лингвистическую жизнь региона, вносит своеобразную, неповторимую полифонию в языковое пространство территории. Взаимовлияние, взаимодействие и взаимообогащение языков являются характерным явлением социума. Но вместе с тем полиязычие в значительной мере и осложняет существующую в языковой сфере ситуацию.

Развитие казахского языка – одно из важных направлений государственной политики и в развитии социальных функций государственного языка за истекшие десятилетия произошли определенные сдвиги. Вместе с тем, следует отметить, еще существуют проблемы в функциональном развитии государственного языка, что проявляется в его неполноценном использовании в социально важных сферах жизни общества в центральном и северных регионах страны. Затяжной характер языковой реформы приводят к пониманию того, что решение существующих вопросов зависит не только от государства, но и от активности самих регионов, от мобилизации всех имеющихся ресурсов.

Выявление языковых проблем на определенных территориях более эффективно осуществляется местными органами власти как наиболее приближенными к населению, знающими изнутри «болевы́е точки» региона. И от того, насколько эффективно решаются языковые проблемы в каждом из них, в конечном итоге, зависит результативность языковой политики государства. Государству необходимы не только экономически самостоятельные, но и лингвистически развитые регионы. Некоторые регионы потенциально близки к разрешению языковых проблем, в то время как часть испытывает серьезные затруднения в ее реализации. Такая ситуация имеет ряд отрицательных сторон, так как сохраняет асимметрию в языковом развитии Казахстана, а,

следовательно, лингвистического «выравнивания» регионов не происходит. Регионы, являясь различными в лингвистическом отношении, вносят дисбаланс в языковое развитие страны. Так, например, из девятнадцатимиллионного населения Казахстана 8647529 человек проживают в северном, центральном и восточном регионах страны. Из этого количества населения трех крупных регионов владеют государственным языком 55,6 % населения.

Какова причина продолжающегося процесса торможения развития общественных функций казахского языка? На наш взгляд, одним из главных и существенных причин недостаточно активного развития общественных функций государственного языка, а вместе с ним и других языков, является несовершенство языкового планирования, неизученность лингвистического состояния регионов страны, отсутствие прогноза развития языковых процессов в регионах. Мероприятия, планируемые и проводимые в рамках республики, не основываются на обследовании конкретных фактов (изучении языковых состояний областей, районов, населенных пунктов, в коллективах различных организаций и предприятий), принципа «уровниловки» неодинаковых по своему этническому состоянию и языковой ситуации регионов страны и это не обеспечивает их равномерного языкового развития. Поэтому учет региональных особенностей при языковом строительстве крайне важен.

Изучение различных явлений социальной жизни с опорой на региональный принцип не ново. Многие науки (экономика, социология, география, политология и другие) в решении различных задач часто обращаются к региональным особенностям той или иной территории. Например, кроме самостоятельного научного направления «Экономика» существует и ее частное направление «Региональная экономика» [7], которая изучает особенности экономического развития определенного региона, «Социология» – «Региональная социология» [8], исследующая специфику социальной жизни отдельных территорий, «Политология» – «Региональная политика» [9], рассматривающая закономерности становления и развития политической власти в регионах, взаимного влияния государственной политики на регион и политики регионов на государство и т.д. Все это свидетельствует о необходимости, возрастающей значимости рассмотрения многих существующих вопросов на основе регионализма, поскольку всестороннее изучение особенностей определенных территорий с учетом их своеобразия позволяет понять суть проблемы и на этой основе сделать правильные выводы, найти наиболее приемлемый путь для разрешения узловых моментов. Если говорить о применении данного принципа в социолингвистической науке, то он давно и широко используется в практике зарубежной социолингвистики. Поэтому сегодня нужно говорить о необходимости организации и развития целенаправленных региональных исследований, аккумулирующих сведения и знания, связанных с национальными и языковыми особенностями различных регионов страны и направленных на то, чтобы сформулировать свой предмет изучения. Нужны научно обоснованные, более конкретные и действенные меры на региональных уровнях. Поэтому сегодняшняя задача языкового развития общества не только заставляет пересматривать методы государственной деятельности, но и предполагает новое социолингвистическое видение.

Литература

- 1 Конституция Республики Казахстан. – Алматы: Қазақстан, 2001. – 96 с.
 - 2 О языках в республике Казахстан // Основные законодательные акты о языках в Республике Казахстан. – Алматы: Юрист. 2004. – С. 5–11.
 - 3 Хасанов Б.Х. Развитие языка – вечнофундаментальная проблема / Білік, газета ПГУ. – Павлодар, 25 июля 2001.
 - 4 Хасанов Б.Х. Развитие государственного и других языков – фактор демократизации Республики Казахстан / Павлодар: Вестник ПГУ, 2001. № 1.
 - 5 Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж.С. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане / Под общ. Ред. Э.Д. Сулейменовой. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 344 с.
 - 6 Хасанов Б.Х. Национальные языки, двуязычие, многоязычие: поиски и перспективы. – Алма-Ата: Казахстан, 1989. – 136 с.
 - 7 Волков Ю.Г. Региональная экономика: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2002. – 416 с.
 - 8 Тажин М., Тажимбетов М Региональная социология: Учебное пособие. – Алма-Ата: Қазақ университеті, 1993. – 176 с.
 - 9 Медведев Н.П. Политическая регионалистика. Учебник. – М.: Гардарики, 2002 – 176 с.
- * Статья написана в рамках грантового финансирования научных и (или) научно-технических проектов на 2021-2023 годы. Исследование финансировалось Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (грант АР09259988).

СЫР БОЙЫ ТОПОНИМДЕРІ: АҢЫЗ БЕН АҚИҚАТ¹**Рүстембек Ғ.А.***Қорқыт ата атындағы
Қызылорда университеті
Қазақстан, Қызылорда
gaziza.rustembek99@mail.ru***Абасилов А.М.***Қорқыт ата атындағы
Қызылорда университеті,
ф.ғ.к., қауымдастырылған профессор
aman_abasilov@mail.ru*

Аңдатпа. Мақалада Сыр бойы топонимдеріне қатысты аңыздар жинақталды. Әуелі топонимика және этимология ғылымдарының қарастыратын мәселелеріне тоқталып, ғалымдардың бұл тұрғыда айтқан пікірлеріне шолу жасалды. Одан соң Сыр бойы топонимдеріне қарай ойысып, осы өңірде орын алған аңыздар турасында сөз қозғалды. «Дүниеде әрбір бөлек жердің аты, себеппен қойған бәрі елдің атын», – деп С. Сейфуллин айтқандай, қойнауы құпияға толы Сыр өңіріндегі топонимдердің атауына қатысты этимологиялық тұрғыдан талдау жасалып, зерттеулер жүргізілді.

Жер-су атаулары ғылыми тілде *«топонимика»* деп аталады. Грек сөзін қазақшаға аударсақ «мекен немесе орын атауы» деген мағынаға ие болады. Қазақ халқының атам заманнан орнығып, өмір сүріп жатқан жерінің өзен, көл, тау, қырат секілді жер бедеріне меншіктелген атаулардың да мыңдап саналатыны мәлім. Ертеде өткен ата-бабаларымыз солардың әрқайсысына ат қойып, айдар тағу жағынан шебер де тапқыр болғандығын байқаймыз. Міне, бұл атаулар ғасырлар бойы сақталып келе жатыр. Тек бір ғана Сыр бойы аймағындағы тарихи топонимдер көне кезеңнен жалғасын тауып отыр.

Елбасы Н.Ә.Назарбаев «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында: «Біз – ұлан-ғайыр жері мен аса бай рухани тарихы бар елміз. Ұлы Даланың көз жеткізгісіз кең-байтақ аумағы тарихта түрлі рөл атқарған. Бірақ осынау рухани географиялық белдеуді мекен еткен халықтың тонның ішкі бауындай байланысы ешқашан үзілмеген. Туған жердің әрбір сайы мен қырқасы, тауы мен өзені тарихтан сыр шертеді. Әрбір жер атауының төркіні туралы талай-талай аңыздар мен әңгімелер бар. Әрбір өлкенің халқына суықта пана, ыстықта сая болған, есімдері ел есінде сақталған біртуар перзенттері бар. Осының бәрін жас ұрпақ біліп өсуге тиіс» [1,2], – деп жер-су атауларына баса назар аудару керектігі жөнінде атап өтті.

Әрбір атау – тарихтың табы сіңген белгісі. Мұндай ұлттық және рухани байлығымыз саналатын топонимдерді зерттеу бүгінгі күн талабынан туындап отыр. Кез келген аймақтың жер-су атаулары өзінің бойына көптеген тарихи деректерді, этнографиялық мәліметтерді, географиялық сыр-сипаттарды сақтап отырады. Топонимдегі деректер белгілі бір географиялық ұғым атаулары болғандықтан, олар арнайы сұрыпталған лексикалық қабаттардан тұрады. Көне дәуір куәсі болып табылатын аймақ топонимдері халықтың этнографиялық, қоғамдық, әлеуметтік жай-күйінен, өткендегі өмір-тіршілігінен әрқилы мәлімет береді. Сондықтан, белгілі бір аймақтың топонимиясын зерттеуді қолға алмас бұрын сол жердің тарихына, саяси-әлеуметтік жағдайына және оны мекендеуші халық өмірінің этникалық тарихына, жер-су атауларының этимологиясына ерекше көңіл бөлу керек.

Этимология гректің екі сөзінен жасалған. Этимон – «ақиқат, сөздің негізгі мағынасы» + логос «ұғым, ілім». Этимология – салыстырмалы тарихи метод негізінде сөздің шығу төркінін, оның бастапқы ақиқат мағынасын тексеретін сала [2].

¹Зерттеу жұмысы ҚР БҒМ Ғылым комитетінің гранттық қаржыландыруымен №АР09260188 «Қызылорда облысының тарихи топонимдері: когнитивтік, әдеби негіздері және ұлттық код» атты жоба аясында жүргізілді.

Сөздердің жасалу тарихы мен дамуына, яғни этимологиясына қатысты мәселелер ерте уақыттан-ақ адам баласын қызықтырған. Бұл жөнінде итальян ғалымы В.Пизани мен совет ғалымы А.Белецкийдің еңбектерінде толық айтылған.

Этимология тарихи тіл білімі саласымен тығыз байланысты. Салыстырмалы-тарихи әдістің пайда болуы және индоевропа тілдерінің салыстырма грамматикаларының жасалуы да этимологиялық зерттеулерге негізделген. Алайда этимологиялық зерттеулердің тарихы және теориясымен шұғылданушы авторлардың пікірлеріне қарағанда соңғы 50-70 жыл ішінде бұл саладағы ізденулер азайып кеткені байқалады.

Бұл туралы В.Н.Топоров былай деп жазды: «Если обратиться к индоевропейской и славянской этимологии последних десятилетий, то окажется, что есть основание говорить об известном кризисе в этой области. Реально он проявляется в том, что за последние годы сильно уменьшилось число людей, занимающихся этимологией, и резко сократилось количество этимологических статей в лингвистических журналах и сборниках» [3,45].

Грек тілі материалдарының негізінде жасалған профессор А.Белецкийдің «Этимологиялық зерттеу принциптері» атты еңбегінде этимологиялық зерттеулер лексикологиялық және соған қатысты семантикалық зерттеулермен тығыз байланысты екені және мұндай зерттеулердің перспектив «көнеден жаңаға қарай» және ретроспектив «жаңадан көнеге қарай» методикалары бар екені айтылады.

Қазақ тілі бойынша жеке сөздердің этимологиясы туралы мақалаларды былай қойғанда, этимологияның принциптері, зерттелу тәсілдері т.б. мәселелер жөнінде арнайы мақалалар, «Қазақ тілінің қысқаша этимологиялық сөздігі» жарық көрді.

Жоғарыда аталған мақалалардың ішінде А.Ысқақов пен Н.Қарашеваның мақалалары этимологияның жалпы мәселелері мен қазақ тілінің этимология сөздігін жасауға арналған.

А. Ысқақов мақаласының бірінде көптеген сөздердің этимологиясын алтай тіл туыстығы тұрғысынан талдай келіп, былай деп қорытындылайды: «Сөздің этимологиясын зерттегенде, әрине әрісі бүтіндей төркіндес тілдердің, берісі зерттеліп отырған бір тілдің жүйесіне лайық, ішкі даму заңдарына сәйкес бірте-бірте қалыптасқан жалпы және жалқы заңдылықтар ерекше қадағалануы керек. Ал нақтылы сөздің этимологиясын айқындауға келсек, біріншіден, сөздің дыбыстық өзгерістеріне тән заңдар, екіншіден, сөздің морфологиялық жүйесіне орай заңдар, үшіншіден, сөздің семантикалық жағынан даму заңдарын зерттеушінің үнемі ескеріп отыратын жәйттері болуға тиіс» [4,92].

Белгілі аймақтағы топонимдер белгілі бір халықтың тілдік негізінде жасалады. Ендеше, жоғарыда айтылған сөз этимологиясын зерттеу жөніндегі теориялық пікірлер мен ұсыныстардың топонимдердің этимологиясын зерттеуге де қатысы бар. Сондықтан топонимдердің жасалу және қалыптасу ерекшеліктеріне қатысты этимологиялық зерттеулерде, біздіңше, мұқият ескеру керек.

Тарихтың әуелгі дерек көзі – жер аты деген қағидаға сүйеніп, Сыр өңірінің жер-су атауларының тарихы мен сол жерде орын алған аңыздарға тоқталуды да жөн таптық.

Қазақ жерінің аумағы тарихи өңірлерге бай. Алтайдан Атырауға, Сырдан бастап Тобылға дейінгі атырапты алып жатқан қазақ жерінде сан алуан жер-су атаулары кездеседі. Сол топонимдерге қатысты ел арасында тараған түрлі аңыздар да бар. Соның ішіндегі ең таңдаулысы – *Асан қайғының* Жерұйықты іздеуі жайлы аңыз. Асан қайғы елдің көшіп отырған тұрмысына қанағаттанбайды, халқының болашағын ойлап қамығады. Оның ойынша, жер үстінде адамзат тіршілігінде көруі мүмкін ұрмақ бар, аты – «Жерұйық». Онда жұрттың бәрі тең. Ел аласы, ру таласы жоқ екен. Малға жай, елге ырыс осындай мекен барын ғайыптан болжап білген Асан қайғы енді сол жерді іздеп табу үшін желмаяға мініп, төңіректің төртбұрышын кезеді. Жолында кездескен тау, өзен, шұрайлы жерлерге тиісті баға беріп отырады. Ақыры Жерұйықты таба алмай, өксіп дүние кешеді...

XIV ғасырдың аяғы мен XV ғасырдың басында өмір сүрген жырау, өз заманының абызы Асан Қайғы «Хасан» Сәбитұлы желмаясын мініп он жеті жыл қазақ даласының жерұйығын іздеді. Сонда Ертіс-Баянауыл бойында, Сарыарқа және оңтүстік аймақтарды жүріп, географиялық атауларға сипаттама берген. Сол сипаттамалардың барлығына тоқталмай, Сыр бойына қатыстысын мысалға алуды дұрыс көрдік. Асан қайғы Ұзын аққан Сыр бойын көргенде: «*Басы байтақ, аяғы тайпақ қоныс екен, Қаратауды жайласам, Сырдың бойын қыстасам, қоныс болуға дұрыс екен*», – депті [5, 79-84].

М.Әуезов өзінің «Әдебиет тарихы» атты еңбегінде: «Біздің қазақ – жер аты, тау атын әманда сол ортаның сыр-сипатына қарай қоя білген жұрт. Қайда, қандай бір өлкеге барсаң да жер, су, жапан түзде кездескен кішкене бұлақ атының өзінде қаншама мән-мағына, шешілмеген құпия сыр жатады» - деп атап өткен [6].

Ендігі кезекте, жалпақ жұртқа танымал тарихи-мәдени ескерткіштердің бірі – «Қазақстанның киелі жерлерінің географиясы» картасына енген *Оқшы ата* мазаратына арнайы тоқталып өтейік.

Оқшы ата кесенесі көне заманнан бері келе жатқан тарихи құндылықтардың бірі. Кесененің орналасқан жері – Қызылорда облысы, Шиелі ауданы. Көлемі жағынан шағын. Архитектурасы IX-X ғасырдан басталады. Оқшы ата туралы ел арасында аңыз-әңгімелер кең тараған.

Мазардың аты «Оқшы ата» аталғандықтан, сөзімізді Оқшыдан бастайық. Бір деректер оның шығу тегін оғыздармен байланыстырса, екінші біреулері оны дүрбін-ойратқа «қалмақ-жоңғар» қарсы соғысқан батыр сарбаз деседі. Ал тағы бір деректер Сыр бойына мұсылмандықты әкелген Ысқақ бабтың ұрпағы дегенді айтып, Оқшыны қыпшақтарға ислам ілімін таратушылар қатарына, Қожа Ахмет Ясауидің шәкірттеріне қосады. Оның аты – Ыбрахым. Ал енді бір деректерде Көгентүп деп те аталады.

Оқшы туралы тиянақты болжамды әйгілі шығыстанушы, түрколог ғалым, филология ғылымының докторы, профессор Әуелбек Қоңыратбаев айтты. «X ғасырда Сыр бойындағы Жанкент және Жент қалалары баят, қият, қыпшақ, салор, баяндүр, қайы, шәуілдір, бешене «печенег», қынық сынды 24 тайпадан тұратын оғыздар «түркімендер» билігінде болыпты. Ә.Қоңыратбаев Ақсақ оғыз «Теріс Ұзамыш» баласы. Оқшы Бестамды басқарып, Қазан «Хасан, Асан» ханның әскеріне қару-жарақ әзірлеп берген. Сол жерден Бестам зауыты табылды. Қазан мен Оқшы 1043 жылғы соғыста өлсе керек. Бұл екеуінің сүйегін ел Бестам жеріне қойған. Оны Оқшы ата қорымы дейміз», – деп ой түйеді ғалым [7].

Қазақтың білгірі Ә.Қоңыратбаев: «Оқшы – Оғыз-қыпшақ дәуірінде өмір сүрген «Қорқыт ата» кітабының басты кейіпкері, оғыз-қыпшақтың ұлы ханы Қазан Салордың батыры әрі қару-жарақ соғатын ұстасы, шебері еді», – дейді. Ғалым бұған қоса Оқшы ата 1043 жылы қайтыс болып, қазіргі өз атымен аталатын «Оқшы ата» мазаратында жерленген деген тұжырым жасайды. Қазіргі таңда мұнда Оқшы атадан бөлек Есабыз баба мен Асан атаның, Ғайып пен Қыш атаның және Досбол датқа мен Бала бидің кесенелері бар.

Мазараттың шырақшысы Балабай Шыныбекұлының әр кесененің өзіне тән тарихы туралы берген сұхбатын көзіміз шалып қалды. Бұл сұхбатта шырақшының әңгімесі әуелі Оқшы атаның азан шақырып қойған аты – Көгентүп болған деп басталады. Одан кейін ныспысы неліктен қазіргідей болғаны туралы аңызбен бөліседі. Кешегі бір заманда осы жерді қалмақтың Тоқмұра деген ханы басып алып, біреудің елін біреу аясын ба күнде мал алдырып, той тойлап, қыз-келіншекке қырғидай тиісетін болыпты. Көгентүп бұл кезде азық табу үшін арпа теруге кетеді екен. Осы маңнан есептегенде Түркістандай жерге кетіп бара жатқанда әкесі: «Әй, шырағым, Көгентүп! Сен арпа теруге кетіп бара жатырсың, мына ханның беті жаман, қарындасыңа күн туса біз не істейміз?» – депті. Сонда Көгентүп: «Сол сәтте менің есімімді үш рет айқайлап айтыңыздар», – деген екен. Бір күні Көгентүптің құлағына дауыс барады, ол Аллаға жалбарынып қолындағы арпасын оқ қылып атады. Содан хан аяқ астынан қаза табады. Ел арасында ханды мен өлтірдім деген талас басталып кетеді. Көгентүп ауылға келген бойда: «Ханның жүрегін ашып көріңіздер, арпаның қылтығы болса, мен өлтірдім», – депті. Ашынған жұрт ханның жүрегіне қараса, баланың айтқаны рас болып шығыпты. Содан бері халық оны құрметтеп, «Оқшы» деп атап кетіпті.

Ел арасында кең таралған аңыз бұл ғана емес. Оқшы атаның қасында жерленген *Есабыз ата* туралы да жұрт жарыса айтады. Тіпті, бұл екі әулиені бір-бірінен бөліп-жармай, бірге атап, бірге құран бағыштайды. Әпсана Есабыз бабаның Оқшы атаның жанына қалай келгендігінен басталады. Есабыз жасы ұлғайған кезде туыстарына: «Мені Түркістанға, Қожа Ахмет Ясауидің қасына жерлендер», – деп айтса керек. Алайда ауырып о дүниеге аттанар сәтте Оқшы ата түсіне кіріп: «Ей, Есабыз, сен де бір аруақты жан едің, мен жалғыз жатырмын, қасыма келсейші», – дегенде, Есабыз: «Ол жер шөлейт қой, болашағы қалай болар екен?», – дейді. Сонда, Оқшы ата: «Екеуіміз осындағы әулиелермен күш қосып, суландырмаймыз ба?» – деген екен. Ал Есабыз баба жан тапсырып, мүрдесін межелі жерге жеткіземіз дегенше аспанда бір шөкім бұлт оның сүйегіне сая болып, ыстықтан қорғапты. Аңызда айтылғандай бұл жер бір кездері шөлейтті жер болса, қазір өзені мен көлі суға, айналасы нуға толып тұрған мекен.

Аты аталған мазаратта жатқан, халықтың жадында жатталған, ел құрмет тұтып, қастерлеген ендігі бір әулиелер – *Ғайып ата мен Қыш ата*. Дегенмен екі ата туралы аңыз да, тарихи дерек те көп сақталмаған. Қыш ата қыш құю кәсібімен айналысып, ол құйған қыштан әулиелердің кесенесі тұрғызылған деген сөз бар екен. Осыған қарап екеуінің де ерте дәуірде өмір сүргенін байқауға болады. Қыш атаның да, Ғайып атаның да өмір сүрген уақыты белгісіз. Біздегі Сығанақ қаласы Х ғасырда тұрғызылған. Соның кірпіштері осы кесененің соғылуына ұқсайды және қабырғалары да бір-біріне сай келеді. Деректер дәйекті болмағанымен, аты аталған екі баба да өмірде болған тарихи тұлғалар.

«Оқшы ата» мазаратында аузы дуалы, сөзі куәлі жандардан бөлек, ауыздыға сөз, аяқтыға жол бермеген сөз зергерлерінің де жамбасы жерге тиген. Солардың қатарында қыр мен сырға бірдей танымал болған, тарихтан өз орнын ойып тұрып алған *Досбол датқа* және *Бала би*. Екі тұлға өз заманында ердің құнын екі ауыз сөзбен шешкен, аса әділ би болған тұлғалар. XIX ғасырда Бала би бастаған дауды Досбол датқа аяқтап, қорытындылап, мәселенің оң шешімін тауып отырған.

Оқшы ата мазаратын кейбіреулер «*Жеті әулие*» деп те атайды. Бұл атаудың дүниеге келуіне себеп болған жоғарыда аты аталған екі би. Әуелгіде Оқшы ата мазаратында бес әулиеге ғана күмбез көтеріліпті. Кейін осы билеріміз де Бала би ауылының тумасы болғандықтан, әулиелердің қасына ұрпақтары кесене салғызған. Содан бері бұл мазарат жеті әулие жатқан жер деп аталып кеткен екен [8].

Сыр теріскейінде көлбей жатқан қарт Қаратау маңы ата қоныс. Қазақ халқы тарихының бір беті де осы Қаратауға байланысты. Осы өңірде ел мекендеп, ата-бабамыз қолына семсер ұстап, тегеурінді жауға қарсы тұрғаны да белгілі. Өз игіліктеріне атышулы қалалар да тұрғызған. Мал да баққан, егін де салған. Бірақ сол қалалар өзінің бүгінгі мұрагеріне бүтін жетпей, тек үйінділері ғана қалған екен. Сол көне қалалардың бірі – *Бестам*.

Бестам – ежелгі қала. Ол туралы ақындар жыр арнаған, сағыныш сөздерін білдірген. Жергілікті түркі халқынан шыққан бұзырық Биязид Бестами осы қаланың перзенті деген де сөз бар. Діни ілімді жан-жақты меңгерген дәріс берген ғұламаларға ол: «Менен ақыл-ойларыңызды аямаңыздар, әрі қарай айтарларыңыз болмаса, ата-жұртыма кеттім», - деген екен. Оның ғазелдерінде шеңгел, жиде тәрізді Сыр өңіріне тән ағаштар соншалықты сұлулығымен оқырманды таңқалдырған.

Еңбек Ері Байдүйсен Оразов бір әңгімесінде 90-ға келген бір кейуана менің Шәулімше маңынан екенімді білген соң: – «Інім, біз бала кезімізде Бестам деген жерде болаған едік. Қасында «Қоғалыкөл» деген суы мол көл болатын еді. Сол бар ма екен», - деп сауал қойды. Бұдан шығатын қорытынды, мына Бестам жанындағы «Ыза көл» соның жұрнағы деген ой шындыққа жанасатын тәрізді.

Бұдан 900-1000 жыл бұрын Сыр алқабы жаратушының өзі берген сұлулығын сақтаған ғажайып өлке болған. Араб саяхатшыларының көпшілігі тамсана жазып, қолжазбаларына арқау етті. Әсіресе Рузбихан қалың жынысты тоғайдың жасыл желегіне, ну қамысты шоғырда жолбарыстың болатынын, еліктер кездесетінін, Сығанақ теріскейінде, тау етегіндегі хан жайлауы «Мыңбұлақ», одан әрі Жент, Баршынкент аймақтарының әсем, жерұйық мекен болғанын жазып қалдырған. Демек осындай өлкеде тіршілік үзілмей, небір нәубат, зілзала заман болса да талай ұрпақ ауысып, ескі қамал-қалалар қорған үйінділеріне айналып, әр дәуірдің ұландары орталық тарихта өз қолтаңбаларын қалдырып отырған. Бестам қазір көзге қораш көрінгенімен, талайлы тарихы бар бас қалалардың бірі болған. IX-X ғасырда Көктеңіз «Арал теңізі» бен оның бір саласы Сыр атырабын оғыздар мекен етті. Қазан ханның тұсында Бестам шын мәнінде хандықтың Бас тамы рөлін атқарған. Оғыз, Тоғыз оғыз атауымен тарихтан мәлім болуы Қорқыт атаның кітабының негізгі арқауы емес пе? Кітап Қазан ханның сол заманындағы тіршілік-тынысына құрылған ғой. Хан бірде Балмұрын маңындағы қамалда тоғыз оғыздың ел билеушілеріне ғимарат тұрғызып, көрме ұйымдастыруға пәрмен береді. Межелі күн болғанда бірінен бірі өткен әсем де абат 9 там бой көтеріп ханды күтіп тұрады. Алайда хан 5 тамға ғана кіріп, танысып, қалғанына назар аудармаған көрінеді. Бұған ашуланған билеушілер қалған 4 әйбат құрылысты қиратып тастайды. Баламұрындағы қамал осыдан соң «Бестам» аталған деген аңыз бар.

Қазақтың басына мұң мен қайғы ұялатқан «Ақтабан шұбырынды, алқакөл сұлама» заманында бұл бекініс қалмақ хонтайшысы Үнжіннің қол астында болыпты. Бестамды назарына ілмей, Шиелі өзегі бойынан «Қызыл там» қамалын салдырып, сонда тұрған көрінеді. Одан әрі «Ақтөбе» деген

бекетте оқ-дәрі жасатқан. Оның Бестамда тұрақтамауына қаланың тұрғындары бір түнде қамалдан шығып, қақпаны сыртынан бекітіп үдере кетіп қалуы да себеп болған деседі.

Халық аузында Бестам жайлы сақталған өлең жолдары да бар. Осы өлеңді асылдың сынығындай болған қарияларымыздың аузынан естіп қаламыз. Өлең жолы былай басталады:

Бестам биік дегенде Бестам биік,
Көрінер Шәулімшіден қашқан киік.
Қыр мен Сыр ортасында орның бөлек,
Қалай ғана кетермін көзім қиып.

Сыр өңірі сонау Бегабаттан, Фараб пен Яссыдан, Сауран мен Сығанақтан, Жанкент пен Женттен құралатын, Көк теңізге немесе бір кездегі Хазар, Арал теңізіне дейінгі алқапта аты қалған, бүкіл әлемдік жылнамада өзіндік үлкен орны бар тарихи өлке. Ғұн десек те, сақ десек те, немесе кейінгі оғыз бен қыпшақ дәуірін атасақ та, солар туралы тарихтар мен деректемелердің Сыр өңіріне соқпай кетері некен-саяқ. Ескіше жыл санағы бойынша атақты Тұран ойпатында 210 жылдары ғұндар мекендеген екен. Бұл кезде сақтар Арқада, Сарыарқа жотасында күн кешкен. Сыр өңірінің төл перзенті, көрнекті әдебиетші, ғалым, филология ғылымының докторы, профессор Әуелбек Қоңыратбаев өзінің «Сыр қыпшақтары» деген мақаласында Сыр елінің көп замандар бойы Иран, Грек, Араб ертедегі Ассирия, Бабыл «Вавилон» елдерімен көбірек байланыста болғандығын айтады [9].

Қорыта келе айтарымыз, орыс географы Н.И.Надеждин: «Жер – адамзат тарихы географиялық атаулармен жазылған кітап», – деп топонимдердің маңызын өте жоғары бағалаған. Тарихтың тереңіне үңіліп қарасақ жер-су атауларының шығу төркіні ғылыми тұрғыдан қарастырылып, жан-жақты зерттеу жүзеге асырылып келеді. Тәуелсіздік алған уақыттан бастап еліміздегі көптеген елді мекендердің ауыстырылған, бұрмаланған атауларына түзетулер енгізілді. Топонимдердің тарихы мен этимологиясы тұрғысында зерттеулер жүргізіліп, жинақтар шыға бастады. Бір ғана Сыр өңірінің өзінде қаншама жер-су аттары, соған сәйкес қаншама аңыз бен тарих бар. Бұл мақалада біз бірсыпыра аңыздар мен жер-су атауларының этимологиясына тоқталдық. Дегенмен, тереңірек толғамдар мен ғылыми теориялық байламдар жасап, топонимдерге қатысты аңыздарды жинақтау келешектің міндеті деп білеміз.

Әдебиеттер:

- 1 Назарбаев Н.. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру // Егемен Қазақстан, 2017 ж.
- 2 Кенесбаев С., Жанузаков Т. Русско-казахский словарь лингвистических терминов. –Алма-Ата, 1966. –183 с.
- 3 Топоров В.Н. О некоторых теоритических основаниях этимологического анализа // ВЯ, №3, 1960. 45с.
- 4 Ысқақов А Көрсет мақаласы. №5, 1959. – 92 б.
- 5 Көпеев Мәшһүр Жүсіп Асан Қайғы туралы // Ақиқат, №7, 1992. –79-84 б.
- 6 Бабалар сөзі. Топонимдік аңыздар. Жүз томдық. – Астана: «Фолиант», 2011. – 4 16 б.
- 6 Kuzylorda-news.kz облыстық интернет газеті. Оқшы ата туралы аңыздар. 2018.
- 7 Құрманғалиева. Көне кесене құпиясы / Шиелі аудандық қоғамдық-саяси Өскен өңір газеті. 2019.
- 8 Асхат Тәженов. Тарих және мәдени ескерткіштерді қорғау жұмыстар/ Сыр бойы № 136 «17961», 2010.

КОГНИТИВНАЯ ВАЛЕНТНОСТЬ МИФА В ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ

*Алтыбаева С.М.,
доктор филологических наук,
профессор Университета Нархоз,
Казахстан, г.Алматы
asm2007@mail.ru*

Как известно, необычайная и, пожалуй, уникальная семантико-стилистическая и функциональная емкость мифа позволяет ему встраиваться в любой нарратив. Это свойство углубляет и расширяет его художественный диапазон, звучание, наполняет произведение вневременными смыслами либо, как наблюдается в провокативных текстах, разрушает изначальную семантику мифа-основы.

Названное свойство мифа взаимосвязано, прежде всего, с таким его качеством, как символизм. Наглядная символика, вербализированная контурность мифа в литературном тексте может продуцировать множество различных нарративных ситуаций, внетекстовых параллелей, сложных ассоциаций не только в пределах исходной культуры, но и других ее ареалов. Таковы особенности сложной стилистики рассказа «Кентавр» [1] Аскара Алтая, в котором закрепленный в мировой традиции мифообраз кентавра обретает вполне условно реалистичные черты человека-коня, помещенного в конкретный бытийный хронотоп: Семипалатинский регион времени проведения испытаний ядерного оружия на местном полигоне. Четкое упоминание времени и места, где родился необычный мальчик Бесарыс, и одновременно фантастические (но для логики мифа вполне правомерные) условия его рождения, вызывают у читателя двойственное восприятие текста-кода, где каждый штрих может нести разгадку сюжета либо еще больше затемнить его, скрывая его основной интенциональный модус.

Миф предстает здесь не застывшей метафорической формулой, овеванной вековой традицией, не простейшим переработанным симулякром и художественным дублем, но живой культурной основой, способной порождать все новые и новые смыслы, образы, ассоциации. Миф реализует свойственную ему возможность выстраивать различные когнитивные и коммуникативные связи как с конкретным заданным мифосюжетом, так и с иными культурными текстами, информативными блоками, этнокультурной и исторической средой, интертекстом в широком смысле. Другими словами, миф проявляет *когнитивную валентность* (термин наш – А.С.), под которой понимается его способность образовывать семиотические, смысловые, эмотивные, жанровые, структурные и иные связи с различными текстами, включая аудиовизуальные нарративы.

В результате экстраординарной подвижности мифа, четкой повествовательной логики образуются не бесчисленные, но достаточно большое количество соединений. К примеру, жанровые модификации современной беллетристики и новеллистики: роман-миф, рассказ-миф, роман-притча, роман-аңыз и т.д. К примеру, в серии отлично «скроенных» российских романов-детективов об Эрасте Фандорине (фандориниада) Бориса Акунина известные мифологемы – Ахиллес, двуликий Янус, Атлантида и другие – лежат в открытой диалогической плоскости, создавая цепь интерпретационных, аллегорических и ассоциативных связей с мифом-основой.

Нужно отметить, что когнитивная валентность связана с волатильностью (изменчивостью) мифа, что определяется его генетической предрасположенностью трансформировать свою семантику, порой до неузнаваемости, при возможном сохранении внешней номинативной, сюжетно-структурной атрибутики. Примером может послужить провокативный российский роман «Мой Рагнарек» [2] Макса Фрая. Кстати, и сам автор – вымышленное лицо с псевдомифическими атрибутами, за которым скрываются два автора.

Современная казахская литература активно и смело осваивает новые для нее приемы построения текстов с мозаичной нарративной структурой, сильной мифо-фольклорной составляющей, часто выходящей за этнокультурные рамки и прежние ограничения метода и стиля. Можно назвать достаточно имен казахстанских авторов, в творчестве которых метод мифомоделирования становится ведущим. Это Смагул Елубай (книга-реквием «Век Страшного суда»), Аскар Егеубай (роман-эссе «Жүсіп Баласағұн»), Роллан Сейсенбаев (роман «Трон сатаны»),

«Мертвые бродят в песках»), Аскар Алтай (роман-миф «Алтайская баллада», рассказ «Кентавр»), Аслан Жаксылыков (хамса (пятикнижие) «Сны окаянных»), Дидар Амантай (роман «Түнгі жарық»), Абай Танибеков (романная трилогия «Исполины», роман «Караван»), Нурлан Ками (рассказ «Қар адамы») и другие. В указанных книгах современная социальная, историческая и даже стилистически сниженная бытовая проблематика тесно стыкуется с мифологическим сюжетом различной ориентации. Создаются объемные нарративы неоднородной жанровой, когнитивно-коммуникативной природы. Необходимо сказать, что мифопоэтическая парадигма литературы Казахстана отличается сочетанием устойчивых этномаркированных условно-метафорических единиц (тюркские мифологемы, особенно, мифозоонимы, фольклоремы, ритуалемы) и мировых образов (кентавр, Вавилонская башня, Кир, Валтасаров пир, древнеегипетские боги).

Когнитивная валентность мифа может резко увеличиваться за счет введения мифонимов, мифотопонимов, сакронимов, фольклорем, ритуалем и других условно-метафорических средств. В двуязычной книге-реквиеме «Век страшного суда» [3] Смагула Елубая мы встречаемся с ядерными концептами всех основных религий, точнее, наиболее узнаваемых в мире. В выше упомянутом рассказе «Кентавр», жанровую природу которого можно определить как рассказ-парабола, известный миф о кентавре трансформируется в иной социокультурный и художественный феномен. При этом сохраняется доминирующая позитивная семантика, внутренние характеристики и внешние контуры мудрого кентавра – учителя как мифообраза-основы.

Здесь можно констатировать достаточно распространенную когнитивно-семиотическую модель построения вторичного культурного кода через мифоаналогию, где происходит «проецирование современных героев и их судеб на мифологические прототипы» [4]. Структура повествования в целом отражает исконный мифологический образ и литературный архетип (*Кентавр* Дж.Апдайка), но в то же время вносятся заметные и значимые детали внетекстовой этно-, социально- и исторически маркированной реальности Казахстана конца советского периода.

Если же следовать эпистемологическому пониманию, по М.Фуко, культурных феноменов, к которым вне сомнения относится миф, семантика мифологемы *кентавр* включает в себе диахронический и синхронический аспекты. В нем четко проявляется стремление казахского автора к преодолению функциональной заданности мифа равно, как и собственных этнокультурных ограничений. И в то же время сохранение матрицы исходного античного мифа о кентавре определяет качества его «эпистемологического поля» (М.Фуко). В этом смысле мифологема *кентавр* в одноименном казахском рассказе детерминирована его амбивалентной природой: человек и животное. Причем «животные» признаки определяют поэтику телесности данного образа, а человеческое начало – его необычный интеллектуальный, эмоциональный, психологический облик.

Специфический уровень артикуляции в тексте мифа – собственно *функциональный*. Функциональная наполненность мифа четко детерминирована его когнитивной валентностью, универсальными смыслами и конечной целевой установкой, которую он выполняет в тексте.

Назовем несколько функций мифа в литературном тексте, которые во многом определяют его когнитивно-коммуникативные и эпистемологические возможности. Думается, известная символическая функция мифа является важной для раскрытия концепции и архитектоники произведения, но все же является дополнительной, комплементарной, «работающей» только в стыке с другими возможностями мифа.

Более значимой в когнитивном аспекте выступает аксиологическая. В мифе сильна установка на ценностные ориентации. Включенный в текст миф/неомиф может утверждать, опровергать или находить альтернативные возможности замещения определенных ценностей нравственно-этического, религиозно-культурного плана, закрепленных традицией. В концепции ценностного и интерпретационного анализа художественного произведения Ю.Б.Борева особое место занимает идея «ценностной установки» текста. Применительно к мифу в контексте художественного целого данный тезис означает феномен «разыгрывания» (транспонирования по Е.М.Мелетинскому) мифической (мифомоделирующей) ситуации, когда ценность как нравственно-этическая категория варьируется от содержания и целеполагания самой ситуации. Ведь для архаичного мифосознания то, что есть в «наличии», то и ценно, то, что происходит, то и «угодно Богам».

Следующая функция – информативная – реализуется через эсхеплициитные и имплицитные «информанты» (термин Р.Барта). К эсхеплициитным можно конкретные детали внешности, поведения, речи, возраста мифического (или мыслимого таковым) персонажа, местности

(мифотопонимы), животных (мифозоономы) и другие конкретные детали окружения мифообраза. Имплицитные «информанты» мифа – детали неявные, «спрятанные» в контексте. В них может быть закодирована существенная информация. В фундаментальной работе «Структурный анализ повествовательных текстов» Ролана Барта четко определяется сущность «информантов»: «/.../ что касается информантов, то они несут вполне готовые сведения; подобно катализаторам, они обладают ослабленной, но отнюдь не нулевой, функциональностью; сколь бы незначительной ни была их роль в сюжете, информанты (например, точное указание возраста персонажа) позволяют создать иллюзию подлинности происходящего, укоренить вымысел в действительности: информанты - это операторы, придающие рассказу реалистичность, и в этом смысле они обладают неоспоримой функциональностью – но только не на сюжетном, а на повествовательном уровне» [5]. Необходимо отметить, что указанными функциями мифа его функциональное поле не ограничивается, конечно. Но именно аксиологическая, символическая и информативная функции особенно важны для раскрытия когнитивного и коммуникативного объема того или иного мифа, помещенного в конкретный художественный текст с самобытной сюжетикой и целеполаганием, что демонстрирует, в частности, современная проза Казахстана.

В заключение хотелось бы сказать, что когнитивная валентность мифа становится определенной тенденцией современного творчества. Сотворение неомифа либо создание оригинальной авторской условно-метафорической единицы (притчи, сказки, легенды и др.), как это происходит в произведениях Аслана Жаксылыкова, Ролана Сейсембаева, Розы Мукановой, Нурлана Ками, позволяет авторам поместить любой рассказ, историю, героев в детерминированную правилами мифа в заведомо ирреальную ситуацию. При этом часто происходит максимальное коммуникативное сближение мифа с современными, узнаваемыми реалиями (через метанарративные вставки). Высокая когнитивная валентность и волатильность мифа способствует созданию многомерной эстетической и ментальной объемной картины, полисемантического художественного образа мира. Миф может быть эффективно прочитан как когнитивный феномен, синтезирующий «смысловой модус» (эпистему) и собственно когницию в абстрактно-символическом значении (мифологема, фольклорема, философема, ритуалема). Панорамное художественное познание изменчивого современного мира сложно представить без включения в текстовую структуру мифа с его принципиально недискретной природой, ментальной и когнитивной способностью находить и/или реконструировать базовые конструкты бытия и мышления.

Литература

- 1 Алтай А. Кентавр // Алтай А. Абсурдэлем новеллалары. – Алматы: Атамұра, 2008. – 109-124 б.
- 2 Фрай М. Мой Рагнарек. – СПб.: Амфора, 2013. — 607 с.
- 3 Елубай С. Век Страшного суда. Книга для сомневающихся. – Алматы: Мереке, 2012. – 472 с.
- 4 Мтихарян М.А. Взаимосвязь мифа и поэтики художественного текста http://pglu.ru/upload/iblock/51a/uch_2014_vi_30.pdf
- 5 Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/bart/index.php Источник: Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. – М.: МГУ, 1987. 512 с. – С.: 387-422.

ІСКЕРЛІК ОЙЫННЫҢ СТУДЕНТ БІЛІМІ МЕН БІЛГІН АРТТЫРУДАҒЫ МӘНІ
(қазақ тілін жобалай оқыту технологиясы негізінде)

Сатбекова А.А.
педагогика ғылымдарының
докторы, профессор,
Қазақстан Педагогикалық
Ғылымдар Академиясының академигі
ҚазҰҚПУ, Алматы
E-mail: satbekova@mail.ru
+77014145508

Сатбекова А.А.
2 курс докторанты
ҚазҰҚПУ, Алматы
Тұрсынбаева Г.Қ.
Алматы облысы білім басқармасының
Қарасай ауданы бойынша білім бөлімі
мемлекеттік мекемесінің
Қ.Сәтбаев атындағы орта мектеп мұғалімі

Ойын технологияларын зерттеуші ғалымдардың бір тобы іскерлік ойынның студент білімі мен білігін арттырудағы мәніне көңіл бөлу қажеттігін айтады. Іскерлік ойынның басты ерекшелігі бұл технологияның төмендегідей кезеңдерінің мазмұнынан байқалады (1-кесте) [1]. Оның әр кезеңіне тән жұмыстар қатаң орындалғанда ғана іскерлік ойын өз мақсатына жетеді:

1-кесте – Іскерлік ойынды өткізу жүйесі

| | | |
|----------------------|--|---|
| Дайындық кезеңі | I. Ойынға дайындық | - ойынның бағыты - іскерлік ойынның жоспары - ойынға жалпы сипаттама - ойынды өткізу нұсқауы - ойынды материалдық қамтамасыз етумен байланысты дайындық жұмыстары |
| | II. Ойынға кіріспе | -мақсат пен міндеттердің нақтылануы - шарты мен нұсқауы - уақыт кесімі, ережелері - рөлдердің бөлінуі |
| Өткізу кезеңі | I. Тапсырмалар бойынша топтық жұмыс | - қажетті әдебиеттермен жұмыс - тренинг - «ойға шабуыл» - ойын техникаларымен жұмыс |
| | II. Топтар арасындағы пікірсайыс | - топтардың қатысуы - пікірлерді қорғау - пікірсайыс ережесі - сарапшылар жұмысы |
| Талдап қорыту кезеңі | - ойын тұжырымы - талдау, пікірталас - жұмыс нәтижесін бағалау және өзін-өзі бағалау - тұжырым және жалпы қорытындылар - ұсыныстар | |

Іскерлік ойындар міндетті түрде проблемалық сипатқа ие болады. Сондықтан оларды орындау нәтижесінде студенттерде мынадай іскерліктер қалыптасады:

1. Проблеманы түсіну іскерлігі, яғни студент ұсынған немесе келіп түскен ақпараттың мазмұнын бұрынғы игерген білім, дағдыларын пайдалана отырып түсінеді;

2. Проблеманы сипаттау іскерлігі, яғни материалдың мәнін түсініп, өздерінше болжамдар жасауы;

3. Проблема қою іскерлігі, яғни ақпаратты жеткізудің формасын ойластыру, бір формадан екіншіге ауысу;

4. Проблеманы шешу іскерлігі, яғни проблеманың шартына, мақсатына қарай оны жоспарлау, талдау жасау, шешім қабылдауы;

5. Нәтижені (шешімді) ой елегінен өткізу іскерлігі, яғни шешімді толықтыруы, ол үшін басқа ақпараттарды іздестіруі, нәтижені бағалауы;

6. Қабылданған шешімді хабарлау, яғни оны жеткізудің формасын ойластыру, ойын екінші адамға түсінікті етіп жеткізе білу іскерліктері қалыптасады.

Проблемалық жағдаятқа талдау жасалғаннан кейін оқытушы студенттерге «ойға шабуыл» әдісін қолданады. Онда студенттерге проблеманың туу себебін ойластыру тапсырылады. Оқытушы оған алдын ала сұрақтар құрастырып, дайындалады, проблеманың басқа да нұсқаларын ұсынады.

Студенттер проблеманың бір нұсқасын таңдауы немесе өздері тарапынан ұсынылған проблеманың себебін, шешімінің дұрыс-бұрыстығын дәлелдеуге тырысады. Егер студенттер тарапынан басқа да проблемалар ұсынылса, олардың әрқайсысы тақтаға жазылып, студенттер оның қойылу себебін іздейді. Оқытушы түрткі жасап, жетекші сұрақтар қою арқылы студенттердің жауаптарын толықтырып отырады.

Студенттердің ұсынған болжамдарының дұрыс-бұрыстығын бірден айтпай, өздеріне әрі қарай ойлануды тапсыру тиімді. Бұл болжамдар студенттердің әрі қарай топқа бөлініп, мәселені шешудің басқа да жолдарын іздестіруіне түрткі болады. Ал оқытушы қосымша ақпарат көзін айтып, оларды ізденуге бағыттап отыруы тиіс.

Кей кездерде проблеманың шешімі дұрыс та болмауы мүмкін, бірақ бұл үрдістегі негізгі мәселе олардың ізденуі, ол үшін әрекет етуі, қосымша ақпараттарды пайдалануы, өздерінше бір тұжырымдар жасауға қалыптасуы. Сонымен, проблеманы шешудегі ізденістер олардың жобалау әрекетінің формасы болып табылады.

Оқытушы ізденістің барлық кезеңіне қатысып отырады, кеңес береді, бірақ өзінің беделін пайдаланып, мәселенің түйінін өзі белгілемейді. Өйткені жобалай оқыту технологиясы студенттердің өз бетімен жұмыс істеу әрекетіне негізделеді. Студенттер жеке де, топпен де белгілі бір уақытта мәселенің шешімін дайындайды. Мәселені шешу үшін студенттің бойында интеллектуалды қабілеттер: талдау, салыстыру, жинақтау, ойша жобалау, болжамдар жасау, ақпарат көзін іздеу, бағалау т.т. болуы керек, яғни студенттердің бойында осындай қасиеттердің қалыптасуы көзделеді. Мұндай іскерлік бірден қалыптаспайды, ол үшін алдын-ала жүргізілетін дайындық жұмыстарына тікелей тәуелді болады.

Дайындық жұмыстарының құрылымы мынадай болуы мүмкін:

Жұмыстың тақырыбын, оның жобасын, тиісін, қатысушылардың санын анықтайды.

Оқытушы тақырыптың ішінен проблема туғызатын мәселені айқындайды, бірақ студенттерге оны міндеттемейді. Студенттер оқытушының қойған сұрақтарына қарай проблеманы өздері анықтайды.

Дидактикалық міндеттерді айқындап, оны орындайтын студенттерді топқа бөледі, тиімді әдістерді, ақпарат іздеу жолын, шығармашылық шешімдерді талдайды.

Студенттерді өз жоспарлары бойынша дербес, топпен шығармашылық міндеттерді шешуге жұмылдырады.

Топ болып немесе сабақта алынған нәтижені талдау.

Жобаны қорғау.

Жасалған тұжырымдарды ары қарай дамытуға байланысты болжамдар жасау, бағалау, жобаны қорытындылау.

Жобалай оқыту технологиясымен оқытудағы ең маңызды мәселе – проблеманы дұрыс қоя білу және оны шешуге студенттерді ұйымдастыра алу. Проблема белгілі бір тақырыптан алынатыны белгілі. Алайда онымен бірдей болмайды. Проблема тақырыптан ерекшеленеді. Атап айтқанда,

проблема қарама-қайшылыққа құрылады, ары қарай талдауды, шешуді қажет етеді. Жобалай оқыту технологиясында қарама-қайшылық оқылатын пәннің мазмұнына қатысты туады.

Үлгі өрнек келтірейік.

Оқу пәні: **Қазақ тілі.**

Тақырып: Ойды жеткізудегі септік жалғауларының маңызы.

Проблема: Қазақ тілінің заңдылықтарын игермей-ақ, ойды жеткізе беруге болмай ма?

Жобалай оқыту технологиясының жаңа педагогикалық технологиялар жүйесіндегі орны ерекше. Ол ерекшелік студенттің өзіндік ізденіс белсенділігінің әрдайым жоғары болуымен, топтық ізденістің нәтижесін талқылай білуге дағдылануымен, болжам жасауға, шешімге келуге дағдылануымен анықталады.

Теориялық мәселелерді игеруге көп мүмкіндік беретін әдістер шоғыры– ізденім-зерттеу әдістері. Жоғары оқу орындарының орыс тілді гуманитарлық бөлім студенттеріне қазақ тілін жобалай оқыту технологиясы арқылы меңгертуде теориялық мәселемен байланысты жоба тақырыптарын «Қазақ тілі стилистикасы», «Ресми стильдің қалыптасу барысы», «Қазіргі қазақ газеттері және қазақ тіл мәдениеті мәселелері», «Этимологиялық ізденістер: қазақтың көне ыдыс-аяқ атаулары» т.б. түрде етіп беруге болады.

Зерттеу әдістеріне сай ұйымдастырылатын жобалар толығымен зерттеу жұмысын жүргізу логикасына бағынады, сонымен қатар осындай жобаның құрылымы да зерттеу жұмысының құрылымына ұқсас болып келеді.

Студенттер жобаның бұл түрін орындауды бастар алдында тақырыптың өзектілігіне қажетті аргументтерді жүйелеп, зерттеудің проблемасын анықтайды. Осымен бірге зерттеудің пәні мен нысанын, зерттеу міндеттерін, зерттеу әдістерін, ақпарат алу көздерін, зерттеудің әдіснамалық негіздерін, болжамын, проблеманы шешу жолдарында студент оқытушымен біріге отырып жобаны орындауға кірісер алдында толыққандылықпен шешіп алуы керек.

Қол жеткізілетін нәтиже мен зерттеудің ғылыми және практикалық жаңалығын да студент айқын белгілеп алуы керек. Зерттеу жобасының жазба түрде рәсімделуі мен осы зерттеу жобасынан туындайтын жаңа зерттеу тақырыптарын студент өз бетімен анықтауға ұмтылуы тиіс.

Гуманитарлық бөлім студенттеріне осындай зерттеу жобаларының мынадай тақырыптарын ұсынуға болады:

- Қазақ тіліндегі жарнамалар және олардың стильдік ерекшеліктері;
- Қазақ тіліндегі балабақшалар және олардағы ұлттық тәрбие;
- Қазақстан қалалары және олардағы көшелердің қазақша аталу жағдайы;
- Мұхтар Әуезовтің «Абай жолы» романында қазақ әйелі бейнесінің суреттелуіндегі ерекше

тілдік қолданыстар;

- Томирис патшайым бейнесі және оны қазақ қыздарын тәрбиелеуде қолдану әдістемесі;
- Қазақстан – 2030: ұрпақ қамы, т.б.
- Латын графикасына негізделген қазақ әліпбиі.
- Қазақ тілінің ұлттық корпусы.
- Цифрлы білім беру ресурстарын қолдану [2].

Осындай бір жобаның түрін келтіре отырып, студенттің өз бетімен ізденім-зерттеу әдістерін меңгеру желісін зерделеп көрелік.

Жобаның тақырыбы: «Адам – табиғаттың перзенті, оның бір бөлшегі» деп аталды. Студентке осы тақырып бойынша зерттеу жүргізу үшін мынадай жұмыс жоспары құрылып беріледі:

- 1) тақырыпқа байланысты әдебиеттер жинау;
- 2) тақырыптың өзектілігі мен мақсатын айқындап, одан туындайтын міндеттер жүйесін белгілеу;
- 3) адам баласының өмірі табиғат аясында өтетіні және сол өз үйін қорғау әрбір азаматтың парызы екендігін өз тәжірибесі негізінде дәлелдеу;
- 4) қаладағы экологиялық проблемалар туралы материалдар жинау;
- 5) адам баласының табиғатты аялай білуге үйренуіне қажетті шарттарды анықтап, жүйелеу;
- 6) қорытынды сөз мазмұнын белгілеу, мұнда адамды табиғатты аялай білуге үйрету үшін, адамның өзін табиғаттың бөлшегі екенін ұғындырумен байланысты жұмыстардың ең алдымен жүргізілуіне қажеттілігін дәлелдеу;
- 7) пайдаланылған әдебиеттер тізімін жасау.

Осы жоба бойынша жұмыс жасау барысында студент өз бетімен біраз әдістерді үйреніп, санасына сіңдірді, атап айтқанда, мынадай қабілеттері жетілді:

- студент өз бетімен тақырыпқа байланысты әдебиет жинауға машықтанды;
- студент өз ойын дәлелдеуге қажетті әдістер мен тәсілдерді саралай алды;
- студент өз ойын дәлелдеу үшін жинақтаған практикалық материалдарды өз мақсатына сай пайдалануға үйренді;
- студент алға қойған проблемадан шығудың өзіндік жолдарын анықтап, нақты теориялық немесе практикалық ұсыныстар берудің тиімді жолдарын анықтады.

Студенттің осы жоспардағы барлық іс-әрекетінің таным логикасы жүйесіне сай ұйымдасуына оқытушының басшылық етуі тиіс. Сонымен бірге, студент орындаған жоба жұмысына оқытушы өз тарапынан объективті баға беруі керек.

Ғылыми-ізденіс жұмыстарының жүйесі мен құрылымы шынайы ғылыми жұмыстармен толық сай келуі керек деген ұстанымға сай бұл бағыттағы жобаларды бағалау үшін міндетті түрде оппоненттер алдын-ала тағайындалады. Жұмыстың оппоненттері даярланған жобаларды мұқият талдап шығып, пікірлерін эзірлейді. Осы жобаны қорғау кезінде қазақ тілі бойынша берілетін бағдарламалар мен авторлық бағдарлама сәйкестігі салыстырыла келе, жобаны қорғау ұйымдастырылады. Сол қорғауда ең шешімді пікірді оппоненттер айтатын болады. Ал жоба қорғаушылар олардың айтқан сын-ескертпелеріне жауап беру арқылы өз деңгейлерін көрсетеді.

Қазіргі кезде мектеп бітірушілердің емтиханды жобалай оқыту технологиясын қолдана отырып тапсыру тәжірибесі де кездесіп жүр. Бұл да білімді жаңаша бағалаудың көрінісі болып саналады.

Жалпы жаңа заманға лайық оқытудың негізіне алынатын инновациялық үрдістер білім берудің барлық салаларын қамтып, қанат жайып, әр түрлі қырынан танылып келеді. Қазіргі инновациялық үрдістер В.И.Загвязинскийдің сөзімен айтқанда, білім берудің мынадай салаларында қамтылады [3]:

- 1) Білім беретін түрлі оқу орындарындағы білім мазмұнында қамтылады.
- 2) Оқыту мен тәрбиелеудің жаңа технологиясын, ұстанымдарын, әдістерін, формаларын, тәсілдері мен амалдарын қарастырады.
- 3) Оқу-тәрбие беру үдерісін ұйымдастыру жолдарын анықтайды.
- 4) Мектепті басқару жүйесін жаңашаландыру жолдарын зерттейді.

Жаңа технологиямен оқыту, оқытудың жоғары белсенді түрін дамытудың мүмкіндігі техникалық және электрондық құралдарды тиімді қолданғанда тіпті арта түседі. Жобалай оқыту технологиясы студенттердің қазақ тілін танып-білуінің тиімді құралы ретінде алынғанда, осы оқыту әдісінің үлкен жүйе құра алатын қасиеті ерекше танылады. Бұл жерде «жобалау» деген сөздің ішкі мағынасындағы айырмашылықта болатын екі саланы айырып тани білу керек.

Оның біріншісінде «жоба» әрекеттің жемісі ретінде танылса, екіншісінде «жоба» таным әрекетін ұйымдастыратын басты әдіс ретінде танылады.

«Жоба» әдіс ретінде қолданылғанда, алға танылып-анықталуы тиіс белгілі бір проблеманы қойып, оны шешуге жеке студентті немесе студенттер тобын жұмылдыру үдерісі ұйымдастырылады. Сонымен қатар, бір жоба әдісі арқылы бір сабақта да, сабақтар сериясы бойы да жұмыс ұйымдастырып, көздеген нәтижеге жетуге болады.

Жобалай оқыту арқылы алға қойылған проблеманы шешу барысында студенттердің өз бетімен білім алуын қалыптастыра отырып, қазақ тілін практикада қолдану дағдылары дамытылады.

Бұл жердегі ізденімдік әдістердің нәтижесінде студенттердің өз алдына берілген тақырып туралы белгілі бір дәрежедегі ақпараттар мазмұнын жинақтауға, оны шешу туралы болжам жасауға, қазақша сөйлеу тілін жаттықтыра отырып, сөйлемдер құруға үйренуге, сол арқылы қазақша ойлауға дағдылана бастайды.

Қазақ тілін үйретуде бұл әдістерді жүйелі түрде жоспарлап, жобалай оқыту технологиясында қолдана отырып, оқытушы алдындағы студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытуға, ғылыми нәтиже алу үшін ізденудің оптималды түрлерін өз бетімен таба білуіне бағдар береді де олардың танымдық қабілеттерін жетілдіреді. Мұндай ізденіс бағытындағы жұмыстарды өз деңгейінде жасауы нәтижесінде студенттердің жауапкершілік қасиеті мен көздеген мақсатына жету сезімдерін қалыптастырудың оңтайлы жолы танылады.

Бұл ретте «Қазақ тілі» пәні оқытушысының міндеті – студенттердің әрқайсысын ізденім жолындағы белсенді таным қызметін шеберлікпен ұйымдастыра білуі.

Әдебиеттер

- 1 Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
- 2 Сатбекова А.А. Рухани жаңғыру: қазақ тілін өзгетілді дәрісханада жобалай оқыту технологиясы (гуманитарлық бөлім). Монография. – Алматы, ТОО «ЛантарТрейд», 2019. – - 220 бет.
- 3 Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Педагогика, 2001. – 160 с.

ГРНТИ 16.21.51

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА

Рыспаева Д.С.

Кокшетауский университет

им.Ш.Уалиханова

Кокшетау, Казахстан

dinararyspayeva25@gmail.com

В условиях глобализации, распространения массовой культуры, всеобщей модернизации создаются примерно одинаковые условия существования людей. Национальная специфика интериоризуется, ментализируется, акцент в ее изучении смещается с анализа внешних материальных носителей культуры в план изучения внутренних (ментальных) форм представлений человека о мире и о своем месте в нем. В таких условиях язык становится важным этнодифференцирующим фактором.

Лингвистическая наука современности антропоцентрична. Человек становится точкой отчета во всех исследованиях, язык изучается для человека и через видение человека. Язык в настоящее время изучается под разными углами зрения. Когнитивная лингвистика изучает язык как инструмент и способ познания. Когнитивная лингвистика – это «лингвистическое направление, в центре которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформации информации» [1,53].

Работы, направленные на изучение концептуальных систем национальных языков, на сегодняшний день широко распространены, поскольку в концептосфере каждого народа есть немало концептов, имеющих яркую национальную специфику. Многие из этих концептов «руководят» восприятием действительности, пониманием происходящих явлений и событий, обуславливают национальные особенности коммуникативного поведения народа. Для правильного понимания мыслей и описания поведений другого народа выявление и описание содержания таких концептов является исключительно важным [2,76].

Национальные концепты в идеале должны быть общими для всех носителей культуры, т.к. они ментально объединяют нацию, однако часто случается так, что степень усвоенности национальных концептов у отдельных членов лингвокультурной общности значительно различается или в сознании отдельных людей существуют концепты свойственные концептосфере других народов. Такого рода феномен может быть обусловлен контактами народов друг с другом или может являться результатом воздействия процессов глобализации. Рассматривая концепт в качестве отправной точки изучения национальной концептосферы можно выявить уникальность и универсальность определенной культуры, сделать вывод о краеугольных понятиях в сознании определенного менталитета.

В своей книге «Метафоры, которыми мы живем» Дж. Лакоф и М.Джонсон говорят, что концепты являются не просто порождением человеческого ума, они управляют нашим мышлением, влияют на нашу повседневную жизнь вплоть до самых тривиальных деталей «наши концепты структурируют наши ощущения, поведение, наше отношение к другим людям. Тем самым наша

концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни» «... в обыденном случае концептуальная система не осознается. О большинстве мелочей, которые мы делаем каждый день, мы просто не думаем, и делаем их автоматически по определенным схемам. Что представляют собой эти схемы – не ясно. Один из способов изучения этого – наблюдение за особенностями функционирования языка» [3, 25]. Т.е. концептуальная система человека является основополагающим материалом человеческого мышления. Она определяет мироощущение человека, его поведение, взаимоотношение с окружающими. Концепт тем богаче, чем богаче национальный, сословный, классовый, профессиональный, семейный и личный опыт человека, пользующего концептом [4, 153].

Анализ концептов, осуществляемый с помощью научного аппарата лингвистики, и исследование концептуального устройства естественного языка позволяет получить достоверную информацию об универсальных и идиоэтнических чертах мировидения любого народа, то есть сведения о таком уникальном феномене как дух народа [9, 18]. Полученные семантические признаки концепта одного языка можно сравнивать с набором семантических признаков эквивалентного концепта другого языка. Семантические признаки концепта носителю языка кажутся самоочевидными, такими без которых концепт просто не существует. Но при сопоставлении с семантическими признаками аналогичного концепта другого языка нередко выясняется, что данный признак является ярким, оригинальным, сугубо национальным [2, 139-140].

Существующие метафорические образы концепта позволяют представить его сложную и многомерную структуру. З.Д.Попова и И.А.Стерин метафорически представляют концепт как некий плод, базовый образ которого выглядит как косточка плода. Базовый образ может исчерпывать содержание концепта, если концепт отражает конкретные чувственные ощущения и представления, либо концепт представлен в сознании очень примитивно мыслящих индивидов. В более сложных концептах дополнительные когнитивные признаки наслаиваются на базовый образ и образуют мякоть плода. Когнитивных признаков может быть очень много они наслаиваются друг на друга от конкретного к более абстрактному [2, 62]. Ядро и базовые слои концепта окружены слабоструктурированным интерпретационным полем, которое является отражением отдельных концептуальных признаков, их сочетаний в виде утверждений и установок определенной культуры. В интерпретационном поле концепта обнаруживаются разнообразные признаки концепта, которые часто скрыты от прямого наблюдения. Такого типа информация выявляется из интерпретации информации отраженной в паремиях, афоризмах, крылатых выражениях, художественных текстах.

Рассмотренный нами концепт достоинство является общечеловеческой ценностью. Однако, очевидно, что данное понятие в разных языковых культурах имеет свои специфические черты и, конечно, определенную общность.

Понятие человеческого достоинства говорит нам об особой ценности человека. Чувство собственного достоинства – это переживание собственной ценности и утверждение ее, возможно, вопреки обстоятельствам. Каждый человек обладает чувством собственного достоинства, другое дело то, что он может потерять его, сломиться под гнетом обстоятельств, забыть о нем, позволив другим затеснить его собственное я [5, 315]. Достоинство может сохранить только тот, кто, несмотря на потери и лишения, может взять себя в руки, не впад в истерику продолжать целеустремленно действовать, искать выход из сложившейся ситуации. Проблема достоинства была и остается острой и это проявляется не только в нравственной сфере, но и в социальной, экономической, в области гражданских прав и политики.

Конечно, представления о достоинстве человека менялись в ходе истории, они были различны у разных народов и в разных культурах. Попытка изучить проблему достоинства в первую очередь связана с постижением ее философской и этической значимости. Истоки постижения данного понятия связаны с античностью, с философией Аристотеля, стоиков, Цицерона, а также с наследием Б.Паскаля, Т. Гоббса, И. Канта, А.Г. Баумгартена, М. Шелера и др.

Сопоставить особенности русского, казахского и английского мировосприятия представляется возможным на примере анализа концепта *достоинство* в трех культурах. Для исследования данного концепта в трех языках был использован анализ словарных дефиниций ключевой лексемы, анализ синонимов, деривационного поля, анализ лексической сочетаемости ключевой лексемы, анализ паремий, объективирующих концепт, контрастивный анализ средств трех языков.

В русском языке семантическое поле лексемы достоинство представлено разнообразными значениями. Основная семема Д1 (семема денотативная первая, прямое номинативное значение слова по В.В.Виноградову) слова достоинство в словаре русского языка С.И.Ожегова, под редакцией Н.Ю.Шведовой [6, 163] определяется следующим образом: 1) положительное качество. Достоинство книги. В спектакле много достоинств; 2) совокупность высоких моральных качеств, а так же уважение этих качеств в самом себе. Ронять свое достоинство. Говорить с достоинством. Чувство собственного достоинства; 3) Стоимость, ценность денежного знака; 4) то же, что и титул в 1 знач. Устар. Графское достоинство; оценить по достоинству кого-что, составить о чем-то правильное мнение.

Производно-номинативные значения лексемы достоинство реализуются семемами Д2 (семема денотативная вторая, производно-номинативное значение) в следующих примерах: 1) *степень добротности* (достоинство книги, в спектакле много достоинств); 2) *духовная ценность* – совокупность личностных характеристик и уважение их в себе (Ронять свое достоинство. Говорить с достоинством. Чувство собственного достоинства); 3) *стоимость, ценность* (Это сукно посредственного достоинства); 4) *ценностная характеристика* – выражение, общественной и индивидуальной оценки нравственных качеств человека и соответствующее поощрение или порицание (Достойный человек, уважаемый, ценимый); 5) *социальная характеристика*, т.е. высокое социальное положение.

При анализе репрезентации концепта *достоинство* в русских поговорках, собранных нами примерах концепт представлен в языке в основном лексемами – честь, почет, заслуга, стыд, совесть, труд. Фразеологически связанные значения лексемы (по семеме Д2) в составе поговорок могут быть представлены такими семантическими группами: 1) *Достоинство как высшая ценность*, оно выше для человека, чем богатство и иногда даже чем жизнь (Беден, да честен; почет дороже денег; Лучше смерть славная, чем смерть позорная. Зачесть, хоть голову с плеч. [7]); 2) *качество, которое не остается незамеченным* – настоящее достоинство всегда заметно (Золото и в грязи блестит [7]); 3) *нечто, что необходимо беречь* – достоинство *ценность, которую нужно беречь* (Что дело, то и слава; Береги платье снову, а честь смолоду. Не богатство, невесту красит [7]); 4) *качество, которое всегда проявляется в поступках человека* (Золото не говорит, да много творит; Не по словам судят, а по делам. Видна птица и по полету [7]); 5) *правовое значение* (права и достоинства человека, честь и достоинство).

Концепт *достоинство* в составе поговорок приобретает следующие коннотативные значения: ***высшая ценность; нечто, что необходимо беречь; качество, которое не остается незамеченным; всегда проявляется в поступках человека.***

В казахском языке концепт *достоинство* представлен лексемой *намыс*. По прямому номинативному значению (Д1) данная лексема в Казахско-русском словаре под ред. Р.Г.Сыздыковой, К.Ш.Хусаин [8, 620] определяется так: *Намыс суц.* – 1) честь, доброе имя, репутация; чувство достоинства, самолюбие; жалған~ ложное самолюбие; ~ көру считать для себя унижительным; біреудің ~ на ти – задеть чье-либо самолюбие; қыздың ~ на ти – задеть самолюбие девушки; ер ~ы доброе имя молодца, репутация мужчины; ~ қа тырысу – стоять за честь (свою, чью-л.); ер ~ ы, ел ~ ы честь героя – честь народа; ер жігіт елінің ұлы, ~ ның құлы джигит – сын своего народа и раб своей совести; 2) стыд, срам, позор // ~ ы қолдан беру стыдно; опозориться, осрамиться; оның ~ы келсе керек ему, пөвидимому стыдно // ~ты қолдан жібермеуге тырыс не ударить лицом в грязь.

Производно-номинативные значения этой лексемы (по семеме Д2) представлены в следующих примерах: 1) *Человеческое качество* (адамгершілік қасиет) – т.е. черта, принадлежащая человеку, определяющая его сущность, духовную суть, величина, обладание которой не повторяется относительно каждого человека. Составляющая совести (жалған намыс, намыс көру, біреудің намысына тию, намыскер адам); 2) *Достоинство народа* (елдің намысы) – групповое объединяющее чувство, основа патриотизма (ер намысы, ел намысы); 3) *Мужское качество* (ердің, жігіттің намысы) – проявление благородства, выдержки и мужского характера, стремление культивировать в себе это качество, чтобы быть достойным своего народа; 4) *воспитанное в человеке качество*, воспитание чувства достоинства в человеке одна из важных задач воспитания (Азаматты арлы ету, намыскерлікке баулау, ерлік салтқа берік ету; Оспан өте намыскер больш өсті).

Поговорки, в состав которых концепт намыс в ходит по семеме Д2, могут быть представлены следующим образом: 1) *достоинство – это высшая ценность*, ценимая выше богатств (жақсы арны

күл, жаман малына күл); 2) *достойный человек обладает чувством стыда, совести* (Өдептілік, ар-ұят – адамдықтың белгісі, тұрпайы мінез, тағы жат надандықтың белгісі [9]); 3) *патриотизм* – достойный человек видит свое предназначение в служении народу, он является патриотом. (Ер намысы – ел намысы; Ер елімен жақсы, жер күнімен жақсы; Ер өлсе де, аты өлмейді [9]).

В следующих семантических группах лексема *намыс* реализует коннотативные семемы (семемы, утратившие мотивированную связь с денотативными семемами лексемы): 1) *выражение внутреннего мира человека*, достоинство человека определяется по его поступкам и исходит из характера человека, достойный человек всегда ведет себя достойно – не унижает себя и других, держит свое слово, всегда справедлив и ему чуждо зло, предательство, подхалимство и обман (Мақал – сөздің атасы, уәде – ердің опасы; Адалдық ардың ісі [9]); 2) *воспитанное в человеке качество* – воспитание чувства собственного достоинства в человеке одна из основных задач воспитания, поскольку именно в семье закладывается основа, начинается формирование мировоззрения, для родителей же признание того, что они воспитали достойного сына народа является гордостью (Азаматты арлы ету, намыскерлікке баулау, ерлік салтқа берік ету); 3) *признание обществом*, народ всегда будет высоко ценить достойного, хоть отважность и умение совершить геройский поступок это черта определенного человека, его героизм принадлежит народу во имя которого был совершен подвиг: Ер өлсе де, аты өлмейді; Жақсынны халық мақтар, жамады халық даттар; Ерді намыс өлтіреді, қоянды қамыс өлтіреді [9].

Таким образом, можно выделить номинативно-производные значения лексемы *намыс*: **высшая ценность, обладание высокими моральными качествами; патриотизм**; фразеологически связанные лексемы представлены следующими семемами: **выражение внутреннего мира человека, проявление высоких моральных качеств в поведении, воспитание, высокая оценка общества**. Основываясь на эти значения лексемы *намыс* можно сделать вывод, что данное понятие не сужается эгоцентрически до внутреннего мира человека, а расширяется до понятий родины и народа, в данном случае актуализируется сема *патриотизм*.

Исследуемый концепт *достоинство* представлен в английском языке лексемой *dignity*. Семантическое поле лексемы *dignity* включает в себя разные значения. По своей основной семеме Д1 слово *dignity* (достоинство) определяется в словаре А.С.Хорнби [10, 241] так: *Dignity n – 1. True worth; the quality that earns or deserves respect: the ~ of labour. A man's ~ depend not upon his wealth or rank but upon his character. 2. Calm and serious manner or style: If you are afraid of loosing your ~ (eg of being look made to look foolish) you can't expect to learn to speak a foreign language; beneath one's ~, below one's moral, social, etc. standards: It is beneath your ~ to answer such a rude remark. Stand on/upon one's ~, insist upon being treated with proper respect; refuse to do what one considered to be below one's moral, social. Etc. standards 3. (pl – ties) high or honorable rank, post or title: The Queen conferred the ~ of a peerage on him.*

Производно-номинативное значение этой лексемы (семема Д2): 1) характеристика человеческих качеств, т.е. *совокупность высоких моральных качеств человека* (it was beneath his dignity to cheat; showed his true dignity when under pressure); 2) *самоуважение и высокая оценка внутренних качеств* (самодостаточность); 3) *характеристика поведения человека*, определяющегося высокими моральными качествами человека или же положением, занимаемым в обществе (The dignity of this act was worth the audience of kings. *Shak.*); 4) *социальная характеристика*, т.е. высокое социальное положение (respected the dignity of the emissaries); 5) правовое значение концепта *dignity*, т.е. подлинное, присущее всем неотъемлемое право человека наряду со свободой (Human dignity, human rights; human dignity shall be inviolable; to respect and protect human dignity).

Фразеологически связанные значения лексемы (по семеме Д2) в составе паремий могут быть представлены такими семантическими группами: 1) высшая ценность (A good name is better than riches; Better a glorious death than a shameful life [11]); 2) человека обладающего достоинством всегда заметно – (A good name keeps its luster in the; True blue will never stain [12]); 3) то, что определяется по его поступкам (He that respects not is not respected; Handsome is that handsome does [12]); 4) высокая оценка (признание), которой можно легко лишиться (A good name is sooner lost than).

Таким образом, выделяются следующие производно-номинативные значения: **совокупность высоких моральных качеств человека; самодостаточность; социальная характеристика; характеристика поведения человека**; следующие семемы репрезентируют фразеологически связанные лексемы: **высшая ценность; то, что определяется по его поступкам; признание**.

Сравнение рассмотренных выше семантем русских, казахских и английских лексем позволяют сделать некоторые выводы относительно национально-культурной специфики и схожести.

На основе анализа семантем было выявлено, что по семеме Д2 в трех языковых культурах прослеживаются общие значения концепта. Мы видим, что достоинство это высшая ценность, проявление высоких моральных качеств человека. Достойный человек всегда ведет себя соответственно и это проявляется и в поведении, и в поступках человека. В сознании трех народов присутствует одобрительная оценка людей, обладающих высокими моральными качествами и соответственно, достоинство в этих культурах – это не признак, это человеческая ценность, которая должна общественно подтверждаться. По семеме Д1 в русской и английской концептосферах достоинство имеет значение – социальная характеристика, т.е. понятие о достоинстве сливается с представлениями о сословной чести (графское достоинство, *respected the dignity of the emissaries*), в казахской концептосфере лексема *намыс* не имеет такого значения по своему прямому денотативному значению, данное значение реализуется в коннотативной семеме – *признание обществом*. В семантеме концепта *достоинство* в казахском языке не содержится *правовое значение*, которое есть в русской и английской семантеме. По семеме Д2 в русской концептосфере концепт *достоинство* имеет значение – *стоимость, ценность* (Это сукно посредственного достоинства), т.е. данный концепт приобретает более материальный характер (все имеет свою цену). В казахской языковой культуре коннотативное значение *высокая оценка общества* проявляется острее, нежели в русской и английской. Только в казахской языковой культуре понятие достоинство расширяется до понятий родины и народа, тогда как в русской и английской языковой картинах сужается до внутреннего мира человека. Символическим значением лексемы в казахском языке можно считать значение – *основа патриотизма*. На основе анализа можно проследить, что в трех культурах прослеживаются так же такие параметры концепта как эмоциональное принятие (уважение человека к самому себе и уважительное отношение окружающих), гендерный аспект (достоинство мужское, как выражение силы; достоинство женское как выражение чести, скромности, чистоты, целомудрия).

Литература:

- 1 Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. Под ред. Кубряковой Е.С., филологический факультет МГУ им. Ломоносова. – М. 1997. – С. 53.
- 2 Попова З.Д., Стернин И.А., Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж 2003. – С. 76, 139-140.
- 3 Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ./Под ред. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С.25.
- 4 Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: Антология. – М.: Academia, 1997. – С.153.
- 5 Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика. Уч. пособие. – Москва – Ростов-на-Дону: «МарТ», 2003. – 315 с.
- 6 Ожегов С.И. Словарь русского языка под ред. Н.Ю.Шведовой. – М., 1973.– С.163.
- 7 Селиванов Ф.М., Кирдан Б.П., Аникин В.П., Русские пословицы и поговорки, под ред. Аникина В.П., – М., 1988.– 431 с.
- 8 Казахско-русский словарь, под ред. Р.Г.Сыздыковой, К.Ш.Хусаин. – Алматы, 2002.– 620 с.
- 9 Қазақтың мақал-мәтелдері. Құрат. А.Т.Смайлова. – Алматы: Көшпенділер, 2005.– 400 с.
- 10 Hornby, A.S.Oxford Student's Dictionary of Current English, Moscow 1983.– 241 с.
- 11 Английские пословицы и поговорки и их эквиваленты в русском и казахском языках. – Алма-ата, 1988.– 160 с.
- 12 Васильева Л., Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. – М., 2006.– 350 с.

ГРНТИ 16.21.07

О ДИФФУЗИИ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Мурзалина Б.К.

*Казахский университет международных отношений
и мировых языков имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан,
murzalina_bota@mail.ru*

Глобальные изменения, происходящие во всем мире, демократизация общества и цифровизация всех сторон жизни социума во всем мире, в том числе и в России, оказали существенное влияние на развитие и функционирование русского языка. Главным образом эти изменения в современном русском языке проявились в диффузии устной и письменной форм языка, то есть во взаимопроникновении разговорного и книжных разновидностей. Следует заметить, что данное явление в русском языке наблюдалось всегда, об этом писали в свое время и Л.В.Щерба, и В.В.Виноградов. Однако с конца XX века диффузия устной и письменной форм языка происходит стремительно, она фиксировалась, изучалась и обобщалась исследователями, такими, например, как И.А.Стернин, В.Г. Костомаров, Н.Н.Клещина, М. Кронгауз, В. М. Лейчик и другими русистами.

И.А.Стернин, анализируя состояние русского языка конца XX века и изменения в коммуникативном ядре лексикона, отмечает, что «активизировалась, в основном, лексика рыночной экономики, политическая лексика, лексика шоу-бизнеса и криминально-правоохранительная лексика. Стабилизировалась «демократическая» и, частично, коммерческая лексика; пассивизации подвергся тоталитарный общественно-политический лексикон и лексика перестройки» [1.14]. Далее он подчеркивает, что «в общественном сознании произошла либерализация понятия языковой нормы, норм культуры речи, в результате чего значительно расширился круг допускаемых общественным мнением отклонений от языковых норм. Это обуславливает необходимость принятия мер по поддержке языковых норм и норм культуры речи». При этом И.А.Стернин считает, что «в целом, для русского языка конца XX века характерны следующие обобщенные тенденции развития: интенсивность и быстрота изменений в языке; определяющее влияние общественно-политических процессов на языковое развитие; преобладающие изменения происходят в лексике и фразеологии; количественные изменения преобладают над качественными; функциональные изменения преобладают над системными» [1.15].

Трансформацию русского языка и речи в условиях сетевого сообщества рассматривает Н.Н.Клещина, отмечая, что «общение в социальных сетях приводит к либерализации норм литературного языка, которые становятся не обязательными для соблюдения. Сформировавшаяся устно-письменная форма коммуникации сетевого общества, предполагающая письменный текст с чертами устной речи, приводит к девиациям, особенно на лексическом и синтаксическом уровнях, от принятых литературных норм» [2]. При этом Н.Н. Клещина замечает, что языковые средства разговорной речи проникают даже в язык публицистики и науки, что наблюдаемые тенденции развития русского языка заставляют задуматься о необходимости его защиты.

Следует подчеркнуть, что если одни исследователи считают происходящие в русском языке изменения чуть ли не «порчей» и призывают к принятию мер по его защите, то другие полагают изменения естественными, обогащающими язык, так как меняется окружающая действительность, поэтому меняются язык и речь.

В этой связи представляется интересным мнение патриарха русистики В.Г. Костомарова, который считает, что «в процессах сближения двух разновидностей языка проникновение звуковой (даже собственно разговорной ее части) в книжную, болезненно обсуждаемое и осуждаемое как порча, на деле оказывается менее сильным, чем почти не замечаемое воздействие книжной на звуковую» [3.40]. Он отмечает, что «традиция жестко увязывать книжность с письмом и печатью, а

некнижность с говорением теряет объяснительную силу, но уходит со скрипом злых протестов. Она мешает заметить, что первая не меньше второй связана со звучанием, а вторая, вооружившись современной техникой, вторгается, пусть пока неумело, в письменность. Тексты, рожденные в кино и телевидении, возмужавшие в сетевом общении, совмещая и дополняя языковую и невербальную передачу информации, образуют новые культурно-стилевые проблемы» [3.41]. По мнению В.Г. Костомарова, «девайсы, благодаря техническим возможностям, позволяют фиксировать тексты в звуке, движении, цвете, всей культурной обстановке общения, лишают письмо монополии на фиксацию, передачу и хранение. Естественное сближение книжной и разговорной разновидностей языка облагораживает вторую через сосуществование обеих как в звуковой, так и в печатной и изобразительно-звуковой формах. Порождается новый тип текста» [3.42]. Исследователи используют для обозначения таких текстов разные термины: *синтетические, синтезированные, диффузные, гипертексты, креолизованные, экранные* – наиболее удачным, по мнению В.Г. Костомарова, является термин *дисплейные тексты*.

Положительного мнения о результатах диффузии письменной и устной речи придерживается М.А. Кронгауз, объектом профессионального изучения которого в течение последних 20-30 лет является состояние русского языка. В результате этих исследований появился бестселлер «Русский язык на грани нервного срыва» и дополненное издание «Русский язык на грани нервного срыва 3D», «Самоучителя олбанского» и её продолжение – «Словарь Интернет.ру», а также книга «С детского на детский». М.А. Кронгауз в своих многочисленных интервью различным СМИ неоднократно подчеркивал, что русский язык в защите не нуждается. В частности, в интервью корреспонденту портала «Русский мир» он заявил, что «если язык меняется, то в этом есть некая потребность нашей с вами жизни. За последние 30 лет перестройки мы на самом деле прожили несколько веков, сменив несколько социальных систем, претерпев несколько взрывов. Не говоря уже, что на всё это наложился Интернет – взрыв технологический, который серьёзно изменил весь мир. И тот язык, который не отреагировал бы на всё это, просто не пережил бы эти три десятилетия» [4]. Более того, по мнению Максима Кронгауза, все эти изменения, в том числе новые орфографические и орфоэпические нормы, смешение стилей, новое в лексике и грамматике: все это не катастрофа, а признаки не утраченного творческого потенциала языка, к которому стоит относиться с пониманием [5].

Таким образом, по мнению исследователей, в настоящее время в русском языке наблюдается диффузия устно-разговорной и письменной разновидностей коммуникации, их взаимопроникновение. Отмечается, что наиболее ярко диффузия проявляется в выступлениях первых лиц государства, политиков, оказывая влияние на общее состояние литературного языка и его норм, так как их речь многократно тиражируется журналистами в различных СМИ, а также цитируется писателями, поэтами и многочисленными носителями русского языка. В этой связи заметим, что свое время эмоциональные слова, высказанные в 2002 году В.В. Путиным по поводу теракта в Москве, в Театральном центре на Дубровке, уничтожить террористов везде и всюду и даже «*мочить в сортирах*» нашло отражение не только в СМИ, но и в стихотворении Андрея Дементьева: «Мне по душе простецкие слова – «*Мочить ублюдков и шпану*» в сортирах». Но практика порой была слаба, и потому подчас не тех *мочили*» [6].

Следует отметить, что в последние годы в публичных выступлениях и интервью В.В. Путина наблюдается активное использование языковых средств не только книжного, но и разговорного стилей и элементов просторечия. Так, в спецпроекте «20 вопросов Владимиру Путину», приуроченном 20-летию его избрания президентом, состоявшемся в 2020 году, Главой России были прокомментированы ключевые политические события, а некоторые выдержки были затем опубликованы в СМИ. Например, на вопрос том, почему назначение нового Кабинета министров произошло быстро, президент сказал так: «Здесь *рассусоливать* нельзя. Россия не такая страна, которая может, как Бельгия, оставаться без правительства целый год». А отвечая на вопросы об Украине, отметил интерес части украинских политиков: «...даже не больше заработать денег за счет ограбления украинского народа, а сохранить, что награблено. «*Бабки*»-то где?» - извините за моветон. *Денежки где? В заграничных банках. Что нужно делать для этого?* Показать, что они служат тем, у кого эти деньги лежат [7]. Как видим, В.В. Путин использует в данном случае наряду с лексическими (*рассусоливать, денежки, «бабки»* - просторечный синоним к слову *деньги*) и синтаксические особенности разговорного стиля, а именно: неполные предложения различного типа (вопросительные и повествовательные), повторы слов (*где*), разрыв предложений вставными

конструкциями, Использование этих средств усиливает эмоциональный характер ответных реплик, способствует выражению возмущения по поводу действий части украинских политиков.

Проанализируем несколько примеров из выступления В.В. Путина на Ежегодной пресс-конференции 23 декабря 2021 года, в которых также представлена диффузия устной и письменной разновидностей языка. Так, отвечая на вопрос о сложностях вакцинации населения, Путин использует глагольное междометие (*шлѐп-шлѐп-шлѐп*), подобные конструкции являются специфической приметой разговорной речи: «Я уже говорил об этом: в советское время никто не спрашивал. *Шлѐп-шлѐп-шлѐп – всё, пошли*». Заметим, что использование три раза глагольного междометия *шлѐп* (от разговорного *шлепнуть*) в функции сказуемого показывает многократность мгновенных законченных действий, что усиливается экспрессивным обобщением *всѐ* и глаголом-сказуемым прошедшего времени *пошли* в значении настоящего *идите*. И далее, характеризуя поведение некоторых российских депутатов, употребляет фразеологизмы, имеющие разговорный характер: «они должны занять принципиальную позицию, *а не «крутить хвостом», не зарабатывать дешёвые очки на здоровье нации*». В данном случае использование языковых средств разговорного стиля позволяет просто и наглядно описать ситуацию с вакцинацией населения в советское время, а с помощью фразеологизмов выразить недовольство позицией некоторых депутатов.

Использование языковых средств разных стилей наблюдается и при ответе на вопрос представителя британского телеканала «Скай Ньюз» Д.Магни, которая поинтересовалась, может ли Россия безоговорочно гарантировать, что не будет нападать на Украину или любое другое суверенное государство, или же это будет зависеть от хода переговоров? Путин начал отвечать в классическом публицистическом стиле, его речь насыщена общественно-политической лексикой: «*Наши действия будут зависеть не от хода переговоров, а от безусловного обеспечения безопасности России сегодня и на историческую перспективу. В этой связи мы ясно и чётко дали понять, что дальнейшее движение НАТО на восток неприемлемо*». А далее резко изменил тон ответа, используя несколько риторических вопросительных предложений разного типа и сам отвечая на них: «*Что здесь непонятного? Мы, что ли, ставим ракеты рядом с границами Соединённых Штатов? Нет. Разве это какое-то избыточное требование – не ставить больше никаких ударных систем у нашего дома? Чего здесь необычного? Поэтому нам важен не ход переговоров – нам важны результаты. «Ни одного дюйма на восток», – сказали нам в 90-е годы. Ну и чего? Надули. Просто нагло обманули: пять волн расширения НАТО, и теперь уже, пожалуйста, в Румынии, сейчас в Польше появляются соответствующие системы. Вот о чём речь, поймите же вы, в конце концов. А Вы требуете от меня каких-то гарантий. Вы должны дать нам гарантии – вы! И немедленно, сейчас. А не забалтывать это десятилетиями и под такой мягкий говорок о необходимости обеспечения безопасности для всех делать то, что планируют. Вот о чём речь. Ну разве мы угрожаем кому-то?» [7].*

Обратим внимание, что в ответе наблюдается использование языковых средств разговорного стиля разного уровня: это и лексические средства *надуть, забалтывать, говорок*; и морфологические – неоднократно повторенное личное местоимение *Вы*, относящееся не только к слушающей ответ журналистке, но и обращенное ко всем руководителям коллективного Запада и США *вы*; и синтаксические – слово-предложение *нет*, повторы местоименных вопросительных слов в риторических вопросительных предложениях разного типа, осложненных оттенками удивления. Заметим, что жаргонное слово *надули*, обозначающее *пытаться кого-то обмануть, провести кого-то хитрить*, поясняется нейтральным синонимом *обманули*, вероятно с учетом того, что ответ адресован иностранной журналистке. Следует подчеркнуть, что частицы *ли, разве*, как и многие модальные частицы, многофункциональны, в рассматриваемом тексте они выполняют функцию вопросительной частицы и служат для выражения субъективной оценки. При этом эмоциональность речи усиливается повторением разговорных частиц *ну, вот*: сочетание *ну и чего, ну разве* совмещают вопрос и указание на причинно-следственные связи, а в сочетании *вот о чем речь* частица выполняет функцию указательной и усилительной частицы.

Итак, использование языковых средств разных стилей позволяет не только точно и ясно выразить мнение, позицию по любой проблеме, но и дать соответствующую оценку событию в доступной форме.

Таким образом, наблюдаемая в современном русском языке диффузия устно-разговорной и письменной разновидностей коммуникации, является объективной реальностью и, как представляется, обогащает обе формы языка.

Литература

- 1 Стернин И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка //Теоретическая и прикладная лингвистика. -Вып.2. Язык и социальная среда. – Воронеж, 2000. – С.4-16
- 2 Клещина Н. Н. Трансформация русского языка и речи в условиях сетевого сообщества. – <http://jour.isras.ru/upload/journals/2/articles/4726/submission/original/4726-8778-1-SM.pdf>
- 4 Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. –СПб.: Златоуст, 2014. – 220 с.
4. https://ruskiymir.ru/publications/197798/?sphrase_id=243765
5. <https://sochisirius.ru/news/1330>
6. <https://poemata.ru/poets/dementev-andrey/mne-po-dushe-prostetskie-slova/>
7. 20 вопросов Владимиру Путину //WWW.AIF.RU- 2020, 9
8. <http://kremlin.ru/events/president/news/67438>

ГРНТИ 16.21.33

ЕВРОПЕЙСКИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ТЕКСТА НА РУБЕЖЕ XX - XXI ВЕКА

Амирова Ж.Г.

*КазУМОуМЯ им. Абылай хана,
г. Алматы, Казахстан
amirova2006@mail.ru*

Известно, что, при всех объективных различиях национальных лингвистических традиций в современном языкознании отчетливо проявляется ряд общих тенденций, главными из которых являются, с одной стороны, интернационализация лингвистического знания, а с другой – тесная связь с общественной, культурной и политической историей страны, в которой развивается то или иное направление лингвистики, та или иная лингвистическая школа. Несмотря на то, что становление лингвистики текста в целом происходит в рамках структурно-функциональной лингвистики, с момента ее возникновения наблюдаются существенные различия в подходах к исследованию текста в рамках различных национальных и локальных лингвистических традиций.

Рассматривая проблемы лингвистики текста, западная англо-саксонская лингвистика, под влиянием семиотической традиции Ч.У. Морриса, разграничивающей три семиотических сферы (семантику, синтактику и прагматику), выделяет в этой области лингвистики ряд самостоятельных дисциплин – *синтаксис текста*, *семантику текста* и *прагматику текста*. Синтаксис текста строится как исследование главным образом, связей и отношений высказываний в рамках текста, семантика текста предполагает описание пресуппозиций, делающих текст осмысленным, прагматика текста изучает условия успешной коммуникации и прагматические значения языковых средств, не обусловленные лексическим значением. Такое разграничение устанавливается уже в 70-е годы XX в. в работах создателей «порождающей семантики» Дж. Лакоффа [1], П. Постала и др.

До начала 70-х годов в американской лингвистике господствовала генеративно-трансформационная парадигма, а в центре внимания исследователей оказывались фонологические, морфологические, синтаксические и семантические структуры предложений, рассматриваемые вне текста. Отношения предложений в рамках текста становятся объектом внимания в конце 60-х годов. При этом особый интерес исследователей вызывают анафорические отношения высказываний в тексте, имеющие правильное (*regular*) и неправильное (*irregular*) воплощение (*realization*) антецедента в анафорическом элементе. В результате второго образуются так называемые «анафорические острова» (*anaphoric islands*), описанные П. Посталом [2] и «анафорические полуострова» (*anaphoric peninsulas*), представленные позднее Клаудией Корум [3]. Суть явления,

описанного П. Посталом, заключается в том, что анафора в тексте соотносит части предложений (анафорические элементы) с уже упомянутыми в предыдущих высказываниях компонентами (атецедентами – первыми членами импликации). Такое соотношение может быть правильным или семантически неправильным (скрытым). Правильное соотношение наблюдается между элементами сложного предложения (1) *Mary, who used to dare the devil, is now scared by him* /букв.: Мери, которая привыкла бросать вызов дьяволу, сейчас напугана им = Мери, которая привыкла рисковать, сейчас напугана/. Семантически неправильное (скрытое) соотношение можно видеть в предложении (2) *Mary, who used to be a daredevil, is now scared by him* /букв.: Мери, которая привыкла быть бросающей вызов дьяволу, сейчас напугана им = Мери, которая привыкла быть безрассудной, сейчас напугана/. Семантически неправильное соотношение и создает «анафорические острова». «Анафорические полуострова», по мнению Кл. Корум, возникают в тех случаях, когда анафорический элемент соотносится с подразумеваемым, вытекающим из контекста, антецедентом: *I speak French fluently because I lived there for eight years* /Я бегло говорю по-французски, поскольку я жил там восемь лет/. Элементы цепочек, связанные анафорическими отношениями в тексте, обладают семантической близостью – изотопией, т.е. близостью тем (от *topic* – тема). Разные элементы одного высказывания могут быть связаны отношениями семантической изотопии с различными высказываниями в тексте и, соответственно, входить в разные анафорические цепочки. Таким образом, в текстовых единицах, превышающих рамки предложения, оказываются возможными монотопические и политопические образования.

Исследования анафорических отношений высказываний в тексте привели также к выделению оппозиций предупомянутости / первоупомянутости, известности / новизны, определенности / неопределенности элементов текста и описанию способов их выражения.

Идея анафорических зависимостей в тексте остается одной из самых актуальных в американских и западноевропейских исследованиях последних десяти лет. Эту идею в последние годы развивает, например, нидерландский лингвист, профессор университета г. Утрехта Эрик Рёланд (Eric Reuland), который рассматривает анафорические зависимости в тексте с позиций генеративного синтаксиса и психолингвистики, определяя их как системное языковое явление, проливающее свет на структуру грамматики как таковой [4]. Проблеме восприятия и понимания анафорических зависимостей нашим мышлением посвящен ряд работ Э. Рёланда [5] и курс лекций, прочитанный им в апреле 2006 г. в Петербургском лингвистическом обществе (Санкт-Петербургский государственный университет, кафедра общего языкознания).

Европейская лингвистика 60-х годов (особенно в Англии и Германии) опиралась на структуралистскую традицию, проводя исследования текста на стыке грамматики, стилистики и поэтики, поскольку структурно-семиотический подход «лучше всего совмещается с литературно-стилистическим анализом текста и его содержанием» [6]. Именно такой подход характерен для работ М.Р. Майеновой [7], Р. Барта [8], Ц. Тодорова [9]. В конце 60-х годов в европейском языкознании лингвистика текста приобретает статус самостоятельного раздела общего языкознания [10].

В 70-е годы в европейских исследованиях проблем текста отчетливо проявляются две основных тенденции:

1) абстрактно-схематический подход, проявившийся в попытках построения формализованной грамматики текста, по правилам которой можно осуществить моделирование структур текста;

2) конкретно-эмпирический подход, при котором положения общей теории текста выводились на основе изучения закономерностей организации, функционирования и стилистических свойств конкретных текстов.

В целом западноевропейская лингвистика 70-х годов XX в. стремилась к построению самостоятельной законченной теории лингвистики текста, что отчетливо прослеживается в работах В. Дресслера [6], Х. Изенберга [11], К. Гаузенбласа [12], П. Сгалла [13], М.А.К. Хэллидея [14] и др. В этот период складывается представление о синтаксисе текста и семантике текста как составляющих понятия более высокого уровня – лингвистики текста [15], противопоставление текста *эмического* – структуры любого законченного связного и грамматически правильного письменного или устного высказывания – и текста *этического* – актуальной реализации высказывания (в работах В. Коха [16] и Р. Харвега [17]). Таким образом, в европейской лингвистике 70-х годов XX в. проявляется стремление к определению лингвистического статуса текста и

структуризации самой лингвистики текста. Для этого периода развития лингвистики текста характерны структурные, таксономические методы исследования.

Однако ориентация лингвистики на коммуникацию в конце 70-х – начале 80-х годов, а затем и развитие когнитивизма, теории речевых актов, принципиально новых концепций постструктуралистского плана в филологии (новой риторики, деконструктивизма и др.) к началу XXI в. приводит западноевропейскую лингвистику к переосмыслению текста как коммуникативного процесса и соответственно к перерождению лингвистики текста в дискурсивный анализ. Этот процесс «перерождения» отражают, например, работы голландского исследователя Т.А. ван Дейка – одного из ведущих специалистов в области дискурса и дискурс-анализа, который в первой половине 70-х годов разрабатывал идеи грамматики текста [18], а затем перешел к изучению семантики и прагматики дискурса и вопросам восприятия и понимания дискурса [19]. Вместе с тем такое «перерождение» не является подменой понятий, поскольку в трактовке Т.А. ван Дейка, представленной им к концу 90-х годов, *текст* и *дискурс* противопоставляются достаточно четко: *дискурс* рассматривается как понятие, касающееся речи, актуального речевого действия, а *текст* – как понятие, касающееся системы *языка* или формальных лингвистических знаний, лингвистической компетентности. Дискурс определяется как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. контексте». При этом отмечается, что коммуникативное действие «может быть устным, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие». Таким образом, *дискурс* представляется Т. ван Дейком как актуально произнесенный (графически оформленный) *текст*, а *текст* – как абстрактная грамматическая структура произнесенного (графически оформленного), его вербальная составляющая [20]. В такой трактовке понятие *дискурс* как более широкое и сложное включает в себя понятие *текст* как центральный составляющий компонент (вербальную составляющую), с которой связаны другие компоненты дискурса, лежащие за пределами системы языка (невербальные составляющие). Кроме того, в концепции Т. ван Дейка текст представляется как понятие абстрактного уровня (абстрактная грамматическая структура), имеющее отношение к системе языка, которое, следовательно, должно иметь системные характеристики.

Особое место в западноевропейских исследованиях текста занимают работы испанских лингвистов конца XX – начала XXI века (Э. Бернардеса, С. Гутьерреса, И. Портолеса, К. Фигуэраса, К. Фуэнтеса, Р. Нуньеса, Э. Дель Тесо и др.), в которых, с одной стороны, проявляются тенденции, характерные для западноевропейских исследований текста, а с другой – наблюдается определенная близость к работам восточноевропейских лингвистов (чешских, болгарских и особенно русских). В исследованиях испанских авторов, посвященных проблемам лингвистики текста, рассматриваются вопросы семантики, прагматики и пунктуационного оформления текста [21], коммуникативной перспективы текстовых высказываний и развертывании тем и рем в высказываниях текста [22]. По проблематике и методике исследований работы испанских лингвистов в области лингвистики текста близки к традициям, сложившимся в русистике. В частности, большое внимание уделяется структурированию текста на так называемом сверхфразовом уровне, различиям *текстового высказывания* (*enunciado textual*) и *абзаца* (*párrafo*) [23]. Под текстовым высказыванием в работах испанских авторов имеется в виду группа самостоятельных предложений, связанная общей темой и объединенная по смыслу и грамматически (т.е. такое образование внутри текста, которое в русистике получило название «сложного синтаксического целого»). Текст представляется как основная коммуникативная единица, а текстовое высказывание (*enunciado textual*) – как минимальная коммуникативная единица макроструктурного уровня [24]. Одним из ведущих испанских авторов в области лингвистики текста является Энрике Бернардес, опубликовавший, начиная с 1982 г. целый ряд монографий по проблемам текста, главными из которых являются: «Введение в лингвистику текста» [25], «Теория и эпистемиология текста» [26] и «Лингвистика текста» [27]. В сферу интересов Э. Бернардеса попадают вопросы структуры текста, категорий текста, дейксиса и анафоры в тексте. Близка Э. Бернардесу и идея исследования текста как центрального объекта гуманитарной культуры, которую он развивает в одной из последних работ «Язык как культура» [28].

Особый вклад в развитие лингвистики текста внесла, как известно, Пражская функциональная школа, для которой характерно изучение текста как речевого произведения [29], исследование форм речи и приемов их сочетания и взаимодействия в структуре художественного произведения [30].

«Синтактико-семантический характер художественного текста» определяется ими как результат «целого комплекса сложным образом переплетающихся и взаимообуславливающих компонентов структуры», выступающий как активный фактор создания определенных стилистических эффектов [31].

Другой отличительной чертой Пражской функциональной школы является понимание конкретного литературного текста как имитации определенного типа коммуникации, а текста вообще – как «идеальной высшей коммуникативной единицы» [32]. Таким образом, синтаксис текста тесно связывается с теорией высказывания, с теорией актуального членения. В этой связи необходимо отметить исследования Ф. Данеша – автора теории «тематической прогрессии», получившей широкое распространение в последние десятилетия XX в. Выявление тем и рем высказываний, составляющих текст, их взаимообусловленности и взаимопереходов Ф. Данеш рассматривал как ведущее средство анализа связности текста как целого, как явление, в котором проявляется движение сюжета текста [33]. Ведущая идея исследований, проводимых в традициях Пражской функциональной школы, заключается в представлении текста в качестве *системного* речевого образования, в котором важную роль играет развертывание функциональной перспективы предложения.

Активную разработку проблем лингвистики текста ведут в последние десятилетия болгарские филологи Е. Добрева, Ив. Савова, Т. Ангелова, В. Кръстанова, А. Петров, Д. Дмитрова, Е. Солнцева-Накова и др., чьи исследования в области текста связаны с разработкой проблем теории речевой деятельности [34], соотношения речи, стиля и дискурса [35] а также вопросов методики преподавания болгарского языка на текстовой основе [36]. Текст рассматривается болгарскими лингвистами как сложное многоаспектное явление, для познания которого необходимо учитывать данные различных областей науки – теории информации, прагматики, социолингвистики, психологии и психолингвистики, литературоведения [37, 16-20]. В соотношении понятий *текст* и *дискурс* усматривается противопоставление статичности и динамики, результата и процесса. При этом текст – это «продукт, результат», а дискурс – «сам процесс коммуникативного взаимодействия» [38, 62]. Важное значение имеют замечания болгарских лингвистов о лингвистическом статусе текста. Текст представляется как «языковая и речевая единица», поскольку языковая система предоставляет потенциальные возможности, которые реализуются и функционируют в реальном акте общения, именно через текст осуществляется коммуникативная функция языка [39].

Таким образом, лингвистическое учение о тексте и его составляющих, находясь в русле общих тенденций развития мировой лингвистики, тем не менее, несет на себе отпечаток национальной традиции в развитии науки.

Литература

- 1 Lakoff G. On Generative semantics. – //”Semantics”, Cambr. Univ. Press. 1971
- 2 Postal. P. Anaphoric Islands. – /Papers from the 5th Regional Meeting Chicago Linguistic society. Chicago. 1969 P. 205-239.
- 3 Corum Cl. Anaphoric Peninsulas. Papers from the 9th Regional Meeting Chicago Linguistic society. Chicago. 1973. P. 370-377.
- 4 Eric Reuland. Anaphoric dependencies: A window into architecture of the language system. – /Glott International. Vol. 7, № 1-2 January/February 2003. P. 3-25.
- 5 Reuland, E. (2005). An overview of binding principles. Ms., Utrecht institute of Linguistics OTS, October 2005; Reuland, E. (2004). Basic Issues in the Theory of Syntax: towards a minimalist perspective. Ms., Utrecht institute of Linguistics OTS, October 2004.
- 6 Дресслер В. Синтаксис текста. – Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. – М., Прогресс, 1978. С.111-137.
- 7 Майенова М.Р. Теория текста и традиционные проблемы поэтики. – /Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. – М., 1978. –С. 425-441.
- 8 Барт Р. Лингвистика текста. –/Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. – М., 1978. С. 442 - 449.
- 9 Тодоров Цв. Грамматика повествовательного текста. /Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. – М., 1978. –С. 450-463.
- 10 Гальперин И.Р. О понятии «текст»//Вопросы языкознания, 1974, № 6. –С. 68-78.

- 11 Изенберг Х. О предмете лингвистической теории текста. – /Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. – М., Прогресс, 1978. –С. 43-56.
- 12 Гаузенблас К. О характере и классификации речевых произведений – там же. – С. 57-78;
- 13 Сгалл П. К программе лингвистики текста – там же. – С.79-88.
- 14 Хэллидэй М.А.К. Место «функциональной перспективы предложения» в системе лингвистического описания. – там же. – С. 138-148.
- 15 Вайнрих. Х.Текстовая функция французского артикля. – там же. – С. 370-388.
- 16 Кох В. Предварительный набросок дискурсивного анализа семантического типа. – там же. – С. 149-171.
- 17 Харвег Р. Редуцированная речь – там же, с. 388-402.
- 18Т.А. v. Dijk. Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse, London, 1976.
- 19 Дейк Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация. М., 1989. – 311 с.; Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста. – /Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М. 1988.
- 20 Т.А. v. Dijk. Ideology: A Multidisciplinaary Approach. London: Sage, 1998. 21. Figueras C. La semantica procedimental de la puntuacion. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003.
- 22 Gutierrez S. Temas, remas, focos, tópicos y comentarios. Madrid: Arco-Libros, 1997.
- 23 Nuñez R., Del Teso E. Semántica y Pragmática del Texto Común. Madrid: Catedra, 1996.
- 24 Fuentes C. Aproximacion a la estructura del texto. Ágora, Málaga, 1996.
- 25 Bernardes E. Introducción a la linguistica del texto. Madrid: Espas Calpe, 1982.
- 26 Bernardes E. Teoria y epistemologia del texto. Barcelona: Catedra, 1995.
- 27 Bernardes E. Linguistica del texto. Madrid: Arco-Libros, 2006.
- 28 Bernardes E. El lengauje como cultura. Barcelona: Alianza Editorial, 2008. – 500 p.
- 29 Гаузенблас К. О характеристике и классификации речевых произведений //Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. – М., 1978. – С. 57-78.
- 30 Кожевникова Кв. К вопросу о художественном воспроизведении высказывания повседневной устной речи в литературном произведении. //Československa rusistika, X, 1965, № 2; Doležel L. O stylu moderní česke prozy. Praha, 1960.
- 31 Кожевникова Кв. Формирование содержания и синтаксис художественного произведения //Синтаксис и стилистика. – М., 1976. –С.301.
- 32 Кожевникова Кв. Об аспектах связности в тексте как целом. //Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 66.
- 33 Daneš F. Typi tematických posloupnosti v textu. – “Slovo a slovesnost”, 1968, № 2, s. 125-141.
- 34 Капинос В. Работа по развитие на речта в светлината на теорията за речевата дейност. – Современни проблеми на обучението по роден език. – София. 1979.
- 35 Кръстанова В. За триадата реч-стил-дискурс. – /Български език и литература, 1998, № 1.
- 36 Петров А. Проблемите за дискурса и дискурсанта компетентност в теорията и практиката на обучението по български език. – /Български език и литература, 1999, № 2-3.
- 37 Добрева Е., Савова Ив. Текстолингвистика. Уводен курс. Шумен, 2000.
- 38 Сотиров П. Реч и цел. Въпроси на стратегиите в речта. София: Делфи, 2002.
- 39 Димитрова Д. Текстът и неговият анализ. – /Български език и литература, 1999, № 1.

ГРНТИ 17.01.09

АБАЙ – ЗАР ЗАМАН АҚЫНДАРЫНЫҢ МҰРАГЕРІ

*Аметхан Ж.
3 курс докторанты
ҚазҰҚПУ, Алматы*

Елбасы Н. Назарбаевтың: «Абай сөзі-қазақтардың бойтұмары! Абайдың мұрасы-қазақтың ең қасиетті қазынасы. Заманалар ауысып, дүние дидары өзгерсе де халқымыздың Абайға көңілі айнымайды, қайта уақыт өткен сайын оның ұлылығының тың қырларын ашып, жаңа сырларына қаныға түседі. Абай өзінің туған халқымен мәңгі-бақи бірге жасайды, ғасырлар бойы қалың елін,

қазағын жаңа биіктерге, асқар асуларға шақыра береді. Абайдай данышпан перзентті дүниеге әкелген қазақ халқы ата-бабаларының арманы болып келген ел тәуелсіздігін көзінің қарашығындай сақтайтынына, қорғайтынына сенемін. Ылайым, халқымыз Абай армандаған өмірге жетсін деп тілеймін!..» [1], – деген өнегелі сөзі ақын мұрасының мәңгілік өсиет ретінде бағаланатынын айқын аңғартады. Біздің халық бағзы замандардан бойтұмарды қасиетті санап, пәле-жаладан аман сақтау үшін нәрестенің мойнына, бесігіне тағатын еді. Абай мұрасын бойтұмар етіп көкейімізде сақтасақ, әр ісімізде нұсқа етсек-тәуелсіз мемлекетіміздің нұрлы да әділ жолмен өркендеп алға басарына біздің ешқандай шүбәміз жоқ!

Жыр зергерінің кемеңгер қаламынан туған асыл сөзі бүгінде Жер шарын шарлап жүр. Ақын өмір сүрген заман қашықтаған сайын біз оның өз ортамызда екенін көбірек сезінгендейміз. Ол өзі айтқандай «Мыңмен жалғыз алысып», «Соқтықпалы, соқпақсыз жерде» өскен еді. Сөйте тұра, қажымай, талмай еңбек етіп, асыл сөзін өзі арман еткен келешек ұрпақ үшін толғаған. Дала өмірінің тынысын жан-тәнімен терең түсінген ақын, сайып келгенде, қазақ қауымының әлеуметтік ойының бетке ұстар шарайнасына айналды. Абай шығармаларының қайсысын алмаңыз - сыршыл өлеңдері, дастан, қарасөздері де Адам табиғатын ашып, оның әлеуметтік мәнін анықтауға арналған.

ҚР Президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Егемен Қазақстан» газетінде жарияланған «Абай және ХХІ ғасырдағы Қазақстан» атты мақаласында: «Абайды тану – адамның өзін-өзі тануы. Адамның өзін-өзі тануы және үнемі дамып отыруы, ғылымға, білімге басымдық беруі – кемелдіктің көрінісі. Интеллектуалды ұлт дегеніміз де – осы. Осыған орай, Абай сөзі ұрпақтың бағыт алатын темірқазығына айналуы қажет» – [2] деп орынды айтылған.

Абай өсиеттеріне адалдық біздің қай ісімізді болсын өрге бастырады. Егерде біз ұлы ұстазымыз айтқандай, «талаптың мініп тұлпарын» тас қияға өрлегіміз келсе, «Ондай болмақ қайда?» деп, өзгенің өнегесінен қашпай, ғылымды сүйсек, «басқалармен қатар тұруға» үйренсек, «Өсек, өтірік, мақтаншақ, еріншек, бекер мал шашпақ» секілді «бес дұшпаннан» қашық боп, «Талап, еңбек, терең ой, қанағат, рақымдай» «бес асыл іске» асық бола алсақ, өзгені көп жазғырудың орнына өзімізді-өзіміз жазғырып, өзгеге шамданудың орнына өзімізді-өзіміз шындай білсек, әрқайсымыздың күнкөрісіміз де, еліміздің экономикасы да түзелері анық [3].

Жер жүзі мәдениетінің асыл қазыналарын өз жұртына ашу арқылы Абай қазақ елін дүниеге зер сала қарауға үйретті. Данышпандықпен айтылған, әрі жүректің түкпірінен жарып шыққан ащы да асыл сөз халқымыздың аумалы-төкпелі тар кезеңдерде замана көшінен кейіндеп қалмай, күллі адамзат қауымымен бірге өсуіне ықпалын тигізді. Бүгінгі заманға ол осындай асыл үлгісімен жетті, келешекте де солай болады. Абай тұлғасы Уақыт пен Кеңістік әлемінде ешқашанда ескіріп, төмендемек емес!

Абай адамдар мен халықтар арасындағы татулықты дәріптеді. Тек татулық бар жерде ғана әділет болады, ал әділдік үстем болған кезде адал да білікті, білімді де жаңашыл жандар көбейіп, ізгілік пен іскерлік алға шығады. Сондықтан да ақын өз халқын өнер-білімді үйренуге, адал еңбек пен ыждаһатты іс жасауға шақырды.

«Абай және ХХІ ғасырдағы Қазақстан» атты мақалада «Абайды қалай дәріптесек те жарасады. Оның ғибратты ғұмыры мен шынайы шығармашылығы – қазақ халқына ғана емес, жаһан жұртына да үлгі-өнеге. Абайдың адам мен қоғам, білім мен ғылым, дін мен дәстүр, табиғат пен қоршаған орта, мемлекет пен билік, тіл мен қарым-қатынас туралы айтқан ой-тұжырымдары ғасырлар өтсе де маңызын жоғалтпайды. Өйткені ақынның мұрасы – бүкіл адамзат баласының рухани азығы.

Қазақ елі барда Абай есімі асқақтай береді. Оның асыл сөздерін рухани байлығымыз ретінде жоғары ұстасақ, туған еліміздің әлем алдындағы абыройы арта берері сөзсіз.

Ең алдымен, Абайды ұлтымыздың мәдени капиталы ретінде насихаттауымыз керек. Өркениетті елдер қазақтың болмыс-бітімін, мәдениеті мен әдебиетін, рухани өресін әлемдік деңгейдегі біртуар перзенттерінің дәрежесімен, танымалдығымен бағалайтынын ұмытпайық. Сондықтан Абайды жаңа Қазақстанның бренд ретінде әлем жұртшылығына кеңінен таныстыру қажет. Бұл – бүгінгі ұрпақтың қастерлі борышы»-делінген.

Ұлы Абай қазақтың бас ақыны болуымен бірге біздің бағдар етіп алдыға ұстар, рухани табынып, әр сөзі мен ісін ұлағат етер, бауырмалдық, тазалық, әділдік жөніндегі өнегесі мен өмірін өлшер бас ұстазымыз, бас ақылшымызға айналды.

«Біз Абайды түсіну үшін оның алдындағы Асан қайғыдан бастап, Доспамбет, Мұрат, Шортанбай сияқты бүкіл зар заман ақын-жырауларының зары мен қайғысын зерделеуіміз керек.

Өңгіменің негізгі төркіні – осында»,- дейді мемлекет және қоғам қайраткері, мәдениеттанушы Мұрат Әуезов [4].

Көшпенділер өркениетінің, яғни ел мен жер бостандығының, кең кеңістік пен азат ұғым, түсінік, әдет-ғұрып, салт-дәстүрдің жойылып бара жатқанын сезінген ақындар зар жырларын шығарды, халқымен ортақтасты, бірақ одан шығар, тойтарыс берер жол таппады. Асан қайғы «Жерұйығын» іздеп, жер шарлады, Доспамбет «қоғалы көлдер, қом суларын» жырға қосты.

Ары қарай ғалым ойын былай жалғайды: «Жақында ғана М.Әуезовтің 50 томдығының төртінші томындағы зар заман ақындарына талдауын сүйсініп оқып шықтым. Қандай ғажап дүние! Ол Асан қайғы, Бұқар жырау туралы сондай жақсы талдау береді. Әуезов сол мақаласының соңында «...зар заман ақындары Абайға келіп тіреледі. Сол себепті енді Абайға көшеміз» дейді. Демек, Мұхтар Абайды осындай байланыста қарайды. Абай – олардың мұрагері. Абай – ғасырлар бойғы бүкіл мұраны танып-біліп, бойына жинақтап қана қоймай, сол зар заманнан шығудың жолын таба білді. Оның данышпандығы да, ұлылығы да осында жатыр. Оның бүкіл шығармашылығы, философиясы, өлеңдері мен қарасөздері, барлығы кездейсоқ емес, күресу жолы. Абай біздің ұлт ретінде сақталып қалуымыз үшін Құдайдың өзі жіберген құтқарушымыз. [4].

Зар заман ақындары-қазақ әдебиеттану ғылымына 1927 жылы алғаш рет М.Әуезов енгізген термин, зар заман кезеңінде ғұмыр кешіп, отарлық езгіге түскен қазақ халқының тағдырын мұң-зармен жырлаған ақындар шоғыры.

Зар Заман – қазақ әдебиетіндегі кезең атауы.

Зар заман ақындары шоғырының белгілі өкілдері: Дулат Бабатайұлы, Шортанбай Қанайұлы, Мұрат Мөңкеұлы, Әбубәкір Керделі, Албан Асан, т.б.

М.Әуезов зар заман ақындары дәуірін Абылай хан тұсынан Абайға дейінгі жүз жылға ұластырып, Нарманбетпен аяқтайды. Зар заман ақындары тұсынан қазақ әдебиеті жазбаша сипат алатынын атап көрсетеді. Дәстүрлі қазақ қоғамындағы бұрынғы қалыптасқан құндылықтардың өзгеруі, елді басқару жүйесінің басқа сипатқа ауысуы, отаршылдықтың белең алуы, халықтың қатты күйзелуі зар заман ақындарын тарих сахнасына шығарған.

Зар заман деген XIX ғасырда өмір сүрген Шортанбай ақынның заман халін айтқан бір өлеңнің аты.

Зар заман ақындары халқының жай-күйін ойлаған ұлт қайраткерлері ретінде танылды. Олардың шығармалары халықтық салт-дәстүрлерді қаймағы бұзылмаған қалпында сақтауға, ұлттық болмыс-бітімнен ажырамауға үндейді.[5].

Зар заман ақындарының шығармалары арқылы біз өткенімізді қапысыз танып, бүгінімізді бүкпесіз айқындап, тіпті, болашақ тәрбие көздерін бағамдай аламыз.

Зар заман жырларында отаршылдықтың озбырлығы, зардап-залалы, кесел-кесапаты жан жақты айтылады. Ақындар жат пиғыл, жаулық ниеттің сырын әр қырынан ашып көрсетті, қауіп-қатерге ұрынудың себеп-салдарына үңілді.

Абай Алаш азаматтарының рухани көсемі болды. Біз Абайды зерттеп-зерделегенде, оны алдыңғы буын ағалары – зар заман ақындарынан да, кейінгі буын іні-шәкірттері Алаш азаматтарынан да бөліп қарамауымыз керек» [4]. Сөз соңында, Мұхамеджан Тазабеков ақынның мына өлең жолдарын келтіруді жөн санап отырмыз:

Абай -- Күн, артындағы ел жұлдыздаймыз,

Нұрына сөз шағылып, көз байланған.

Абайдан алыстап еш кете алмаймыз,

Планеталар секілді Күнді айналған!

Әдебиеттер

1 Назарбаев Н.Ә. «Абай туралы сөз». – Алматы: Рауан, 1995.

2 Тоқаев Қасым-Жомарт «Абай және ХХІ ғасырдағы Қазақстан» мақала Қазақстан Республикасы Президентінің ресми сайты 2020 жылғы 08 қаңтар.

3 Сатбекова А.А. Тарихи толғам тебіренгі немесе асылдың сынығы / Алматы ақшамы, қоғамдық-саяси газет № 127 (5946), 24 қазан, сенбі, 2020 жыл.

4 Әуезов М. «Мұхтар – мұхит, бойлаған сайын тереңдей бересің» / Айқын, республикалық қоғамдық-саяси газеті № 165 (3630), 26 қазан 2019.

5 Қазақстан. Ұлттық энциклопедия. – Алматы, 2002. – 720 бет.

ДУМАН РАМАЗАН ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ МИФТІК БЕЛГІЛЕР

*Сұлтанова Б. М.,
ф.э.к., қауым. проф.
Алматы, Қазақстан
bibigul-sultanova@mail.ru*

Аннотация. Мақалада Д. Рамазанның шығармалары қарастырылған. Проза – Д. Рамазан шығармашылығының ерекше және маңызды бөлігі. Тұтастай алғанда, Д. Рамазанның прозасы жанрлық жағынан алуан түрлі. Ол қазіргі заман туралы жазуда.

Ключевые слова: проза, көркемдік жүйе, жанр

Ал, біздің ұлттық әдебиеттануда аңыздық-мифтік желілерге енді назар аударылуда. Қазіргі қазақ әдебиеті нұсқаларындағы фольклорлық сарын, мифтік бейнелеулер туралы зерттеушілер айта бастады. Әдебиет пен фольклордың өзара байланысы зерттеу назарынан тыс қалып келе жатқаны да рас. Мифтік дүниетаным, сол негізде туындаған аса бай ойлау жүйесі ұлттық дүниетанымдымызды айқындады. Сондай-ақ сол мифтік сана жемістері бейнелеу жүйесіне көшіп, көркемдік тәсілдің үлкен бір арнасын қалыптастырды. Прозадағы кестелі сөздер, астарлы да тұспалды бейнелер, басқа да бейнелеу түрлері бастау көздерін мифтік танымнан алып келгендігі ақиқат.

Аңыздық-мифтік желілерді қазіргі қазақ әдебиетінде М. Мағауин, Ә. Кекілбаев, О. Бөкеев, С. Жүнісов, Д. Досжанов, А. Алтай, М. Ысқақбаев, А. Мекебаев, Т. Ахтанов, Думан Рамазан өз шығармашылықтарында шеберлікпен пайдаланып жүр. Аталған жазушылар аңыздық-мифтік желілер негізінде үлкен жетістіктерге қол жеткізді. Әлем әдебиетінен бастау алған мифтік шығармашылық шығарманың көркемдік құндылықтарын ерекше бір реалистік тұрғыда суреттеп – шығарманың танымдық қасиетін арттыра түсті.

Романтизмнің озық ізденістері мен модернизмнің тың бейнелеулерін өз прозасына сіңіре білген Думан Рамазан қазақ прозасының өрісін кеңейтіп, жаңа белеске көтерді. Фольклорлық сарындағы әңгімелердің көркемдік, эстетикалық қызметінің сан алуандығына жазушы әңгімелерінен мысалдар табылады.

Думан Рамазан шығармашылығындағы емес, жалпы қазақ прозасындағы жазылуы мен алған тақырыбының, көтерген мәселесінің күрделілігімен оқшауланатын дүниелердің тағы бірі «Пері мен пенде» әңгімесі деуге болады. Ерекше оқиғалы бұл әңгіме бастан-аяқ қазақ халқының күні бүгінге дейін есінде сақтап, күнделікті өмірде айтып жүретін мифологиялық аңыз-әңгімелер негізінде жазылған. Сонымен қатар, халықтың ғасырлар бойы санасында қалыптасқан – дию, жын, шайтан, пері, албасты, көрбақ сияқты мифтік ұғымдарға жазушының жан бітіріп, оларды оқиғаға шеберлікпен араластыра алуы кісіні таңғалдырады.

Әңгімеде Бекен ақсақал басынан кешірген адам сенгісіз оқиға баяндалады. Дұрысында Бекен ақсақал көрген Пауиддин бақсының адам сенгісіз әрекеттері туралы баяндалады. Жазушының баяндауында «Сұрай-сұрай Меккеге барарсың» демей ме, оған қарағанда мына тұрған жер емес пе, бақсыны тез таптық. Жеркепе сияқты кішкентай тоқал тамда тұрады екен. Сыртынан шелек, шылапшын сияқты темір-терсекпен жамап-жасқап, бастан-аяқ қаптап тастаған. Есігінің алдында ит, мысық, тауық, қаз сияқты үй жануарлары қаптап жүр. Бақсының аты – Пауиддин екен». Қазақтың танымындағы дәстүрлі сурет. Жазушы фольклорға тән үлгіні пайдаланған.

Бақсының үстіндегі киімі де ұлттық қалыпта. «Бақсы тек қана жасыл түсті қазақы киімдер киеді екен. Басында жасыл пүлішпен тысталған үкілі құндыз бөрік, үстінде жасыл бешпент, иығына іліп алып жүретін құндыз жағалы ұзын шапаны мен іш жағынан киген жейдесінің өзі жасыл матадан тігілген, бұтында жарғақ шалбар. Аяғында кебісті мәсі. Қолында жыланнның қабығына ұқсас сұрғылтым затпен қапталған ұзын асатаяғы бар». () Пауиддин бақсы Бекен ақсақалдың ауру келінін бір апта ішінде емдеп жазады. Кәдуілгі қазіргі емшілер тәрізді емдейді. Емдік шөптерді ішкізеді, отпен аластайды, сумен ұшықтайды, оқиды, түшкіреді.

Бақсының атына қарап басқа ұлт па деп ойлайсыз. Әңгімеменіздің кейіпкері қойған сұрақты еріксіз сіз де қоясыз.

«Қазақ па өзі? – деймін есіміне қарап.

Нағыз қазақ. Қазақ болғанда да, міне, мынау – қазақ деп ұялмай көрсететін түр-тұлғасы келісті адам екен. Сол кездері сексенге келсе де, қолды-аяққа тұрмай, лыпып тұр.

Көзі сондай өткір, жүзіне тура қарай алмайсың. Құдай бойына ерекше күш-қуат берген жан екені бірден аңғарылады. Баппен сөйлеп, бәрін ынты-шынтысымен түсіндіреді. Кемпірі – неміс, қазақша судай ағып тұр. Басқа ұлттың өкілі болса да, жүзі жылы, иманы бетіне үйіріліп тұрған мейірімді жан екен» (2). Бекен ақсақал бақсыға разы бола отырып, бақсының жүзінің таныс екенін, бір жерден көргенін есіне түсіреді.

Осыдан қырық жылдай бұрын Ұлы отан соғысы жылдарында Қызылқұмда қасында екі жолдасымен тосын, тылсым жағдайды өз көздерімен көреді. Сондағы көрген адамдары – осы Пауиддин бақсы. Әлі күнге қаз-қалпында көз алдында. Ол оқиғаны ұмыту, әрбір қалт еткен қимылды шатастыру мүмкін емес.

«Енді келіп қалған екенсіңдер, бір-екі кесе шай ішіп кетіндер, – деді қонақжайлылық танытып. Біздің күткеніміз де осы сөз еді.

– Айтқаныңыз болсын, ағасы! – дедік өзімізше сыпайылық сақтап. Ол босаға жаққа қарап басқа бір тілде, біртүрлі мақаммен сарнап қоя берді. Сол-ақ екен, шайнек өзінен-өзі көтеріліп келіп, ортада жанып тұрған оттың үстіңгі жағына ілініп тұра қалды. Ақ шүберек ортамызға дастархан боп жайылды, оның үстіне қойдың басындай қара нан топ ете түсті. Артынша үлкен пышақ жарқ ете қалып, бізге қарай бағыттталып келе жатты. Шошып кеттік, зәреміз зәр түбіне жетті. Екі көзіміз пышақта, тұра қашуға дайындала бастадық. Бірақ, абырой болғанда пышақ бізге тақаған жоқ, өзінен-өзі нанды турады да, жанды зат сияқты қайтадан орнына барып жата қалды. Сол кезде барып «Уһ» деп демімізді бір-ақ алдық. Сосын кішкене кеселер ауада қалқып келіп, әрқайсымыздың алдымызға тұра-тұра қалды. Әлгі кісі бізбен емес, көзге көрінбейтін басқа біреумен өзгеше тілде сөйлесіп отыр.

Аздан соң бұрқылдап қайнай бастаған шәйнек көтеріліп келіп, кесемізге кезекпен шай құя бастады. Аң-таңбыз, қорыққанымыздан тіліміз байланып қалғандай болды.

– Әй, жігіттер, сендер үрейленбедер, шай құйып беріп жүрген жеңгейлерің ғой, – деді жаңа танысымыз жылы жымыып. Сосын тамақ батсын ба, құйылған шайдан ұрттағанымыз да жоқ. Тезірек қарамызды батыруды ойладық» (2). Сізде таң-тамаша қаласыз. Тек қиял-ғажайып ертегілерде ғана кездесетін жағдай. Мұнда ертегі оқығандағыдай қиялдап отырмайсыз. Әлгі аш-жалаңаш, қу жанды қайтсем аман сақтаймын деген үш жігіттен бетер зәреңіз қалмайды. Бекен ақсақал осы тылсым құпияның сырын енді, арада қырық жыл өткен соң сұрап отыр. Бекен ақсақалдан әрі оқырманның де білуге ықыласы зор. Пауиддин бақсының баяндауынан әкесінің Қазалы өңіріне белгілі бақсы екенін, «Пауиддин» деген есімді өзіне перілер қойғанын, перілер елінде жиырма жылдай өмір сүргенін білеміз. «Содан не керек, мен перілер елінде жиырма жылдай ғұмыр кештім. Амалсыздан перінің қызына үйлендім, солармен бірге өмір сүрдім. Тілдерін үйрендім, дәстүрлеріне қанықтым, тылсым құдірет-күштерін меңгердім. Алланың әмірі-ай, перінің қызымен ерлі-зайыпты болып жиырма жылдай бірге тұрсам да, арамызда бала бола қойған жоқ. Елімді, жерімді, туған-туысқандарымды есіме алсам, санам саққа жүгіріп, ойым онға бөлініп, жүрегім қан жылайды. Сағыныштан сарғайып, жаным жабырқау тартады. Қас-қабағымды мұң торлап, кеудем шер-шеменге толады» (2). Амалын тауып, айласын асырып Пауиддин бақсы елге оралған бетінде Қызылқұмда үш жігітке кездескен екен. Шәйнектің өз-өзінен қайнау себебін, кеселерге құйылуын, нанның туралуындағы құпияны айтып береді. Пауиддин бақсы перілер елін суреттейді. Бәрі сенімді, нанымды. Әңгіменің мистикалық сипаты ол өз алдына бөлек тоқталуды қажет етеді. Оқиғаның жазушының, одан Бекен ақсақалдың, одан Пауиддин бақсының атынан баяндалуының өзі шығарама стиліне, ол әңгіменің ауыз әдебиеті канондарының негізінде жазылуына әсер еткен. Сондай-ақ әңгіме сюжетінде де фольклормен байланыс бар. «Мың бір түн» кейіпкері суға түскенде басқа әлемге кетіп қалса, «Пері мен пенде» әңгімесінде Пауиддин бақсы да суға түсіп, көз шырымын алайын деген кезде ғайыптың күшімен перілер еліне тап болады. «Мың бір түн» кейіпкері тәрізді Пауиддин бақсы да пері қызына үйленеді. Дәл ертегі кейіпкерлеріндей Пауиддин бақсы да перілердің бәрін жеңіп өз еліне, отанына оралады. Бас кейіпкер бір әлемнен екінші әлемге еркін ауысып жүре береді. Бұл ертегіге тән басты атрибут деуге болады. Сюжеттегі қозғалыстың басты механизмі кездейсоқтық, кенеттен болған оқиғалар. (Қызылқұмдағы кездейсоқ

кездесу, кездейсоқ перілер еліне тап болу, кездейсоқ бақымен қырық жылдан соңғы кездесу). Бұл да фольклорға тән құбылыс. Жазушы неге фольклорға тән құбылысты, бейнелеу тәсілдерін алған? Мақсатты түрде аталған бейнелеу тәсілдеріне барған. «Пері мен пенде» әңгімесінің Мағжан Жұмабаев айтқандай кейіпкерлерінің жан сарайы теңізден терең әрі құпия. Жазушы кейіпкерлерінің мінез бен іс-әрекет арасындағы байланысын табиғи, тартымды өріп шыға алған.

Жазушы дәуірдің, жұртшылықтың көкейіндегі дүниені өткен тарихпен байланыстыра сабақтастыра отырып бере білген. Адамдар арасындағы қатынастың түйінін дөп көрсете білген. Мінез диалектикасын ашып, адам бойындағы құпияны тануға ұмтылу «Пері мен пенде» әңгімесінің жетістігі деуге болады. Әңгімеден дарынды, шалымды қаламгердің қолтаңбасы, өзіндік серпіні көрініп тұр. Жалпы Думан Рамазанның «Пері мен пенде» әңгімесі де жаңалығы мол, оқырмандарын түрлі ойға салатын кесек туынды.

Әдебиеттер

- 1 Қабдолов З. Сөз өнері – А., 2003.
- 2 Думан Рамазан Пері мен пенде // Жұлдыз журналы, 2008 ж., №8.
- 3 Әбіл-Серік Әлиәкбар. Думан Рамазанның әдеби әлемі.

ГРНТИ 14.35.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

*Мырзабекова М.Ж., д.с.н.
Анкарский Университет Хаджи Байрама Вели
maiya.myrzabekova@hbv.edu.tr*

*Сунар М.Н.
Анкарский Университет Хаджи Байрама Вели
Анкара, Турция*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования русских сказок в иностранной аудитории для формирования лингвокультурологической компетенции, позволяющая студентам структурировать национальную картину мира, понять особенности национального характера и быта страны изучаемого языка.

Ключевые слова: русская сказка, лингвокультурологическая компетенция, картина мира, русский язык как иностранный, методы работы со сказками

Народ и язык – понятия неразделимые, в языке закрепляется опыт народа и его национальная культура. Основой национальной культуры каждого народа является его фольклор – произведения, созданные народом на протяжении его многовековой истории. В зависимости от географического положения страны, культуры и традиций социума сказки как отражение народного мировоззрения наполняются специфическим содержанием: образная система, номинация персонажей, их характеры и прочее. В этом проявляется языковая картина мира всего народа. Русские народные сказки являются ярким тому примером. Сказка – особый жанр фольклора, в ней есть не только занимательный сюжет и волшебные герои, но и удивительная поэзия языка, открывающая читателю мир человеческих чувств и взаимоотношений; в ней ярко выражены понятия нормативного поведения, представления о национальном характере русской культуры; она утверждает доброту и справедливость. Если иностранный студент не имеет представление о ценностях русской культуры и национальном характере, то в процессе обучения даже при среднем языковом уровне он может не владеть межкультурной компетенцией, а знание грамматики языка не гарантирует понимания поступков, мотивов, реакций представителей русской культуры. Преподавателю дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) для реализации лингвострановедческих целей на занятиях приходится, помимо материалов из учебников, использовать тексты (или фрагменты) из русской классической литературы (проза, поэзия) и иллюстрации русских художников. На уроке РКИ каждый иностранец знакомится с русской народной сказкой, но такое короткое знакомство не играет важную роль и культурно-страноведческий остаётся на заднем плане в процессе обучения РКИ. Несмотря на то, что научная литература на сегодняшний день довольно обширна, но нет системы упражнений по преподаванию русских сказок, способствующие формированию целостного представления о миропонимании народа и его взгляда на мир. Для достижения данной цели следует создать комплекс упражнений, включающий в себя подтекстовый и послетекстовые задания, которые ориентированы на все виды речевой деятельности; сделать чтение сказок максимально интересным; использовать наглядные и задания; также дать возможность студентам высказать свое мнение. Особое внимание уделено возможностям их включения в практику преподавания русского языка как иностранного и их роли в достижении не только лингвистической и социокультурной, но и межкультурной компетентности филологов-русистов. Главная функция сказок – «быть средством социальной и межкультурной коммуникации, каналом передачи культурных знаний и социального опыта» [1, с.39], а также средством формирования у студентов межкультурной компетенции [2, с.18].

«...Иностранцу, изучающему русский язык,» сказка «дает возможность получить разностороннее представление о коренных началах национальной жизни» [3, с.18]; возможность лучше понять средства выражения изучаемого языка, характер мышления народа, его национальное своеобразие. - в сказке строго определённый хронологический порядок в повествовании (ясная структура, которая облегчает восприятие); герои сказок пользуются типичными, естественными выражениями, в их речи всегда экспрессивная интонация; в большинстве сказок в конце обнаруживается эффектный триумф правды, позитивных сил добра, что приносит большое удовольствие студентам и мотивирует их чтение в будущем.

При подготовке и проведении уроков с использованием русской народной сказки необходимо учитывать все три основных стиля учебно-познавательной деятельности: визуальный, аудитивный и кинестетический, и подбирать соответствующие методы и средства обучения для эффективного восприятия и усвоения учащимися учебного материала. Сочетание и чередование различных способов подачи материала способствует предоставлению пространства для индивидуального восприятия информации.

Знакомство иностранных студентов с русскими сказками можно начать с демонстрации на слайдах репродукций картин В.М. Васнецова («Аленушка», «Богатыри», «Снегурочка», «Избушка на курьих ножках», «Спящая царевна», «Баба - Яга», «Царевна-лягушка», «Кощей Бессмертный», «Царевна - Несмеяна», «Сивка Бурка», «Ковер-самолет». и др.), И.Е. Репина («Садко»), И.Я. Билибина иллюстрация к («Сказке о Золотом петушке», «Сказке о царе Салтане», «Василиса Прекрасная»), М.А. Врубеля («Царевна-Лебедь»). Можно также познакомить студентов с портретами русских красавиц в национальных одеждах русского художника Фирса Журавлева («Боярышня»), К. Е. Маковского («Портрет княгини Зинаиды Николаевны Юсуповой», «Русская красавица», «Девушка в жемчужном ожерелье», «Боярышня у окна с прялкой, 1890-е», «Боярышня с подносом»), И. Аргунова («Портрет неизвестной в русском костюме»), И. Куликова («Боярыня со шкатулкой»). Иллюстрации художников помогают составить наглядное представление о идеалах красоты и национальных особенностях русской одежды («кокошник», «рубаха», «поясок», «кафтан», «сарафан», «передник» и т.п.)

Для расширения словарного запаса по теме «Внешность и характер» и закрепления лексики, студентам можно предложить задание описать внешность персонажей и их характер (Кощей — властный, злой, хитрый и подлый человек, Василиса Прекрасная – красивая, добрая, послушная и трудолюбивая девочка, которой удалось одолеть все трудности и горести своей добротой, терпением). Студентам можно предложить заполнить таблицу с фотографиями героев, где размещается облако из прилагательных: *добрый, хитрый, воспитанный, отзывчивый, капризный, самовлюбленный, ленивый, смелый, жадный, эгоистичный, злой, коварный, заботливый, грубый, надменный, заносчивый, глупый, находчивый, аристократичный, красивый, ласковый, веселый, жестокий, трудолюбивый, щедрый*. Данные прилагательные нужно соотнести с соответствующим героем. Затем студенты могут рассказать о том герое сказки, который им больше всего симпатичен, описав его, а также описать тот эпизод сказки, который запомнился и понравился больше всего. К таблице прилагаются иллюстрации для показа и студенты должны узнать описываемых героев, рассказать, что они видят и предугадать события. Работа с последующим иллюстративным материалом сопровождается заданиями, включающими элементы обсуждения:

- укажите лишнюю картинку,
- что общего и различного у изображений,
- выберите подходящее (по сходству и различию), объясните свой выбор,
- придумайте рассказ по одной из картинок№

В ходе выполнения данного задания, иностранные студенты могут высказать свою точку зрения, дискутируя друг с другом. Задания такого рода «позволяют активизировать студентов в процессе освоения русского языка, побуждают к совершенствованию коммуникативных умений, расширению, обогащению лексического минимума уровня А2 и словарного запаса; формируют умение соотносить языковые средства с нормами речевого поведения носителей русского языка; помогают преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка» [4, с.29]. На финальном этапе занятия предлагается написать сочинение по картине известного русского художника В.М.Васнецова «Алёнушка».

СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНЕ В.М.ВАСНЕЦОВА «АЛЁНУШКА»

Напишите сочинение и используйте опорные слова. Минимум текста 250 слов.

| ПЛАН | ОПОРНЫЕ СЛОВА И СЛОВСОЧЕТАНИЯ |
|---|---|
| 1. Вступление | <i>Художник, живописец, архитектор;</i> |
| <i>Виктор Михайлович Васнецов</i> | <i>Известные картины «Алёнушка», «Богатыри», « Песнь радости и печали», «Ковёр- самолёт».</i> |
| 2. Основная часть | |
| 1. Семья и творчество писателя | <i>родиться, село Лопьял, Кировская область, 1848; получить, начальное образование Вятская Духовная Семинария; отец-священник, учить, рисовать; 1868, поступить, Петербургская Академия Художеств; 1876, быть, Париж и Италия; 1881, строить, церковь; жена, Александра Рязанцева, 4 сын и 1 дочь; умереть, Москва, 1926, во время работы</i> |
| 2. Описание картины «Аленушка» 1. История создания | <i>художник, рисовать, сказочная тема, русская природа; художник, картина, «Аленушка» начать рисовать, «Ахтырка и закончить», 1881; название картины «Аленушка(Дурочка)», дурочка, потому что, Россия, назвать, бедных сирот; художник, видеть, девушка, Ахтырка, рисовать, картина; показать, бедная сирота, который, думать, трудная, судьба;</i> |
| 2. Внешность Аленушки и описание русской природы. | <i>Аленушка, бедная, крестьянская, девочка, обувь, одежда бедная, сарафан, старая голубая кофта, каштановые волосы, грустное лицо и большие глаза. худые руки; Осенняя природа, омут; помогать, мы, понять, настроение героини; когда, смотреть, картина картину, видеть, чувствовать; я, особенно, нравиться, картина</i> |
| 3. Заключение Значение работ художника. | <i>каждая картина, целая история; картина «Аленушка», видеть, Третьяковская галерея;</i> |

Лексическое своеобразие слова, иллюстрации в учебниках РКИ и дополнительные материалы помогают представить, как выглядят персонажи русских сказок. Русские сказки могут оказаться полезными не только для изучения русской культуры, но и во время проработки большого ряда разнообразных тем в различных аспектах. К примеру, в учебнике «Дорога в Россию 1» русская народная сказка «Репка» [5, с.208] поражает обилием глаголов и разнообразных их форм. Как и в других случаях, сам текст и этой сказки подсказывает разнообразные по содержанию задания. Приведем несколько примеров. 1. Назвать (выписать) глаголы совершенного и несовершенного видов («посадил», «выросла» – сов. вид, «тащить» – несов. вид). 2. Найти в сказке глаголы-синонимы, обозначающие звательный процесс («позвала» бабка внучку – «кликнула» внучка Жучку) [6, с.5]. 3. Найти в начале сказки бесприставочно – приставочную пару однокоренных глаголов (тащить – вытащить). 4. Найти однокоренные слова к слову «посадить» - сад, садовник. Завершает сказку краткое описание совместного процесса персонажей – преподаватель обращает внимание студентов на национальную русскую традицию делать что-то «всем миром, сообща». На финальном этапе занятия предлагается поразмышлять: Согласны ли с финалом сказки (Я согласен с финалом сказки, потому что... или Я не согласен с финалом сказки, потому что...) и как бы вы закончили сказку? Что было интересно? Что вам показалось необычным в этой сказке? Что вас удивило и особенно запомнилось? Какой герой сказки вам понравился больше всего? Чему учат сказка? Похожи ли русские народные сказки на турецкие сказки?

Процесс познания народной сказки должен быть обоюдным: преподаватель предлагает познакомиться с русским фольклором, а студенты рассказывают свои сказки, переводя их на русский язык. В методике преподавания иностранных языков сопоставление на различных уровнях

культур изучаемого и родного языка студента имеет важное значение. Это помогает обучаемому адекватно воспринимать чужую культуру, формирует его социокультурную компетенцию.

Всем желающим использовать сказку в качестве учебного материала на уроках РКИ рекомендуем пособие «Читая сказки...» [7, с.200], которое содержит около 100 тренировочных текстов по различным лексикограмматическим темам.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что сказка – уникальный инструмент для решения целого комплекса методических задач, применение которого способно дать многосторонний эффект в формировании различных составляющих коммуникативной компетенции: культурноэтнографической, лингвокультурологической, социокультурной, языковой, речевой. И этот креативный уникальный инструмент способствует более глубокому пониманию культуры, традиций и структуры базовых ценностей страны изучаемого иностранного языка, а их сравнение со своей культурой способствуют межкультурному диалогу. Кроме того, во время просмотра экранизаций русских сказок студенты получают возможность познакомиться и глубже понять основы русских традиций, обычаев, особенности русского менталитета. Русские сказки могут оказаться полезными не только для изучения русской культуры, но и во время проработки большого ряда разнообразных тем в различных аспектах преподавания русского языка как иностранного, вызывая интерес к русскому языку и способствуя росту мотивации у иностранных студентов.

Литература

1 Подручная, Л.Ю. Фольклорный текст на занятиях по РКИ: восприятие и интерпретация народной сказки / Л.Ю. Подручная // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки, 2013. – Т.4, №3. – С.39–44.

2 Игошина О. А. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов: автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.02 / О.А. Игошина; Росс.гос. педагог. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – С.18

3 Барсукова – Сергеева О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся./ «Русский язык за рубежом», учебно – методический иллюстриров. журнал, №4, 2013. – С.28

4 Мырзабекова М.Ж., Ахметова Н.А., Сунар М. Использование современных технологий в изучении русского языка как иностранного//Актуальные проблемы преподавания и изучения языков: Сборник статей “Dil öğretimi ve öğreniminde güncel sorunlar” uluslararası bilimsel konferans bildiri kitabı / Под общ. ред. Н.А. Ахметовой.– Б.: Жарчысы-Вестник Кырг. нац. ун-та им. Ж.Баласагына, 2021.– 482 с.

5 Антонова В.Е. Дорога в Россию: Златоуст. – Санкт-Петербург, 2019.

6 Арышева Т.М. Русская народная сказка на занятиях по русскому языку как иностранному(из опыта работы) // Сборник конференции Красноярского государственного аграрного университета, Красноярск, Россия, 2017. – С.5.

7 Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки... : учебное пособие. – М.: Флинта, 2009. – С.200.

ГРНТИ 16.21.61

ОТРАЖЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ

Демеубекова К.К.

КазНИТУ им. К.И. Сатпаева

Казахстан, г. Алматы, karlik_1971@mail.ru

Баккожаева А.С.

си им. А. Молдагуловой

Казахстан, Алматинская область, с. Шелек

bakkozhaeva71@mail.ru

Случилось так, что живя в словах и словами, а не реальностью, приучаясь к смысловой однозначности, люди утрачивали способность понимать разные значения слов, видеть степень их соответствия действительности. Это связано с проблемой духовного состояния общества, с речевой

культурой его членов, культурой их общения. В решении экономических, общесоциальных и культурных вопросов важны усилия не только коллектива, но и каждого человека. Повышенный интерес к моральной проблематике в последнее время вызван также осознанием довольно низкой культуры в сфере общения. Современная речь отражает неустойчивое культурно-языковое состояние общества, балансирующее на грани литературного языка и жаргона. Остро встал вопрос о сохранении литературного языка, о путях его дальнейшего развития в связи с изменением контингента носителей. Высокий уровень речевой культуры – неотъемлемая черта культурного человека. «Совершенствовать свою речь – задача каждого из нас. Для этого нужно следить за своей речью, чтобы не допускать ошибок в произношении, в употреблении форм слов, в построении предложений. Нужно постоянно обогащать свой словарь, учиться чувствовать своего собеседника, уметь отбирать наиболее подходящие для каждого случая слова и конструкции. Значение языка в жизни людей огромно, а целесообразное использование всех его многочисленных функций просто необходимо как для нас, так и для его существования» [1,16].

Человеческий язык – удивительное, неповторимое чудо. Язык – явление социальное: он возникает и развивается только в коллективе благодаря потребности общения людей друг с другом [2,23]. Язык развивается вместе с человеком, с обществом, где он функционирует. Ну что бы мы, люди, стоили без языка? Просто невозможно представить нас безязыкими. Ведь именно язык помог нам выделиться из животных. Учёные поняли это давно. Две важнейшие особенности языка, точнее, две его функции указал когда-то Ломоносов: функцию общения людей и функцию оформления мыслей. Язык определяется как средство человеческого общения. Это одно из возможных определений языка представляет собой главное, ибо характеризует язык не с точки зрения его организации, структуры и т. д., а с точки зрения того, для чего он предназначен. Существуют и другие средства общения. Инженер может общаться с коллегой, не зная его родного языка, но они поймут друг друга, если используют чертежи. Чертёж обычно определяется как международный язык техники. Музыкант передаёт свои чувства с помощью мелодии, и его понимают слушатели. Художник мыслит образами и выражает это с помощью линий и цвета. И все это «языки», так часто и говорят «языком плаката», «языком музыки». Но это уже другое значение слова язык.

Заглянем в современный четырехтомный «Словарь русского языка». В нем дано 8 значений слова язык, среди них: 1. Орган в полости рта. 2. Этот орган человека, участвующий в образовании звуков речи и тем самым в словесном воспроизведении мыслей; орган речи. 3. Система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым и грамматическим строем и служащая средством общения людей. 4. Разновидность речи, обладающая теми или иными характерными признаками; стиль, слог. 5. Средство бессловесного общения. 6. Устар. Народ. Пятое значение и относится к языку музыки, языку цветов и т. д. А шестое, устаревшее, означает народ.

Язык любого народа – это его историческая память, воплощённая в слове: «Мы должны приложить все усилия для дальнейшего развития казахского языка, который является главным фактором объединения всех казахстанцев. В то же время создать благоприятные условия, чтобы представители всех проживающих в стране народностей могли свободно говорить, обучаться на родном языке, развивать его» [3,103]. Государственная общность Казахстана соответствует нескольким языковым коллективам – совокупности социально-взаимодействующих коллективов, имеющих единство языковых признаков. Тысячелетняя духовная культура, жизнь народа своеобразно и неповторимо отражаются в языке, в его устной и письменной формах, в памятниках различных жанров. И, значит, культура языка, культура слова предстает как неразрывная связь многих и многих поколений. Родной язык – душа нации, первостепенный и наиболее очевидный ее признак. В языке и через язык выявляются такие важнейшие особенности и черты, как национальная психология, характер народа, склад его мышления, самобытная неповторимость художественного творчества, нравственное состояние и духовность. Язык можно определить как систему коммуникации, осуществляемую с помощью звуков и символов, значения которых условны, но имеют определённую структуру. Язык – явление социальное. Им нельзя овладеть вне социального взаимодействия, т.е. без общения с другими людьми. Хотя процесс социализации в значительной мере основан на имитации жестов – кивков, манеры улыбаться и хмуриться, – язык служит основным средством передачи культуры. Другой его важной чертой является то, что на родном языке практически невозможно научиться говорить, если его основной словарный запас, правила речи и структуры усвоены в возрасте восьми или десяти лет, хотя многие другие аспекты

опыта человека могут быть полностью забыты. Это свидетельствует о высокой степени приспособляемости языка к потребностям человека; без него общение между людьми осуществлялось бы значительно примитивнее [1,21-30]. Язык включает правила. Существует правильная и неправильная речь. В языке имеется множество подразумеваемых и формальных правил, определяющих способы сочетания слов для выражения нужного смысла. Вместе с тем часто наблюдаются отклонения от грамматических правил, связанные с особенностями различных диалектов и жизненных ситуаций. Познание закономерностей окружающего мира, умственное развитие человека совершается путём усвоения знаний, выработанных человечеством в процессе общественно-исторического развития и закреплённых с помощью языка, с помощью письменной речи. Язык в этом смысле есть средство закрепления и передачи от поколения к поколению достижений человеческой культуры, науки и искусства. Каждый человек в процессе обучения усваивает знания, приобретённые всем человечеством и накопленные исторически [4,33].

Речевая культура – сравнительно молодая область науки о языке. Как самостоятельный раздел этой науки она оформилась под влиянием коренных социальных изменений, произошедших в нашей стране. Приобщение широких народных масс к активной общественной деятельности потребовало усиленного внимания к повышению уровня их речевой культуры. В современной лингвистике различают два уровня речевой культуры человека – низший и высший. Для низшего уровня, для первой ступени овладения литературным языком, достаточно правильности речи, соблюдения норм русского литературного языка: лексических, орфоэпических, грамматических, словообразовательных, морфологических, синтаксических. Наше общество уже почувствовало потребность в культуре поведения и общения. Очень часто встречаются объявления о том, что в лицеях, колледжах, гимназиях, школах открываются факультативы с названиями “Этикет”, “Деловой этикет”, “Дипломатический этикет”, “Культура делового общения” и т.д. Это связано с потребностью людей познать, как нужно вести себя в той или иной обстановке, как правильно устанавливать и поддерживать речевой, а через него и деловой, дружеский и т.д. контакт. Широкое понятие культуры непременно включает в себя то, что называют культурой общения и речевого поведения. Чтобы владеть ею, важно понимать сущность речевого этикета. Большим спросом в настоящее время пользуется и литература, посвящённая межкультурной коммуникации таких авторов, как Ж. Багана, Н.И. Дзенс, Ю.Н. Мельникова «Основы теории межкультурной коммуникации»; Т.В. Карнажицкой «Межкультурные коммуникации»; М.А. Кулинича, О.А. Костровой «Теория и практика межкультурной коммуникации» и др.

Барьер культур сложнее барьера языка, так как он неожидан и поэтому может быть даже опасен. Между «своими» и «чужими» возникают обиды, пропасть. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «культурный барьер невидим, он подобен стеклянной стене, отгораживающий свою культуру от других, и становится очевидным только при знакомстве с иной культурой, только в момент столкновения» [5,50]. Всем известен инцидент, вызвавший возмущение индийцев, когда известный голливудский актёр Ричард Гир поцеловал руку и лицо болливудской актрисы во время благотворительного концерта в Индии в 2007 году. В то время возмущённые индийцы, спровоцировав массовые беспорядки, заявили, что Гир оскорбил их национальную культуру и традиции. Портреты пары были сожжены на улицах. Публичный поцелуй с Гиром на мероприятии индийская общественность долгое время воспринимала с агрессией, пребывала в негодовании от неприличного поведения актёров, после чего их подвергли судебным преследованиям. Следует отметить, что поцелуи на публике считаются в Индии запретными.

Такова чудодейственная сила слова. Она особенно важна и действительна в сложных коммуникативных ситуациях. Слово может быть сильнейшим оружием не только в руках своекорыстных демагогов. Оно может быть ещё более сильным оружием в руках борцов. И хотя они и используют его, но они далеко не всегда осознают силу слова – как разрушительную, так и созидательную. Неосознаваемость отдельных членов общества значимости слова, его морально-нравственной основы обуславливает целый ряд коллизий, которое переживает современное общество. Сказанное свидетельствует о важнейшей роли того, кому доверена власть в руководящих структурах. Проведение внутренней и внешней политики требует от правительств учёта культурных аспектов межэтнических и межгосударственных взаимодействий, понимая причины возникновения конфликтов и формирования стратегии их урегулирования. Соседство этносов может вылиться в серьёзный конфликт. На реакцию другой культуры влияют такие факторы, как уверенность в том, что люди разделяют одинаковые ценности и нормы поведения; придерживание

правил собственной культуры единственно верными; негативное отношение к установкам и обычаям других культур; отстранённое хоть и благожелательное сосуществование культур. Для налаживания межкультурного диалога необходимо признавать ценности других культур, постараться найти общие объединяющие черты, позволяющие разные культуры адаптироваться к друг другу; глубокое взаимопроникновения своих и чужих традиций, выражающиеся в образе жизни поведении человека. Ярким примером мирного сосуществования разных культур является экранизация отечественного фильма 2022 года «Моя большая казахская семья». Люди разных культур приходят к мирному взаимодействию после конфликта и принятия ценностей других национальностей. Причём практически в фильме не было конфликтов с корейским и русским мужьями дочерей, проживающих на территории РК, потому что, живя в Казахстане, семьи казахстанцев, хоть и не являются представителями титульной нации, знакомы с национальными традициями и кухней казахского народа. Данный факт радует шестидесятилетнего Манарбека – отца четырёх детей, давно принявшего жену старшего сына - армянку. Громогласно выражает невестке благодарность за уважение ею казахских обычаев, проживание с родителями мужа и утреннее приветствие родителям «салем берү». Две дочери вышли замуж за русского и корейца. Последняя надежда отца – младшая дочь Булбул, закончившая университет в Европе по возвращению домой должна представить родителям жениха. Конечно, фильм относится к комедии, но конфликт культур ярко выражается отцом семейства, который открыто заявляет сначала о неприятии половин своих детей, но после, убедившись в настоящих чувствах и уважении детей друг к другу, принимает решение дать согласие на брак младшей дочери с американцем. Как герои фильма, так и зрители остаются убеждёнными в том, что у любви нет нации. «Из-за культурных различий одна и та же характеристика человека может восприниматься носителями одного языка как положительная, а носителями другого – как отрицательная» [5,64]. Столкновения культурных ценностей и убеждений отличаются особенной жесточечностью, бескомпромиссностью, а в случае применения силы преследуют цели не столько покорения, сколько практического уничтожения носителей чуждых ценностей. С этой спецификой связана и особенная сложность нахождения компромисса и примирения конфликтующих сторон, стремящихся отстоять свои принципы "до победного конца".

Возможности языка безграничны. Так, общий язык поддерживает сплочённость общества. Кроме того, между людьми, говорящими на одном языке, почти автоматически возникают взаимопонимание и сочувствие. В языке находят отражение общие знания людей о традициях, сложившихся в обществе, и текущих событиях. Руководители развивающихся стран, где существуют племенные диалекты, стремятся к тому, чтобы был принят единый национальный язык, чтобы он распространялся среди групп, не говорящих на нем, понимая значение данного фактора для сплочения всей нации и борьбы с племенной разобщённостью. Хотя язык является могучей объединяющей силой, в то же время он способен и разобщать людей. «Мало кто обращает внимание на удивительные факты: люди смотрят на одни и те же предметы реального мира, но видят их совершенно по-разному, хотя эта разница видения чётко и ясно регистрируется языком» [5,65]. Группа, использующая данный язык, считает всех, говорящих на нём, своими, а людей, говорящих на других языках или диалектах – чужими. Знать выразительные средства языка, уметь пользоваться его стилевыми и смысловыми богатствами во всем их структурном многообразии – к этому должен стремиться каждый носитель языка. Можно увидеть мир по-другому, изучая другие языки. Незнание языка партнера не может служить причиной для прекращения коммуникации, поскольку оно может быть компенсировано невербальными и паравербальными средствами. Не стоит забывать о том, что общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Уважая культуру друг друга, людям необходимо находить общий язык во избежании конфликтов. Мы видим и понимаем окружающую нас реальность в зависимости от родного языка, играющего главную роль в восприятии мира. Но даже последствия культурных конфликтов помогают взглянуть на мир по-новому, открыть другие отношения, другие принципы и ценности, новые горизонты общественного сознания и осознания необходимости уважения и терпимости к чужой культуре. Человек должен осознавать последствия столкновения культур, поэтому должен быть толерантным. Но важно разделять толерантность от терпимости. Человек по сути своей уникален, но в чём-то люди похожи, поэтому – ищут подобных себе, своим увлечениям,

вероисповеданию. Принадлежность важна для личности, в виду того, что люди – существа социальные. Что значит толерантность в общем понятии? Это принятие людей, с их особенностями, без критики и осуждения, позволяющее выстроить доверительные отношения. Терпимость – это сознательный отказ общества от открытого проявления ненависти, вражды. Человек внутренне при этом, может испытывать сильные негативные чувства и протест. Толерантность – общественное явление, формирующееся на протяжении большого временного промежутка и предполагает отсутствие у человека вражды, неприязни к другим людям непохожим на него по разным признакам. В социуме, пестрящем разными культурами и национальностями – это необходимое явление.

Литература

1 Чепкасова Е.В. Соотношение естественных и искусственных языковых систем в науке // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». Серия «Гуманитарные науки». – 2003. №2. – С. 14-16.

2 Веди́на Т.И. Введение в языкознание: учеб. пособие для педвузов. – М.: Высшая школа, 2001. – С.23.

3 Бектуров Ш.К., Бектурова А.Ш. Казахский язык для всех. – Алматы: Атамұра, 2004. 4 Мусаев К.М. Казахский язык: Восточная литература. – Алматы, 2008 – 370 с.

5 Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб.пособие) – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.

ГРНТИ 14.25.09

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Моор Т.А.

Кокшетауский государственный университет

им. Ш.Уалиханова

Казахстан, г.Кокшетау

toor8228@mail.ru

Об уровне читательской грамотности сегодня задумывается каждый школьный учитель предметник. Казахстанские школьники по-прежнему отстают от своих сверстников из других стран по уровню функциональной грамотности. Об этом свидетельствует 69-е место из 79 стран в рейтинге PISA в 2019 году по чтению. Задачи образования сегодня в первую очередь нацелены на воспитание личности, способной к саморазвитию, а всякое самосовершенствование обусловлено навыками читательской грамотности. Под грамотностью чтения предлагается понимать *«способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развитию знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества»*. [1]

Информация, которой должен овладеть учащийся, представлена огромным потоком учебного материала, где ребёнку важно научиться фильтровать главное и регенерировать эти знания в навыки и опыт. Чтение – это основной вид учебной деятельности. Поэтому основными компонентами читательской грамотности являются умения:

1. Находить и извлекать информацию.
2. Интегрировать и интерпретировать информацию.
3. Осмысливать и оценивать содержание и форму представленной информации.
4. Использовать информацию [2].

Низкий уровень данных навыков наших подростков можно оправдать слабой скоростью интернета, несоответствием материальной базы пилотных школ, в которых проводилось исследование PISA, отсутствием опыта участия в электронном формате. К этим же причинам можно отнести и бесконечные реформы в образовании, которую напрямую отражаются на качестве подготовки современных выпускников школ, но так или иначе, мы обязаны продолжать искать пути реализации государственной программы образования и соответствующие подходы к детям с целью

формирования у них необходимых навыков, которые позволят им конкурировать со сверстниками на международном уровне.

На каждом этапе формирования данных навыков нужно учитывать возраст обучающихся. В связи с обновлениями в целях и содержании образования сегодня создаётся новая система средств и методов обучения. Но неизменным остаётся золотое правило дидактики – это наглядность в процессе преподавания учебных дисциплин. Я.А. Коменский, Ф.А. Дистервег, Л.В. Занков давно доказали, что этот старейший принцип дидактики, как один из компонентов целостной системы обучения, способствует качественному усвоению изучаемого материала и формированию учебных навыков на высоком уровне.

К понятию наглядности на сегодняшний день относят различные формы, которые можно отнести к разным видам восприятия: зрительным, осязательным, слуховым. Каждый вид наглядных пособий необходимо использовать в соответствии с поставленной задачей обучающего. Грамотное расставление приоритетов позволит не загромождать учащегося наглядностью, а, наоборот, сосредоточиться на важном, не упуская деталей. Если слово учителя подкрепляется наглядностью, вероятность усвоения этого слова возрастает в разы. Так же наглядность выполняет функцию не только активизации внимания, но и служит активизацией мотивации к учебной деятельности, обусловленный интересом к образу. Нужно отметить, что любой вид наглядности, соприкасаясь с личным жизненным опытом каждого обучающегося, выполняет особую функцию восприятия. Необходимо не забывать и об особенностях нынешних школьников. Его кругозор достаточно оснащён разнообразными образами и его уже сложно удивить просто картинкой. Современные гаджеты легко захватили внимание детей, благодаря своей многофункциональности. Поэтому и современный учитель должен вооружиться на урок всевозможными способами вовлечения школьников в учебный процесс.

Под наглядными методами обучения понимаются такие, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы обеспечивают объемное комплексное, многоаспектное восприятие информации, способствует развитию всех систем восприятия, особенно наглядно-чувственного, повышающего качество усвоения учебного материала; приобретение как теоретических, так и практических навыков и умений; развивает познавательную активность и мотивацию к учебной и исследовательской деятельности. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения и предназначаются для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем и т.п.

Формирование читательской грамотности подразумевает работу с текстом. Если говорить о заданиях PISA, то в них используются различные формы представления информации: карты, таблицы, диаграммы, рисунки и др. Сами по себе неплотные тексты тоже могут быть представлены как наглядное пособие, потому что сочетают в себе изображение и элементы текстовой информации. К ним относятся таблицы, графики, схемы, диаграммы и другое. Видеоряд может быть также совмещён с звуковой дорожкой, если это кинофильм или просто озвученный видеоролик. При формировании читательской грамотности мы рекомендуем охватить все виды наглядности. Так, мы предлагаем пример заданий, который мы разработали для школьников на материале произведения И.Туричина «Крайний случай». Данное произведение не входит в обзор школьной программы.

«Он хлопнул в ладоши, и в комнату вошёл рыжий солдат, похожий на обезьяну. У солдата были кривые ноги и длинные руки, заросшие шерстью.

Обычно у рыжих людей много веснушек. Это солнышко метит их за то, что волосы у них золотые, как солнечные лучи.

А у этого рыжего фашиста лицо было бледным, без единой веснушки: солнце не любило его.

Звали фашиста Фрицем. Но за то, что он был очень жестоким, хитрым и коварным, его прозвали Фриц – Рыжий лис.

– Фриц! – важно сказал Начальник разведки и контрразведки. – Сам господин Фельдмаршал приказывает тебе не знать покоя ни днём ни ночью. Изловить, расстрелять, повесить русского солдата Ивана!

Фриц – Рыжий лис топнул ногой, поднял руку и крикнул:

– Хайль!

– Вперёд, мой любимый, храбрый Фриц! - с чувством сказал Фельдмаршал.

И Фриц отправился ловить Ивана». [3, с.2]

Во-первых, предлагаем задание в форме таблицы (рис. 1). Сами по себе таблицы различаются по оформлению и назначению. Но главное её свойство – это графическое распределение материала. Заполнение таблицы позволяет формировать одно из важных читательских умений – отделять главную информацию от второстепенной.

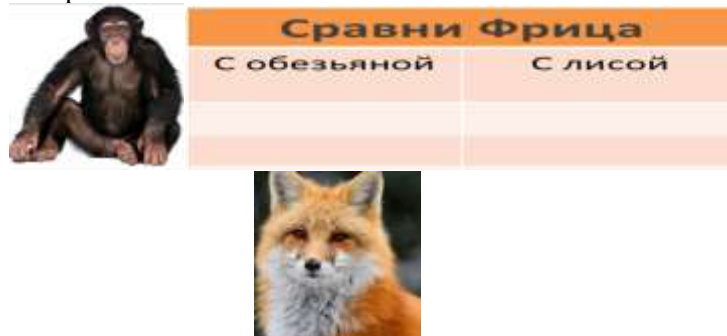


Рис.1

Во-вторых, предлагаем использовать образы. Автор сказки сравнивает антигероя с животными, в соответствии с его характеристиками. Извлекая из текста особенности внешности и характера героя, учащийся будет опираться на видеоряд. Данное задание учит систематизировать и группировать материал, выделяя признаки. Предлагаем школьникам, ориентируясь на представленные образы, отыскать в тексте необходимую информацию и сравнить признаки, что, в свою очередь, учит ребёнка анализировать. *За что солнце не любило Фрица и почему должно было любить?* (Рис.2) Так же причинно-следственные связи можно оформить в виде кластера.



Рис. 2

В-третьих, схематичное распределение материала даёт ребёнку возможность выстроить алгоритм своих суждений (рис.3). Интерпретируя содержание, в данном случае, художественного текста, учащийся сможет



Рис. 5



Рис. 3

прогнозировать дальнейшие события, связанные с героями, или формулировать собственную гипотезу из полученной информации, если это текст научного стиля.

Задание на рис. 3 мотивирует ребёнка



Рис.4

читать вдумчиво и осознанно. Можно так же предложить задание изобразить главного героя, где обучающийся будет ориентироваться на характеристики героя, указанные автором.

Необходимо стимулировать детей использовать полученный читательский опыт с целью обогащения его чувственного потенциала. Важно, чтобы ученик мог связать полученную из текста информацию со своим жизненным опытом, знаниями из других источников. Задание: оцени отношение начальника разведки к Ивану и Фрицу, а также отношение Солнца к этим двум героям. (рис.4). Оценивание является высоким навыком в таксономии Блума. Учебная установка «оцени» развивает умения синтезировать, вследствие чего учащийся учится выражать оценочные суждения и свой взгляд на прочитанное, исходя из своих представлений о мире. Тут подключается внутренняя наглядность, то есть ассоциации, сложившиеся в сознании образы и логические связи.

Подключаем слуховую наглядность. Какие формы заданий можно использовать? Мы сделали следующую подборку.

1) Текст можно транслировать аудиозаписью, при этом только задания представить в печатном варианте. Это могут быть теленовости, как пример работы с текстом публицистического стиля.

2) Предложить восстановить текст при озвучивании диалога. То есть сначала учащимся представляется, к примеру, отрывок из фильма – диалог двух-трёх героев. После просмотра и распределения ролей учащимся предлагается тот же видеоролик, но при этом озвучить они должны уже самостоятельно.

3) Прогнозирование сюжета по заданному прослушанному началу. Прослушав текст, учащиеся должны письменно предложить несколько вариантов предполагаемого сюжета. Далее, уже в печатном варианте предлагается продолжение текста художественного стиля с заданием определить, насколько близок был собственный прогноз школьника с оригиналом текста.

4) На слух даётся текст описания картины (или интерьера), которую учащиеся должны изобразить, используя цвета и основные предметы картины, правильно расставив акценты плана картины. Понятно, что не все имеют исключительные способности художника, поэтому предлагается подписать по необходимости некоторые детали. После окончания работы на экран выводится, собственно, то изображение, описание которого было дано в тексте, с целью самооценки школьниками своих работ. Например: *«Под окном, с обеих сторон от которого расположились книжные шкафы, стоял небольшой столик с лампой. Опёртая на него донбра почему-то стояла на полу. По краям кабинет украшали два розовых кресла с деревянными подлокотниками. Справа от двери висело зеркало»* (рис.5).

5) Детям сначала предлагается прослушать текст, а затем самостоятельно прочитать тот же текст, но с небольшими изменениями (можно изменить даты, факты или незначительные детали), где школьники должны найти несоответствия. Такого рода задания порождают не только интерес пытливому уму подростка, рождают здоровую конкуренцию в учебном процессе, но и воспитывают концентрацию внимания обучающегося.

Для развития сложных читательских умений необходимо поддерживать постоянный интерес и мотивацию ребёнка к чтению. Нужно не забывать и о возрастных особенностях. Учащиеся младшей школы с восхищением слушают взрослого, они любознательны, но с трудом концентрируют внимание. Они более подвижны, нежели подростки. Преимуществом данного возраста является высокая способность к запоминанию, при том, что распределить внимание им удаётся сложнее. Возраст детей 11-15 лет же характеризуется глубокой перестройкой всего организма. Значимой особенностью мышления подростка становится его критичность, и в то же время этот период характеризуется всплеском творческого развития. Д.И. Фельдштейн в своих

исследованиях отметил, что «у взрослеющего ребёнка появляется собственное мнение, которое он всячески демонстрирует, заявляя о себе как о личности. Подросткам нравится решать проблемные ситуации, находить сходства и различия, определять причину и следствие. Важное значение приобретает чувственная сфера» [4; 100]. Для них важна способность самовыражения и самореализации. Вот эту потребность соревновательного духа учитель должен постараться использовать для повышения мотивации к учебной деятельности школьников и развития здоровой конкуренции среди них.

Подводя итоги, можем сказать, что грамотность чтения – это способность извлекать мысли, создавать смысловые сообщения, воспринимать, интерпретировать и создавать новую информацию. Все эти навыки необходимы современному человеку, чтобы не потеряться в информационном потоке и легко ориентироваться в информационной среде. Способность выделять главное, понимать суть и видеть детали, которые характеризуют целое, дают возможность нынешнему школьнику успешно овладевать учебными знаниями и адаптироваться в жизни. Для развития данных компетенций нужно создавать условия для познавательного интереса, проводить работу с текстом на каждом уроке, подключая наглядные методы, способствовать внеурочному чтению детей, учитывать возрастные особенности школьников.

Литература

1 Инструментарий Международного исследования PISA-2018/компьютерный формат с.14 // [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://iac.kz/sites/default/files/pisarusok-160805070542.pdf>

2 Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA–2000. М.: Логос, 2004. Часть I. Грамотность чтения. Часть 2. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе // [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401>

3 Туричин И. Крайний случай. – М.: «Детская литература», 1975. – 71с. // [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://libking.ru/books/child-/child-prose/422557-ilya-turichin-krayniy-sluchay.html>

4 Фельдштейн Д. И. Трудный подросток. — М.; «Воронеж: МПСИ: Модек», 2008. — 206 с.

ГРНТИ 14.35.09

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Нежинская Е.Ю.

*Кокшетауский университет имени Ш.Уалиханова,
г. Кокшетау, Казахстан,
elenysika89@mail.ru*

Состояние современного русского языка и культура владения русским языком всегда были одними из главных проблем в обществе среди ученых-лингвистов, литераторов, общественных деятелей, причем не только на территории Российской Федерации, где русский язык является государственным, национальным, но и на территории многих стран СНГ, в частности, и в Казахстане.

Это во многом связано с общей демократизацией общественной жизни, что, несомненно, обусловило демократизацию языка, наряду с этим, многие специалисты с тревогой говорят о пренебрежительном отношении к языку и его нормам. Поэтому проблема формирования бережного отношения к языку, умелого и грамотного обращения с ним была и остается актуальной. Успешное решение данной проблемы целиком зависит от воспитания, образования, а также от формирования общей культуры и лингвистической культуры человека.

Понятие «культура» довольно-таки многоплановое. В первую очередь, культура – это средство, без которого люди не могут обойтись; это своего рода механизм, позволяющий человечеству справляться с любой ситуацией, в которой оно бы не находилось. Стоит отметить, что

в этом значении культура – это сообщаемое знание, традиции, которые передаются из поколения в поколение, чтобы помочь обществу жить в определенном времени, месте либо ситуации.

Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в проектах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. Культура свойственна любой форме человеческого существования в качестве его характерного и обязательного признака.

Уровень культуры целой эпохи, и отдельного человека, часто проявляется в отношении к родному языку. Именно поэтому главной задачей образования является сформировать у молодого поколения ответственное отношение к родному языку и другим изучаемым языкам. Необходимо научить сохранять и обогащать исторические, научные и культурные ценности. Успешное выполнение этих задач целиком и полностью зависит от воспитания, формирования общей лингвистической культуры.

Гарольд Шифман впервые употребил термин «лингвистическая культура» в 1987 году при описании процессов языковой ассимиляции носителями немецкого языка в США. На смысловую нагрузку данного термина, каким его ввел Шифман, вместе с тем повлиял его богатый жизненный опыт по изучению языковых ситуаций в различных полиэтнических регионах. Он и назвал лингвистической культурой совокупность этих уникальных социолингвистических характеристик.

Лингвистическая культура играет важную роль для студентов, изучающих иностранные языки, и является одной из важнейших составляющих их квалификации, ведь именно от уровня владения ею зависит профпригодность молодого специалиста. Но ошибочно предполагать, что для студентов межка, неязыковых специальностей языковая культура не нужна и не важна. Для этих студентов языковая культура важна вдвойне. Так как в процессе обучения их в вузе, особенно студентов технических специальностей, развитию данного вида культуры отводится минимум внимания. И задача преподавателей языковых дисциплин не просто внедрить данную культуру, но и подготовить почву для дальнейшего ее развития.

Современное общество устанавливает все более высокие требования к человеку и ко всем сферам его жизнедеятельности. Человек двадцать первого века, живущий в новом информационном поликультурном пространстве, должен обладать более развитым мышлением и интеллектом, быть более компетентным, информированным, образованным и разносторонне эрудированным. Изменения в жизни мирового сообщества, глобализация всемирной сети Интернет, увеличение миграционных потоков значительно расширили возможности межкультурного общения, актуализировали роль языка в процессе формирования лингвистической культуры. В научной литературе актуализируется роль языка как способа познания окружающего мира и средства коммуникации, выступающего в качестве хранителя и выразителя духовной культуры.

Повышается и внимание к проблеме познания культур в ходе изучения языков, однако совершенствование языковых навыков невозможно без формирования знаний о конкретных социокультурных условиях функционирования языка. Известно, что язык является не просто средством коммуникации, это основной признак этнической самоидентификации. Это язык этноса, к которому причисляет себя данный человек.

На начало 2021 года, согласно третьей, со дня обретения независимости, переписи населения, численность населения Казахстана заметно выросла. Ощутимо изменился и этнический состав. Сегодняшний Казахстан – государство с полиэтническим составом населения. Согласно данным на начало 2021 года казахи составляют большинство населения (69,01 %), далее русские (18,42 %), узбеки (3,29 %), уйгуры (1,48 %), украинцы (1,36 %), татары (1,06 %) и другие [1].

Казахский язык является государственным языком Республики Казахстан. Русский язык имеет статус официального языка, имеющего возможность наравне с казахским языком применяться в государственных организациях и органах местного самоуправления. В статье 16, в соответствии с Законом РК от 27.07.07 г. №320-III, Республика Казахстан обеспечивает получение начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, высшего и послевузовского образования на государственном, русском, а при необходимости и возможности и на других языках, согласно «Программе триединства языков» – казахский как государственный язык, русский как язык межнационального общения и английский язык как язык международного общения.

По мнению Н.С. Жумагуловой: «В евразийском языковом пространстве в целом и в Казахстане в частности ведущую роль играет русский язык как язык межнациональной коммуникации и межэтнического согласия, а владение казахским языком является для граждан Казахстана условием интеграции этнических, профессиональных, возрастных групп в единое культурнообразовательное и социально-политическое пространство» [2, с.164].

Государственный язык позиционируется в Программе как главный фактор национального единства; подчеркивается необходимость популяризации широкого применения государственного языка; ставится задача формирования развитой языковой культуры граждан Казахстана независимо от национальной принадлежности. Знание государственного и русского языков всеми членами полиэтнического сообщества повышает интеллектуальный потенциал нации и способствует развитию лингвистического капитала казахстанцев [3].

В организациях образования государственный и русский языки являются обязательными учебными предметами и входят в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании. В настоящий момент обучение в нашей республике ведется в основном на двух языках: казахском и русском. Следовательно, возникает вопрос: насколько студенты, учащиеся в группах с казахским языком обучения владеют русским языком? Ответ очевиден: не все студенты владеют необходимыми коммуникативными, социолингвистическими, дискурсивными и т.д. компетенциями. Причины этого мы видим в следующем: во-первых, у большинства будущих специалистов школьная подготовка довольно слабая и находится на низком уровне. Многие студенты не осознали еще необходимость изучения второго языка, особенно в провинциальных учебных заведениях. Во-вторых, вузовский курс русского языка в объеме трех часов в неделю не гарантирует успешного продолжения изучения языка на уровне бытового и профессионального общения как в вузе, так и за его пределами: дома, на практике, на месте трудовой деятельности. В-третьих, для обучения языку, профессиональному и непрофессиональному общению необходимо обеспечить учебный процесс учебниками и учебными пособиями нового поколения, которые должны способствовать формированию необходимых иноязычных компетенций. Все три проблемы являются на данный момент неразрешимыми, поскольку увеличение часов на дисциплину «Русский язык» в школах не планируется при большой насыщенности учебных планов общеобразовательной школы.

Отстают от европейских и технологии создания отечественных учебников по русскому языку. Медленно формируется база учебников для студентов различных специальностей, например, активно используются учебники для отдельных специальностей: «Русский язык», «Учебное пособие по русскому языку для студентов-экономистов», «Русский язык и культура речи для технических вузов», «Русский язык и культура речи: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования», в то время как большинство специальностей не обеспечены учебниками русского языка. Но даже эти проблемы решаемы со временем. Наиболее сложным обстоит дело с изменением языкового сознания, отношения студентов неязыковых специальностей к изучению неродных языков. Проблема в том, что, выходя на практику, студенты в своей практической деятельности часто испытывают трудности в процессе профессионально направленного общения, что связано с недостаточно высоким уровнем сформированности лингвистической культуры, а именно:

а) несформированностью языковой системы лексических единиц с национально-культурной семантикой;

б) отсутствием умения извлекать информацию из аутентичной литературы;

в) незнанием социокультурных моделей поведения, культурного, семиотического, этнического фона;

г) неустойчивой мотивацией к познавательной деятельности и т.д.

Понятие «лингвистическая культура» как иерархическое, многоуровневое, полиструктурное образование, основанное на сложном механизме порождения восприятия речемыслительного действия, представляет собой способность анализировать культуру и ментальность народа через лингвистические и экстралингвистические факторы, формировать национально-языковую картину культуры в условиях поликультурности казахстанского общества для плодотворной межкультурной коммуникации, то есть вести диалог с представителями разных культур, принимая во внимание все нормы, правила, ценности, установленные и принятые в них [4, с. 45].

Структурными компонентами лингвистической культуры могут быть речевое поведение и лингвистическая компетенция. Отсюда следует вывод, что знание словарного состава языка, включающего грамматические и лексические элементы, способность их использования в речи – это и есть лингвистическая компетенция.

Понятие «речевое поведение студента» с лингвистической и психологической точек зрения, исходя из соображений деятельностного подхода и для удобства описания характеристик названной категории, трактуется как конкретную речевую и коммуникативно-практическую деятельность, направленную на достижение вполне реальных целей в личной, общественной и профессиональной жизни.

Как сообщалось выше, в Республике Казахстан языками образования являются казахский и русский, а в некоторых школах и вузах и иностранные языки – английский, немецкий, турецкий и т.д. Следует отметить также, что в Казахстане уделяется большое внимание распространению и изучению английского языка как языка международного общения. В значительной степени эффективно он изучается в городских учебных заведениях, в сельских же регионах ощущается острая нехватка преподавателей иностранных языков.

Характерной особенностью полилингвоментального пространства Казахстана является толерантное отношение к языкам и культурам всех этносов, проживающих в республике. Этнические языки и культуры граждан Казахстана прошли путь взаимообогащения и ассимиляции за последние десятилетия. На сегодняшний день в русском языке много заимствований из разных языков, не исключением являются и заимствования из тюркских языков. Так, вошли в повседневный обиход многочисленные слова из казахского языка, казахский язык же, в свою очередь, вобрал в себя слова и словосочетания, маркирующие понятия из русской культуры, во многих национальных языках отмечены аналогичные процессы. Происходит не столько обмен словами, сколько обмен культурными ценностями, традициями, происходит становление иной картины мира, поиск своего места в нем.

Обрести себя как личность, как языковую личность в таком разнородном, многоликом полилингвоментальном пространстве довольно непросто. Внедряемая сегодня в казахстанских вузах европейская кредитная система обучения ставит студента перед необходимостью активного участия в процессе добывания знаний и формирования умений и навыков, как того требуют и антропоцентрический, и деятельностный подходы в современной педагогике. Современные методики преподавания иностранных языков также предлагают воспринимать студента как активного субъекта не только учебной, но и, в первую очередь, духовной, «душевной» деятельности. Изучение языков – это, прежде всего, общение с культурными ценностями другого народа, с историей, литературой, искусством, это открытие каждым человеком для себя новой концептосферы.

Как отмечает Н.С. Жумагулова, соприкосновение с иной лингвокультурой расширяет горизонты мировоззрения молодого человека, побуждает его к анализу не только языковых явлений родного и чужого языка, но и дает работу душе. Интернационализация образования, науки, общественной жизни, создание Единой Европы и Единого общеевропейского и мирового образовательного пространства требуют серьезных навыков межкультурной коммуникации и глубокого знания языков. Казахстан исторически является мультилингвистическим государством, в котором особое значение придается поликультурному образованию, формирующему новый тип личности мирового сообщества [5, с. 365].

Практикам-лингвистам давно известен тот факт, что четыре вида речевой деятельности (чтение, написание, говорение и слушание) оказывают самое прямое и непосредственное влияние на качество речевого поведения человека. По данным последних исследований чтения, проведенных ЮНЕСКО [6, с. 87], в современном мире читательская деятельность сдает свои лидирующие позиции. Главенствующим типом культуры настоящего времени становится ее экранный вариант. Это целая система телевизионных, компьютерных и интернет-технологий, которая оказывает значительное влияние на физическое, психическое и личностное поведение подростков и общества в целом. Век мультимедиа диктует свои требования к технологической и гуманитарной культуре целого поколения. Здесь есть свои достоинства и свои недостатки. Плюсы заключаются в том, что вместе с компьютерными технологиями совершенствуется технологическая культура нового поколения, активнее развиваются мыслительные процессы, сокращается время на обработку и поиск необходимой информации. Но мы не можем игнорировать и обратную сторону

этого процесса. Современная молодежь все больше времени предпочитает проводить в социальных сетях, нежели посвящать внутреннему саморазвитию. Здесь будет уместно отметить тот факт, что увеличение времени на развитие технологической культуры современного человека часто осуществляется за счет ущемления гуманитарной составляющей его личностного развития и роста. Реалии современного мира заключаются в том, что поведенческая стратегия целого поколения из структуры «читаю-пишу-говорю-слушаю», трансформируется в структуру «смотрю-слушаю-говорю» и это не может не сказываться на качестве лингвистической культуры студента. Как следствие подобного влияния, мы можем наблюдать отдельные элементы безграмотности, проблемы в осуществлении читательской деятельности (т.е. низкое или слабое владение техникой чтения), неспособность грамотно выразить свои мысли, а также элементы труднообъяснимого и неадекватного поведения студентов.

Лингвистическая культура не может быть исключением из этой системы взаимовлияния, другими словами, ее качество находится в прямой зависимости от качественного содержания и накопления информационных коммуникаций, а также от времени, которое современные студенты тратят на просмотр телепередач, интернет-сайтов и традиционное чтение. Именно в этом аспекте актуализируется вопрос о создании педагогической системы, направленной на формирование лингвистической культуры студентов.

Состояние сформированности лингвистической культуры студентов распределяется по репродуктивному, конструктивному, эвристическому, креативному уровням на основе следующих критериев:

- 1) сформированность лингвокультурологических знаний, навыков и умений;
- 2) лингвистическая готовность;
- 3) сформированность ценностного отношения к языку и культуре страны в целом, в т.ч. культуре регионов.

Структурно-функциональный комплекс формирования лингвистической культуры студентов представляет собой педагогическую систему, включающую структурные (когнитивный, мотивационно-ценностный, технологический) и функциональные (познавательный, регулятивный, коммуникативный) компоненты, обеспечивающие поэтапную реализацию направлений, методов и способов формирования лингвистической культуры будущих специалистов.

Технология формирования языковой культуры студентов представлена следующими этапами: **диагностическим**, решающим аналитические задачи по определению индивидуальных особенностей, исходного уровня сформированности лингвистической культуры выпускников учебных заведений, готовности к взаимодействию; **подготовительным**, решающим конструктивнопрогностические задачи по определению целей, содержания обучения и его задач; технологическим, решающим организационно-деятельностные задачи по непосредственному осуществлению процесса формирования лингвистической культуры студентов; **оценочным**, решающим оценивающие и коррекционно-регулирующие задачи по анализу результатов коммуникативной деятельности выпускников вузов.

Данная технология позволяет эффективно организовывать учебный процесс и повысить уровень сформированности лингвистической культуры студентов.

Все сказанное позволяет утверждать, что сегодня лингвистика и методика преподавания русского языка в национальной аудитории должны ставить новые вопросы, переосмысливать традиционные трактовки, стремиться к выработке новых методик формирования конкурентоспособной языковой личности в условиях поликультурного и полилингвального Казахстана и ЕЭС. Для решения этих проблем необходимо выработать новые стратегии в обучении иностранным языкам в общем и русскому языку в частности и формировании лингвистической культуры, обратить внимание на факторы, влияющие на формирование ее типических черт, для чего требуется включить в сферу изучения комплекс представлений, обусловленных культурными и историческими установками.

Литература:

1 Итоги национальной переписи населения в Республике Казахстан 2021 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

2 Жумагулова Н.С. Евразийская языковая личность / Н.С. Жумагулова. – Кокшетау: Изд-во КГУ, 2012. – 164 с.

3 Указ Президента Республики Казахстан № 550 от 07.02.2001 г. «О Государственной программе функционирования и развития языков на 2001-2010 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1021749#pos=0;200.

4 Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Питер, 2006. – 250 с.

5 Жумагулова Н.С. К понятию о полилингвоментальном пространстве современного Казахстана / Н.С. Жумагулова // Валихановские чтения-15. – Кокшетау: Изд-во КГУ, 2008. – С. 364–368.

6 Кравченко А.И. Культурология / А.И. Кравченко. – М.: Норма, 2007. – 231 с.

ГРНТИ 14.35.09

ШЕТ ТІЛДІ ТОПТАРДА ҚАЗАҚ ТІЛІН ҮЙРЕТУДЕ МӘТІНДІ ТИІМДІ ПАЙДАЛАНУ ӘДІСТЕРІ

Нұрмышева Ш.А.

*ф.ғ.к., қауымдаст. профессор
Абылай хан ат. Қазақ ХҚЖӘТУ*

Мәтін – білім берумен қатар қазақ тілін үйрету бағытындағы кез келген тақырыптың негізгі арқауы. Мәтінмен оқытудағы негізгі мақсат студенттердің қазақша тілдік құзіреттіліктерін арттырып, айтар ойын нақты әрі толық жеткізе білуге үйрету, олардың жазу сауаттылығын қалыптастыру, ойлау қабілетін дамыту. Сонымен қатар мәтінді әртүрлі әдіс-тәсіл, технология, стратегиялармен жандандыру – оның тіл үйретіп, қосымша білім берудегі мүмкіндігін күшейтіп, дискурстық сипатын жоғарылатады. Ал дискурстың басты қызметінің бірі коммуникация екені белгілі. Әсіресе тақырып мақсат-міндетінің нақтылығы, таңдалған мәтін бойынша сабақ жоспарының жүйелі құрылуы сабақ барысында оң нәтижелі дискурсқа қол жеткізетін бірден бір жол. Мәтіннің дискурстық сипатын тілдік коммуникацияда тыңдалым, оқылым, жазылым, айтылым түрінде оңтайлы қолдану оқытушының шығармашылық шеберлігін көрсетеді.

Ендеше орыс топтарында өткізілетін практикалық қазақ тілі сабағында мәтінді тиімді пайдалану мүмкіндіктеріне назар аударсақ.

Мәтінді оқыту материалы ретінде пайдалану үшін өзімізді тіл үйренуші студенттің орнына қоя отырып біраз критерийлерден өткізуге тура келеді. Мәтін таңдау барысында біз алдымен тіл үйренушінің «қарапайымнан күрделіге» бағыты бойынша тіл білу деңгейін ескереміз. Осыған орай әртүрлі дереккөздерден тақырыпқа сай тыңдалым, оқылым мәтінін іздеу, таңдап алу, оны аудиторияға бейімдеп реттеп беру оңай емес. Артық жерін қысқартып, кем жерін икемдеу – оқытушыдан айтарлықтай шығармашылық шеберлік қажет етеді.

Келесі назар аударатынымыз мәтін көлемі. Қай деңгейге арналған болса да ұзақ мәтіндер студенттерді жылдам жалықтырып жібереді. Сондықтан мәтін көлемі шақталып жасалады, әрі білімгерді қызықтыра алатындай ақпаратқа қанық, студент санасында мәселе сұрақтар тудыратындай болғаны жөн. Бұл әсіресе тіл үйретуде бастапқы деңгейден жоғары топтардағы студенттер үшін таңдалатын мәтіндерге қойылатын талап. Үшіншіден, мәтін мазмұнын жылдамырақ игеру үшін аса күрделі құрмалас сөйлемдердің аз, сөйлемдерінің логикалық байланысы нық болғаны маңызды. Төртіншіден, тақырыптың мақсат-міндетіне кіретін грамматикалық минимумды қамтуы тиіс. Өтетін тақырыбымызға байланысты таңдалған мәтіндердің барлығы қазақ халқының мәдениеті мен әдет-ғұрыптарымен таныстыру қызметін атқармауы да мүмкін. Бірақ сабақ барысында тапсырмалар беру арқылы да мұндай мәдениеттанымдық қызметін де жандандандыруға болады.

Сонымен мәтін мақсатымызға орай елеп-екшеленді, сабақта пайдалануға әзір. Енді оны практикалық түрде қалай іске қосамыз? Мәтіннің тіл үйретімділік динамикасын қалай арттырамыз? Тіл үйретімдік дискурсты нәтижелі орнату үшін түрліше қандай әдіс-тәсілдер мен технологияларға жүгінеміз? Бәріміз білетіндей мәтінмен жұмыс істеу - мәтінді оқығанға дейінгі, мәтінмен жұмыс, мәтінді оқығаннан кейінгі секілді үш кезеңді қамтитыны белгілі. Осыған сәйкес тақырып тыңдалым мәтінінен басталса тыңдалымалды, тыңдалым кезіндегі және тыңдалымнан кейінгі тапсырмаларды орындау арқылы жүзеге асады.

Біз бүгін В2-1 ортадан жоғары деңгейдің «Цифрлы технологиялар – заман талабы» тақырыбы бойынша сабақтың екінші жартысында ұсынылатын оқылым мәтінімен жұмыс істеп көрейік. Қай кезде де студенттің қызығушылығын арттырып, әрекетке тартатын оқытудың белсенді және интербелсенді үлгілерін пайдалана білу аса маңызды. «Студент оқу үдерісіне белсенді араласқан кезде ғана берілген материалды жеңіл меңгеріп, жақсы есінде сақтайды, мәніне тереңірек үңіледі. Оқыту үдерісінде тұлға тақырыпқа, талқыланатын мәселеге, жағдаятқа белсене араласып, сәттілікке қуанып, сәтсіздікке реніш білдіріп отырса ғана оның ішкі уәжі оянады. Сонда ғана білімді саналы меңгеруге ынтасы пайда болады» [1]. Сондықтан оқылымға кіріспес бұрын оқылымалды тапсырмаларымен жұмыс жасатамыз. Бұл жерде тақырып бойынша меңгерілуі тиіс лексикалық минимумдар міндетті түрде қамтылады.

Оқылымалды тапсырмасы арқылы оқылым мәтінінің мазмұнына болжам жасатайық. Төмендегі тапсырмалар білімгерлердің сыни ойлау дағдысын қалыптастырады.

1-тапсырма. **«Бүгінгі сабақ дәйексөзі»** Төмендегі орын ауысқан сөздерді ретімен қойсаңыздар Бауыржан Момышұлы айтқан дәйексөзді оқитын боласыздар.

алмайды./ парасатты/ адамның/ ойлайтын/ дамып жетілгенмен,/ орнын /Техника қаншама/ ауыстыра. (Техника қанша дамып жетілгенімен, ойлайтын парасатты адамның орнын баса алмайды)

Бұл тапсырма бойынша «Б.Момышұлы-кім? Ол неге бұлай айтты екен? -деген секілді сұрақтар қоя отырып сөйлемдегі сөздерді дұрыс тіркестіріп, сауатты жазу, сөйлеу дағдысын қалыптастыруға жетелейміз. Негізінде әр тақырып барысында әртүрлі танымал тұлғалар сөзінен цитаталар беріп отыру арқылы қазақтың танымал тұлғаларының бейнесін білімгерлер санасына қалыптастыра түсуге болады.

2-тапсырма. «Кроссенс» әдісі бойынша топтық жұмыс беруге болады. Кроссенс –торкөздерге орналасқан, алдыңғы және өзінен кейін тұрған суреттермен логикалық байланыстағы 9 суреттен құралады. Ал ортасындағысы мағынасы жағынан барлығын бір арнаға тоғыстырады. Осылайша біртұтас әңгіме құрастыруға мүмкіндік береді. Топ санына қарай бірнеше нұсқасын жасап ұсынуға болады. Кроссенсті жоғарыдан төмен және солдан оңға қарай оқу керек, сосын алға жылжи отырып, ортасындағы: 5-тор көзде тұрған суретпен аяқтау қажет Кроссенс әдісімен 1) әр топ төмендегі суреттерге қарап белгіленген уақыт ішінде 8-9 сөйлемнен тұратын әңгіме құрастыруы тиіс. 2) Құрастырылған әңгімелеріне тақырып қояды. 3)Топтың әр мүшесі өздері құрастырған шығын мәтіннен 1-2 сөйлемнен оқып береді.

3- тапсырма. **Салыстыру әдісі.** Әр студент1-2 тапсырма нәтижелерін салыстыра отырып оқылым мәтіні не жөнінде болатынына бір-екі сөзбен болжам жасайды. Бұл әдіс студенттің ойын шапшаң жинақтау, қорыта білу, нақты айту дағдыларын қалыптастырады. Осылайша бірде-бір студент сабақтан тысқары қалмайды.

Оқылым. Студенттерге ұсынылған тақырыпсыз мәтін **«Түсініп оқу» стратегиясы** бойынша жүзеге асады. Өйткені «Түсініп оқу» стратегиясы мәтіннің мазмұнын, автордың айтпақ болған ойын, мәтінді жазудағы мақсатын түсіну үшін әр ақпаратты ұғынып оқуға итермелейді. (Негізінде В2-1 деңгейі бойынша оқылым кезіндегі ең тиімдісі түсініп оқу, зерттеп оқу, рөлге бөлініп оқу стратегиясы деп санаймыз. Айталық, **зерттеп оқу** талабы оқушыдан назарын шоғырландырып оқуды талап етіп, астарлы ойды, автор көзқарасын, көтерілген мәселені, факті мен көзқарасты зерделеп ажырату. **Түсініп оқу стратегиясы** - мәтіннің мазмұнын, автордың айтпақ болған ойын, мәтінді жазудағы мақсатын түсіну үшін әр ақпаратты ұғынып оқу. **Рөлге бөліп оқу стратегиясы** арқылы мәтін ойын рөлге кіріп оқу арқылы саралау).

«Бүгінде 10-24 жас аралығындағы Z ұрпақ пен 0-9 жас аралығындағы Альфа ұрпақ жаңа технологияларға етене жақын өсіп, смартфон қосымшаларына үйренгені сонша, сабақта бар назарын ұстазға ғана аударып отыра алмайды. Смартфондар мен жаңа технологиялар мидың дамуына әсер еткенмен оқушылардың зейінін бұзатыны да жиі айтылуда. «Көптеген зерттеулер технология, әлеуметтік желі, галамтордың қолжетімдігі мен смартфондардың балалар зейініне кері әсері барын дәлелдеді. Балалардың ойлау жүйесі де, миының даму жолдары да өзгерді», дейді «Технология ұрпағы» кітабының авторы доктор Джим Тейлор.

Мұны ұстаздар да байқапты. «Бұл үлкен проблема! Оқушылар орташа есеппен тек 28 секунд қана назар аудара алады. Смартфондар оқушылардың ақыл қабілетіне әсер еткені анық», дейді сегізінші сынып мұғалімі Лаура Шад.

«Қазіргі оқушыларға үзіліссіз күрделі әрі ұзақ мәтін оқыту қиындап барады. Өйткені балалар өте шыдамсыз», дейді бастауыш мектебінің ұстазы Эрика Свифт. Оның айтуынша, ұзақ мәтінді цифрлық технологияға салып беру де көмектеспейді. «Баланың зейінді болуы есте сақтау қабілетіне әсер етіп, тақырыпты терең түсінуге, жақсы меңгеруге әкеледі. Ал тақырыпқа ықылас қоя алмаған балалар ақпаратты өңдей алмайтын болады. Осылайша тақырып балалардың естерінде қалмай, оқушылар анализ жасау, сыни ойлау, ақпарат туралы өз пікірін қалыптастыру секілді маңызды компоненттерден алыстайды», дейді ол.

2018 жылы Пирсон зерттеуі көрсеткендей, Gen Z ұрпағы кітаптан бас тартып, ақпарат көзі ретінде бейнекөріністерге басымдық беріпті. Сондықтан оқушылар үшін бейнекөрініс алмасатын платформаларды да арттырған жөн, деген шешімге келген.

Алайда сыныптарға жаңа технологиялар енгенімен, зерттеулер дәстүрлі білім беру әдісінің өз артықшылықтары бар екенін көрсетті. Нейробиология профессоры Уильям Клеммнің айтуынша, «ноутбукті пайдаланғаннан гөрі, қолмен жазу оқушыларға ақпаратты есте сақтауға көмектеседі».

Ендігі ұстаздардың проблемасы дәстүрлі оқу бағдарламасын технология ықпалындағы оқушыларға қарай барынша бейімдеу. Мамандар оқу орындары аралас білім беру әдісіне көшу керек деп санайды. Яғни, дәстүрлі білім беру әдістеріне жаңа технологияларды араластырып білім беру өте тиімді. «Жаңа медианың өз артықшылықтары бар, бірақ дәрістерден мүлдем бас тартуға болмайды», дейді Вашингтон университетінің профессоры Кэти Дэвис. «Ұстаздардың орнын еш технология баса алмайды. Ұстаздың оқушымен тікелей байланысы білім беру саласында әлі де ең маңызды компонент саналады», дейді мектеп технологиялары маманы Элиза Гувер.

Пікірлер сан түрлі. «Технологиялар білім беру саласының кейбір аспектілеріне кері әсер еткенімен, оқушыларға көп мүмкіндік береді. Өйткені оқушыларда сұрақ туындаса оны мұғалімнен сұрамай-ақ жауапты алдымен интернеттен іздейді», дейтін мамандар бар.

«Қазір көп білуден гөрі сыни көзқарас пен шығармашылық ой маңыздырақ. Ал технология бұл қабілеттерге кері әсер етеді. Цукерберг, Гейтс технология әлемінде кодтай алатындықтан емес, ойлана алатындықтан жетістікке жетті», дейтін де мамандар бар.

Бірақ біз қаласақ та, қаламасақ та, цифрлық технология білім беру саласына ене береді. Ал ұстаздарда өз-өзін дамытудан басқа амал қалмайды. Олар өзін дамыту арқылы ғана оқушылардың жаңа технологияларды дұрыс пайдаланып, жетістікке жетуіне ықпал ете алады» <https://baq.kz/news/othernews/digital/>

Оқылымнан кейінгі тапсырма бойынша студенттерге **айтылым** тапсырмасы ретінде «Мәтінде не жөнінде баяндалды? Z және Альфа ұрпақтар қандай ұрпақтар? Зерттеушілер қандай мәселелер үшін алаңдайды? т.б.»- деген секілді **ашық сұрақтар** қойылудан басталады. Байқағанымыздай тілді оқытуда жабық сұрақтарде гөрі ашық сұрақтар әлдеқайда тиімді. Себаби ашық сұрақтар мәселе сұрақтар құрастыруға түрткі болады.

Келесі айтылым тапсырмасы - **мәтінге тақырып ұсыну және оны дәлелдеу**. Тақырып ретінде студенттерге бірнеше мақал ұсынамыз.

1. Әр адам - өз заманының баласы.
2. Өнерді үйрен де жирен
3. Ғасырына қарай асылы.
4. Әр заманның үлгісі өзіне қымбат.
5. Өз тақырыбым

Ұсынылған тапсырмалардың бұл түрлері студентке ойын жүйелеуге, оқыған мәтін мазмұнын жедел анализдеуге, сыни ойлауына, ойын қисындастыруға, дәлелдеуге, тілдік қорын байтуға ықпал етеді.

Жазылым тапсырмалары студентке меңгерген құзіреттіліктері мен дағдыларын шегелей түсуге мүмкіндік беретінін білеміз. Мәтіннен тірек сөздерді тауып жазу, түсініксіз сөздердің мағынасын оқытушының немесе сөздіктің көмегі арқылы түсіну оларды есте сақтап қалуға көмектеседі. Осы тапсырма нәтижесін рефлексия кезінде пайдалануға болады. **Сөйлемдерді мәтіндегі ретімен қойып шығу** тапсырмасын орындау кезінде мәтінді бірнеше мәрте оқып шығатындықтан студенттердің мәтін мазмұнын, ақпараттарды логикалық байланысы бойынша есте сақтауына көмектеседі. Тапсырма:

А. Мұны ұстаздар үлкен проблема деп есептейді.

Ә. Қазіргі балалардың күрделі әрі ұзақ мәтін оқып отыруға шыдамы жетпейді

- Б. Жаңа технологиялар мидың дамуына әсер еткенмен оқушылардың зейінін бұзады.
 В. Z ұрпағы кітаптан бас тартып, ақпарат көзі ретінде бейнекөріністерге басымдық беріпті
 Г. Бірақ біз қаласақ та, қаламасақ та, цифрлық технология білім беру саласына ене береді
 Ғ. Қазір көп білуден гөрі сыни көзқарас пен шығармашылық ой маңыздырақ.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

«Дайын жауаптарға сұрақ қой» жазылымның келесі тапсырмасы ретінде ұсынылады. Әдетте берілген сұрақтарға жауап табуға болады. Ал дайын жауаптар студенттерді мәтін мазмұнын қайта анализдеп, сұраулы сөйлем құрылымын жаңаша трансформациялап шығуға мүмкіндік береді. Мысалы:

Сұрақ:

Жауап: - Өкінішке орай, сенуге мәжбүрмін. Бұл жағдай расында зейіннің төмендеуіне әкеледі.

Міне, осылай жалғастырып кете беруге болады.

Сабақ барысында айтылым-жазылым тапсырмаларының аралас қолданылғаны аудиторияның жалығып кетпеуіне ықпал етеді. Кезекті айтылым тапсырмасы ретінде **жағдаят** ұсыныңыз. Жағдаят әдетте күрделі мәселеге байланысты туындайтын, сыни ойлау мен шешім табуға бағытталған технология түрі. Мысалы: «Қазір көп білуден гөрі сыни көзқарас пен шығармашылық ой маңыздырақ. Ал технология бұл қабілеттерге кері әсер етеді. Цукерберг, Гейтс технология әлемінде кодтай алатындықтан емес, ойлана алатындықтан жетістікке жетті», дейтін де мамандар бар. Жағдаят тапсырмасы: Сыни көзқарас пен шығармашылық ойдың Цукерберг пен Гейтс қол жеткізген жетістіктерге қаншалықты қатысы бар деп ойлайсыз? Жағдаят міндет-мақсаты: Студенттің тілдік құзіреттілігін дамыта отырып, шешім табуға, еркін пікір білдіруіне ықпал ету.

«Төрт сөйлем» (1. «Меніңше...» 2. «Себебі...» 3. «Мысалы...» 4. «Қортындылай келе...») Студенттердің пікір білдіру, ой қорту, анализдеу, өз пікірін қоғай білу, түйіндеу, нақтылау т.б. секілді дағдыларын қалыптастыру мақсатында қолдану өте тиімді әдіс саналады. Осы әдіс бойынша студенттерге тыңдалым-оқылым мәтіндерінде айтылатын ойларға байланысты пікір айттыруға болады. Мысалы:

1. Жаңа технологиялар оқушының зейіннің әлсіреуіне әкеліп соғады екен.
2. Ұстаздардың орнын цифрлы технологиялар басуы мүмкін екен.
3. Цифрлық технология білім жүйесін өзгертуді талап етеді екен.
4. Gen Z ұрпағы кітаптан ақпарат алудан бас тартады екен.

Осылайша оқылымға қатысты неше түрлі айтылым-жазылым, диалог секілді тапсырмалар легін алмастыра отырып молынан пайдалануға болады. Дей тұрғанмен студенттер жалығып кетпеу үшін мәтінге, жалпы тақырыпқа қатысты мақал-мәтелдер, дәйексөздер жасырылған **ребус шешуді** тапсырма ретінде беру де оңды шешім (мысалы «Елу жылда ел жаңа, жүз жылда – қазан».) Берілген тапсырма сабақтың алғашқы жартысын еске түсіруге де ықпал етеді.

Сабақ қорытындылау кезеңінде **жұптық жұмыс** арқылы тыңдалым және оқылым мәтіндеріне ортақ диалог жасатуға болады. Осы арқылы студенттер бүкіл тақырып бойынша меңгерген лексикалық бірліктерді қаншалықты меңгергенін бағалай аламыз.

Сонымен бірге **ойын технологиясы** арқылы да рефлексия кезеңін жүзеге асыруға болады. Ол үшін студенттер 2 не 3 топқа бөлінеді. Әр топ ватман бетіне өздері қалаған цифрлық технологиялық құрылғылардың суретін салып шығады. 1-топтың әр студенті өз суреттеріндегі заттың бір-бір пайдалы жағын баяндаса, керісінше 2-топтың әр студенті зияны жөнінде 1-2 сөйлемнен мәлімет береді. **Сөйлемді жалғастыр** ойыны. Оқытушы тақырып бойынша бір сөйлемді бастап оқиды да қатысушылардың біріне допты лақтырады. Допты алған қатысушы сөйлемді ары қарай жалғастыруы қажет. Осылайша допты қатысушылар бір-біріне лақтырып, “доптың келесі иесі” жауаптар тізбегін жалғастырады.

Білімгендің белсенділігін арттыратын мәтінімен жұмыс түрлері өте көп. Тек сабақтың мақсат-міндетін қарай оларды бір-бірімен үйлесімді жалғастырып отыру керек.

Бір ескеретін және қадағалануы тиіс жағдай – студенттерге әр тапсырманы орындауға шектеулі уақыт берілуі тиіс. Бұл студентке уақытты тиімді пайдалану, жауапкершілікпен қарау дағдысын қалыптастырса, оқытушыға мақсат-міндеттеріне жүйелі түрде жетуге мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, тіл үйретуде мәтіннің статикалық болмысын нәтижелі дискурстық өнімділікке айналдыру үшін белсенді оқу мен оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін жүйелелік пен айқын мақсат-міндеттерге негіздеуіміз керек.

Әдебиеттер:

1 Симбаева С. Белсенді оқу мен оқытуда қолданылатын әдістер: әдістемелік құрал./ – Нұр-Сұлтан: «Тұран-Астана» университетінің баспаханасы, 2019. –133 б.

Аңдатпа. Қай кезде де студенттің қызығушылығын арттырып, әрекетке тартатын оқытудың белсенді және интербелсенді үлгілерін пайдалана білу аса маңызды. Сонымен бірге мақсат-міндетінің нақтылығы, таңдалған мәтін бойынша сабақ жоспарының жүйелі құрылуы тіл үйретуде оң ықпалын тигізеді. Мәтін – білім берумен қатар қазақ тілін үйрету бағытындағы кез келген тақырыптың негізгі арқауы. Ұсынылған мақалада орыс топтарында мәтін арқылы қазақ тілін оқытудың тиімді әдіс-тәсілдері жөнінде жазылады.

Тірек сөздер: оқылым, мәтін, әдіс-тәсілдер, технологиялар, айтылым, жазылым, дискурс

Аннотация. сегда важно уметь использовать активные и интерактивные модели обучения, которые повышают интерес и вовлекают студента в деятельность. Вместе с тем ясность целей и задач, систематическое построение плана урока по выбранному тексту оказывают положительное влияние на изучение языка. Текст – основа любой темы, направленной на изучение казахского языка, а также на образование. В предлагаемой статье рассказывается об эффективных методах и методах обучения казахскому языку в русских группах через текст.

Ключевые слова: чтение, текст, методы, технологии, произношение, письмо, дискурс

Annotation. It is always important to be able to use active and interactive learning models that increase interest and involve the student in activities. At the same time, clarity of goals and objectives, systematic construction of a lesson plan for the selected text have a positive impact on language learning. The text is the main basis of any topic aimed at learning the Kazakh language, as well as education. The article describes effective methods and methods of teaching the Kazakh language in Russian groups through text.

Keywords: reading, text, methods, technologies, pronunciation, writing, discourse

СЕКЦИЯ 3.
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

ГРНТИ 14.35.09

**ЖОБАЛАЙ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН
ОЙЫН ӘДІСТЕРІНІҢ ҚЫЗМЕТТЕРІ**

Сатбекова А.А.

*педагогика ғылымдарының
докторы, профессор,*

Қазақстан Педагогикалық

Ғылымдар Академиясының академигі

ҚазҰҚПУ, Алматы

E-mail: satbekova@mail.ru

+77014145508

Абилдаева Қ.Н.

3 курс докторанты

ҚазҰҚПУ, Алматы

Тұрсынбаева Г.Қ.

Алматы облысы білім басқармасының

Қарасай ауданы бойынша білім бөлімі

мемлекеттік мекемесінің Қ.Сәтбаев

атындағы орта мектеп мұғалімі

Гуманитарлық бөлім студенттерінің кәсіби тұрғыдан дамуына қазақ тілі пәнін оқыту арқылы жоба әдісін қолдану көптеген игі нәтижелер бере алады. ЖОО-да білім беруді жаңашаландыру үдерісінде студенттердің белсенділігін арттырудың бір жолы қазақ тілінен олардың мамандығына байланысты жобаларды орындату болып келеді.

Оқытушы қазақ тілінен жоба орындаушы студенттердің ойын технологиясынан хабардар болуына мүмкіндік беруі керек. Ойын әдістері қазақ тілін меңгеруде күнделікті жұмыспен бірге студенттердің жоба орындау барысындағы шығармашылық-ізденім жұмыстарын да қызықты және әсерлі ететін оқытудың ұтымды тәсілдерінің бір жолы болып табылады. Ойын әлемінің қызықты шарты қайталау, есте сақтау, алынған мәліметті бекіту мен меңгерудегі бір сарынды әрекетке эмоциялық жағымды әсер береді, ал ойын қызметіндегі эмоциялық әсер студенттің барлық психологиялық үдерістер мен әрекеттеріндегі белсенділігін арттырады.

Ойынның тағы бір ұтымды тұсы – білімді жаңа жағдайда қолдана алу қабілетінің дамуына және студенттердің қазақ тілінен меңгерілген оқу материалын өзіндік тәжірибеден өткізуіне септігін тигізеді және оқу үдерісін түрлендіреді, оқушыларды ынталандырады. Осы кездегі ойын әдістерінің студент алатын білімнің ақпараттық жағынан кеңеюіне де өзіндік пайдасын тигізе алады.

К.Д.Ушинский [1], Дж.Селли [2], К.Бюллер [3] ойынды елестету немесе қиял түрінде қарастырса, ал А.И.Сикорский [4] және Дж.Дьюи [5] ойынның эмоциялық әсерімен қатар ой дамытушылық жағы болатынына назар аударады. Олардың көзқарастарын жинақтай қарағанда, ойын адам бойындағы белгілі бір қабілеттердің жинақтаушысы болып табылады. Ойынды терең зерттеген ғалымдардың бірі Д.Б.Эльконин ойынды «әлеуметтік қарым-қатынастар арифметикасы» деп атайды [6]. Ол ойынды баланың үлкендер әлемін тану тәсілдері мен психикалық функцияларының белгілі бір кезеңде пайда болатын негізгі даму формаларының көрінісі түрінде бағалайды. Ойын даму үдерісін жүзеге асырады. А.С.Макаренко [7] өсіп келе жатқан дара тұлғаны тәрбиелеу мен қалыптастыруда ойынның ерекше маңыздылығын атап көрсетеді. Г.К.Селевко ойынға «баланың өз мінез-құлқын басқаруды жетілдіру мен жинақтауда қоғамдық тәжірибені меңгеру және жаңғыртуға бағытталған жағдай шартындағы қызмет түрі» деген анықтама береді [8]. Ал кей ғалымдар: «Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением», - деп түсінік береді [9].

Ойын – жобалық тапсырмаларды орындау барысында студенттің қызығушылықпен қолданатын әдістердің бір түрі. Ойын – оқыту құралы. Оқыту үдерісінде ойынды қолдану – кездейсоқ нәрсе емес. Педагогтар мен психологтар білім берудегі дағдарыстарды жеңуде ойынның дамытушылық мүмкіншілігі зор екенін атап өтеді. Бұл әдіс шет елде білім беру ісінде кең өріс алып отыр.

Ойын барлық әрекет түрінің әмбебап практикалық аспабы ретінде қолданылады. Педагогикалық әрекеттің негізгі мәні білім беру ғана емес, білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, таным қызметін басқару және проблемалық-танымдық жағдайларды құрудан тұрады.

Ойын технологиясының маңызын айта келе, зерттеуші ғалымдар ойын әдісінің төмендегідей қызметтерін бөле-жара көрсетеді :

- сергіту (бұл ойынның негізгі қызметі – сергіту, шабыттандыру, өз ісіне риза болу, қызығушылығын арттыру);

- қарым-қатынастық (сөйлеу диалектикасын меңгеру қызметі);

- диагностикалық (нормативтік тәртіптен ауытқушылық, ойын барысында өзін-өзі тану);

- терапиялық (тұрмыста пайда болатын түрлі қиындықтарды жеңу);

- өзін көрсете білу (жасырын мүмкіндіктер мен қабілеттердің танылуы);

- ұлтаралық қарым-қатынас (жалпыадамзаттық әлеуметтік- мәдени құндылықтарды меңгеру);

- әлеуметтілік (қоғамдық қарым-қатынас жүйесіне қосылу);

- эстетикалық (ойыннан ерекше әсер алу) [10].

Ойында барлық студенттер тең деңгейде болады. Онда өзіне берілген тапсырманы әр студенттің тіпті қазақ тілінен тиянақты білімі жоқ студент те орындай алады. Тіпті тілден дайындығы төмен студент ойын үстінде өзін бұрын беймәлім болып келген жаңа қырынан көрсетуі де мүмкін. Өйткені кей жағдайда ойынды өткізу кезінде пәндік білімнен гөрі тапқырлық пен зеректік маңыздырақ рөл атқаратын жайлар да кездеседі.

Өзара теңдік сезімі, тапсырманы орындау үстіндегі өзін еркін сезіну, қуаныш және еліктеушілік атмосферасы – осының бәрі студенттің сенімін арттырады, ұялшақтық, жасқаншақтық сезімдерін жеңе білу мүмкіндіктерін қалыптастырады. Ойын қатынастары арқылы студент материалды еркін меңгеріп кетеді және оның бойында өзіне, өз ісіне риза болу сезімі оянады. [11].

Жоба орындау үдерісіндегі ойын әдістері студенттің белсенділігін арттыратын түрлі ойын әдіс-тәсілдері және жағдайлар арқылы жүргізіледі. Түрлі жағдайда ойын белгілі бір драмалық шығарма тәрізді, оның өз сюжеті, қайшылықтары және қатысушы тұлғалары болады.

Ойын жағдайлары ойын сабақтарының барысында бірнеше рет қайталануы мүмкін және әр жағдаяттың ерекшелігіне қарай кей кезде ол жаңа нұсқада ойналады. Ойын барысында ұсынылатын жағдаяттар – нақты өмірдегі жағдайлардың баламасы. Оның өмір шындығына жақындығы ойындағы негізгі текетіресте (конфликт) жарыс ойындарында ашыла түседі.

Жарыс ойындары – қазіргі таңда ойын әдістерінің ішінде жиі қолданылатын түрі. Мұндай ойындар студенттің ойлау шапшаңдығын қалыптастырады. Ойын шарты алдын-ала белгілі болғанмен, ойын барысында міндетті түрде күтпеген жағдайлар болады, осындай кезде студент кідіріп қалмай жылдам шешім қабылдай білуге жаттығады. Жобаны орындау үдерісінде ойын әдістері мен жағдайларын жүзеге асыру мынадай негізгі бағыттар бойынша жүргізіледі:

- студенттер алдына дидактикалық мақсат ойын тапсырмалары негізінде қойылады;

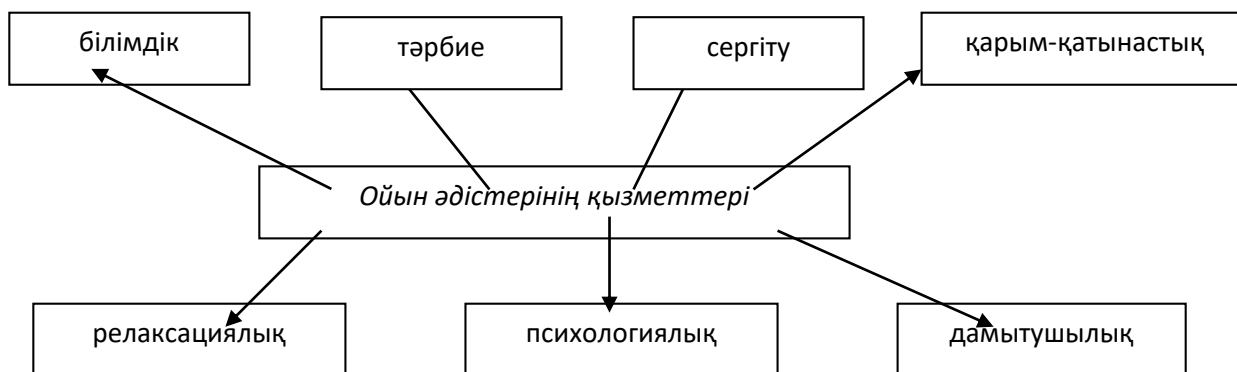
- оқу қызметі ойын ережелеріне бағынады;

- оқу материалы оның құралы ретінде қолданылады;

- оқу қызметіне дидактикалық тапсырмаларды ойынға ауыстыратын жарыс элементтері енгізіледі;

- дидактикалық тапсырмалардың сапалы орындалуы ойын нәтижелерімен байланыстырылады.

Оқыту үдерісіндегі ойын қызметі төмендегідей болып сараланады:



1-сурет – Жобаны орындау барысында қолданылатын ойынның атқаратын қызметтері

Ойынның бұл аталған қызметтері бір мақсатқа жұмылдырылғанмен, олардың әрқайсысының өзіндік ерекшелігі бар. Атап айтқанда:

1) *Білімдік қызметі* білім алушының есте сақтау, зейін, ақпаратты қабылдау, жалпы оқытуда білім және біліктерін, тілдік ұғымдарды меңгеру қабілеттерінің дамуына мүмкіндік береді. Мұның бәрі ойынның эмоционалдық және ойлау қызметінің, шешім қабылдау білігінің қалыптасуын талап ететін және басқа да оқыту мүмкіндіктеріне бай ерекше ұйымдастырылған оқу қызметі екенін көрсетеді.

2) *Тәрбиелік қызметі* ойын барысында зейінділік, ойын бойынша серігіне адамгершілікті қатынасы, ізеттілік, өзара көмек және өзара қолдау сияқты қасиеттерге тәрбиелейді, қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырады.

3) *Сергіту қызметі* жоба орындау барысында жағымды атмосфера қалыптастыра отырып, сабақты қызықты, тартымды етеді де, тіпті кейде ертегі әлеміне немесе ерекше оқиғаға айналдырады.

4) *Қарым-қатынастық* (коммуникативтік) *қызметі* тілдік ұғымдарды сөйлеу тілінде сапалы және сауатты қолдана білуде студент топтарын біріктіреді, жаңа эмоционалды-коммуникативтік қатынастарды қалыптастырады.

5) *Релаксациялық қызметі* тілдік теорияларды белсенді меңгеруде жүйкеге салмақ түсуінен пайда болған эмоционалдық шаршауды жоюға көмектеседі.

6) *Психологиялық қызметі* студенттің әрекетін неғұрлым сапалы ету мақсатында жеке физиологиялық біліктерді қалыптастырып, ауқымды ақпараттарды меңгеру үшін студенттің психикасын қайта құрудан тұрады. Психологиялық тренинг жүзеге асырылады, өмірдегі жағдайларға жақын рөлдік ойындарда және басқа да ойындар кезінде қалыптасатын түрлі жеке психологиялық қабілеттердің пайда болуынан байқалады.

7) *Дамытушылық қызметі* дара тұлғаның резервтік мүмкіндіктерінің белсенділігін арттырып, оның бойындағы жеке қасиеттердің даму үйлесімділігіне бағытталады.

Барлық оқыту технологияларының студенттің қазақ тілін танып-білу оқу-танымдық әрекетін интенсификациялаудегі және белсенділігін арттырудағы сенімді құралдары болады. Кейбір оқыту технологиялары да бұл құралдар нәтижесінің сапасын, негізгі идеясын құрайды. Бұндай технологияларға ойын технологиясы, проблемалық оқыту, коммуникативтік технология секілді студент белсенділігін аса қажет ететін оқыту технологиялары жатады.

Жобаны орындату барысында ойынды қолданудың критерийлері бар, олар мынадай болып келеді:

- когнитивтік;
- процессуалдық;
- іс-әрекеттік;
- эмоционалдық.

Мұндағы *когнитивтік критерий* жүргізілетін ойын әдісі жайында мұғалім білімінің, мағлұматының және де ойынның тиімділігі жөнінде түсінігінің болуын талап етеді.

Процессуалдық критерий субъектіде өзінің көздеген мақсатына жету үшін ойынды өз мүмкіндігіне қарай пайдалана білу біліктілігінің қалыптасуы, педагогикалық үдеріс шеңберінде ойын әрекеттерін жобалай білуін қажет етеді.

Іс-әрекеттік критерий – бұл мұғалімнің күнделікті педагогтік қызметінде ойын әдіс-тәсілдерін жүйелі пайдалану деңгейі.

Эмоционалдық критерий мұғалімнің өзіндік педагогикалық ойын әдістерін жүзеге асыруға деген құлшынысы мен ойынды өзінің сабақ барысындағы қажеттілігіне сәйкес пайдалануға деген қызығушылығының болуы.

Әдебиеттер

1 Ушинский К.Д. Родное слово // Избр. педагогические сочинения в 6-томах. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

2 Селли Дж.Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – С.151-169.

3 Бюллер К. Духовное развитие ребенка: Пер. с нем. А.Альтшулер, Л.Выготский. – М.: Просвещение, 1960. – 317 с.

4 Сикорский И.А. Психологические основы воспитания. – Киев: И.Н.Кушнерев и К., 1905. – 28 с.

5 Дьюи Дж. Демократия и образование. / Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

6 Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978. – 304 с.

7 Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Правда, 1988. – 621 с.

8 Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: Народное образование, 1998. – 816 с.

9 Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. – М., 1994. – 243 с.

10 Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. –СПб.: Четыре четверти, 2006. – 192 с.

11 Сатбекова А.А. Рухани жаңғыру: қазақ тілін өзгетілді дәрісханада жобалай оқыту технологиясы (гуманитарлық бөлім). Монография. – Алматы, ТОО «ЛантарТрейд», 2019. – 220 бет.

ГРНТИ 14.35.09

КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Абжанова Т.А.,

*к.ф.н., доц. КазУМОиМЯ имени Абылайхана,
dabzhanova@gmail.com*

Абжанов Р.С.,

*к.т.н., профессор Академии «Кайнар»,
г. Алматы Казахстан*

Как известно, актуальной проблемой всего мирового образовательного сообщества в настоящее время является проблема, связанная с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением целей и результатов образования.

Поскольку цель образования соотносится с формированием ключевых компетенций, то основные компетенции определяются в рамках общемировых тенденций глобализации. Данные основные ключевые компетенции и должно освоить молодое поколение. Таким образом, цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетентностей. Как показывает анализ литературы по данной проблеме, компетентностный подход к образованию рассматривается и в контексте Болонского процесса.

Как показывает практика, использование компетентностного подхода способствует преодолению традиционно когнитивных ориентаций образования. Кроме того, данный подход способствует разработке нового видения содержания образования, а также его новых приемов, методов и технологий.

В настоящее время Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые европейцы:

- политические и социальные компетенции (способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов);

- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе (межкультурные компетенции: принятие различий, уважение других, способность жить с людьми других культур, языков, религий);

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни. В этом плане становится важным владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;

- способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

На основе анализа различных подходов к определению компетенций ученые выдвигают предположение, что в перечне компетентностей должны содержаться и их составляющие. Таким образом, в перечень включаются такие характеристики, как: «готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект), эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности». Исходя из вышесказанного, компетентностный подход определяется ими как «совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов»(2,26)

Таким образом, с позиций компетентностного подхода к числу основных ключевых компетенций при обучении языку можно отнести следующие:

- политические и социальные компетенции; компетенции социального взаимодействия;

- компетенции гражданственности;

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; языковые и речевые компетенции;

- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе (межкультурные компетенции: принятие различий, уважение других, способность жить с людьми других культур, языков, религий);

- компетенция профессионализма; способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни;

- компетенции информационных технологий;

- компетенции ценностно- смысловой ориентации в Мире.

Курс «Профессиональный русский язык» позволяет не только развить основные ключевые компетенции, но и направлен на развитие профессиональной компетенции студентов.

Так, на уровне базовой стандартности (С1) при изучении тем «Мировое образовательное пространство», «Наука в современном обществе», «Международные коммуникации в условиях глобализации», «Мировое общественно- политическое пространство» студент знакомится с такими субтемами, как «Интеграционный процесс в науке и образовании (Болонский процесс, Лиссабонский процесс)», «Научные открытия мирового значения», «Выдающиеся ученые, изменившие мир», «Международные коммуникации в условиях глобализации», «Место и роль Казахстана в мировом сообществе», «Политическая система стран изучаемых языков», что позволяет развить ключевые компетенции.

На уровне сверхбазовой стандартности (С2) профессиональные компетенции студентов развиваются на основе изучения когнитивно-лингвокультурологического комплекса «Мир перевода и переводчик».

Субтемы «Моя профессия переводчик в Казахстане и в стране изучаемого языка», «Престиж профессии переводчика в Казахстане и стране изучаемого языка» дают возможность преподавателю ввести студентов в мир перевода, в мир его будущей профессии. Предложенные тексты и задания к ним позволяют не только узнать о будущей профессии, пополнить профессиональную лексику по будущей специальности, но и основательно поработать над профессиональными компетенциями:

Задание 1. Прочитайте текст. Выпишите из текста слова, относящиеся к вашей профессиональной лексике. Составьте вопросы к тексту, постройте диалог, используя профессиональную лексику.

Мир перевода

Перевод – это очень древний вид человеческой деятельности. Как только образовались группы людей, языки которых различались, появились и «билингвы», которые помогали этим разным коллективам общаться друг с другом. Таких устных переводчиков называли раньше «толмачами». Позже, когда возникла письменность, к ним добавились и переводчики письменные, которые занимались переводом самых разных документов - официальных, деловых и, конечно, религиозных. С самого начала перевод играл важнейшую социальную роль - он делал возможным межъязыковое общение людей. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур. Знание иностранных языков позволяет читать в подлиннике книги на этих языках, но изучить даже один иностранный язык удается далеко не каждому, и ни один человек не может читать книги на всех или хотя бы на большинстве литературных языков. Только переводы сделали доступными для всего человечества гениальные творения Гомера и Шекспира, Данте и Гёте, Толстого и Достоевского.

Кроме того, переводы оказали существенное влияние на развитие многих национальных языков и литератур. Нередко переводные произведения предшествовали появлению оригинальных, разрабатывали новые языковые и литературные формы, воспитывали читателей. Не секрет, что языки и литература западноевропейских стран многим обязаны переводам с классических языков. Переводы занимали значительное место и в древнерусской литературе. Менее изучен, но не менее значителен вклад переводчиков в культуру арабского Востока, Индии, Китая, других стран Азии.

Лучше всего роль перевода прослеживается при обращении внимания на современную ситуацию. Если рассматривать суфизм в качестве примера, то следует сказать, что практически вся информация о суфизме идет из переводных источников - переводов с арабского (Коран, Хадисы), с фарси (стихи персидских поэтов, литературные произведения), с английского (работы Идриса Шаха, Аннемари Шиммель и др.). Но даже многие из тех работ, которые переведены с английского языка, сами являются переводами с восточных языков. Переводчики сыграли очень важную роль в деле сохранения целого пласта восточной культуры.

Задание 2. Используя данный текст, а также дополнительный материал, дайте оценку работе переводчика.

Профессия переводчик

Профессия переводчика признана одной из самых престижных и востребованных.

У переводчиков есть свои специализации: кто-то занимается только письменным переводом, работает с художественными, научными, публицистическими, техническими текстами, статьями и документами. Кто-то переводит устную речь (последовательный или синхронный перевод).

Специфика работы переводчиком:

Плюсы профессии:

Возможность самореализации в любых областях: письменный перевод, переводчик-синхронист, устный или последовательный перевод, перевод фильмов, книг, журналов;

Человека, владеющего иностранным языком, охотно берут в журналистику, туристические фирмы, PR-компании, менеджмент;

Есть возможность общаться с разными людьми и изучать культуры других стран;

От профессионализма переводчика часто зависит благоприятный исход переговоров.

Минусы профессии:

- Нестабильная загрузка в разные месяцы: объем переводов может отличаться в несколько раз;

- Часто гонорары получают не по факту сдачи материала, а когда приходит оплата от заказчика;

- Иногда к таким специалистам относятся как к людям второго сорта: переводчики сопровождают делегации по магазинам и барам, а иногда выполняют курьерские поручения.

Работа для переводчика:

Бюро переводов - не единственное место работы. Профессионал может выбрать практически любую сферу деятельности: делать англоязычные версии сайтов, работать в СМИ, собирая информацию "под заказ" из зарубежных источников, сопровождать политиков и бизнесменов в поездки за границу, исполнять обязанности турменеджера, бронируя билеты и путевки.

Личные качества:

В зависимости от того, в какой области переводов работает специалист, зависит и набор его личных качеств.

Для переводчика-синхрониста нужна коммуникабельность и развитие такого навыка как вероятное прогнозирование - человек только начинает говорить, а переводчик уже понял, о чем пойдет речь.

Для переводчика, участвующего в деловых переговорах, важно быть дипломатом и в случае конфронтации сторон иногда бывает неплохо смягчить общий тон переговоров.

А вот тем, кто работает над письменными переводами, понадобятся вдумчивость, усидчивость и способность абстрагироваться.

Перспективы профессии переводчика:

Штатный переводчик в конкретной фирме, перевод художественной литературы, высший пилотаж - синхронный перевод. Карьерный рост переводчика определяется степенью сложности, доверяемых ему заданий.

Задание 3. Прочитайте текст. Подготовьтесь к беседе на тему «Престиж профессии переводчика в Казахстане и в стране изучаемого языка».

Профессия переводчика в Казахстане

В июне 2011 года Президентом была утверждена государственная Программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 гг.

Ее главной концепцией является расширение сферы применения казахского языка, повышения его конкурентоспособности и престижа. Много внимания уделено сохранению языкового многообразия в Казахстане и углубленному изучению английского языка.

Профессия переводчика в Казахстане имеет свою особенность – переводчик, как правило, помимо отличного знания казахского языка, в совершенстве владеет русским, и может производить перевод с русского на казахский, перевод с английского на русский, с казахского на английский. То есть иметь более универсальное применение своих знаний языков.

Существует множество переводческих специализаций в Казахстане – письменные и устные переводы, переводы технической и юридической документации (нотариальные переводы), литературные и публицистические переводы и т.д. Помимо этого, переводчик имеет возможность самореализации во многих сферах – международной журналистике, менеджменте, PR- маркетинге. Переводчик имеет возможность общаться с людьми других культур, совмещать деловые поездки с возможностью повидать другие страны.

Задание 4. Прочитайте текст. Используя следующие вопросы, подготовьтесь к дискуссии:

1. Какие навыки должны иметь переводчики?
2. Какие общие и профессиональные компетенции необходимы переводчику?
3. Формирование и совершенствование каких компетенций предполагает коммуникативная компетенция?
4. О чем (в рамках коммуникативной компетенции) должен иметь представление переводчик?

Компетенции переводчика в сфере деловых взаимоотношений

Переводчики, являясь эффективными профессиональными коммуникантами в ситуациях официально-делового и профессионально-делового устного и письменного общения, должны иметь навыки составления и перевода официально-деловых и профессионально-деловых документов, ведения переговоров, проведения собраний, заседаний, дискуссий, пресс-конференций и презентаций на английском языке, спонтанное общение в диалогических и полилогических профессионально-деловых ситуациях, освоения социально-коммуникативных ролей в профессионально-деловом общении.

Переводчик должен иметь:

- 1) Общие и профессиональные компетенции.
- коммуникационные компетенции:

- эффективно осуществлять устное и письменное общение во всех видах и формах на английском языке;
- вести дискуссии на профессионально-деловые темы на английском языке;
- публично выступать в ситуациях профессионально-делового общения на английском языке;
- эффективно работать в команде;
- уметь аннотировать и реферировать профессионально-деловые тексты на английском языке;
- эффективно осуществлять в рамках профессионально-делового общения последовательный перевод бесед, дискуссий и переговоров с английского языка на русский и с русского языка на английский язык;

- составлять и переводить официально-деловые и профессионально-деловые документы;

системные компетенции:

- уметь осуществлять самостоятельное обучение;
- эффективно осуществлять презентацию своего проекта;
- уметь принимать самостоятельные решения;

аналитические компетенции:

- владеть приемами анализа и синтеза, в том числе осуществлять ситуационный и комплексный анализ, проводить сравнительный анализ;

- сформировать и совершенствовать навыки в рамках ИТ-компетенции;

- уметь работать с мультимедийными материалами;

2). Коммуникативную компетенцию владения иностранным языком. Коммуникативная компетенция владения иностранным языком относится исключительно к сфере изучения иностранных языков.

Коммуникативная компетенция владения иностранным (английским) языком предполагает формирование и совершенствование следующих компетенций:

лингвистической компетенции; социолингвистической компетенции; дискурсивной, или речевой компетенции; социокультурной компетенции; социальной компетенции; стратегической компетенции.

Переводчик должен (в рамках коммуникативной компетенции):

иметь представление:

- о речевых тактиках в устной и письменной деловой коммуникации в английском языке;

- о психологических аспектах речевой коммуникации;

- о невербальной деловой коммуникации;

- о структуре и тактике проведения официально-деловых переговоров на английском языке.

знать:

- грамматические особенности письменной и устной деловой коммуникации на русском и английском языке;

- лексические особенности делового общения, включая освоение речевых шаблонов и штампов на русском и английском языке;

- риторические приемы, используемые в презентациях и выступлениях на русском и английском языке;

- о речевой норме в деловом общении на русском и английском языке;

- как выразить aspect содержания и как применить формулу делового письма на русском и английском языке;

- правила оформления деловых писем и документов на русском и английском языке;

- как проводить деловые переговоры на русском и английском языке;

- как проводить совещания и собрания на русском и английском языке;

- как осуществлять абзацно-фразовый перевод бесед, дискуссий и переговоров официально-делового и профессионально-делового содержания с английского языка на русский и с русского языка на английский язык;

- особенности межкультурного общения в сфере бизнеса на английском языке.

уметь (владеть навыками):

- речевыми тактиками в устной и письменной деловой коммуникации на английском языке;

- освоить и совершенствовать различные виды речевой деятельности (письмо, чтение, говорение, аудирование) на английском языке;

- общаться спонтанно в диалогических и полилогических профессионально-деловых ситуациях на английском языке;
- освоить социально-коммуникативные роли в профессионально-деловом общении на английском языке;
- использовать этикетные формулы деловой коммуникации, телефонный и сетевой (Интернет) этикет на английском языке;
- эффективно проводить пресс-конференции на английском языке;
- разрабатывать и проводить презентации проектов, товаров и компаний на английском языке;
- вести телефонный разговор официально-делового и профессионально делового содержания на английском языке;
- эффективно применять стратегию достижения согласия в переговорах на английском языке;
- составлять официально-деловые и профессионально-деловые тексты на английском языке;
- владеть стратегией написания деловых писем различных видов на английском языке;
- пользоваться профессиональной лексикой английского языка, включающей экономическую и юридическую терминологию;
- эффективно применять риторические приемы, используемые в презентациях и выступлениях на английском языке;
- соблюдать речевую норму в деловом общении на английском языке;
- эффективно осуществлять последовательный перевод бесед, дискуссий и переговоров профессионально-делового содержания с английского языка на русский и с русского языка на английский язык.

Задание 5. Прочитайте текст. Напишите эссе на тему «Значимость труда переводчика».

Роль переводчика на переговорах.

Как правило, каждая из сторон, участвующих в переговорах, включает в состав группы своего переводчика, а может быть, и нескольких. В деловых встречах и переговорах переводчик находится в своеобразном положении. С одной стороны, его услуги необходимы, а, следовательно, он – обязательный участник переговоров. Но своеобразие его положения в том и состоит, что, с другой стороны, при всей своей необходимости его не должно быть заметно, он должен быть «невидимкой». Это не самостоятельный участник деловых переговоров, это «инструмент», с помощью которого процесс деловых международных переговоров протекает наиболее эффективно.

Используя услуги переводчика, участник переговоров во время перевода предыдущей фразы имеет дополнительное время на обдумывание высказанных им идей и предложений, поскольку время, затрачиваемое переводчиком на перевод предыдущей фразы, для участника переговоров – пауза, позволяющая лучше обдумать будущие слова, сконцентрировать свое внимание на смысле и содержании своих будущих фраз.

Переводчик не имеет возможности высказывать собственные мысли, это только посредник, однако он обязан абсолютно точно передавать на двух языках не только смысл высказываний, но и их эмоциональную окраску, стиль речи говорящего, даже темп речи и интонационный строй, по возможности, конечно. Такое «вживание» в образ того, чью речь приходится переводить, требует от переводчика большого физического и эмоционального напряжения.

Этичным со стороны участников деловых встреч и переговоров бизнесменов разных стран будет учет особенностей в условиях труда переводчика. Этические нормы требуют от говорящих использовать короткие фразы, которые должны быть предельно простыми, не употреблять метафор, идиоматических выражений, пословиц и поговорок. Дело в том, что лишь очень квалифицированный переводчик умеет быстро сориентироваться и подыскать аналогичную поговорку или идиоматическое выражение на том языке, на который он переводит: например, русское выражение «между молотом и наковальней» перевести на китайский как «между драконом и тигром».

Во время деловых приемов переводчик размещается слева от того лица, чью речь надо будет переводить. Если услуги переводчика не требуются во время беседы за столом, его сажают на другое место, которое он покидает лишь тогда, когда надо приступить к переводу: он садится чуть в стороне и сзади того лица, чью речь надо переводить, и осуществлять перевод. Неэтично «переиначивать», переформулировать переводимые слова и фразы, однако перевод не должен быть дословным – языковые нормы того языка, на который переводят, должны быть сохранены. Хотя ранее было сказано, что роль переводчика во время переговоров не самостоятельная, однако

грамотный, этически образованный руководитель должен проявлять заботу о переводчике, учитывая специфические условия его труда: во время переговоров следует относиться к переводчику с должным уважением, в конце переговоров обязательно поблагодарить за помощь в общении, за вклад в работу.

Переводчику же необходимо также глубоко понимать значимость своего труда, свою роль, которая внешне мало заметна, но, в конечном счете, достаточно сильно влияет на успех экономических, культурных и других контактов фирмы. Самый лучший переводчик – тот, который незаметен при общении и вместе с тем обеспечивает это общение таким образом, что деловым партнёрам начинает казаться, что они общаются друг с другом на понятном им обоим языке.

Задание 6. Напишите доклад на тему «Беседа о планах на будущее и о будущей профессии»

Как видим, продуманные и правильно подобранные тексты позволяют не только рассказать о плюсах и минусах будущей профессии, о компетенциях, необходимых будущему переводчику, но и моделировать такие формы и типы речи, как беседа, интервью, дискуссия, проработать различные типы речевых высказываний, как объяснение, определение, оценка, резюме, интерпретация, комментарий, развить такие виды речевых произведений, как тезисы, доклады, эссе.

Литература:

1 Tolipov U.K., Seitkaliev E.A. Kluchevie kompetencii – novaya ozenka rezultatov obracovania. – Almati, 2008/

2 Andreev A. Snaniya ili kmpetenzii? Андреев А. – Moskva, 2005.

ГРНТИ 14.35.09: 16.21.61

КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА И КУЛЬТУРА РЕЧИ В АСПЕКТЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНОВ

Алтаева А.Ш.

КазУМОиМЯ им. Абылай хана

Казахстан, г. Алматы

altaeva.a58@mail.ru

В последнее десятилетие языковеды активно обращаются к актуальным вопросам культуры речи в связи с бурным развитием терминологии, языка науки, «интеллектуализации» общелитературного языка во взаимосвязи с коммуникативными заданиями, которые зачастую получают термины и профессиональные слова (профессионализмы).

Так, в последние годы в русском научном языке значительно увеличилось количество терминов информатики и программирования. Среди них встречаются как недавно заимствованные слова, так и слова, достаточно давно существующие в русском языке [1, с. 55].

Изучение ортологических вопросов в терминологии в связи с компьютеризацией и функционированием интернета, ведётся широко и становится одним из аспектов культуры речи обучения русскому языку наряду с такими видами речевой деятельности как аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод с одного языка на другой.

С одной стороны, это связано со спецификой термина как языкового знака – его структурно-семантической структурой, соотносённостью с понятием (или реалией), происхождением и стабилизацией в процессах употребления. С другой стороны, культурно-речевая проблематика здесь вытекает из общественной практики применения термина в разных функционально-стилевых разновидностях современного русского языка, в аспекте коммуникативных заданий, которые, как уже было выше отмечено, получают термины и номенклатурно-профессиональные слова.

Эти коммуникативные или культурно-речевые задания заставляют расширять терминологический (языковой) языковой материал изучения. Поскольку специализированная лексика в ряде литературных жанров (язык науки) сливается в единый лексико-фразеологический пласт с лексикой абстрактно-книжной, деловой, то их изучение становится более чем очевидной. Терминология и терминотворчество по-прежнему остаются такими областями языка, в которых

наглядно проявляются и сталкиваются интересы лингвистов – исследователей и профессионалов-специалистов [2, с. 5].

Не только интересы и вкусы профессионалов-специалистов и лингвистов – исследователей, но, пожалуй, вопросы точности употребления в связи с коммуникативным заданием, остро проявляются в проблеме вариативности выражения. Этот важный вопрос связан с субституцией терминов в синтагматическом аспекте. Проблема вариативности выражения является одной из основных проблем в изучении литературных языков.

Что касается лексикологических аспектов этой проблемы, то с определённой точки зрения синонимия принято считать проявлением вариативности. Современный метод исследования синонимов - компонентный анализ - позволяет рассматривать члены синонимического ряда как лексические единицы со сходным значением, различающимися одним-двумя элементарными смыслами. Подобный анализ придаёт изучение лексической вариантности необходимую объективность, предоставляя возможность исследователям критерии определения меры близости и расстояния между синонимами, и говорить о языковых формах субституции. Субституция (замена) может быть морфологической, семантической и денотативной (ситуативной) [3, с. 49].

В задачу данной статьи не входит рассмотрение языковых форм субституции, хотя при анализе субституции терминов следует рассматривать отдельно формы замещения и факторы, влияющие на замещение. Так как рассматриваемый нами вопрос связан с коммуникативным заданием и культурой речи в аспекте употребления терминов, то изучение вариантности средств выражения в синтагматическом аспекте для нас связан в первую очередь с рассмотрением денотативного фактора, влияющего на замещение, то есть, с ситуативной субституцией.

К важнейшим факторам, влияющим на субституцию терминов, являются: 1) стилевая принадлежность текста; 2) общие стилистические особенности данного литературного языка.

Термины используются обычно в трёх стилях: в собственно научном (статья, монография), научно-популярном (статья, брошюра) и в публицистическом (очерк, статья).

В научном тексте первое употребление термина в тексте (введение термина), как правило, сопровождается определением понятия. Затем в качестве субституции авторы научно-технических статей прибегают к двум основным сокращённым вариантам термина: а) аббревиатурам разного рода – акронимам или литерным терминам (ЭВМ – электронно-вычислительная машина, магнетогидродинамический генератор – МГД-генератор, коэффициент полезного действия – к.п.д.); б) терминам с устранёнными малоинформативными элементами: ударно-вращательная сверлильная ручная машина – электросверлильная машина.

В буквенных (условных) сокращениях (их применяют для замены терминов и слов, которые часто повторяются в текстах) сокращение производится, как правило, по первым буквам термина. Каждое такое сокращение при первом написании поясняется в круглых скобках, дальше по тексту оно употребляется без скобок. Например: Разработка и ведение технической документации по буровзрывным работам (БВР) [4, с. 67].

Одной из характеристик терминологии являются термины-синонимы (дублеты) которые соотносятся с одним и тем же понятием. В научно-популярном тексте наряду с термином допускается применение его дублетов, если они имеются (интернет – казнет). Стилистические синонимы терминов, рассматриваемые как лексические единицы в лексикологическом плане, являются вариантами. Такими стилистическими синонимами могут быть и элементы неспециальной лексики и профессионализмы (ручная электрическая сверлильная машина – электросверлилка, свисты – кратковременные сигналы в плазме с быстро изменяющейся частотой).

Наконец, в текстах публицистического стиля для устранения повторяемости, термин может многократно замещаться: родовым термином, эквивалентом из другой терминосистемы. Последнее допускается, поскольку строгость изложения в этом стиле необязательна, нетерминологическими вариантами – стилистическими синонимами термина.

Вспользуемся примером газетного очерка: «К серийному производству «Кванта» - бытового счётчика времени – приступило объединение «Микроприбор». «Квант» создан на полупроводниках. Подсветка циферблата позволяет пользоваться электронным прибором в ночное время. Часы одинаково удобно вписываются в интерьер гостиной, спальни, кухни. Их можно включать в сеть, как с переменным током, так и с постоянным. Поэтому «Квант» можно разместить и в салоне автомобиля. Механизм снабжён противоударным механизмом. Вибрация, тряска не влияют на точность показаний прибора».

В этом тексте единственное терминологическое обозначение – бытовой счётчик времени. При остальных обозначениях – повторных номинациях – используются различные замены.

Авторы используют различные формы субституции, так, одни чаще прибегают к формальной или семантической компрессии, другие к расширительным терминам, по-разному допускают использование дублетов-эквивалентов, стилистических синонимов терминов. Для примера рассмотрим статью по информатике, где термин документальный информационный поток встречается несколько раз – один раз в заголовке и раза три в тексте. Затем он многократно замещается сокращённым вариантом документальный поток с пропуском малоинформативного элемента информационный (документ – носитель информации), в других случаях – сокращённым вариантом информационный поток и нетерминологическим синонимом поток научной и технической литературы. По одному разу рассматриваемый термин был замещён ассоциативно связанными с ним терминами передача информации, получение информации, обмен информацией.

Таким образом, в этом тексте наблюдается сравнительно небольшое разнообразие номинаций. В то же время очевидна тенденция к использованию более кратких обозначений, причём характерна замена многословного термина после его первичной номинации.

Субституция на синтагматическом уровне не совсем характерна для терминов-эпонимов, в составе которых имеются имена собственные. По способу образования термины-эпонимы разделяются на несколько групп: а) традиционные словосочетания терминологического характера с участием имён собственных типа: кривая Велера (это кривая), диаграмма Венка (такие диаграммы); б) термины-словосочетания, в составе которых прилагательные притяжательного типа, образованные от имён собственных: булево кольцо (подобное кольцо), эйлеровы круги (данные круги), ламберовы линии (названные линии); термины – производные от имён собственных (слова суффиксального образования) дарвинизм (теория Дарвина); термины – слова собственно эпонимической природы: рентген, ампер; производные от эпонимов: рентгеновская трубка (трубка), вольто-добавочный трансформатор (трансформатор).

Литература

- 1 Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля. – М.: Наука, 2004. – 315 с.
- 2 Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. – 270 с.
- 3 Гак В.Г., Лейчик В.М. Субституция терминов на синтагматическом уровне // Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. – С.47-58.
- 4 Технический русский язык. УМКД для технических специальностей. – Алматы, 2010. – 135 с.

ГРНТИ 14.35.09

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Болотакунова Г.Ж.

Ошский государственный университет

Кыргызстан, г. Ош

bolgul_kg@mail.ru

Язык, как предмет обучения, является ключом к культуре общества и внутреннему миру человека [1, с.4]. Обучающийся как субъект процесса обучения определяет выбор методических подходов, влияющих на выбор метода обучения. В нашей ситуации, когда обучающиеся знают грамматику русского языка, читают тексты на русском языке, смотрят фильмы, передачи, но при этом не могут высказать своего мнения, считаем, что коммуникативный подход в обучении даст возможность сформировать языковую, коммуникативную компетенции учащихся.

Коммуникативность в переводе с латинского языка обозначает акт общения, связь между двумя и более индивидами, основанная на взаимопонимании. Значит, основой всех методов коммуникативного обучения должно быть умение установить связи, находить успешные формы общения на любом языке. Целью коммуникативно-ориентированного обучения является научить коммуникации, используя все необходимые для этого задания и приемы. Коммуникативный

подход возник в семидесятые годы двадцатого века. При коммуникативном подходе учебный процесс строится как процесс общения на изучаемом языке и направлен на формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный метод предполагает три фазы: 1) вовлечение (возникновение темы для дискуссии); изучение (направленность на изучение нового); использование (выполнение учащимся задания на закрепление изученного).

Основными принципами коммуникативного метода обучения являются: 1) принцип речевой направленности; 2) принцип функциональности; 3) принцип ситуативности; 4) принцип новизны; 5) принцип личностной ориентации общения; 6) принцип коллективного взаимодействия [2, с.99].

Рассмотрим на примере заданий к занятию на тему «Пропорция и красота» реализацию принципов коммуникативного метода. Обратим внимание на то, что при выполнении одного задания возможна реализация нескольких принципов.

Цель занятия: активизация специальной лексики, числительных в речи, развитие навыков выражения согласия/опровержения утверждения.

–Результаты обучения темы. Студент:

– употребляет термины, слова и выражения: частное, отношение, соразмерность, пропорция, расщеп; равенство отношений, золотое сечение;

– выражает согласие или опровержение утверждению;

– читает пропорции различными способами;

– составляет пропорции для решения задач и прочитывает их;

– работает в паре и малых группах, толерантно воспринимает другие мнения, использует тактичные формулировки при общении [3, с.238].

1. Принцип речевой направленности означает практическую направленность занятия и реализуется при выполнении следующих заданий:

Задание 1. Работа с цитатами: а) выразительно прочитайте высказывания великих ученых о математике; б) перепишите понравившееся высказывание; в) поясните основную мысль этих высказываний.

1. М.В. Ломоносов: «Математику уже затем изучать нужно, что она ум в порядок приводит».

2. Галилео Галилей: «Математика – это язык, на котором написана книга природы».

3. Карл Фридрих Гаусс: «Математика – царица наук».

Задание 2. А есть и такая цитата: Бертран Рассел сказал: «Математика владеет не только истиной, но и высшей красотой». Как вы думаете, что хотел этим сказать Бертран Рассел? Какая может быть связь между математикой и красотой? Запишите свои идеи.

Эти два задания выполняются на стадии вызова, вовлекают учащихся в учебный процесс, активизируют речемыслительную деятельность.

2. Функциональность предполагает, что грамматические формы так же, как слова, термины, понятия, усваиваются сразу в деятельности при выполнении учащимся какой-либо речевой задачи, например:

Задание 3. Прочитайте пропорции $a:b = c:d$ разными способами, опираясь на модели «а относится к b, как c относится к d», или «отношение a к b равно отношению c к d».

а) $3:4 = 15:20$; б) $72:9 = 16:2$ в) $24:3 = 16:2$ г) $3:0,5 = 6:1$

При выполнении данного задания студенты отрабатывают умение использовать числительные в дательном падеже в конструкции «что относится к чему», а также числительные в родительном падеже в конструкции «отношение чего (скольких) к чему (скольким)».

3. Ситуативность. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуации и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста. Когда реальная или воссозданная ситуация затрагивает учащегося, у него появляется желание говорить.

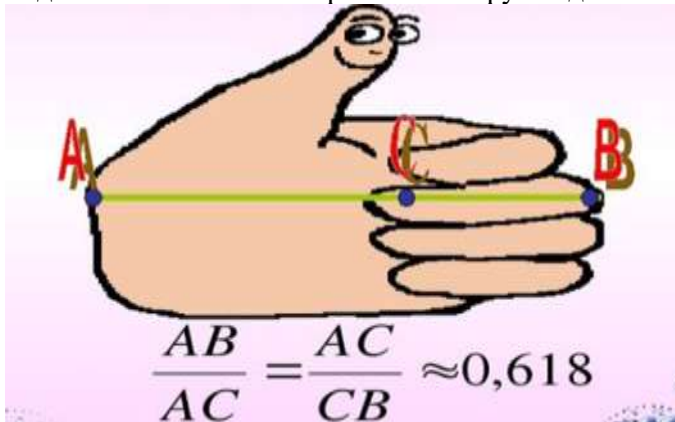
Задание 4. Рассмотрите рисунки. Какой дом выбрали бы вы для себя? Почему? Аргументируйте ответ.



Думается, что ситуация выбора и аргументация его, вызовет у учащихся желание высказать свое мнение. В итоге приводим учащихся к мнению, что дом слева более пригоден для жилья, а про правый дом говорят, что в таком доме нет соразмерности, нет гармонии. Далее даем словарную справку о происхождении слова «пропорция». Слово «соразмерность» происходит от латинского *proportio*. Отсюда в математике понятие – «пропорция». Слово «пропорция» ввёл в употребление Цицерон в 1 веке до н.э., которое буквально означало «аналогия, соотношение». Следовательно, пропорция – это равенство двух отношений.

4. Новизна проявляется в различных компонентах занятия. Новизна речевых ситуаций возможна при смене предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера и т.д. Можно организовать по-новому занятие, предложив необычный материал, используя групповую и парную формы работы.

Задание 5. Письменно прокомментируйте данный рисунок.



Это задание вместо привычного текста задачи или примера представлено в виде рисунка и ориентировано на формирование навыков письма.

5. Личностная ориентация общения подразумевает, что каждый человек отличается своими природными способностями и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими личностными характеристиками: набором определенных чувств и эмоций, интересами, статусом в коллективе.

Задание 6. Ответьте на вопросы.

1. Где и когда развивалось учение о пропорциональности?
2. Что означает пропорциональность в природе, искусстве и архитектуре?
3. Что такое золотое сечение? Приведите примеры золотого сечения.
4. Где мы встречаем пропорциональность? Приведите примеры.

Задание 7. Согласитесь или опровергните утверждения.

1. Пропорция – это равенство двух разностей.
2. Гармония – это созвучие, согласие, связь.
3. Пропорционально значит красиво.
3. Золотым сечением отрезок рассечён на две равные части так, что одна часть относится к другой, как вторая ко всему отрезку.
4. При зрительном восприятии

прямоугольник, отношение сторон которого выбрано по «золотому сечению», вызывает ощущение гармонии, покоя. 5. Наличие в картине «Корабельные сосны» ярких вертикалей и горизонталей, делящих ее в отношении «золотого сечения», придают ей характер уравновешенности и спокойствия.

Выполнению данных заданий предшествует словарная работа и чтение текста. Отвечая на вопросы, соглашаясь или опровергая данные утверждения, учащиеся высказывают свою точку зрения, приводят примеры, исходя из собственного опыта, вследствие чего студенты больше узнают, лучше понимают друг друга.

6. Коллективное взаимодействие предполагает такой способ организации процесса, при котором учащиеся активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных.

ЗАДАНИЕ 7. Работа в командах. Для решения данных задач составьте пропорции. Прочитайте пропорции разными способами.

№1. Толщина 300 листов бумаги для принтера составляет 3,3 см. Какую толщину будет иметь пачка из 500 листов такой же бумаги?

№2. Сколько воды содержится в 5 кг арбуза, если известно, что арбуз состоит на 98% из воды?

№3. За 2,5 кг мандарин мама заплатила 83 рубля. Какую сумму заплатит мама, если она купит 7,5 кг мандарин?

Совместное решение предложенных задач способствует развитию не только математического мышления, но и навыков аудирования, говорения, чтения и письма, взаимодействия между студентами, поскольку им надо составить пропорции, решить задачи, представить решение всей группе, т.е. договориться, кто и как будет выполнять ту или иную часть работы в команде.

Таким образом, задания, направленные на реализацию принципов коммуникативного метода на занятиях русского языка развивают навыки говорения, активизируют мышление и повышают учебную мотивацию учащихся, развивают навык публичного выступления, способствуют взаимодействию студентов в процессе общения.

Литература:

- 1 Карасик В.И. Языковые ключи. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
- 2 Азимов Э. Г., Щукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
- 3 Тойчуева Дж., Болотакунова Г., Розыкова М., Шерматов А. Русский язык: учебное пособие для студентов, учащихся старших классов естественнонаучного направления (профиль – математика). – Бишкек: «КІТЕР.КГ», 2020. – 280 с.

ГРНТИ 14.35.09: 14.85.35

ПРЕИМУЩЕСТВА ГРАФИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

*Базарбаева А. С., к.ф.н.,
КазНУ им. аль-Фараби
Казахстан, Алматы
bazarbaeva-aiman@mail.ru*

При работе с учебным текстом на занятиях русского языка в вузе особое место занимает формирование навыка анализа, синтеза и оценки полученных знаний. Умение анализировать предполагает умение работать с содержанием и структурой текста. Прежде всего, под умение анализировать понимается обучение выявлять структуру текста, выделять главную и второстепенную информацию. Умение выделять связь между частями текста, выявить причину и следствие, видеть текст в целом также является составной частью анализа текста. Далее, умение сопоставлять и сравнивать содержание текста и структуры можно считать следующим шагом анализа. Так, при работе с новой информацией важно уметь осуществлять поиск, селекцию (отбор), фиксацию информации. Для оттачивания приемов анализа текста, необходимо развивать умение

находить информацию в тексте, представленной в явном или скрытом виде. Также проводим анализ выделенного материала в соответствии с целями занятия, фиксируя материал словесно или графически [1,с.18].

Синтез предполагает собой процесс объединения составных частей понятий или явлений текста в качественно новый формат. Для синтеза материала необходимо научиться перерабатывать содержимое текста согласно поставленным задачам. Например, к синтезу относится умение работать с рядом текстов, подбирая материал из разных источников для написания сочинения, подготовки доклада и выступления. При подготовке важно уметь разрабатывать свои собственные действия и планировать их выполнение. Действия по преобразованию и интерпретации материала предполагает умение упорядочить информацию текста в нужном формате. Для развития подобных навыков можно подобрать задания, рассчитанные на установление тождества, сравнение и сопоставление смысловых частей учебного текста. Также важны задания, рассчитанные для развития умения формулировать соответствующие аргументы для отстаивания своей позиции, для обобщения материала в случае, если необходимо сделать вывод.

Умение оценивать помогает определить важность и значение проделанной работы, оценка помогает нам подвести итог проделанной работы. Как раз умение оценивать является самой трудной задачей не только для студента, но и для самого преподавателя: «Формулирование оценочного суждения – один из наиболее сложных уровней мышления, опирающихся на результат и понимание, анализа и синтеза» [1,с.71]. Оценка должна даваться по четко сформулированным критериям, которые складываются из объема и качества проделанной работы при достижении цели, поставленной для решения данной задачи. Оценивать работу, ставить свой балл – значит, определить свое отношение к результату выполненного задания, при этом обосновать свою позицию, опираясь на критерии оценивания. Умение высказывать свое суждение по имеющимся знаниям и давать оценку должна полагаться на уверенность о том, что информация достоверна. Важно продумывать задания, выясняющие достоверность информации, умение опровергать и умение подвергать сомнению высказанную точку зрения. Для отработки навыков анализа, синтеза и оценки важно умение работать с текстом разного формата – сплошного текста, т.е., линейного (словесно оформленного) или несплошного, т.е., графически оформленного. Остановимся на методике отработки обозначенных навыков в формате несплошного текста.

Информация в тексте может быть представлена в различной форме, если это линейный текст, то информация представлена словесно, в форме цепочки. Графическая организация может быть представлена в виде схемы, определенной иерархии (древовидная структура), сети (объединение нескольких объектов), диаграммы в виде круга (сравнение нескольких предметов), таблицы (ряд последовательных действий). Как видно из многообразия представления информации в графическом формате, можно выделить явные преимущества этого формата в представлении знаний студента. Во-первых, графические органайзеры текста (схемы, графики, диаграммы) помогают осмыслить информацию в полном объеме, выявляют при этом связь каждой части друг с другом. При употреблении графики активно реализуются пространственные образы для осмысления содержания текста. Кодирование линейного текста в несплошной текст требует особой концентрации внимания, в ходе анализа структурируется содержание текста. Используя графическое оформление информации, студент учится выделять главную информацию, отделяя ее от второстепенной [2,с.37]. Во-вторых, понимание информации становится более понятной за счет визуализации в форме схем и диаграмм, употребления различных символических знаков, использования цвета для акцентирования внимания на центральную мысль. Визуализация способствует более яркой демонстрации, обеспечивает запоминаемость и упорядочение структуры: «Визуализация дает более полное описание учебных понятий и связей между ними, что помогает более глубокому усвоению изученного материала, способствует применению знаний в новых ситуациях, помогает связать понятия» [2,с.24]. В-третьих, образность представленной информации позволяет сразу сконцентрироваться на главной мысли, легче разобраться в ситуации, быстрее фокусироваться на выполнении поставленной задачи.

Современные педагогические приемы работы с текстом учитывают все новейшие веяния, рассчитанные на формирование критического мышления обучающегося. Исследования в области использования радиантного мышления при работе с любым видом информации получили широкое применение. Первооткрывателем термина *радиантное мышление* справедливо называют

Т.Бьюзена, который создал универсальный инструмент, способствующий развитию мыслительных способностей, применяемый в любой ситуации. Согласно исследователю, информация «может быть представлена в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся «крючки» - ассоциации» [3, с.96]. Ассоциации составляют так называемую базу данных, составляющую основу памяти. Сам термин *радиантное мышление* в современной педагогике находится в стадии активного исследования учеными гуманитарного профиля наук, изучаются различные способы применения данного понятия при работе с текстами, в которых представлены графические органайзеры. Приведем в качестве примера определения следующих авторов:

- «радиантное мышление (буквально – испускать лучи) – это природная склонность мозга мыслить ассоциативно от «центра к периферии» [2,с.46];

- «способ усвоения информации называется радиантным, потому что усвоение материала осуществляется через ассоциативно-мыслительные процессы, отправной точкой приложения которой является центральный образ» [4, с.264-269]. Как справедливо отмечают ученые, радиантным мышление имеет свою структуру – центр, от которого отходят периферийные зоны. Этот тип мышления понимается как ассоциативное мышление, отправной точкой которого является центральный образ. Это процесс мышления, при котором центральный образ дает толчок к рождению других ассоциаций, охватывающих весь объем содержания текста. Следующим этапом в изучении радиантного мышления выступает понимание в качестве средства информационного источника: «В результате использования этой многоканальной системы обработки и хранения информации мозг в любой момент времени содержит «информационную карту» [3, с.54-55].

Графическая организация текста отображает процесс мышления, в котором принимают участие оба полушария мозга. Левое (логическое) полушарие и правое (творческое) при совместном взаимодействии способствуют охвату и обработке информации в больших объемах. При работе обоих полушарий наблюдается разделение функции мыслительной деятельности человека. Правое отвечает за пространственную ориентацию, восприятие мира как единого целого, за воображение. Левое полушарие задействовано в работе таких ментальных функций, как логика, речь, способность к анализу (Р.Сперри). Графический способ организации нового материала способствует работе обоих полушарий – за ведение записей отвечает левое полушарие, а применение схем, рисунков, диаграмм и символов активизирует правое. Визуализация информации способствует работе обоих полушарий, таким образом задействовав оба полушария, что способствует полному усвоению изучаемого материала [5, с.14].

Согласно У. Джеймсу, хорошая память «это – искусство сотворения многочисленных и разнообразных связей с любыми сведениями, которые мы хотели запомнить». Развитие памяти всегда была основной задачей образовательного процесса, поэтому для понимания и запоминания информации необходимо использовать ассоциативное мышление, которое способствует созданию образа для прочного запоминания материала. Образное восприятие улучшает запоминание, человек лучше запомнит образ, созданный при помощи ассоциаций. Ассоциации служат для связи образа и понятия, так как память представляет собой сложно организованную цепочки ассоциаций. Если связать запоминаемый материал с уже имеющимися в сознании понятиями, то новый образ легко вспомнить в любое время. Человек с развитым ассоциативным мышлением видит проблему в целом, лучше вникает в суть вопроса, легче мобилизует свои действия.

Хочется отметить тот факт, что в методике обучения любого предмета графические формы преобразования словесного текста всегда считались средством реализации наглядности изучаемого материала. Главным назначением схем, таблиц и диаграмм считалось облегчение процесса запоминания материала визуально. Этот способ подачи материала помогает проследить последовательность развития темы, выявить взаимосвязь темы и микротем в тексте, сгруппировать их по определенному признаку.

На занятиях русского языка мы активно используем такие виды несплошного текста, как кластер, ментальная карта, фишбоун и диаграмма Венна. Остановимся на каждом виде графического текста с целью выявления преимуществ текстов подобного формата. Первые две стратегии представляют собой тексты на уровне анализа.

Кластер – способ графической организации текста, которая предполагает выделение главной информации и графическое оформление в виде схемы с центральным образом. При работе с кластером студенты учатся выделять смысловые единицы текста, находят ключевые слова, выделяя таким образом основную информацию текста. Кластеры позволяют сделать наглядным весь

мыслительный процесс обучаемого, при этом дают возможность проявлять свою индивидуальность. Составляя кластер, каждый студент создает свое видение текста, использует свои цвета, располагает материал так, как видит он сам. При составлении любого графического формата – кластера, ментальной карты или фишбоуна у студента развивается креативность, творческое начало. Кластер отличается от ментальной карты компактностью – при составлении кластера достаточно выделить тему текста, расположив ее в центре листа бумаги, от центра рисовать «лучи» - микротемы каждого абзаца. При кластере важно уметь только главную информацию текста, не затрагивая дополнительную.

Ментальная карта в современной образовательной системе исследуется очень широко, по сравнению с другими видами несплошных текстов, ментальная карта изучается всесторонне и повсеместно во всех науках. Популярность данного приема объясняется, на наш взгляд, следующими факторами:

- ментальная карта улучшает восприятие, осмысление и запоминание изучаемого материала, тем самым оптимизируя познавательную деятельность обучаемого;
- ментальная карта способствует развитию и концентрации внимания, развивает навык поиска информации, селекции и фиксации изучаемого материала;
- развивает творческую составляющую деятельности студента, креативность [6, с.30].

В учебной литературе нет всеми принятого, общего определенного понятия *ментальная карта*, этот вид графического текста находится на бурном пике своего исследования. Так, ментальную карту понимают различно: как универсальный инструмент мышления (Е.А.Есауленко), как средство достижения ментальной грамотности (Т.Бьюзен), как технологию визуализации мышления (В.Колесник), как способ свободной визуализации мышления (С.В.Сидоров), как укрупнителя знаний (Т.В.Минькович).

На наш взгляд, ментальная карта в образовательном процессе способствует выделению внешних и внутренних связей в тексте, визуально позволяя при этом видеть единую картину всех смысловых единиц текста. Также, эта информационная карта при помощи центрального образа и представленных периферий при помощи ассоциаций способствует закреплению данной в тексте информации в памяти обучаемого очень прочно. Ментальная карта дает возможность «осмысление основной проблемы, определения пути ее решения и указание причинно-следственных отношений» [5, с.12]. Иными словами, карта помогает выделить основную тему, которую располагаем в центре листа, от него идут главные ветви – это микротемы каждого абзаца. Главная информация должна быть выделена и цветом и шрифтом, так как она должна визуальнo выделяться на фоне дополнительной информации. Второстепенная информация выносится на эти ветки поменьше, здесь можно использовать мелкий шрифт. Ментальная карта дополняется символами, рисунками, аббревиатурами, которыми пользуется студент для удобства отражения содержания информации. И главное – это использование цвета, отдельным цветом должна быть выделенная каждая главная мысль. Информация должна быть расположена от центра к перифериям последовательно. При составлении карты студент учится выделять главную информацию, устанавливает последовательность смысловых частей, выявляет дополнительную информацию, кодирует ее, переводя словесную информацию в графический формат. Сама карта, символы и рисунки, использование разных цветов визуализирует всю информацию текста, создавая образ и развивая ассоциативное мышление.

Следующие две стратегии мы относим к текстам на уровне синтеза. Эти виды работ с текстом требуют и от преподавателя и от студента особой подготовки.

Диаграмма Венна представляет собой графическое отображение однородных или разнородных данных в определенный промежуток времени. Работа с диаграммой требует от студента обладания определенными навыками, ведь заполняя соприкасающиеся круги, студент должен уметь выделять в тексте схожие (в точках соприкосновения кругов) и различные признаки предмета или явления. Диаграмма Венна способствует развитию навыка создания круговых диаграмм, навыка сравнения и сопоставления, также обобщения данной информации. При помощи диаграммы на занятиях можно организовать процесс компактного и визуального отражения самых сложных процессов. Путем интерпретирования информации (определения сходств и различий) необходимо представить информацию текста в виде диаграммы [7]. Необходимо учитывать следующий момент при работе с текстами для диаграммы – характер текстов. От этого зависят цели, которые будут представлены студентам. Если тексты содержат явления однородного плана,

то нужно нацеливать студентов на умение группировать сведения, сравнивать их и пытаться устранить последствия. В случае текстов с наличием разнородных сведений, задания должны быть рассчитаны на развитие умения сопоставлять данные факты и проследивать динамику развития. Таким образом, диаграмма Венна – это графический способ изложения информации, при котором можно выделить общее в сравниваемых предметах или явлениях, также найти различия в них, затем обобщить полученные сведения. Работая с диаграммами, студент учится осмысленно читать, сделать селекцию данных материал, распределить на группы. Важным моментом при работе с диаграммой уделяется умению обобщения сведений, делать выводы.

Фишбоун (рыбный скелет) – графический способ выявления причинно-следственных отношений в тексте. Данный метод используется для осмысления и структурирования информации, главная задача приема Фишбоун – это умение систематизировать информацию, и самое важное, умение делать свой собственный вывод. Обычно в текстах для этого приема используют тексты, требующие делать выводы самому обучающемуся, например, это тексты об экологии. В тексте необходимо информацию осмыслить и найти причины (верхние косточки), затем найти факты, объясняющие данные причины (нижние косточки). Голова рыбы предполагает наличие темы, основной мысли, а хвост – вывода. Как видим, данный метод критического мышления способствует развитию самостоятельного мышления. Актуализируется навык формулировать основные положения кратко, понятно и лаконично, как известно, для формирования подобного умения необходимы также навыки перефразирования. Фишбоун предполагает работу с информацией, распределения данных по составляющим и умения дать свое видение решение проблемы. Для этого необходимо уметь правильно распределять информацию, ранжировать ее, т.е., главная информация должна находиться поближе к голове рыбы. При работе с данным приемом мы получаем визуальную картину рыбы, на которой надо красочно (использовать цвета) расположить информацию, выделяя причину и следствие. Фишбоун учит планировать действий, ведь прежде чем распределить, нужно внимательно прочитать текст. Далее, идет процесс адекватного истолкования причин и сопутствующих фактов. Следом необходимо обобщить полученные знания и сделать собственный вывод по данной проблеме.

Таким образом, информация, представленная в графической форме, способствуют развитию у студентов сложной мыслительной деятельности. Такие формы несплошного текста, как кластер, ментальная карта, диаграмма Венна и фишбоун представляют собой особый интерес у обучающихся. Умение работать с новыми стратегиями развития критического мышления только способствует прочного усвоения изучаемого материала. При работе с текстами графической организации повышается интерес к изучаемому предмету, способствуя развитию творческих способностей, креативности.

Литература

- 1 Основы критического мышления. Учебник для учащихся 10-11 классов. – Киев, 2009. – 151с.
- 2 Хиневиц В.И., Паневчик В.В., Самойлов М.В. Интеллект-карты для активации учебно-познавательной деятельности студентов: учебно-метод. пособие для студентов. – Минск: БГТУ, 2019. – 90 с.
- 3 Бьюзен Т. Супермышление / Т.Бьюзен, Б.Бьюзен; пер. с англ. Е.А.Самсонов. – 4-е изд. – Мн.: «Попурри», 2007. – 304 с.
- 4 Екшембиева Л.В., Мусатаева М.Ш. Когнитивное картирование как эффективный способ обработки текста. «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе» // Материалы научно-практической конференции, 2013. – С.264-268.
- 5 Ижденева И.В. Методика ментально-комплексного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов: автореф. канд. пед.наук. – Красноярск, 2015. – 26 с.
- 6 Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. – М., Изд. «Омега -Л», 2007. – 126 с.
- 7 Изгалина Ю.Н. Приемы работы с информацией // [https:// infourok.ru/priyomi-raboti-s-informaciyey-2767985.html](https://infourok.ru/priyomi-raboti-s-informaciyey-2767985.html)

**ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЕСКЕРУ - ШЕТТІЛДІК
КОММУНИКАТИВТІК БІЛІКТІЛІТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ТИІМДІ ФАКТОР**

Саматқызы М.

*магистрант, Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан*

e-mail: Samatkyzy.madina@mail.ru

Ұзақбаева С.А.

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор

e-mail: sahipzhamal.a@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада отандық білім беруді жаңғырту контекстінде жоғары сынып оқушыларының коммуникативтік біліктілігін қалыптастыруда психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерінің маңыздылығы қарастырылады.

Тірек сөздер: біліктілік, коммуникативтік біліктілік, шетел тілін оқыту, жас дағдарысы, жас ерекшелігі, психологиялық және педагогикалық ерекшелік .

Қоғам дамуының қазіргі кезеңінде әлеуметтік деңгейдің біліктілігі бірінші орынға шығады. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы бұйрығына [1] өзгерістер енгізу білім алушылардың әмбебап оқу іс-әрекеттерін қалыптастыруды ғана емес, сондай-ақ олардың ынтымақтастық дағдыларын және коммуникативтік біліктілігін дамытуды да көздейді.

Өзгертілген білім беру стандарты білім беру міндеттерін кеңейтеді. Ол оқушылардың пәндік нәтижелері мен нақты білім мен дағдыларды игеруіне ғана емес, сонымен қатар оқушының жеке тұлғалық қасиеттері мен сипаттамасын қалыптастыруға бағытталған. Білім берудің қазіргі кезеңі жоғары сынып оқушыларынан ынтымақтастыққа дайын болу, әлеуметтік белсенділік, ұтымды диалог жүргізе білу, өзара қарым-қатынасқа қол жеткізу және сәтті өзара әрекеттесу сияқты қасиеттерді талап етеді. Осы тұрғыда психологиялық сипаттамалар маңыздылығы артып бірінші орынға шыққандықтан, жоғары сынып оқушыларының шеттілдік коммуникативтік біліктілікті қалыптастырудағы психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін ескеру тиімді болып табылады.

Коммуникативтік біліктілікті қалыптастыру мектепке дейінгі жаста, жеке қарым-қатынас жүйесі қалыптасқан кезде басталады. Жасөспірімдерде коммуникативтік қызмет жетекші болады және бұл жас кезеңінің тиімді өтуіне тікелей байланысты. Жасөспірімдерде коммуникативті саланың түбегейлі жаңа ерекшеліктері жаңадан қалыптаспайды, керісінше, дамудың алдыңғы кезеңдерінде қалыптасқан біліктілік дами түседі және тұрақты коммуникативті заңдылықтар бекітіледі. Осылайша, коммуникативтік біліктілік жеке және кәсіби өзін-өзі анықтаудың, өзін-өзі танудың қадамы болып табылады, өйткені “коммуникатор” ретінде өзі туралы оң көзқарас қалыптастыруды көзделеді. Сонымен қатар, “жас дағдарысының” сәтті өтуі коммуникативтік біліктілікті қалыптастыруға жағдай жасайды, бұл санат айқын мотивациялық және құндылық бағдарымен сипатталады.

Әр жас кезеңі жетекші қызметтің ерекше түрімен сипатталады. Шет тілін игеруге деген көзқарастың нюанстары, балаларды осыған итермелейтін мотивтер көп жағынан ұқсас, алайда, жоғары сынып оқушылары жасөспірім кезеңінде, шет тілін үйренуде коммуникативтік біліктілікті қалыптастыру өте тиімді. Сонымен қатар, шет тілі мен оның мәдениетін оқытудағы танымдық іс-әрекеттің негізі ретінде мәдениетаралық біліктілікті қалыптастыру оңайырақ. Жасөспірім кезінде психикалық танымдық процестердің дамуы жалғасатынын атап өткен жөн.

Жоғары сынып оқушыларының танымдық процестерінің дамуы ересек адамның ақыл-ой жұмысының барлық түрлерін, соның ішінде ең күрделісін орындауға дайын деңгейге жетеді. Оқушылардың танымдық процестері оларды кемелді және икемді ететін қасиеттерге ие болады, ал білім құралдарының дамуы балалардың жеке дамуынан біршама алда келеді. Жоғарғы буын жасындағы оқушылар философиялық, адамгершілік, саяси, діни мәселелерге қызығушылық танытады. Бұл олардың абстрактілі (дерексіз) ойлаудың дамуын көрсетеді, яғни жүйелі ойлау қабілеті дамиды [2]. Бұл психикалық және танымдық процестер мәдени ерекшеліктер мен айырмашылықтарды жақсы қабылдауға ықпал етеді.

Мұғалім шетел тілін оқытуда материалды оқушылардың өздерін қызықтыратын мәселелерді талқылауға деген қажеттілігін қанағаттандыра алатындай етіп таңдауы керек. Біз үшін жоғары сынып оқушыларына қоғам проблемаларынан басқа, шеттілдік коммуникативтік біліктілікті қалыптастыратын материалдар жеткілікті көлемде болуы, аймақтық және лингвистикалық-мәдени ақпараттарды қолдану өте маңызды. Шет тілін оқытудың осы кезеңінде мұғалімнің жұмысының басым қағидасы коммуникативті бағыт принципіне айналады. Сонымен қатар коммуникативтік біліктілік мәдениетаралық біліктіліктіпен бірге жақсы дамитынын атап өтеміз.

Баланың дамуындағы жасөспірім кезеңінде танымдық іс-әрекеттің сипатында айтарлықтай өзгеріс байқалады. Бастауыш сынып оқушыларынан айырмашылығы, жоғары сынып жасындағы жасөспірім балаларға тек зерттелген құбылыстарды сыртқы қабылдау жетіспейді, олар бар себеп-салдарлық байланыстарды, құбылыстардың, оқиғалардың пайда болу заңдылықтары мен табиғатын түсінуге деген ұмтылыспен сипатталады [3]. Жоғарғы мектепте оқушылардың коммуникативтік біліктілігін қалыптастыру кезінде оқу процесіне проблемалық-эвристикалық сипат беру өте маңызды. Себебі бұл оқушылардың мұғалім ұсынған ережелерді дәлелдеу және бір жағынан дәлелдердің дұрыс екеніне көз жеткізу қабілетін арттырады, сонымен қатар оқушылардың проблемаларды өз бетінше тауып, тұжырымдай білуі, пікірталас жүргізу, талдау және жалпылауын білдіреді. Шетел тілі сабақтарында оқушыларға тек қана грамматика сияқты тіл категорияларын үйретіп қана қоймай, зияткерлік белсенділікті дамытатын, салыстыру, жалпы және ерекше белгілерді табу, басты нәрсеге назар аудару, себеп-салдар байланысын орнату, қорытынды жасау қабілеттерін талап ететін тапсырмаларды ұсыну қажет. Бұл дегеніміз ойлаудың дербестігін ынталандыруға, өз пікірін білдіруге, өз ұстанымдарын дәлелдеуге, келісім мен келіспеушілікті білдіруге үйретеді.

Жоғары сынып кезеңіндегі оқушының есте сақтау қабілеті орта немесе бастапқы буын оқушысының есте сақтау қабілетіне қарағанда әлдеқайда дамыған. Себебі, бұл кезеңде үлкен көлемдегі оқу материалын есте сақтауға қажет болған жағдайда оқушының логикалық есте сақтау қабілеті дамиды. Осы тұста, ең алдымен шет тілін және сол тілді тасымалдаушыларының мәдени элементтерін, сойлеу мәнерін, сонымен қатар тілге және мәдениетке қатысты ауқымды материалдарды меңгеру өте маңызды.

Сонымен қатар, осы кезеңде оқушылардың шығармашылық ойлауының дамуы туралы айту маңызды және негізгі жетекші іс-шаралар негізінде балалардың жалпы және арнайы қабілеттерінің үздіксіз дамуымен сипатталады: оқу, қарым-қатынас жасау және еңбек. Оқытуда жалпы зияткерлік қабілеттер, әсіресе концептуалды теориялық ойлау қалыптасады. Бұл ұғымдарды ассимиляциялау, оларды пайдалану қабілетін жетілдіру, логикалық және дерексіз ойлау арқылы жүзеге асырылады. Шеттілдік білімнің едәуір өсуі бұл білім іс жүзінде қажет болатын іс-әрекеттегі дағдыларды одан әрі дамыту үшін жақсы негіз жасайды. Мұғалім бұл кезеңде шет тілін оқыту процесінің мәселелерін шешуге, коммуникативтік біліктілікті, мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастыруға жағдай жасай алады. Сабақтарда басқа адамдардың мәдениетін дамытуға байланысты әртүрлі ситуациялық жағдаяттарды (Case Study) дайындауға жүгіну керек, оларды оқушылар өздері немесе мұғалімнің нұсқау беруі арқылы шешуі қажет. Бұл ағылшын тілді елдердің мәдениетаралық құзыреттілігі және сол тілде сойлеу, яғни коммуникация жасай алуы бойынша білімді неғұрлым терең меңгеруді қамтамасыз етеді.

Жалпы орта білім беретін мектеп шетел тілінде сөйлеуге үйрету кезінде оқытушылар шетел тілін меңгерудің қазіргі заманғы талаптарына оқытудың бірқатар әдістерінің сәйкес келмеу проблемасына тап болады. Себебі қазіргі заманғы көп мәдениетті әлемде мәдениетаралық қарым-қатынас құралы ретінде табысты әлеуметтену және өзін-өзі тану үшін қажетті шеттілдік коммуникативтік біліктілікті қалыптастыру болып табылады.

Шетелдік және отандық әдістемелердегі коммуникативті тәсілдің даму тарихын зерттей отырып, ғалымдар мен әдіскерлердің көптеген жылдар бойы оқытудың басты мақсаты – тілді қарым-қатынас құралы ретінде меңгеруді, яғни оқушылардың коммуникативтік біліктіліктің қалыптастыру қажеттілігін сақтай отырып, шетел тілін оқытудың жетілдірілген және әмбебап әдісін жасауға тырысқандығына көз жеткіздік.

Коммуникативтік біліктілікті қалыптастыратын жаттығуларды таңдағанда, мұғалім сөйлеу мен қатар тыңдау дағдыларын дамыту керек:

- а) оқушылар арасындағы толыққанды өзара іс-қимыл мүмкіндігін ұйымдастыру;

б) оқушылардың жас ерекшеліктерін ескеру, осы жас тобындағы оқушылардың есте сақтау, ойлау, жұмысқа қабілеттілігі, белсенділігі ерекшеліктеріне сәйкес білім беру стратегиясын әзірлеу;

в) коммуникативтік тәсілді іске асыру процесінде қолайлы эмоционалды-психологиялық ахуал жасау: оқушыларды ынталандыру, көтермелеу және т. б.;

Жоғары сынып оқушыларын оқыту кезеңінде шығармашылық тапсырмалар мен жаттығуларды қосу және олардың қызығушылықтарын ескеру қажет, өйткені осы жастағы оқушылар үшін өзін-өзі көрсету және өзін-өзі тану мүмкіндігі ерекше маңызды. Мұндай жаттығуларды жасау кезінде мұғалім оқушыларды бірлесіп жұмыс істеуге шақыра алады[4]. Оқыту процесін ұйымдастыруда жақсы нәтижеге қол жеткізу үшін мұғалім оқушыға дос, аға жолдас, тәлімгер болуы керек, ол оқушыға өзінің қолдауы мен көмегін бере алады, сонымен қатар оның іс-әрекеттеріне қажетті баға бере алады. Бұл тәсіл оқушылардың тек сыныптастарын жақсы білуге, оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға ғана емес, сонымен қатар оларды оқу-зерттеу жұмыстарына ынталандыруға мүмкіндік береді.

Жоғары сынып жасындағы балалардың жалпылау қабілеті оларға өте күрделі әлеуметтік салада - адами қатынастар саласында өз идеяларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Д.Б. Элькониннің пікірінше, осы кжас кезеңінде балалардың танымдық белсенділігі әртүрлі өмірлік жағдайлардағы қарым-қатынас жүйесін ашуға бағытталған, ал жеке қарым-қатынас жасөспірімнің жетекші іс-әрекетіне айналады, өйткені ол өзін дәлелдеуге және өзін-өзі бекітуге мүмкіндік береді [5].

Коммуникативті жаттығуларды таңдау және қолдану кезінде мұғалім сыныпта құрмет атмосферасын құруы керек, оқушыларға басқа мәдениеттердің құндылықтарына сыпайы және толерантты көзқарас қалыптастыруға, сонымен қатар тәрбиелік және рухани-адамгершілік тәжірибенің мәселелерін шешуге, әділ бағалау жүйесін дамытуға көмектесуі керек. Демек, мұғалімнің алдында тұрған басты міндет-жасөспірімдерде проблемаларды шешуде ынтымақтастық дағдыларын дамыту, әртүрлі анықтамалық материалдармен, ақпарат көздерімен жұмыс істеу қабілетін, тәуелсіз оқу іс-әрекетін қалыптастыру [3].

Қорыта келе, жоғары сынып оқушыларының психологиялық-педагогикалық және білім беру-педагогикалық үрдісінің ерекшеліктері:

1.Философиялық, адамгершілік, саяси, діни мәселелерге қызығушылықтың пайда болуы; жоғары сынып жасындағы балалардың жалпылау қабілеті, дерексіз және жүйелі ойлау қалыптасады. Бұл жағдайда оқыту материалы білім алушылардың оларды қызықтыратын мәселелерді талқылауға деген қажеттілігін қанағаттандыруы тиіс.

2. Себеп-салдарлық байланыстарды, құбылыстардың, оқиғалардың пайда болу заңдылықтары мен табиғатын түсінуге деген ұмтылыс пайда болады. Сол себепті зияткерлік белсенділікті, салыстыру, жалпы және айрықша белгілерді табу, басты нәрсеге назар аудару, себеп-салдарлық байланыстарды орнату, қорытынды жасау қабілеттерін талап ететін материал қажет. Ойлаудың дербестігін ынталандыру, өз пікіріңізді білдіруге, өз ұстанымыңызды дәлелдеуге, келісім мен келіспеушілікті білдіруге үйрету маңызды.

3.Жоғары сынып оқушыларында есте сақтау қабілеті неғұрлым дамыған. Сондықтан жасөспірімдерде міндеттерді шешуде ынтымақтастық дағдыларын дамыту, әртүрлі анықтамалық материалдармен, ақпарат көздерімен жұмыс істеу қабілетін, сондай-ақ тәуелсіз оқу іс-әрекетін қалыптастыру қажет.

4. Шығармашылық ойлауды дамыту. Сабақтарда басқа адамдардың мәдениетін дамытуға байланысты әртүрлі проблемалық жағдайларды құру.

5. Бұл жас кезеңінде оқушының белсенділігі төмендейді, сонымен бірге ағылшын тілін үйренуге деген ынтасы төмендеуі мүмкін. Осыған байланысты мұғалім үшін оқушылардың осы пәнді оқуға деген ынтасын арттыру үшін сабақтарға арнайы әдістер мен әдістерді қолдану маңызды. Позитивті мотивацияны қалыптастыру шарттары ойын - сауық материалын пайдалану; іс-әрекетке жағымды эмоционалды түс беру; дайын білім алу емес; нәтижелерге қол жеткізу-алға шамалы қадам болса да, бірақ білім алушы сезінетіндей оқытуда, сабақта шығармашылық атмосфера құру.

Әдебиет:

1 О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 "Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования" (изменения на 23 июля 2021) Приказ и.о. Министра

образования и науки Республики Казахстан от 23 июля 2021 года № 362. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 26 июля 2021 года № 23692.

2 Захарова А.В. Психология обучения старшеклассников. — М., 1976. — С. 16-30, 44-54;

3 Арапова С.А. Формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве / дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук. — Пермь, 2017.

4 Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы// Иностранные языки в школе, 2002, №2.

5 Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии, 1971, № 4. – С.6-20.

References

[1] О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 "Об утверждении государственных общеобразовательных стандартов образования всех уровней образования" (изменения на 23 июля 2021) Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 23 июля 2021 года № 362. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 26 июля 2021 года № 23692 [in Rus.]

[2] Zakharova A.V. Psikhologiya obucheniya starsheklassnikov. — М., 1976. — s. 16-30, 44-54; [in Rus.]

[3] Arapova S.A. Formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii shkol'nikov v mul'timediyom obrazovatel'nom prostranstve / dis. na soisk. nauch. step. kand. ped. nauk. Perm', 2017; [in Rus.]

[4] Bim I.L. Lichnostno-orientirovannyy podkhod - osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly// Inostrannyye yazyki v shkole - 2002 - №2; [in Rus.]

[5] El'konin, D. B. K probleme periodizatsii psikhologicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Tekst] / D.B. El'konin // Voprosy psikhologii. - 1971. -№ 4. -S.6-20. [in Rus.]

УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ- ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Саматқызы М.

*магистрант, КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан
e-mail: Samatkyzy.madina@mail.ru*

Ұзақбаева С. А.

*Доктор педагогических наук, профессор
e-mail: sahipzhamal.a@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается важность психолого-педагогических особенностей формирования коммуникативной компетентности старшеклассников в контексте модернизации отечественного образования.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, обучение иностранному языку, возрастной кризис, возрастная особенность, психолого-педагогическая особенность.

TAKING INTO ACCOUNT THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IS AN EFFECTIVE FACTOR IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Samatkyzy M.

*e-mail: Samatkyzy.madina@mail.ru
Kazakh Ablai Khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan,*

Uzakbayeva S. A.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
e-mail: sahipzhamal.a@mail.ru*

Annotation. The article considers the importance of psychological and pedagogical features of the formation of communicative competence of high school students in the context of modernization of domestic education.

Keywords: *competence, communicative competence, foreign language teaching, age crisis, age peculiarity, psychological and pedagogical peculiarity.*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА

*Мусаипова А.К.,
Кокшетауский государственный
университет им. Ш. Уалиханова
Казахстан, г. Кокшетау
aliya.mussaipova@mail.ru*

Аннотация: Бұл мақала оқушының әлеуметтік-мәдени күзiреттiлiгiн қалыптастыру процесiнде түпнұсқа материалдарды қолданудың өзектi мәселесiне арналған. Түпнұсқа материалдарды пайдалану коммуникативтi тәсiлдiң негiзгi талаптарының бiрi ретiнде қарастырылады, оның ерекшелiгi тiлдi үйрену процесiн нақты қарым-қатынас процесiне барынша жақындатуға деген ұмтылыс, сонымен қатар коммуникативтi күзiреттiлiктiң әлеуметтiк-мәдени компонентiн қалыптастырудың қажеттi шарты болып табылады. Ұсынылған модельге сәйкес студенттердiң ЕҮК - нi қалыптастыру мәтiндiк форматта (мәтiндер, газет мақалалары, түрлi стильдегi хаттар, хабарландырулар және т.б.), сондай-ақ аудио және бейне форматтарда ұсынылған, Ақпараттық жоспардың белгiлi бiр оққылықтарының толтырылуын ғана емес, талқыланатын мәселелер бойынша тiлдiк және сөйлеу құралдарының қажеттi жиынтығын қамтамасыз ететiн теңтүпнұсқалы материалмен жұмысқа негiзделген. Бейнероликтерде ауызекi тiлдiң диалектiлiк ерекшелiктерiнiң кең спектрi ұсынылған.

Аннотация: Данная статья посвящена актуальной проблеме использования аутентичных материалов в процессе формирования социокультурной компетенции школьника. Использование аутентичных материалов рассматривается как одно из базовых требований коммуникативного подхода, специфической особенностью которого является стремление максимально приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации, а также как необходимое условие формирования социокультурной составляющей коммуникативной компетенции. Согласно представленной модели формирование СКК учащихся происходит на основе работы с аутентичным материалом, представленным как в текстовом формате (тексты, газетные статьи, письма различных стилей, объявления и прочее) так и в аудио и видео форматах, которые обеспечивают не только восполнение определённых пробелов информационного плана, но и необходимый набор языковых и речевых средств по обсуждаемым проблемам. В видеоматериалах достаточно широко представлены диалектные особенности разговорного языка.

Abstract: The present paper is devoted to the actual problem of using authentic materials in the process of formation of socio-cultural competence of a schoolchild. Using authentic materials is regarded as one of the basic requirements of the communicative approach, the specific feature of which is the desire to bring the language learning process as close as possible to the process of real communication, and also as a necessary condition for the formation of the socio-cultural component of communicative competence. According to the presented model the formation of students' SCC is based on the work with authentic material presented both in text format (texts, newspaper articles, letters of different styles, announcements, etc.) and in audio and video formats. They which provide not only filling in certain gaps of information plan, but also the necessary set of language and speech means on the issues discussed. The videos provide a wide range of dialectal features of the spoken language.

Обучение иностранному языку подразумевает не только овладение лексико-грамматическим строем языка, но и более глубокое понимание его смысла, погружение в особенности языка во всех его проявлениях, в культуру языка, познание поведенческих особенностей представителей иной культуры.

Основная сложность на современном этапе развития состоит в том, что современные педагоги, не всегда уделяют должное внимание формированию иноязычной социокультурной компетенции, либо не знают, как это сделать эффективно. Именно это приводит к тому, что попадая в иноязычную языковую среду человек оказывается неспособным применять свои знания языка на практике, из-за непонимания контекста, либо применяет их неуместно. Такая ситуация приводит к непониманию человеком своей роли и позиции в рамках участия в иноязычном пространстве.

Таким образом, актуальность данного исследования продиктована противоречиями между требованиями общества к личности современного человека легко ориентирующегося в иноязычном пространстве, и недостаточной разработанностью в отечественной и зарубежной психологии способов формирования иноязычной социокультурной компетенции.

В современной науке существуют множество подходов формирования модели социокультурной компетенции, которые основаны на различных принципах и требованиях к межкультурному общению. Так, Н.Д. Гальковская выдвигает свои требования к межкультурному общению. Они предлагают необходимость владения обучаемыми таких умений, как:

- использование иностранного языка в аутентичных ситуациях межкультурного общения;
- объяснение и усвоение образа жизни и поведения представителей иноязычной культуры;
- расширение индивидуальной картины мира через языковую картину мира носителей изучаемого языка [15, С. 14–18].

Анализ представленных в современной науке моделей развития социокультурной компетенции показал, что ее развитию способствуют следующие факторы:

- настоящая действительность, которая представлена визуально на фотографиях, картинах, иллюстрациях, схемах, плакатах, слайдах и т.д;
- настоящая действительность, которая представлена предметно или вербально: объявления, билеты, этикетки, программы телевидения или радио и т. д.;
- СМИ;
- художественная литература;
- научная литература, энциклопедии;
- аутентичные видеоматериалы;
- песни;
- изобразительное искусство;
- высказывания представителей определенной культуры о специфике и особенностях своей культуры;
- коммуникация с преподавателем;
- сам иностранный язык как носитель культуры.

На наш взгляд, наиболее эффективным способом формирования социокультурной компетенции являются аутентичные материалы, которые представлены в виде текстов, аудио и видеофайлов.

Под видеоматериалами понимают телепродукцию и художественные, документальные или мультипликационные фильмы, которые записаны на цифровой носитель и используются в качестве дидактического материала, который можно многократно просматривать, ставить на паузу и быстро искать нужный фрагмент [1, 286–287].

Кроме того, к аутентичным материалам, можно отнести и статьи, интервью, рекламу, отрывки из дневников и биографий, сказки, научные и страноведческие тексты. Они наиболее ярко сохраняют оригинальность жанра. Именно это позволит изучающим иностранный язык познакомиться с лексикой и речевыми клише в различных речевых ситуациях.

По нашему мнению, наряду с формированием социокультурной компетенции учащихся, аутентичные материалы должны способствовать обогащению лексическим материалом, развитию вербальной креативности, языковой догадки, совершенствованию слуховых, речевых и произносительных навыков. В соответствии с этим, они должны содержать доступный, но лексически и грамматически богатый язык.

В рамках данного исследования был проведён анализ следующих учебников по английскому языку с целью рассмотреть степень их насыщенности аутентичным материалом и степень их направленности на формирование диалога культур: English Plus Grade 7 Student's Book (Ben Wetz, James Styring, Nicholas Tims, Oxford University Press), Gateway Student's book Pack, 2nd edition(for Kazakhstan 10th Grade Humanities) (David Spencer, Macmillan Education), Aspect for Kazakhstan Grammar School, Grade 11(Jenny Dooley- Bob Obee Student's Book Translation by: N. Mukhamedjanova Express Publishing).

Анализ вышеупомянутых учебников позволяет сделать вывод, что в учебниках English Plus Grade 7 Student's Book, Gateway Student's book Pack, 2nd edition (for Kazakhstan 10th Grade Humanities) и Aspect for Kazakhstan Grammar School, Grade 11 несмотря на наличие материала для развития социокультурной компетенции учащихся, его объём, в соотношении с материалами на

развитие других языковых компетенций, небольшой. Особенно этот факт прослеживается в учебнике за 7 класс English Plus. Кроме того, в данном учебнике представленный материал на формирование СКК носит невыразительный характер, т.е. не способствует эффективному формированию компетенции. Из учебников трёх изданий наиболее экспрессивный социокультурный материал представлен в Aspect for Kazakhstan Grade 11, издательства Express Publishing. Наряду с этим, в данном учебнике авторами предусмотрен такой раздел как Culture Spot, который содержит материал социокультурного характера.

Однако, в проанализированных учебниках отсутствуют упражнения на знакомство с эквивалентной и безэквивалентной лексикой, лакунами, речевыми оборотами, которые наиболее ярко передают специфику языка и особенности культуры языка. При просмотре видеосюжетов, которые представлены в УМК в небольшом количестве, нет упражнений на анализ речевого поведения участников диалога, что позволило бы глубже познать поведенческие нормы представителей иностранной культуры. Наряду с этим, отсутствуют упражнения на сравнительный анализ двух культур: родной и иностранной, на выделение социокультурных особенностей (стереотипы и т.д.), на анализ интонации говорящих, их жестов, мимики, одним словом, невербального языка, который также является одним из способов познания поведенческих особенностей участников коммуникации.

Принцип учета культуры страны изучаемого языка не реализуется в полной мере в вышеперечисленных учебниках, так как материал не был отобран в рамках темы национально-специфических явлений английской культуры. При этом не проводится параллель сходных казахских и английских культурологических явлений для осмысленного восприятия учащимися неродной культуры.

Таким образом, имеющийся материал на формирования СКК учащихся в большинстве учебников, используемых в современной Казахстанской школе сконцентрирован, в большей степени, вокруг явлений «поверхностной» культуры. «Глубинной» культуре, знание которой необходимо для понимания системы ценностей, мышления, картины мира иного лингвосоциума в процессе межкультурного общения с носителями изучаемого языка, уделяется незначительное внимания.

На наш взгляд, необходимо пересмотреть содержание материала учебников для формирования СКК, а также пересмотреть задания к ним. В этой связи назрела необходимость применения новой модели, которая основывается на уже существующих моделях, но дополнена некоторыми элементами, которые и позволят существенно скорректировать способы формирования социокультурной компетенции учащихся.

Предлагаемая в данном исследовании модель подразумевает работу с аутентичным материалом, представленную в виде аудио, видео сюжетов, а также аутентичных текстов любого формата с разработанными к ним упражнениями. Данные упражнения преследуют цель способствовать глубокому анализу материала через сравнение, сопоставление с языковыми явлениями в родной культуре и посредством этого погружения в иноязычную культуру, что и является, главным образом, работой по формированию СКК.



Рассмотрим работу над формированием социокультурной компетенции учащихся на примере работы с электронным письмом.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/pre-intermediate-a2/an-invitation-to-a-job-interview>

To: Grace Yang

Date: 6 September

Subject: Invitation to job interview

Dear Grace,

Thank you for your application for the position of sales manager.

We would like to invite you for an interview at 10 a.m. on Monday 21 September at our offices at The Shard, 32 London Bridge Street, London.

You will meet with our head of sales, Susan Park, and the interview will last for about 45 minutes. During this time, you will have the opportunity to find out more about the position and learn more about our company.

Please bring your CV and references to the interview. You will also need to show a form of ID at reception to receive a visitor's pass. Please ask for me as soon as you arrive.

If you have any questions or if you wish to reschedule, please call me on 555-1234 or email me by 12 September.

I look forward to meeting you.

Best regards,

Anna Green

Human Resources Assistant

Данная работа проводится в три этапа: pre-reading, while-reading, post-reading.

Хотим отметить, что упражнения языковой направленности будут присутствовать на каждом из этапов, но наряду с ними, будут предложены упражнения на формирование именно социокультурной компетенции.

Do the preparation task first. Then read the text and do the exercises.

| | | | |
|---|--|----------|----------------------|
| 1 | <i>a job in a company, for example a marketing manager or sales assistant</i> | <i>a</i> | <i>to reschedule</i> |
| 2 | <i>a short document that shows your experience and qualifications</i> | <i>b</i> | <i>a CV</i> |
| 3 | <i>letters from people who know you that describe your abilities</i> | <i>c</i> | <i>a position</i> |
| 4 | <i>identification; a document with your name, photo and other personal information</i> | <i>d</i> | <i>Reception</i> |
| 5 | <i>the place in an office where visitors arrive</i> | <i>e</i> | <i>ID</i> |
| 6 | <i>to change the date or time of something</i> | <i>f</i> | <i>References</i> |

Цель данного упражнения не только познакомить с лексикой, которая присуща языку сферы бизнеса, но и выявление схожих единиц в родном языке. При этом обращается внимание на разницу между некоторыми понятиями, например:

- 1. What's the difference between a CV and a resume?*
- 2. What's the difference between UK resume, CV and the same things in our culture?*
- 3. How are the positions "head of sales", "Human Resources Assistant" named in our country?*
- 4. What's the difference between naming phone numbers in the USA and Kazakhstan?*
- 5. How do the employees in Kazakhstan invite people to job interview? Compare the job invitations in the USA and Kazakhstan? What are peculiar differences between them?*
- 6. Use Venn Diagram to find out differences and similarities in a job interview invitation email letter.*

Далее учащимся предлагается обратить внимание на оформление данного письма: расположение и последовательность данных адреса, структура письма. Наряду с этим, предлагается

задание обратить внимание и сравнить, как оформляются подобного рода письма в нашей стране. Для закрепления знаний учащиеся выполняют упражнения:

1. *Translate the following addresses into English properly:*

- *Kazakhstan, г. Нур-Султан, ул. Канай би 98, кв. 57;*

- *Kazakhstan, Акмолинская область, г. Кокшетау, пр. Назарбаева 95, кв.48;*

2. *Divide into 2 groups and write down an e-mail letter-invitation as if you write them in the USA and in Kazakhstan and then compare these two letters.*

3. *Divide into 2 groups and write down the rules of behaviour during the job interview: group 1- in Kazakhstan, group 2- in the USA.*

Таким образом, данные упражнения позволяют сделать глубокий анализ культурных и поведенческих особенностей представителей культур, а также позволяют познать инокультурные ценности через погружения в родную культуру.

Работа с видеоматериалами позволяют не только восполнить определённые пробелы информационного плана, но и необходимый набор языковых и речевых средств по обсуждаемым проблемам. Они позволяют одновременно отрабатывать лексические, грамматические и фонетические навыки студентов. Видеосюжет содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной деловой или профессиональной ситуации [4, с. 93]. Мимика, жесты, движения губ, контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи.

В видеоматериалах достаточно широко представлены диалектные особенности разговорного языка. К трудностям, обусловленным языковыми особенностями воспринимаемого материала, относится использование большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, которые предварительно необходимо снять, чтобы во время просмотра фильма можно было сконцентрироваться на его содержании, на его эстетическом восприятии. Таким образом аутентичные видеоматериалы, на наш взгляд, являются одним из самых эффективных инструментов формирования социокультурной компетенции обучаемых.

Работа с видеоматериалом предполагает, согласно нашей предложенной модели, те же стадии, что и с текстом: pre- watching, while- watching, after- watching. Однако, при работе с видеоматериалом диапазон упражнений на формирования СКК будет намного шире. На этапе after watching учащимся предлагаются задания следующего характера:

1. *Pay attention to the clothes of the speakers and compare with the clothes of our culture people.*

What's the difference between them?

2. *Pay attention to the mimics and gestures of the actors. Do our people do the same? Why? Why not?*

3. *What are their facial expressions while speaking?*

4. *What is their reaction in particular situations? Are there anything specific?*

Таким образом, учащиеся направлены учителем на глубокий анализ увиденного посредством вопросов на социокультурную тематику. Достижение основной цели, формирование социокультурной компетенции учащихся, осуществляется, безусловно, через развитие других языковых компетенций. Иными словами, мы формируем СКК через чтение, аудирование, говорение и письмо. В этой связи немаловажным фактором является и развитие критического и креативного мышления учащихся. На наш взгляд, для развития критического и креативного мышления обучаемых подходит метод проектов.

При использовании аутентичных материалов создание проектов является заключительным этапом, на котором наряду с формированием СКК происходит и активизация критического и креативного мышления.

Как и любая языковая, создание проектов проходит несколько этапов. На первом этапе учащиеся нацеливаются на поиск информации по теме проекта. Возьмём для примера работу с тестом: «Prepare presentation A for selling DSs», заключительным этапом которой является создание проектов учащимися.

1. *Учащиеся выявляют проблему: selling DSs.*

2. *Определяют цель своего проекта, в данном случае она будет звучать следующим образом: «Present DSs for selling them», гипотезу, которую нужно доказать или опровергнуть.*

3. *Учащиеся собирают более подробную информацию о «inductive reasoning».*

4. Учащиеся собирают информацию о пользе пищевых добавок и негативных последствиях пренебрежения ими.
5. Учащиеся анализируют собранную информацию.
6. Учащиеся оценивают информацию, используют её для своей доказательной базы.
7. Учащиеся оформляют проект.
8. Учащиеся готовят презентацию готового проекта.

Таким образом, на этапах создания проекта учащиеся вовлекаются в процесс сбора и анализа информации. В ходе работы над проектом им приходится знакомиться с большим количеством литературы, знакомясь тем самым с особенностями поведения той или иной группы людей. А, если проект имеет лингвокультурологическую тематику, то они погружаются в непроизвольное знакомство с культурой народа.

Работа с различного рода иллюстрациями, на наш взгляд, также способствует формированию СКК учащихся. К иллюстративному материалу можно отнести следующее: фотографии, открытки, карты, меню, рекламные проспекты, расписание движения транспорта, предметы из повседневной жизни - чеки, проездные билеты, этикетки на товарах, почтовые марки, денежные единицы и т. д.). Они способствуют реализации таких принципов как наглядность и функциональность. Они наиболее точно и ярко доносят информации, так как человек воспринимает их зрительно. Ведь один взгляд может донести до мозга в сотни раз больше и быстрее информацию, чем текстовый материал.

Анализ иллюстраций современных учебников показал, что иллюстративный материал представлен фотографиями, таблицами, схемами и рисунками. Иллюстрации выполняют вводную, объяснительную, оценочную, справочную и эстетическую функции. Однако, они не несут социокультурную информацию.

Рассмотрим формы работы с иллюстративным материалом на примере.



1. *What's the difference between this invitation postcard and one of our culture?*
2. *What does the sign "admit two" express? Why?*
3. *Why is the email used here?*
4. *Compare the invitation postcard from Kazakhstan and UK.*
5. *What are common? What is different?*

Кроме открыток-приглашений были использованы билеты на поезд, самолёт, в театр, афиши кино, а также разнообразные меню столовых, кафе и ресторанов.



1. *Is it a traditional English breakfast?*
2. *What do you think about its price?*
3. *Compare our traditional breakfast and English one? What's the difference between them?*
4. *Make a menu of our typical breakfast.*
5. *Where can such breakfast be served? Why?*

Таким образом, в работе по формированию социокультурной компетенции на уроках английского языка необходимо творчески сочетать различные средства и методы, использовать разные виды упражнений, и уделять должное внимание различным видам речевой деятельности при работе с аутентичным материалом.

Литераура:

1 Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 335 с.

2 Носонович Е.В., Мильруд, Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-125.

3 Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста. Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов. 1999. – 175 с.

4 <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/pre-intermediate-a2/an-invitation-to-a-job-interview>

5 Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Интернет журнал Науковедение. Вып.3. 2014. – 65 с.

ГРНТИ 14.35.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ КАРТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ерденов М.С.

*Кокшетауский университет
им. Шокана Уалиханова
Казахстан, г. Кокшетау
erdenovmaskim@gmail.com*

Концептуальная карта — это тип диаграммы, которая визуализирует связи между концепциями и идеями. В большинстве случаев идеи (или «концепции») отображаются в виде блоков или кругов (также называемых «узлами»). Они расположены в иерархическом порядке и связаны друг с другом линиями и стрелками (также называемыми «ссылками»). Эти линии отмечены соединяющими словами и фразами, которые точно объясняют, как совпадают концепции.

Под концептами понимаются осознанные закономерности или регулярности в событиях или объектах либо записи о событиях или объектах, сопровождаемые ярлыком. На схеме они изображены в виде фигур.

Одна из ключевых особенностей концептуальной карты - иерархия ее структуры. Наиболее общие и всеобъемлющие концепции расположены вверху карты, а более конкретные и конкретные – внизу в соответствии с иерархией. Таким образом, концептуальную карту необходимо «читать» сверху вниз.

Хотя концептуальные карты не так давно были введены в сферу образования, за последние несколько десятилетий они приобрели популярность в ряде других областей.

В области образования концептуальные карты используются как инструмент обучения, так и инструмент для оценки успеваемости учащихся.

Использование концептуальных карт в обучении имеет ряд преимуществ, а именно:

1. Карты позволяют обобщить основные идеи учебного материала.
2. Они помогают синтезировать и изолировать основные идеи, темы и взаимосвязанности.
3. Визуальный компонент улучшает понимание учебного материала и его запоминание.

Впервые методология концептуальных карт была разработана в 1972 году профессором Джозефом Дональдом Новаком, во время исследовательской программы в Корнельском университете, США. Ее цель - изучить особенности восприятия студентами научных знаний. Как показали результаты данного исследования, определение существенных изменений в понимании научных концепций является весьма сложной задачей.

Тем не менее, 50 лет спустя концептуальные карты все еще не получили широкого распространения в школах и других учебных заведениях. Одна из причин заключается в том, что люди не знают, как правильно их использовать, упуская из виду основные идеи, лежащие в основе концептуального картирования.

Наибольший эффект при использовании концептуальных карт достигается, когда упор делается не на графические детали, а на понимание основной идеи. Эффект больше при использовании карточек, чем при лекциях или обсуждениях учебного материала.

Главная задача иностранного языка как предметной области образовательного процесса – это овладение иностранным языком учащимися и ознакомление их с иноязычной культурой. Она заключается в основном в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как прямое общение (говорение, понимание на слух), так и не прямое общение (понимание текстов на иностранном языке, письмо). Формирование этих навыков – одна из основных целей образовательного процесса. Это особенно популярно в наши дни, так как одним из главных принципов современного иноязычного образования является соизучение языка и культуры.

Согласно методологии С.С. Кунанбаевой предметная область «иностраннй язык» расширена до уровня «иноязычного образования». Объектом научного и дидактического изучения определяется не просто язык, а категория «лингвокультура», что объясняется как сменой целевых установок в обучении иностранным языкам, так и нацеленностью на другой конечный результат в иноязычном образовании – формирование межкультурной компетенции, а вместе с ней способности к межкультурной коммуникации у личности, выступающей в контексте такого взаимодействия субъектом межкультурной коммуникации [1, с. 54].

Как известно, подход зависит от цели обучения, в соответствии с которой он формируется и на достижение которой направлен. Поскольку конечной целью обучения иностранным языкам в рамках компетентностного подхода является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетентности, наиболее оптимальным подходом к обучению иностранным языкам является коммуникативно-когнитивный, так как его реализация предполагает «препарирование грамматических явлений на функциональной основе, отбор фреймов по критерию коммуникативной потребности, тренировку в употреблении грамматических явлений в типовых ситуациях речи адекватными коммуникативными высказываниями в соответствии с когнитивной моделью познания окружающего мира» [2, с. 9].

Чтобы считать, что студент в достаточной степени владеет иностранным языком и может выражать свои мысли устно, предъявляются следующие требования: последовательность, аргументация, связность и логичность. Для формирования этих качеств недостаточно только содержательных опор, необходимо включать смысловые опоры.

Концептуальные карты связаны с педагогической теорией конструктивизма, которая утверждает, что продуктивное обучение происходит при условии самостоятельного формирования мысли, когда обучающиеся объединяют свои, уже имеющиеся знания и опыт, с недавно приобретенными знаниями и опытом.

Согласно Kalthor и Shakibaei, концептуальные карты помогают студентам понять структуру преподаваемого предмета, проясняют взаимосвязи между всем учебным материалом, способствуют сохранению знаний, и улучшают цели преподавания [3, с. 725]. Anderson подчеркивает важность описания стратегий для учащихся (например, визуализации и применения базовых знаний и опыта) и демонстрации учащимся, как их использовать [4]. Поэтому, когда дело доходит до обучения, учителю крайне важно выступать в качестве посредника, помогая учащимся формировать свой собственный смысл, применяя свои текущие знания к новым идеям.

Во время учебного процесса преподавателю необходимо вносить значимые коррективы в деятельность, основанную на индивидуальных учебных потребностях каждого обучающегося, уровне владения языком и успеваемости. Например, если обучающиеся не могут произнести определенные слова или выразить свои мысли в предложениях при заполнении концептуальных

карт, можно предложить им рисовать картинки, чтобы выразить свои мысли. Если обучающийся не может написать полное предложение из-за незнания языка, допускается использование нескольких ключевых слов или коротких фраз.

Концептуальное картирование требует много размышлений. Они являются инструментом глубокого знания высокого уровня. Как отмечает David Ausubel, лучший способ учиться — это соотносить каждый новый термин, понятие или факт с чем-то, с чем мы уже знакомы. Чтобы найти эти значимые взаимосвязи, мы должны хорошо подумать о том, что мы знаем, и о новой информации.

Фундаментальная идея когнитивной психологии Ausubel заключается в том, что обучение происходит путем ассимиляции новых понятий и предложений в существующие рамки понятийных предложений, которыми владеют обучающиеся. Иногда возникает вопрос о происхождении первых понятий; они приобретаются детьми в возрасте от рождения до трех лет, когда они распознают закономерности в окружающем их мире и начинают идентифицировать языковые ярлыки или символы для этих закономерностей [5 с. 140]. Л. И. Карпова считает, что «когнитивный подход в методике опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащиеся являются активными участниками процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя» [6, с.14].

Это раннее изучение понятий представляет собой, прежде всего, процесс обучения с помощью открытий, когда человек различает модели или закономерности в событиях или объектах и распознает их как те же самые закономерности, которые пожилые люди обозначают словами или символами.

Это феноменальная способность, которая является частью эволюционного наследия всех нормальных людей. После 3 лет обучение новым концепциям и предложениям в значительной степени опосредовано языком и происходит в основном в процессе обучения приемам, когда новые значения получают путем постановки вопросов и получения разъяснений отношений между старыми понятиями и предложениями и новыми понятиями и предложениями. Это приобретение опосредовано очень важным образом, когда доступны конкретные переживания или реквизиты; отсюда важность «практической» деятельности для изучения естественных наук с маленькими детьми, но это также верно для учащихся любого возраста и в любой предметной области. Е.В. Бабаева считает, что лингвокультурный концепт выступает той структурой сознания, в которой фиксируются ценности социума. Лингвокультурология стремится установить ценностные ориентиры общества, поэтому центром лингвокультурного концепта всегда является ценность. В когнитивной лингвистике особое внимание уделяется типам концептов, их системной организации и взаимосвязям

Одно из наиболее эффективных применений концептуальных карт — не только в качестве инструмента обучения, но и в качестве инструмента оценки, что побуждает учащихся использовать модели обучения в осмысленном режиме. Концептуальные карты также эффективны для выявления как верных, так и неверных идей, имеющихся у учащихся. Они могут быть столь же эффективны, как более трудоемкие клинические опросы для выявления соответствующих знаний, которыми учащийся обладает до или после обучения [7, с. 19].

Еще одним важным достижением в обучении является то, что человеческая память — это не отдельный «сосуд», который необходимо заполнить, а скорее сложный набор взаимосвязанных систем памяти.

Хотя все системы памяти взаимозависимы (и информация передается в обоих направлениях), наиболее важными системами памяти для включения знаний в долговременную память являются кратковременная и «рабочая память». Вся поступающая информация организуется и обрабатывается в оперативной памяти путем взаимодействия со знаниями в долговременной памяти. Ограничением здесь является то, что рабочая память может обрабатывать только относительно небольшое количество психологических единиц (от пяти до девяти) в любой момент [8]. Это означает, что отношения между двумя или тремя понятиями находятся на пределе возможностей обработки рабочей памяти. Поэтому для структурирования больших массивов знаний требуется упорядоченная последовательность итераций между рабочей памятью и долговременной памятью по мере получения новых знаний [9].

Одна из причин, по которой концептуальное картирование является настолько эффективным для облегчения осмысленного обучения, заключается в том, что оно служит своего рода шаблоном,

помогающим организовать знания и структурировать их. Даже несмотря на то, что структура должна создаваться по частям с небольшими единицами взаимодействующих концептуальных и пропозициональных рамок. Этот простой инструмент способствует осмысленному обучению и созданию мощных структур знаний, которые не только позволяют использовать знания в новых контекстах, но и сохранять знания в течение длительных периодов времени [10, с. 117].

Использование концептуальных карт при планировании учебного плана или инструкций по определенной теме помогает сделать инструкции «концептуально прозрачными» для обучающихся. Если концептуальные карты используются в обучении планированию, и учащиеся должны создавать концептуальные карты в процессе обучения, ранее неуспешные учащиеся могут добиться успеха в понимании учебного материала и приобретении чувства контроля над предметом [11, с. 253].

При обучении составлению концептуальной карты важно начать с области знаний, которая хорошо знакома человеку, составляющему карту. Поскольку структуры концептуальных карт зависят от контекста, в котором они будут использоваться, лучше всего определить сегмент текста, лабораторную работу или конкретную проблему или вопрос. Это создает контекст, который поможет определить иерархическую структуру концептуальной карты. Также необходимо выбрать ограниченную область знаний для первых концептуальных карт. После того, как домен выбран, следующим шагом будет определение ключевых понятий, применимых к этому домену. Они могут быть перечислены, а затем из этого списка должен быть установлен порядок ранжирования от наиболее общего, наиболее всеобъемлющего понятия для данной конкретной проблемы или ситуации к наиболее конкретному, наименее общему понятию. Несмотря на то, что этот порядок ранжирования может быть только приблизительным, он помогает начать процесс построения карты.

Предоставление учащимся заданий по созданию концептуальных карт в качестве домашнего задания — это хороший способ вовлечь обучающихся в процесс создания концептуальной карты в самом начале, вскоре после того, как они познакомятся с ней.

Точно так же, как упоминалось выше, обучающимся можно дать неполную карту для завершения, или они могут просто начать картографирование с нуля. В обоих случаях важно четко определить тему и объем концептуальной карты. Лучший способ — использовать фокусный вопрос вместо общего определения темы.

Студенты могут подготовить концептуальные карты вместо эссе, опросов или статей: выбрать тему или основные вопросы, а затем представить результаты классу. Или каждый может составить концептуальную карту по одному и тому же ключевому вопросу. Затем преподаватель проверяет все созданные карты и указывает на ошибки и неправильные представления, в конечном итоге показывая «правильную» или «эталонную» карту понятий на следующем уроке.

Студенты должны развивать критическое мышление, навыки решения проблем и глубокое понимание концепций. Концептуальные карты считаются образовательным инструментом, который способствует осмысленному обучению и демонстрирует потенциальные эффекты в процессе обучения.

Концептуальные карты способствуют развитию навыков критического мышления, облегчают интеграцию между теорией и практикой, развивают осмысленное обучение, способствуют включению технологий, поощряют сотрудничество учащихся, приводят к улучшению успеваемости и могут использоваться в качестве инструмента для оценки прогресса и обучения. Результаты также указывают на проблемы с интеграцией отображения понятий в академическую практику, такие как трудности с выбором понятий и ссылок, сопротивление студентов и проблемы с программным обеспечением. Несмотря на ограничения, концептуальные карты хорошо воспринимаются обучающимися. Работая над кластером, обучающиеся не только перечитывают учебник, но и учатся структурировать полученную информацию, выделять ключевые слова в тексте и устанавливать между ними смысловые связи.

Концепт-карты можно использовать для создания связей между объектами, чтобы создать короткий эталонный контур для создания иллюстрации к теме.

В 2016 г. при поддержке руководителей Департамента образования исследователи из Университета Шиваджи в Индии провели исследование, направленное на изучение эффективности использования концептуальных карт для повышения успеваемости старшеклассников [12, стр. 125]. В исследовании приняло участие 30 студентов. Для определения уровня эффективности

исследователи оценили успеваемость учащихся до и после эксперимента. Студентам был предложен тест из 50 вопросов с несколькими вариантами ответов и двумя оценочными шкалами, который они должны были выполнить с использованием концептуальных карт и без. Как показали результаты исследования, студенты выполнили тест намного лучше после реализации программы концептуальных карт. Последующие тесты показали достоверную разницу между оценкой предварительного и последующего тестирования экспериментальной группы.

Таким образом, метод концептуальных карт является эффективным при обучении иностранному языку. Суммируя все вышеперечисленные, можно сделать следующие выводы:

– Концепции занимают важное место в структуре знаний, которые требуют от студентов и преподавателей думать с возрастающей сложностью, в процессе организации и соотношения фактов и тем;

– Концептуальное обучение позволяет проводить связь между предметами и создавать более глубокое понимание и оценивание сложности мира, формировать собственные цели;

– Учебный план, который организован и преподается с помощью сильных идей, которые помогают формировать понимание данных областей;

– Уроки, основанные на концептуальном обучении, поддерживают познавательное и учебное исследования.

Литература

1 Куанбаева С. С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы: Эдельвейс, 2005. – 264 с.

2 Ситнов, Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ю. А. Ситнов; ПГЛУ. – Пятигорск, 2005. – 36 с.

3 Kalhor, M., G. Shakibaei. Teaching reading comprehension through concept map. // *Life Science Journal*, 2012. – 731 pp.

4 Anderson, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. // *Modern Language Journal*, 1991. – 472p.

5 Macnamara, J. Names for things: A study of human learning. Cambridge. – MA: M.I.T. Press, 1982. – 296 pp.

6 Карпова, Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. И. Карпова. – Волгоград, 2005. – 260 с.

7 Edwards, J., Fraser, K. Concept maps as reflections of conceptual understanding. // *Research in Science Education*, 1983. – 90 pp.

8 Miller, G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information // *Psychological Review*, 1956. – 102 pp.

9 Anderson, O. R. Some interrelationships between constructivist models of learning and current neurobiological theory, with implications for science education // *Journal of Research in Science Teaching*, 1992. – 1082 pp.

10 Novak, J. D., Wandersee, J. Coeditors, special issue on concept mapping. // *Journal of Research in Science Teaching*, 1991. – 162 pp.

11 Bascones, J., Novak, J. D. Alternative instructional systems and the development of problem solving skills in physics. // *International Journal of Science Education*, 1985. – 261 pp.

12 Ahmad, B.C, Munawar, Mirza. Mapping On Students' Academic Achievement. // *Journal of Research and Reflections in Education*, 2013. – 132 pp.

ПОДХОД CLIL К ПРЕОДОЛЕНИЮ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Махметова Д.А.,
Казахстан, г.Кокшетау
makhmetova_darina@mail.ru*

Национальная стратегия Республики Казахстан в области образования гарантирует достижение международного качества образования. Система образования основана на государственных нормативных документах. Качественное образование положительно влияет на будущее экономического, политического и социально-культурного процветания страны. Для достижения этой цели качественное развитие человеческого капитала требует значительных инвестиций в образование. Национальный проект по развитию языкового образования является ключевой платформой для реализации трехязычного образования.

Казахстан считается трехязычной страной, граждане которой говорят на казахском, русском и английском языках. Примечательно, что каждый из этих языков имеет свой собственный статус, провозглашенный в октябре 2006 года на 12-й сессии Ассамблеи народов Казахстана. Знание трех языков важно для будущих поколений. Молодое поколение Казахстана должно свободно владеть тремя языками, обладать прогрессивным и глобальным мировоззрением, знать историю, язык и культуру страны. Фактически казахский язык является государственным, русский - языком межкультурного общения, а английский – международным.

Теоретическая концепция CLIL-подхода в обучении

CLIL, как и любой другой образовательный подход, имеет специфику образовательных и методологических принципов. Это инструмент, способствующий пониманию иностранного языка учащимися. Наварро-Пабло и Гарсия-Хименес (2018) четко определяют эффективность CLIL в обучении иностранным языкам. Сепесиова (2005) отмечает, что интегрированное изучение языков стало модным подходом в образовании. CLIL фокусируется на содержании урока и использовании качественных учебных материалов для развития критического мышления, обсуждения и автономии учащихся [1; с.20]. CLIL – это единый образовательный подход, который включает в себя различные модели. CLIL можно рассматривать как объединение, включающее несколько способов преподавания, при которых содержание изучается с использованием иностранного языка. CLIL основана, во-первых, на «Зоне Ближайшего Развития» Выготского: что я могу сделать, что я могу сделать с помощью, чего я не могу сделать. Во-вторых, в его основе лежит «Модель Овладения Языком» Крашена. CLIL не считается новой моделью языкового и предметного образования. Фактически, CLIL сочетает в себе содержание и преподавание языка и не считается новой темой [2; с.97]. Другими словами, основа одна и та же, но способ обучения другой. Учителя должны знать желание своих учеников учиться. Учитывая это, CLIL - это новый режим сбора знаний и загрузки их в специальные коробки или пакеты [3; с.15].

Лехнер писал: "CLIL – это инструмент выражения мыслей или когнитивных навыков. Навыки мышления реализуются с помощью языка, а именно классифицировать, определять, описывать, оценивать, объяснять, исследовать и сообщать" [4; с.22]. Вольф заявляет, что CLIL основан на хорошо известном принципе, согласно которому иностранные языки лучше всего изучать, концентрируясь на классе, а не на языке. Форма и структура CLIL заключаются в содержании, посредством которого передается язык. Койл подчеркивает, что успешное интегрированное обучение по содержанию и языку требует от учителей определения альтернативных способов планирования своих уроков для эффективного обучения. CLIL – это не преподавание языка, расширяющее диапазон содержания; и это не преподавание содержания, переведенное на другой язык. Однако при применении CLIL очевидны элементы как изучения языка, так и преподавания предметов [5; с.43].

Что еще более важно, CLIL – это метод, который объединяет содержание преподавания с учебной программой. CLIL включает в себя множество методик преподавания языков и предметов, чтобы создать новые проблемы для учителей и учащихся. CLIL можно охарактеризовать по 4 критериям: содержание, коммуникация, познание и культура [5; с.48]. Подход CLIL развивает коммуникативные навыки, расширяет академические когнитивные процессы и поощряет межкультурное взаимопонимание и общественные ценности. CLIL поощряет учащегося быть более

когнитивно активным в процессе обучения [6; с.78]. В качестве педагогического подхода CLIL позволяет учащимся приобретать достаточный словарный запас и выражать идеи, представленные на их родном языке, а также на изучаемом языке. Другими словами, учащиеся достигают любого продвинутого уровня во всех четырех навыках (чтение, аудирование, письмо и говорение).

Исследовательские вопросы

Исследование проводилось в Кокшетауском Университете им. Ш. Уалиханова, Казахстан, г.Кокшетау. Урок проводился три раза в неделю, в течение трех недель. Чтобы реализовать исследовательские вопросы на практике и продемонстрировать эффективность подхода CLIL, в этом исследовании приняли участие студенты первого курса факультета психологии. Конкретных критериев отбора студентов не существовало; все участники были добровольцами. Исследовательский вопрос сосредоточен на эффективности подхода CLIL в обучении английскому языку для преодоления барьеров в овладении языком посредством внедрения “4Cs”.

Целевые учебные моменты изучения английского языка включали изучение новой лексики и грамматических структур с помощью вопросов и ответов. CLIL предоставляет возможность познакомиться с культурным контекстом и изучить контент с помощью языка. CLIL включает в себя 4Cs, и именно здесь культура является основным аспектом содержания, коммуникации и познания

Clil вовлекает студентов в культуру изучаемого языка; они знакомятся с традициями, обычаями, правилами и образом жизни, чтобы свободно общаться. Они начинают глубоко осознавать все детали языка (произношение, грамматику, словарный запас), а также развивают межкультурное взаимопонимание.

Что касается таблицы 1 ниже, то 4C являются фундаментальными аспектами подхода CLIL и определяют и формулируют цели урока и полезные действия для преодоления барьеров в овладении языком.

Таблица 1: Цели и мероприятия урока CLIL

| 4C | Цель | Упражнение |
|--------------|--|---------------------------------|
| Содержание | Обеспечить соответствующие условия обучения для будущих профессий студентов | Quick-Write |
| Коммуникация | Предоставление возможностей взаимодействия лицом к лицу или с помощью технологий (онлайн-конференция, интернет, skype) | Think-Pair-Share |
| Познание | Сосредоточиться на развитии языка и навыков мышления учащихся | Mind Map |
| Культура | Изучение связей между языком и культурной самобытностью путем изучения поведения, взглядов и ценностей с целью расширения понимания учащимися своей собственной культуры и культуры других | Three Stars and a Wish Mind Map |

Внедрение "4Cs" на уроках английского языка

Содержание этого исследования заключается в выявлении специфической лексики психологии с целью преодоления барьеров в овладении языком. Специфический словарный запас способствует овладению английским языком в процессе обучения.

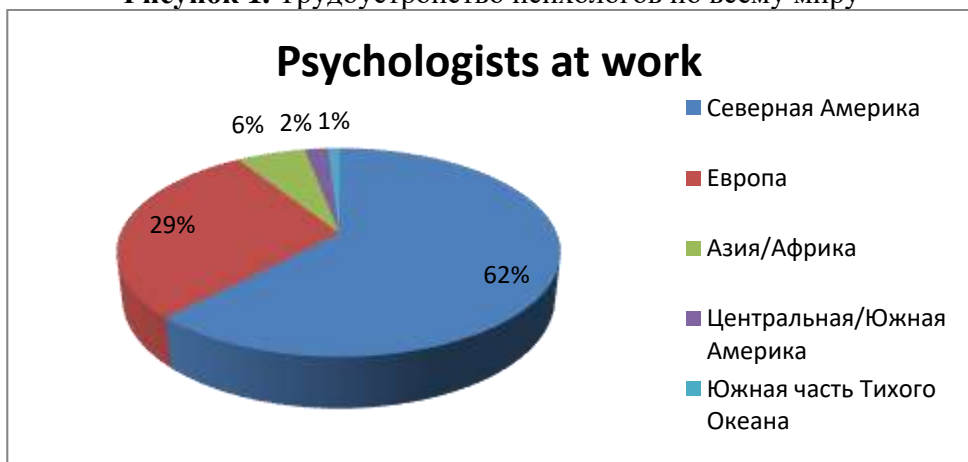
Упражнение «Quick-Write» более продуктивно, когда оно сосредоточено на содержании. Первая тема урока – «Psychologists at work». Студенты слушают текст о областях психологии. После прослушивания студенты работают с подготовленными бланками (листами бумаги) и записывают свои мысли о психологии. Во время этого занятия студенты работают с партнерами, обмениваются мнениями, запоминают новую информацию, изучают области психологии, записывают новые профессиональные термины и заполняют пробелы в знаниях. Они также подбирают синонимы или антонимы, находят определения, задают вопросы, завершают предложения, выбирают ключевые слова и работают над грамматическими упражнениями.

Общение играет решающую роль в развитии мышления для изучения и применения полученных знаний по специальности. Изучение специфической лексики на английском языке обеспечивает языковые рамки для руководства и выработки коммуникативных идей. Преподаватели дают студентам статью «Employment of psychologists», чтобы найти и скопировать

профессиональные термины и выражения. Затем они строят свои собственные предложения с помощью этих терминов, чтобы использовать их в своей собственной речи. В соответствии с содержанием и коммуникацией студентам предлагается нарисовать диаграмму, чтобы визуализировать информацию о занятости психологов по всему миру.

На рисунке 1 ниже показано, как учащиеся должны визуализировать полученные знания.

Рисунок 1. Трудоустройство психологов по всему миру



Что касается рисунка выше, то студенты, работающие в группах, изображают географическое распространение психологов по всему миру. Кроме того, студенты получают дополнительную информацию о своей будущей профессии и одновременно осваивают новую профессиональную лексику. Результаты, представленные на рисунке 1, иллюстрируют занятость психологов в Северной Америке на уровне 62%, в Европе на уровне 29%, в Азии/Африке на уровне 6%, в Центральной/Южной Америке на уровне 2% и в Южной части Тихого океана на уровне 1%. Этот результат заставляет студентов анализировать и делать выводы о роли занятости психологов во всем мире. На самом деле, эта деятельность более продуктивна в воспитании и развитии навыков критического мышления учащихся.

Что касается таблицы 2 ниже, упражнение «Three Stars and a Wish Mind Map» используется для оценки понимания учащимися конкретных тем. Студенты записывают три звезды (преимущества) и пожелание (недостаток) профессии психолога.

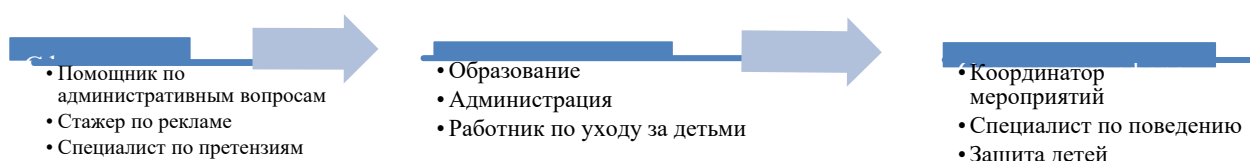
Таблица 2: Раздаточный материал для мероприятия «Three Stars and a Wish Mind Map»

| Three Stars and a Wish Mind Map | |
|---------------------------------|--|
| Star 1: | |
| | |
| Star 2: | |
| | |
| Star 3: | |
| | |
| Wish: | |
| | |
| | |

Это упражнение, представленное выше, мотивирует студентов быть активными участниками исследований, чтобы улучшить процесс обучения. Предоставленная обратная связь демонстрирует достижения в анализе и оценке студенческой работы, полученные во время урока CLIL.

В таблице 3 ниже упражнение «Mind Map» помогает учащимся создавать свои собственные ментальные карты с использованием описательной лексики:

Таблица 3: Ментальные карты учащихся



Упражнение, показанное выше, иллюстрирует, какие специальности студенты могут выбрать для будущей карьеры. Когда студенты демонстрируют приобретение знаний таким образом, они приобретают новые навыки в области словарного запаса и разговорной речи. Они также исследуют связи между языком и культурной самобытностью, изучая поведение, отношения и ценности в различных культурах, особенно в Северной Америке, Европе, Азии, Африке, Центральной и Южной Америке. После анализа глобального распространения психологов и конкретных областей психологии студентам предлагается провести собственное исследование в Казахстане, как показано на рисунке 2: Где работают казахстанские психологи?

Рисунок 2. Сферы деятельности психологов



Согласно данным, приведенным на рисунке 2, 42% психологов работают в высших учебных заведениях и средних школах. 7% психологов работают в частных учреждениях в качестве практикующих врачей, при этом 30% из них работают в больницах. 11% психологов работают в государственном секторе, а 8% - в организациях, оказывающих социальные услуги. 2% от общего числа психологов работают в других сферах занятости. Студенты могут объяснить причины, по которым психологи работают в этих областях. Из рисунка 2 видно, что большая доля психологов - это учителя и ученые. Во-вторых, очевидно, что эта профессия тесно связана с практикующими врачами.

Заключение

При рассмотрении подхода и опыта CLIL необходимо рассмотреть следующие вопросы: что учащиеся должны знать и понимать об этом предмете; что учащиеся должны уметь делать в конце урока? Эти вопросы играют важную роль в распаковке и понимании CLIL.

Это исследование было основано на конкретной лексике, текстах и дискуссиях. Для преодоления барьеров в овладении языком были объединены языковые навыки чтения, письма, аудирования и говорения.

Занятия по аудированию и письму включали:

- Прослушивание и обозначение диаграмм / картинок / карт / графиков;
- Прослушивание и замечание деталей, заметок по конкретной информации (даты, цифры, время);
- Прослушивание и записывание этапов процесса/инструкции/ последовательности;
- Прослушивание и заполнение пробелов в тексте в письменной форме.

Занятия чтением и устной речью включали:

- Циклы вопросов - вопросы и ответы, термины и определения;

- Деятельность по информационным пробелом с вопросами;
- Преимущества (звезды) и недостатки (пожелание) обсуждаемой темы;
- Классные опросы с использованием анкет;
- Предоставление учащимися информации из наглядного пособия, используя раздаточный материал языковой поддержки.

Успешное интегрированное предметно-языковое обучение требует от учителей использования альтернативных способов планирования эффективного обучения. В этой статье представлены наиболее эффективные виды деятельности для использования на уроках английского языка. Студенты учатся систематизировать и применять знания, анализировать точки зрения, оценивать ответы друг друга и развивать навыки критического мышления. Чтобы преодолеть языковой барьер, учителям необходимо уделять особое внимание языковой поддержке посредством внедрения 4С.

Литература

- 1 Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. New York, NY: Macmillan.
- 2 Dalton-Puffer C. (2011). Content-and-Language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- 3 Coyle, D., Hood. P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*.
- 4 Lechner, L. (2016). *Cognitive discourse functions in Austrian upper secondary EFL classes*. Vienna (Unpublished diploma thesis), University of Vienna, Austria.
- 5 Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning Tools for Teachers*. University of Nottingham, Nottingham, England.
- 6 Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2008). *Why and How CLIL Works*

ГРНТИ 14.35.09

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Сапарбаева А.М.

*кандидат педагогических наук, доцент
Казахский университет международных
отношений и мировых языков
им. Абылай хана.*

Алматы, Казахстан

Email: Altynsaparbaeva@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования речевой компетенции студентов нефилологических специальностей на примере работы с текстом. Детально раскрыто содержание каждого из этапов технологии. Подробно рассмотрены примеры заданий, которые давались студентам для самостоятельной работы, особое место в технологии отведено творческим заданиям, способствующим эффективному развитию речевой компетентности.

Ключевые слова: лингвистика, творческий потенциал, способность, образование, речевая компетенция, терминологический барьер, научная речь.

Изучение качества речи или проблема, как строить речь и как ее оценивать, привлекала внимание специалистов с очень давних пор. В наше время проблема эта породила целый ряд лингвистических дисциплин с различными наименованиями.

Современное образование должно обеспечить человеку понимание самого себя и окружающей среды, дать возможность всем без исключения реализовать свой творческий потенциал, содействовать выполнению социальной роли в информационном обществе, а это возможно осуществить через освоение и развитие общих способностей – так называемых ключевых компетенций. В настоящее время созданы объективные предпосылки для создания современной деятельностно-ценностной парадигмы образования. Усиливается процесс интеграции отдельных систем образования в международное образовательное пространство.

Основополагающим документом построения новой модели казахстанского образовательного общества является «Стратегия модернизации образования» [1], одним из приоритетных направлений в которой обозначено воспитание личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях. Таким образом, в качестве основной цели образования определяется развитие многосторонне развитой личности. Во многом это касается вузовской подготовки специалиста. Главной задачей практического курса русского языка является привитие навыков решения тех или иных практических задач языковыми средствами, то есть формирование речевой профессиональной компетенции.

Эффективность обучения студентов научной речи зависит от использования текстов, которые должны отвечать требованиям. Основными из них являются: логичность, ясность, содержательность, завершенность, информативность, грамматическая правильность, коммуникативная ценность и др. В соответствии с данными требованиями были подобраны тексты для студентов национальных групп первого курса.

Лингвисты выделяют целый ряд специфических особенностей научного стиля, на который обращается особое внимание студентов при работе над специальными текстами: логичность, точность, ясность, наличие терминов, сложных слов, аббревиатур, отглагольных существительных, «цепочки» существительных в родительном падеже, глаголов «вневременного» значения, причастий и причастных оборотов, наличие однородных членов предложения, преобладание сложных предложений и т.д.

На первом этапе работы с текстом по специальности необходимо снять терминологический барьер. Этому способствуют разные приемы, ведущие к точному пониманию слов и словосочетаний. Это может быть объяснение с помощью описательного толкования (работа со словарем), подбор синонимов, антонимов, использование схем, таблиц. Усвоение нового слова не ограничивается раскрытием его семантики, важно дать грамматическую характеристику, проанализировать структуру, установить значение отдельных его компонентов. Необходимо также установить сферу употребления научного термина, что способствует правильному его уяснению.

Особое внимание уделяется аббревиатурам, начиная от более распространенных до малоизвестных. Были предложены следующие виды заданий: Дайте развернутое наименование следующих аббревиатур (ВВП, ГАТТ, ГДР, НДС, МВФ, АРД и др.), определите род буквенных аббревиатур (РФЦА, ЭР, ССК, МБРР, ККБ, БРЭИ и др.).

Знание студентами структуры текста, его признаков служат лучшему усвоению содержания, а также созданию собственного текста. С этой целью студентам необходимо предложить следующие виды работ:

Студентам необходимо предложить 2 текста и ответить на вопросы: 1) Является ли данная группа предложений текстом? Докажите. 2) Решите: на одну ли тему предложения, возможно ли с их помощью передать определенную мысль? 3) Можно ли превратить их в текст? Чего не достаёт этим предложениям, чтобы стать текстом? 4) Чем будет определяться последовательность предложений? 5) Как следует действовать, чтобы превратить эту группу предложений в текст?

Запись №1

Информация есть совокупность сведений (сообщений) о свойствах объектов, изменении их состояния, о протекании процессов в природе, обществе, производстве и т.п.

В накопленную прибыль входят нераспределённая прибыль прошлых лет, резервный капитал, фонды накопления и чистая прибыль.

Валовый национальный продукт служит макроэкономическим показателем для исчисления произведённого страной в течение года конечного продукта.

Банковские билеты - денежные знаки, выпускаемые в обращение центральными эмиссионными банками; в настоящее время - основной вид наличных денег; теоретически обеспечены золотом, драгоценными металлами и другими активами центрального банка.

Запись №2

Ориентирование на определенный сегмент рынка

Под сегментацией рынка понимают разделение всевозможных потребителей на группы, для каждой из которых может быть предназначен один и тот же товар, и выбор наиболее перспективных для фирмы групп.

Сегментация может производиться по различным признакам; соответственно, отдельными сегментами могут быть, например, дети, студенты, люди, нуждающиеся в лечении, спортсмены, предприниматели, собственники частных кафе и др.

Если фирма направляет свою деятельность на определенный сегмент, это дает возможность точнее принимать во внимание привычки и требования представителей данного сегмента и эффективнее организовать его обслуживание.

Ассортимент товаров в киоске вокзала и больницы должен быть разным. Фирма, распространяющая лекарства для детей, выбирает рекламу, упаковку, способы реализации, ориентированные именно на детей. Фирма «Макдональдс» выбирает своим целевым сегментом людей, желающих быстро перекусить.

Такое направление приводит к решениям, которые в других случаях могли бы мешать развитию фирмы, но в рамках узкоцелевой направленности дают эффект: ассортимент специально сужен, блюда ориентированы на быстрое их потребление (рыбу с косточками не предлагают); обслуживающий персонал обучен работать оперативно; нет телефонов, музыкальных автоматов, не продаются газеты, сигареты (чтобы посетители не засиживались).

Задание. Прочитайте ещё раз запись №2, ответьте на вопросы:

1. О чём говорится в тексте?
2. Что об этом говорится?
3. Зачем и как об этом говорится?

Чтение, определение смысловой и логической связи предложений, выделение средств связи предложений - все это помогает прийти к выводу, что текст состоит из нескольких предложений, объединенных тематически, расположенных в определенной логической последовательности, оформленных грамматически. Закрепляются данные навыки при выполнении упражнений: Ответьте одним предложением на вопрос «О чем этот текст?», соответствует ли название текста содержанию, определите основную мысль текста; расположите предложения, показав развитие основной мысли; найдите в газете или журнале статью, основная мысль которой отражена в её заглавии; подумайте, в чем убеждает (или к чему призывает) автор.

В организации научной речи большое значение имеют умения и навыки студентов по составлению плана. Виды плана, используемые в национальной аудитории, методика работы над ними и их целевая установка могут быть разнообразны. Развитию научной компетенции студентов способствуют такие виды плана, как краткий (сжатый), тезисный и цитатный. Деление прочитанного текста на смысловые части, выделение основной мысли абзаца, выписывание слов и словосочетаний, раскрывающих главную мысль абзаца, определение предложений, несущих основную информацию абзаца и целого текста, постановка обобщающего вопроса к абзацу, сопоставление составленного студентами плана с вариантом, данным после текста, расположение пунктов плана в соответствии с логикой текста - все это способствует усвоению студентами содержания, построения текста, а также умению сжато, кратко записывать и последовательно излагать свои мысли.

Одной из разновидности сжатого изложения научного текста являются тезисы. Тезисы не просто передают основное содержание текста, а подчеркивают, выделяют то, что является главным, важным.

Умения, полученные при составлении тезисов, необходимы и при написании конспекта, составлении аннотации, рецензии, реферата.

Многолетняя практика работы со студентами в вузе показала, что они испытывают серьезное затруднение при слушании и конспектировании лекций. Обучение студентов конспектированию проводится по следующей схеме: 1. Чтение текста. 2. Составление плана. 3. Сжатый пересказ каждой части по плану. 4. Запись лучших формулировок. Составлению конспекта способствуют и такие приемы: 1. Преподаватель раздает конспективный текст, а сам читает им полный связный текст, который студенты должны воспроизвести, руководствуясь розданным материалом. 2. Студентам предлагается текст, в котором они по своему усмотрению подчеркивают отдельные слова и словосочетания для использования их в качестве основы для пересказа.

Выделение основной информации абзаца и текста, разделение текста на смысловые отрезки, расположение их в логической последовательности, составление плана, тезисов, аннотации, рецензии - все это, безусловно, способствует развитию и совершенствованию речевой компетенции студентов, а также служат основой для лучшего восприятия и усвоения ими специальных дисциплин.

Литература

- 1 Основные тенденции развития образования в мире и пути модернизации системы образования Казахстана. – Астана: Казахская академия образования им. Ы. Алтынсарина, 2005.
- 2 Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
- 3 Манаенкова М.П. К проблеме формирования речевой компетенции студентов в условиях высшей школы// Социально-экономические явления и процессы. – Тамбов, 2013. №2.

УДК 378,016; 811,111

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ОН-ЛАЙН ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

Тусупова Алма Кокпаевна

*Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық
Университеті, Алматы, Қазақстан
a.tussupova@mail.ru*

Искакбаева Айнур Алибаевна

*сеньор-лектор Каспийского Университета,
Алматы, Қазақстан
iskakbayeva@inbox.ru*

Люткова Наталья Геннадьевна

*сеньор-лектор Каспийского Университета,
Алматы, Қазақстан
lnatalka@inbox.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены основные отличительные особенности дистанционного образования от он-лайн формата обучения. Рассматриваются внешние и внутренние требования к обучающимся для освоения предметного содержания, а также анализируются плюсы и минусы данных современных видов предоставления образовательных услуг.

Ключевые слова: интернет, информационная среда, дистанционное образование, обучение, преподаватель

DISTINCTIVE FEATURES OF DISTANCE EDUCATION FROM ON-LINE LEARNING FORMAT

Summary. The article discusses the main distinguishing features of distance education from the online learning format. The external and internal requirements for students to master the subject content are considered, and the pros and cons of these modern types of educational services are analyzed.

Keywords: Internet, information environment, distance education, training, teacher

Введение. Карантинный 2020-2021 учебный год продиктовал нам свои правила обучения или получения образования. Многие специалисты нашли себя на платформах дистанционного образования и добились успехов в данном образовательном формате. На сегодняшний день практически каждый прочувствовал на себе трудности и некие плюсы дистанционного образования, или чаще всего он-лайн обучения. Ученики школ, студенты высших учебных заведений, учителя и преподаватели перешли на новый формат работы, акцент которой ставится на большем проценте самостоятельности по поиску и отбору информации, корректировке знаний и построению режима учебного процесса.

Основная часть. Интернет раскрыл возможности мультимедийного обучения, но в то же время, предоставил ограничение по групповому взаимодействию обучающего и обучающегося. Контактное время ограничивается помехами интернет-соединение, самодисциплиной обучающихся и, следовательно, остаются не рассмотренными некие проблемные вопросы, которые влияют на качество усваиваемых знаний в целом.

Однако, в то же время Интернет предоставляет возможности многократно использовать материалы видео, аудио, печатных объяснений, открытых к ограниченному или всеобщему доступу библиотек, учебных блогов и других средств познания, предоставляемых обучающимся, что делает возможным самостоятельно разобраться и устранить возникшие пробелы в знаниях.

Следовательно, доминантой успешного обучения является дисциплина и мотивация обучающегося, его умение выстраивать процесс обучения с помощью современных технологий в рамках требований учебных заведений, с использованием неограниченного спектра возможностей по саморазвитию с учетом своих когнитивных, личностных и психологических особенностей.

Взаимодействие двух сторон, студента и преподавателя, в данном случае становится хоть и прозрачной, но одновременно, без личностной. Функции их общения устанавливаются лишь профессиональной необходимостью без учета личностных особенностей обеих сторон. Одним из важнейших факторов работы преподавателя или учителя в аудитории является налаживание коммуникативных мостов между ним и обучающимися, что влияет на подбор педагогических методов презентации информации и мониторингу ее освоения.

Эксперимент. Многие люди путают дистанционное образование с он-лайн образованием, полагая что это одно и то же. Но в процессе подготовки эти два формата используют разные способы получения учебной информации: 1. Синхронный способ; 2. Асинхронный способ.

Так вот синхронный способ проведения учебного процесса определяет необходимость подключения обучающегося одновременно с преподавателем, то есть в режиме реального времени. Связь между обучающимся и преподавателем осуществляется посредством Интернета на одной из платформ по осуществлению обучения. В то время, как асинхронный способ проведения учебного процесса предполагает систематизацию учебного процесса самим обучающимся в любое удобное для него время, без связи с преподавателем в режиме реального времени. Обучающийся по своему усмотрению использует предоставленные на платформе материалы, изучает их, использует дополнительные средства обучения и, только при необходимости, делает запрос на консультации преподавателю курса.

Как видно из представленных способов обучения, он-лайн обучение кардинально разится от дистанционного. Если быть более детальными, то можно рассмотреть эти виды обучения. Для начала давайте рассмотрим, что из себя представляет он-лайн образование:

1. Занятия ведутся в режиме он-лайн по установленному расписанию и в течение ограниченного времени контактных часов. Данный фактор означает, что занятие проводится в режиме настоящего времени посредством Интернет ресурсов в определенный момент. В связи с этим, обучающийся обязан выделить данное время для обучения и обеспечить себя бесперебойным Интернет соединением, пользоваться, по требованию, микрофоном и камерой, выполнять в режиме настоящего времени задания, предоставленные преподавателем.

2. Контроль качества освоения материала осуществляется в течение недели, что позволяет уделить больше времени проблемным вопросам, которые вызывают сложности в понимании обучающегося. Перед контрольным срезом преподаватель может акцентировать внимание на определенном материале, что позволит обучающимся подготовиться к тематике контроля и найти способ устранения провалов в знаниях по конкретным темам.

3. Преподаватель, в зависимости от успеваемости группы, может предоставить дополнительную информацию, что положительно влияет на интерес к процессу обучающихся, либо уменьшить объем дополнительного материала, сосредоточившись на получении основных, базовых знаний и более детально проработать все вопросы, возникающие в процессе обучения.

4. Во время процесса обучения у студентов есть возможность задавать вопросы и получать на них ответы сразу, так же дополнять свои вопросы, и путем диалога более подробно разобраться в тонкостях изучаемой дисциплины.

5. Доступность. Любой человек, независимо от возраста и места своей локации, может посещать занятия, с учетом временных поясов. Наполненность группы может варьировать от одного человека до комфортного количества студентов для проработки материалов, чем меньше фокус группа, тем лучше это сказывается на качестве изучения материала. Оптимальная цифра около десяти человек.

Дистанционная форма образования имеет ряд положительных характеристик, а именно:

1. Гибкость, то есть студент обучается по своему собственному графику обучения без привязки к закрепленному режиму обучения. Однако, как и при любом процессе обучения есть

некие пороги времени, в течение которых обучающийся должен освоить материал и пройти контроль на освоение и знание. В высшей школе такие контроли проходят дважды за семестр, с периодичностью приблизительно через каждые шесть недель. Гибкость также заключается в предоставлении всей необходимой обучающемуся информации в виде теоретических, лекционных, практических заданий, а также полном освещении материалов в видео формате. Также учебное заведение предоставляет набор средств обучения (учебные пособия, файлы с методическими разработками по предмету, полноценные материалы по тематическому плану и т.п., а также контактные данные преподавателя, который при необходимости проводит консультации или встречи, тем самым студент получает полноценную помощь и обратную связь. Однако гибкость в некоторых случаях может обернуться фиаско для людей с низким уровнем самоконтроля и методичности

2. Модульность. Каждая изучаемая в высшем учебном заведении дисциплина является модулем ряда со - дисциплин, то есть предоставляемый на изучение материал всегда будет отрабатываться и дополняться в дополнительной парной дисциплине, что улучшает качество получаемых знаний и умений и закрепляет выработанные навыки. Это позволяет сформировать учебный план таким образом, чтобы все знания, умения и навыки, полученные при освоении одной дисциплины, могли отрабатываться и закрепляться в другой, тем самым создавая некую междисциплинарную связь контентом.

3. Параллельность, то есть обучающийся может во время учебы осуществлять другие функции: работать, ухаживать за детьми или пожилыми и т.д. Так как время освоения материалов выбирает обучающийся самостоятельно, это предоставляет ему возможность осуществлять и комбинировать свои потребности с учетом первичности без ущерба к обучению. Главным факторами в данном случае является ответственность, методичность и самоконтроль при освоении материалов.

4. Доступность. На сегодняшний день, дистанционное обучение является единственным источником получения образования некоторым групп людей, например, пожилые люди, которые хотят получить высшее или дополнительное образование, но стесняются своего возраста; люди с ограниченными возможностями, которым по ряду причин может быть не комфортно обучаться в очном формате; люди работающие в сфере получаемого образования, но не имеющие возможности в очной форме присутствовать на занятиях; люди проживающие в других регионах или странах, но желающие обучаться в данном учебном заведении и т.п.

5. Все заметки преподавателя имеют консультативный характер по проработке неточного освоения материала при контрольных срезах без возможности взаимного диалога.

6. Количество обучающихся неограниченно при условии того, что на проверку и обработку материала будут привлечены несколько преподавателей для качественной обратной связи со студентами. Максимальная нагрузка на преподавателя, с учетом работы только дистанционно и по одному предмету, не должна превышать пятьдесят - восемьдесят человек.

Заключение. Как видно из описанных выше характеристик, он-лайн обучение кардинально отличается от дистанционной технологии, но у каждой формы есть свои плюсы и минусы. При освоении дисциплины в режиме дистанционного обучения ключевая роль отводится строгому самоконтролю интенсивной самостоятельной работе студента. Неважно какой формат обучения выбирать, главное понимать его главные характеристики и плюсы/минусы, и координируя их с базовыми требованиями получать знания.

Литература

1 Искакбаева А.А., Люткова Н.Г. «Новые Технологии Обучения» материалы Республиканской Научно-Практической Конференции «Повышение статуса педагога и модернизация педагогического образования. – Нұр-Сұлтан: ҚР Білім және ғылым министрлігі «Алтынсарин атындағы Ұлттық Білім Академиясы, UStudy компаниясы ЖШС, Білім дамыту мен зерттеу ассоциациясы ЗТБ, ISBN 978-601-08-1066-2, 2021 ж. – 5800 б.. 1 том. – С. 70 -72

2 Искакбаева А.А., Люткова Н.Г. Основные методы преподавания с учетом карантина// Материалы Дистанционной Международной Видеоконференции «Актуальные вопросы Науки и Образования» проводимая Каспийским Университетом, Высшей Школой Гуманитарных Наук, ISBN 978-601-04-0281-9, 28 – 30 апреля 2021. – С. 83-85

З Искакбаева А.А., Люткова Н.Г. Методика и практика преподавания в дистанционном формате // Материалы Дистанционной Международной Видеоконференции «Актуальные вопросы Науки и Образования» проводимая Каспийским Университетом, Высшей Школой Гуманитарных Наук, ISBN 978-601-04-0281-9, 28 – 30 апреля 2021. – С. 69-72

ГРНТИ 14.35.09

ЧТЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Ибадильдина З.Х.,
кандидат филол.наук., доцент
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Алматы, Казахстан,
Zamzaqul211166@mail.ru
Самат А.С.,
студентка университета INTI
Малайзия, Куала Лумпур

Современная система образования должна быть нацелена на подготовку специалистов, способных ориентироваться в информационных потоках и быть готовыми к критическому восприятию и освоению информации, к использованию ее в профессиональных целях. Особо актуальной становится проблема формирования информационно-языковой культуры специалиста новой формации, обладающего наряду с широкими фундаментальными знаниями, способностями адаптации к быстро меняющейся общественно-политической обстановке в глобальном мировом пространстве. Для разрешения глобальных проблем необходимо международное сотрудничество, в котором проявляется глобальная компетентность каждого из участников.

В этой связи важным компонентом современной системы образования становится формирование и развитие навыков грамотного чтения, читательской компетенции и читательской грамотности

Рассмотрим дефиниции некоторых терминов и понятий.

Чтёние – совокупность практик и процедур работы с письменным текстом и непосредственно процесс работы с текстом, направленный на извлечение из него информации, на восприятие текста и его понимание. В широком смысле — процесс извлечения информации также из любой символической системы (символов Брайля, нотного письма и так далее) [1].

Чтение – одно из средств усвоения языка, общения, обмена информацией и идеями. Представляет собой сложное взаимодействие между текстом и читателем, формируемое на основе предварительных знаний, опыта и отношения читателя с языковой общностью, обусловленное культурно и социально. Кроме того, чтение требует творческого подхода и критического анализа. [2].

Чтение в современном глобальном понимании или, как говорят международные эксперты, читательская грамотность – один из базовых навыков для формирования успешной личности, конкурентоспособности и умения взаимодействовать в современном обществе.

Функциональная грамотность — это умение эффективно действовать в нестандартных жизненных ситуациях. Ее можно определить как «повседневную мудрость», способность решать задачи за пределами парты, грамотно строить свою жизнь и не теряться в ней. Функциональная грамотность сформирована через формат международного исследования PISA. [3].

По определению PISA, читательская грамотность как одна из составляющих функциональной грамотности – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. [3].

Формирование грамотного читателя, умеющего читать и анализировать большой объем информации, является мировой проблемой. Проведенные исследования PISA (Programme for International Student Assessment- международное сравнительное исследование образовательных

достижений) подтвердили это экспериментально. В 2009 году Казахстан впервые принял участие в исследовании PISA и из 65 мониторируемых стран Казахстан занял 59 место по грамотности чтения. В исследованиях PISA, проведенных в 2012 году, казахстанские школьники заняли 63 позицию среди 65 стран мира по формированию «грамотности чтения». На последнем оценивании, в 2018 году, Казахстан был 69-ым среди 77 стран.

По читательской грамотности первый результат был 390 баллов, потом ситуация улучшилась – 393 и 427 баллов, а по итогам 2018 года снова откатились назад: 387 баллов. Это 69-е место из 78. Для сравнения, Украина, впервые участвовавшая в PISA – заняла 39-е место. Страны бывшего Советского Союза, некогда считавшие самыми читающими странами мира, стоят в середине рейтинга. Россия и Беларусь на 31-м и 36-м месте соответственно. PISA - 2018 показал, что почти по всем показателям Казахстан отстает от стран СНГ. С 2000 по 2018 годы в пятёрку лидеров стабильно входят Финляндия, Корея, Япония, Китай, Сингапур.

Эти факты говорят о том, что в Казахстане существуют большие проблемы в формировании «грамотности чтения».

Министр образования Асхат Аймагамбетов высказался о читательской грамотности школьников. Об этом он написал на своей странице в Facebook. Ниже приводим его пост. «По результатам исследования PISA 2018 г школьники Казахстана значительно отстают по читательской грамотности от своих сверстников из стран ОЭСР. К большому сожалению, такую же неутешительную картину показывает и международное исследование PIAAC, которое охватывает участников от 16 до 55 лет, то есть читательская грамотность взрослого населения также находится на низком уровне. Данная информация – это действительность. И эта проблема появилась не сегодня. Надо признать, что наши дети не только мало читают, но и плохо понимают и воспринимают прочитанный текст. Хромают навыки анализа и формирования выводов при чтении. И это действительно большая проблема, которая в целом влияет на конкурентоспособность нации.» [4].

Процессы "кризиса чтения" наблюдаются и в России. Результаты международного педагогического исследования PISA говорят о сравнительно низком уровне читательской грамотности школьников, а также о постепенном понижении этого уровня в стране. Россия утратила статус «самой читающей страны в мире», и, по статистике, половина взрослого населения России не читает художественной литературы. «Дети не имеют желания читать произведения» - подобные высказывания, имеющие объективные основания, волнуют общественность, имеющую отношение к проблеме читаемости.

В чем причина так называемого «кризиса чтения»?

Существует ряд причин: общий спад интереса к учению, обилие источников информации помимо книг, снижение роли совместного семейного чтения, когда дети не видят пример родителей с книгой и т.д.

Следует признать тот факт, что в нынешнее время статус чтения, его роль, отношение к нему сильно меняется. Если раньше, на протяжении долгого периода (особенно советского) чтение было абсолютно обязательным, то сегодня же ситуация совершенно иная: чтение, по факту, перестало быть основным каналом, по которому течет информация. Сегодня можно быть прекрасно образованным человеком, не прочитав в своей жизни практически ничего.

Общество меньше интересуется высокоморальными произведениями, а телевидение и Интернет вытесняют книжный досуг. Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, что в свою очередь повлияло на снижение читательской грамотности населения. Новые технологии изменили характер чтения и передачи информации. Чтение подразделяется на несколько типов в зависимости от целей, актуальными становится информационное и интерактивное чтение, роль и функции художественного чтения меняются.

Стремление к быстрой, конкретной информации, недостаточный уровень знаний ведет к снижению интереса к литературе, что мешает формированию активного гражданского поведения детей и молодёжи. Современное поколение мало читает. Падение интереса к чтению волнует всё прогрессивное общество. Подростки находятся под влиянием телевидения и Интернета, на чтение художественной литературы у них не остаётся ни времени, ни желания. А ведь классическая литература имеет огромное воспитательное значение.

Интересный факт: Индия оказалась на первом месте по количеству времени, которое население проводит за книгами. И причина этого, видимо, не только в таланте индийских писателей, но также и в низком уровне жизни. Когда другие развлечения (кинотеатры, заграничные путешествия, телевизор, Интернет) труднодоступны, книга становится настоящим спасением.

В настоящее время одним из главных мотивов обращения к книге остаётся учебное заведение, школьная программа и, конечно же, семья. Поэтому так важно сформировать и сохранить традицию семейного чтения как основного процесса приобщения современных детей и подростков к чтению.

Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения, важно научить читателя пользоваться книгой.

Хорошим подспорьем для формирования культуры чтения является, на наш взгляд, пособие известного философа Мортимера Адлера «Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений». [5].

По результатам мониторингового исследования, учащиеся не справляются с заданиями, в которых требуется интегрировать и интерпретировать информацию, анализировать и оценивать содержание текста, использовать информацию из текста. Затруднения при выполнении заданий обусловлены неумением внимательно (вдумчиво) читать предложенный текст и условия заданий к нему; постоянно обращаться к тексту в поисках ответа на заданный вопрос (как следствие, смешивают информацию, заданную в тексте, и информацию, которой они владеют на основе своего жизненного опыта); устанавливать причинно-следственные связи между единицами информации в тексте, делать умозаключения на основе текста; высказывать свои оценочные суждения и аргументировать свою точку зрения о прочитанном тексте.

Чтобы иметь право считаться грамотными читателями, обучаемые должны владеть следующими умениями:

1. Умение правильно и осмысленно читать и понимать разнообразные типы текстов.
2. Умение определять тему и и понять основную идею.
3. Находить в текстах содержательные блоки, ориентироваться в их семантической, структурной устроенности и коммуникативной направленности; умение работать с отдельными синтаксическими единицами – словом, словосочетанием, предложением.
4. Вычленять главную, дополнительную (детализирующую, конкретизирующую, иллюстрирующую) и избыточную информацию.
5. Умение составлять план и давать заглавие тексту.
6. Умение давать ответы и формулировать вопросы, что способствует более глубокому пониманию текста
7. Вести целевой поиск информации.
8. Соотносить информацию двух и более текстов, вычленять информацию, необходимую для дальнейшего его использования, выделять новое и др.
9. Интерпретировать информацию, изложенную в тексте, выводы и оценку автора.
10. Уметь определять важность и полезность информации текста для дальнейшего его использования
11. Умение выполнять творческие задания и т.д.

Безусловно, владение коммуникативными компетенциями в области чтения зависит от уровня владения языком и на каждом уровне необходимо формировать соответствующие умения на основе учебного текстового материала, нацеленного на формирование и развитие читательской грамотности.

Из полученных результатов исследования PISA следует сделать вывод о том, что необходимы поиски разнообразных путей развития функциональной грамотности по чтению, остро стоит проблема качества учебного материала и способов их использования в учебном процессе.

Вчерашние учащиеся – это нынешние студенты и будущие специалисты новой формации и, конечно же, одной из основных задач преподавания языковых и гуманитарных дисциплин в высшей школе является развитие и повышение читательской грамотности обучаемых. Именно читательская грамотность рассматривается как ключевой компонент функциональной и академической грамотности. Сегодня, когда перед школой стоит задача воспитания личности с морально-

этическими ценностями и критическим мышлением, очень важно учить подрастающее поколение читать вдумчиво и осмысленно, то есть совершенствовать читательскую грамотность обучаемых.

Литература

- 1 Оксфордский толковый словарь по психологии // Под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т.1. / Пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. – М.: Вече АСТ, 2003. –592 с.
- 2 Словарь Выготского Л.С. Под ред. Леонтьева А.А. Психология. –М.: Смысл, 2014. – 204 с.
- 3 https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_KAZ.pdf
- 4 https://forbes.kz/news/2019/12/04/newsid_214051
- 5 Мортимен Адлер. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений 2017. – 342 с. livelib.ru:<https://www.livelib.ru/book/1002132305-kak-chitat-knigi-rukovodstvo-po-chteniyu-velikih-proizvedenij-mortimer-adler>

ГРНТИ14.35.09

«ИНФОРМАТИКА» БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ СТУДЕНТТЕРІНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА КЕЙС-СТАДИ ӘДІСІН ҚОЛДАНУ

Сыздыкова А.К.,

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті

Қазақстан, Көкшетау қ.

asem.syzdykova.2016@mail.ru

Аңдатпа: Мақалада «информатика» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын студенттердің ағылшын тілін меңгеру деңгейін дамыту үшін кейс-стади әдісін қолдану қарастырылады. Тиімді жаттығулар кешенін анықтау үшін қолданыстағы ағылшын тіліндегі оқу құралдарына талдау жүргізілді. Мақалада кейс-стади әдісі бойынша сабақты өткізудің жалпы негізін қамтамасыз ететін негізгі қадамдар да сипатталған. Кейс әдісінің ерекшелігі практикалық, шығармашылық және сыни тұрғыдан ойлауды, шешім қабылдау қабілетін, тұлғааралық қарым-қатынасты дамытады.

Түйін сөздер: жағдай әдісі; кейс-стади әдісі; кейс әдісі; жағдайды зерттеу; информатика; шет тілін білу.

Қарқынды дамып және өзгеріп жатқан қоғамға байланысты еңбек нарығында мамандарға, оның ішінде ІТ мамандарына қойылатын талаптар артып келеді. Студенттердің еңбек нарығындағы бәсекеге қабілеттілігін арттыру үшін студенттер базалық білімнен басқа ағылшын тілін және белгілі бір дағдыларды дамытуы керек. Бүгінгі күні маңызды дағдылардың бірлері шығармашылық ойлау және сыни ойлау болып табылады. Сондықтан ағылшын тілі сабағында нақты мәселелерді шешуге негізделген «кейс әдісі» сияқты белсенді оқыту әдісін қолдану қажет.

Кейс-стади – шығармашылық пен қарым-қатынасты дамытатын шет тілін оқытудың интерактивті әдістерінің бірі. Студенттер мұғалімнен кейс алады, оның көмегімен олар проблеманы және оны шешу жолдарын анықтайды немесе қиын жағдайдан шығудың жолдарын қарастырады, мәселе бұрыннан көрсетілген [1].

Кейс әдісі 1920 жылдардың басында Гарвард бизнес мектебінде жасалған деп жалпы қабылданған. Дегенмен, бұл әдістің негізі ежелгі дәуірде жатыр. Алғашқы казеологтардың бірі Сократ болды, ол көптеген ғасырлар бұрын адамның дайын түрде алған білімінің ол үшін құндылығы төмен, сондықтан оның өз ойлауының өнімі сияқты берік емес екенін түсінді. Ол мұғалімнің міндеті деп санады, ол студенттердің өз басындағы білімдерін өз бетінше қалыптастыруға көмектесу [2, 96 б.]. Әдістеменің теориялық дамуы мен оны тәжірибеде қолданудағы жетекші рөл американдық мұғалімдерге (Dr. Copeland, J. A. Erskine, M. R. Lenders, L. A. Mauffett-Linders, R. Murry) тиесілі.

Кейс-стади Батыста бұрыннан қолданылып келеді, бірақ бұл әдіс инновациялық әдістердің бірі ретінде Қазақстан Республикасының білім беру жүйесіне 20 ғасырдың аяғында енгізілді және соңғы екі онжылдықта Қазақстанда кеңінен танымал болды. жақсы. Кейс әдісі бүгінде орта [3] және жоғары оқу орындарында [4] кеңінен қолданылады.

Қазақстанда кейс-стади әдісін зерттеумен және оны тәжірибеде қолданумен Алтынбекова О.Б., Араева Л.А., Белоусов В.Н., Залевская А.А., Исаев М.К., Карлинский А.Е., және т.б.

Бұл сөйлеу әрекетінің барлық түрін (оқу, айтылым, жазылым, тыңдалым) қамтитын күрделі оқыту әдісі болғандықтан, шет тілдерін оқытуда белсенді түрде қолданылады. Шетел тілі сабақтарында қолданылатын кейстер тақырып бойынша жұмыстың қорытынды кезеңіне айналуы мүмкін, студенттерге игерген лексикалық-грамматикалық материалды өз сөйлеуінде пайдалануға мүмкіндік береді. Кейспен жұмыс істей отырып, олар мәтіндерді талдай білуі, өз ұсыныстарын айта білуі, шет тілін пайдалана отырып, өз ұстанымдарын айтып, мәселелердің шешімін таба білуі керек [5].

Студенттерге мамандыққа байланысты шет тілін, атап айтқанда, информатикаға байланысты ағылшын тілін үйретуде кейс-стади әдісі тиімді әдістердің бірі болып табылады. Бұл мамандықтың студенттері болашақ кәсіби іс-әрекетінде туындауы мүмкін әртүрлі жағдайларға лайықты шешімдер табуы керек болады.

«Информатика» білім беру бағдаламасының студенттеріне арналған ағылшын тілінен көптеген оқулықтар мен оқу құралдары бар. Солардың бірі Т.Е. Марфинаның «Компьютерлік жүйелер мен кешендер» мамандығының 2-4 курс студенттеріне арналған оқу құралы. Бұл оқу құралының мақсаты: Шетел тілін өзара байланысты іскерліктерді дамыту барысында оқыту, сөйлеу дағдылары мен лексикалық материалды қолдану дағдыларын жетілдіру. Нұсқаулық сонымен қатар студенттерге үйдегі оқу жұмысын ұйымдастыруға, арнайы техникалық мәтіндердің лексикалық бірліктерін меңгеруге, сонымен бірге ағылшын және американдық журналдар мен газеттерден алынған түпнұсқа мәтіндермен таныстыруға арналған. Нұсқаулықтың негізгі мақсаты студенттерге компьютерлік терминологияны меңгеруге көмектесу, сонымен қатар олардың ағылшын тілін меңгеру дағдыларын жетілдіру болып табылады.

Нұсқаулық 10 бірліктен тұрады. Әрбір бөлім лексикалық дағдылар мен айтылымды дамытуға бағытталған жаттығудан басталады. Келесі жаттығу ұсынылады:

- Look up in the dictionary how to pronounce the following words.
- Write them down in the dictionary.

Содан кейін оқушылар мәтінді оқып, лексикалық дамыту үшін келесі жаттығуларды орындайды:

- Translate from English into Russian
- Translate from Russian into English
- Fill in each blank with a word chosen from the list below to complete the meaning of the sentence
- Fill in the preposition
- Finish the following sentences
- Find the synonyms to the following words in the text
- Find the antonyms to the following words in the text

Автор ұсынатын келесі жаттығулар - оқу дағдыларын дамытуға арналған жаттығулар. Түсіну жаттығулары бар, мысалы:

- Arrange the items of the plan in a logical order according to the text
- Answer the questions on the text [6].

Осылайша, жаттығулар оқу дағдылары мен лексикалық құзыреттіліктерді дамытуға бағытталған. Бұл нұсқаулық студенттердің ағылшын тілін меңгеру деңгейін арттыруға арналған әртүрлі жаттығуларды ұсынады. Әрбір бөлім қарапайым жаттығулардан күрделі жаттығуларға дейін құрастырылған. Бұл оқу құралының артықшылығы – IT саласындағы студенттердің сөздік қорын кеңейтуге мүмкіндік беретін ұсынылатын лексикалық жаттығулардың әртүрлілігі. Дегенмен, бұл оқу құралы сөйлеу дағдыларын, шығармашылық және сыни ойлауды жақсартуға бағытталған бірнеше жаттығулардан тұрады.

Тағы бір оқу құралы – Г.А. Никонованың «Компьютерлік жүйелердегі бағдарламалау» және «Компьютерлік желілер» мамандықтарының үшінші курс студенттеріне арналған оқулығы. Әдістемелік құрал 7 тақырыптық бірліктен тұрады, олардың әрқайсысында мәтін, сөздік және грамматикалық жаттығулар бар. Оқу тапсырмалары компьютерлік технологиядағы арнайы терминдерді меңгеруге және есте сақтауға ықпал етеді. Нұсқаулықтың соңында ағылшынша-орысша оқу сөздігі берілген, онда түсінігі дербес компьютермен жұмыс істеу үшін қажет сөздер тізімі берілген. Мәтіндер информатика мамандығы студенттерінің болашақ мамандығына тақырыптық байланысты.

Әрбір бөлім тақырыптық мәтіннен және орысша аудармалары бар сөздік қордан басталады.

Содан кейін автор студенттердің лексикалық құзыреттілігін дамытуға арналған келесі жаттығуларды ұсынады:

– Translate the words from Russian into English

– Complete the sentences

– Translate the sentences

Оқушылардың оқу дағдыларын дамыту үшін келесі жаттығулар ұсынылады:

– Agree or disagree

– Answer the questions to the text

Содан кейін автор грамматикалық түсініктемелер мен мысалдар келтіреді, содан кейін жаттығулар келесідей:

– Make questions from the words in brackets

– Complete these sentences

– Supply either the right tense

– Rewrite the sentences [7].

Жоғарыда аталған жаттығуларды Никонова Г.А. негізінен студенттердің лексикалық құзыреттілігін, оқу дағдыларын және грамматикасын дамытуға бағытталған. Бұл оқу құралының артықшылығы студенттердің грамматикалық білімін жетілдіруге арналған бірнеше жаттығулар мен мамандықтар бойынша студенттердің сөздік қорын кеңейтуге арналған жаттығулар болып табылады. Дегенмен, осы нұсқаулықта берілген сөйлеу дағдыларын, шығармашылық және сыни ойлауды дамытуға арналған жаттығулар аз.

Кейс-стади зерттеу, коммуникация және шығармашылық шешім қабылдау дағдыларын дамытуға ықпал ететіні кеңінен мәлім.

Сонымен қатар, О.Г.Смолянинованың пікірінше, істерді шешу мынадай қасиеттердің қалыптасуына ықпал етеді:

- **аналитикалық** дағдылар (маңызды және маңызды емес ақпаратты ажырата білу, талдау, оны ұсыну, ақпараттағы олқылықтарды табу және оларды қалпына келтіре алу);

- **тәжірибелік** дағдылар (тәжірибеде академиялық теорияны, әдістерді, қағидаларды қолдана білу);

- **шығармашылық** дағдылар (кейс ситуациясын шешумен қатар, шығармашылық дағдылар логикалық жолмен табылмайтын балама шешімдерді жасау өте маңызды);

- **коммуникативті** дағдылар (көрнекі материалды және басқа ақпарат құралдарын пайдалану, басқаларды сендіру, топта ынтымақтастық жасау, пікірталас жүргізу, қысқаша, дәлелді есеп құрастыру, өз көзқарасын қорғау);

- **әлеуметтік** дағдылар (кейсті талқылау барысында келесі әлеуметтік дағдылар қалыптасады: адамдардың мінез-құлқын бағалау, талқылауда қолдау көрсету, тыңдай білу, қарама-қарсы пікірді дәлелдеу және т.б.);

- **интроспекция** (пікірталаста пайда болатын келіспеушіліктер өзінің және басқа адамдардың пікірін білуге және талдауға ықпал етеді; туындайтын моральдық-этикалық мәселелер оларды шешудің әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруды талап етеді) [8, 15-19 б.].

Жағдайларды әртүрлі критерийлер бойынша жіктеуге болады. Красикова Е.Н. жалпы жіктеуді береді, бұл жағдайда істер келесідей бөлінеді: сюжеттің болуы (сюжеттік іс, сюжетсіз іс); материалдың уақыт тізбегі (өткеннен қазіргі уақытқа дейін режимдегі жағдай, уақытты артқа айналдыру арқылы іс-жад); жанр (әңгіме, эссе, очерк); істің тақырыбы (жеке, көп тақырыпты); көздердің әсер ету дәрежесі (практикалық, оқу-әдістемелік, ғылыми-зерттеу); өтініштердің болуы (өтінішсіз іс, арызы бар іс); көлемді (қысқа, орташа өлшемді, көлемді корпус); әдістемелік бөлімнің түрі (сұрақ, кейс-тапсырма) [9].

Оқу-тәрбие процесінде кейспен жұмыс істеудің негізгі кезеңдерін ажырату қажет. Бекишева Т.Г., Гаспарян Г.А., Коваленко Н.А. келесі қадамдарды ұсынады:

Бірінші қадам студенттерге оқиғаны оқуға және ойлауға жеткілікті уақыт беру болып табылады. Іс ұзақ болса, істі үй тапсырмасы ретінде беру керек.

Екінші қадам – бұл жағдайды көрсету және оқушылардың назарын ол берілген нақты ақпаратқа аудару үшін сабақтағы қадамдарды бөлу.

Үшінші қадам – бүкіл сыныпты шағын топтарға бөлу, мұғалім барлығын қатысуға, бір-бірімен араласуға шақырады. Рөлдерді әрбір шағын топта тағайындауға болады. Осылайша, ұялшақ студенттер шешім қабылдау процесіне қатысу мүмкіндігіне ие болды.

Төртінші қадам – топтардың кейбір шешімдерді ұсынуы: оқушылар шағын презентация жасауға, сыныпқа таныстыру шешімдерін талдауға жауапты екенін білгенде, олар үлкен қызығушылықпен талқылауға қатысады.

Бесінші қадам – мәліметтерді нақтылау үшін сұрақтар қою. Көшбасшы пікірталасқа бағыт-бағдар беріп, көп басшылықсыз тереңірек талдауға бару маңызды. Талқылау барысында мұғалім өз болжамдарын тексеру және көзқарасты растау үшін сұрақтар қоюы керек.

Алтыншы қадам – көтерілген мәселелерді қорытындылау және сабақ соңында талқылаудың әртүрлі аспектілерін біріктіру. Осылайша, студенттер не үйренгенін көре алады және олардың жұмысынан кері байланысын көре алады [10, 292 б.].

Жоғарыда аталғандар ағылшын тілін меңгерудегі арнайы қадамдар мен жаттығулар жүйесіне негіз бола алады.

Ең алдымен лексикалық дағдыларды дамытуға бағытталған жаттығулар бар. Келесі жаттығуларды қолдануға болады:

- Guess the meaning of new computer science terms
- Match some words with definitions

Одан кейін студенттердің түсініп оқуын тексеруге арналған жаттығулар орындалады:

- Answer the following questions using active vocabulary
- Discuss the case with your partner
- Suggest some solutions of the case
- Make a presentation of the case
- Role-play. Мысалы, present the point of view of a customer and a programmer.

Келесі жаттығулар жазу дағдыларын дамытуға бағытталған:

- Write about the advantages and disadvantages of using this strategy
- Write a letter to your partner to solve the problem

Кейс әдісі жағдайды талдау, баламаларды бағалау және оны жүзеге асыру жоспарын құрудың ең жақсы нұсқасын таңдау қабілетін дамытуға ықпал ететіні сөзсіз. Студенттер бұл әдісті қолдану кезінде сенімді есептерді шешу дағдыларын дамытады. Кейс-стади келесі дағдыларды дамытады: аналитикалық ойлау, шығармашылық және сыни ойлау, шешім қабылдау, тұлғааралық қарым-қатынас дағдылары, шығармашылық, ағылшын тілінде сөйлеу және жазу дағдылары. Осылайша, әдіс ағылшын тілінде кейстерді де, оқу материалдарының белгілі бір түрін де қамтамасыз етеді. Арнайы әдістер ағылшын тілінің тәжірибесінде қолданылады және болашақ мамандығында қолданылады.

Әдебиеттер

1 Отт И.Ю. Шетел (ағылшын) тілін оқытуда заманауи кейс-стади әдісін қолдану. URL адресі: <https://infourok.ru/ispolzovanie-sovremenogometoda-case-study-pri-izuchenii-inostrannogo-angliyskogo-yazika-3229284.html>

2 Гончарова М.В. Менеджерлер үшін шет тілін оқытудағы кейс әдістері // Студенттік және оқу процесі: жоғары оқу орындарындағы шет тілдері. Ғылыми күйлер жинағы / Ред. Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Мәскеу мемлекеттік университетінің физика факультетінің мәдениеттердің өзара әрекеттесуін зерттеу орталығы, 2004.

3 Абрамова С.Ю., Белозерова Ю.В. Ағылшын тілі сабақтарында кейс әдісін қолдану [Мәтін] // Қазіргі мұғалімдердің өзекті сұрақтары: В.И. ғылыми. конф. –Уфа, 2015. 94-96 б. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7466/>

4 Ширшова И.А. Ағылшын тілі сабағында «кейс-стади» технологиясын қолдану. URL: <https://infourok.ru/primenenie-tehnologii-keysstadi-na-urokahinostrannogo-angliyskogo-yazika-670229.html>

5 Храмович Ю.Н., Грекова Н.В. Шетел тілін оқытуда кейс технологияларын қолдану. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/25923>

6 Марфина Т.Е. «Компьютерлік жүйелер мен кешендер» мамандығының студенттеріне арналған шет (ағылшын) тілінен практикалық нұсқаулық, 2016.

7 Никонова Г.А. Ағылшын тіліндегі оқулықтар студенттерге арналған «Компьютерлік жүйелердегі бағдарламалау», «Компьютерлік желілер», 2012.

8 Молянинова О.Г. Студенттерді оқытудағы кейс-стади әдісінің дидактикалық мүмкіндігі // Гуманитарлық бюллетень. – Красноярск, 2000.

9 Красикова, Е.Н. Тілші-педагогтың әдістемелік күзiреттiлiгiнiң құрылымы мен мазмұнындағы кейс-әдіс: дис. Санд. пед. ғылымдар. –Ставрополь, 2009.

10 Бекишева Т.Г., Гаспарян Г.А., Коваленко Н.А. Процедура. Искерлік ағылшын тілін оқытудың белсенді әдісі ретінде кейс-стади – Social and Behavior Sciences, 2015.

ГРНТИ 14.35.09

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Шаймерденова А.Т.

Кокшетауский университет имени Шокана Уалиханова

Казахстан, г.Кокшетау

arailymshaimerdenova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена развитию профессиональной компетенции в письменном переводе у студентов переводческого отделения. Целью исследования является разработка комплекса упражнений и заданий по обучению письменному переводу на материале научно-технических текстов. В статье профессиональная компетенция в письменном переводе рассматривается как способность обучающихся максимально полно передать информацию, содержащуюся в исходном тексте. Для активизации письменной деятельности учащихся на занятиях необходимо использовать научно-технические тексты. Основной целью обучения переводу научно-технических текстов является формирование личности профессионала, профессиональной компетенции переводчика и ее составляющих. Данный вид перевода рассматривается с позиции профессиональной деятельности, которая представляет собой систему. Применение научно-технических текстов даёт студентам не только новый лексический и грамматический материал, но и новую информацию для усвоения и осмысления. Продуктом письменной деятельности студентов выступает перевод технических текстов. Теоретическая основа исследования опирается на различные подходы к обучению письменного перевода: коммуникативный, деятельностный и компетентностный подходы. В данной статье представлен комплекс упражнений, направленный на развитие профессиональной компетенции в письменном переводе.

Ключевые слова: *письменный перевод, упражнения, профессиональная компетенция, комплекс упражнений, научно-технические тексты.*

Введение

В условиях интеграции нашего государства в политическое, экономическое, общественное и культурное европейское пространство особенно востребованной становится проблема подготовки переводчиков, владеющих высоким уровнем профессиональной компетенции, умеющих хорошо осуществлять перевод в различных сферах человеческой деятельности, способных воплотить творческий аспект в своей работе и наделенных качеством самосовершенствования, что нужно в условиях непрерывно меняющейся ситуации в мире.

С общепризнанной точки зрения компетентность – это общность качеств эксперта, обусловленных навыком его деятельности в определенной сфере. Это оценка, даваемая человеку в итоге оценки результативности его действий по решению определенного круга задач. Компетенция является производным представлением от компетентности и обозначает сферу приложения познаний, опыта и навыков человека, в то время как компетентность – семантически первичная категория, представляющая их общность. Особенно приемлемым определением компетенции является следующее: компетенция – это подготовленность человека к мобилизации знаний, умений и внешних источников для результативной деятельности в определенной жизненной ситуации; круг вопросов и полномочий, познание которых разрешает особо эффективно исполнять свои высокопрофессиональные обязанности; личная способность эксперта решать определенный класс профессиональных задач [1, 334].

В процессе формирования профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, имеющая ряд отличий от «нормальной», не переводящей личности. Эти различия проявляются во всех основных аспектах речевого общения: лингвистическом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом. Организация обучения переводчиков во многом определяется тем, что переводчику приходится выполнять самые разные виды деятельности, обеспечивающие разные формы межъязыкового общения. Обучение разным видам перевода требует особых методических приемов. Профессиональный переводчик может специализироваться на одном или нескольких видах перевода. В связи с этим **целью данной работы** является разработка комплекса упражнений и заданий по обучению письменному переводу на материале научно-технических текстов.

Сферы технической области довольно тесно связаны с английским языком, и в особенности – с техническим переводом. Данный факт привел к тому, что студенты технических ВУЗов обязаны владеть довольно высоким уровнем владения этого иностранного языка, что в свою очередь содействует положительному результату в профессиональной деятельности. Но и для того, чтобы быть востребованным переводчиком, необходимо знание предметной сферы. Технический английский язык — это очень обширная и емкая категория, которая охватывает довольно много сфер деятельности: IT-сферу, инженерную сферу, автомобильную промышленность, проектные организации, армию и военно-морской флот, оборудование, крупную и мелкую бытовую технику и т.д. Таким образом если говорить о владении техническим английским, нужно указывать также и сферу профессионального использования, так как знать все английские технические термины из всех областей деятельности человека невозможно.

Анализ практики обучения письменному переводу студентов переводческой специальности выявил следующие противоречия:

Между необходимостью подготовки студентов переводческой специальности, владеющих профессиональной компетенцией в письменном переводе на высоком уровне, и недостатком эффективных средств обучения письменному переводу.

Объектом исследования является процесс обучения письменному переводу студентов переводческого отделения.

Предметом исследования является процесс формирования профессиональной компетенции в письменном переводе.

Цель и содержание обучения письменному переводу студентов переводческого отделения

В переводческих исследованиях, различные авторы, выделяют ряд определённых профессиональных компетенции переводчика. В. Комиссаров, к примеру, полагает, что профессиональные компетенции переводчика обязаны включать такие лингвистические элементы, как языковая компетенция, коммуникативная компетенция, техническая компетенция и компетенция по производству текста [2, с. 123]. Британский лингвист Р. Белл считает, что профессиональные компетенции переводчика состоит из грамматических, социолингвистических, специфичных для дискурса и стратегических навыков [3, с. 234]. Американский исследователь К. Норд выделяет следующие аспекты профессиональной компетенции переводчика: освоение смысла текста; умение интерпретировать информацию, включенную в исходный текст; разработка нового текста на основе исходного; индивидуально самостоятельная проверка качества вновь созданного текста на достаточном лингвистическом уровне; и знание культурных исследований [4]. По словам С. Хейзмана, эти компетенции должны включать следующие виды: языковые и культурные компетенции, компетенции по определенному предмету в области исходного и целевого языков; и способность использовать интуицию при переводе и проверять эквивалентность соответствия между текстом перевода и исходным текстом [5, с. 43]. Однако, по суждению Биби А., Энсингера Д., Пресаса М. навыки профессионального переводчика состоят из лингвистических, экстралингвистических и профессиональных компетенций, психофизиологических и стратегических навыков, а также навыков передачи информации [6, с. 167].

Такие авторы как: Роберт И., Брюнет Л., Латышев Л.К., выделяют, что языковая компетенция профессионального переводчика еще включает все аспекты владения языком, характерные для каждого носителя языка, слуховые и когнитивные навыки, а также лексические и грамматические навыки. Помимо того, языковая компетенция включает в себя специфические особенности при

письменном переводе. Это связано с тем, что переводчик должен держать в своей памяти определенные знания: знание языковой системы, ее грамматическую и словарную структуру, определенные наборы языковых единиц в разных областях, языковые правила речи и особенности построения предложения» [7, с. 78], [8, с. 320].

Согласно требованиям профессионального стандарта переводчика РК, переводчик для осуществления письменного перевода официально деловых и технических документов должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

- Рабочие языки на уровнях С1 и С2;
- Теория перевода и терминоведение;
- Предметная область в объеме, необходимом и достаточном для осуществления письменного перевода;

• Терминология предметной области в исходном языке и ее эквивалентные соответствия в переводящем языке в объеме, необходимом и достаточном для осуществления письменного перевода;

• Способы поиска и вычленения словарных и переводческих соответствий лексическим, в том числе терминологическим, единицам исходного языка в переводящем языке;

- Приемы и способы достижения эквивалентности и адекватности текста перевода;
- Средства автоматизированного и автоматического перевода;
- Компьютерные программы работы с текстом, числами и графическими изображениями;
- Правила оформления письменного текста в переводящем языке;
- Нормы и правила редактирования текста;
- Этические и правовые нормы в области профессионального перевода

Следовательно, выпускники в области переводоведения должны обладать следующими умениями:

• Осуществлять предпереводческий анализ текста с целью определения его коммуникативной направленности;

• Находить словарные и переводческие соответствия лексическим, в том числе терминологическим, единицам исходного языка в переводящем языке;

- Владеть комплексом технических приемов письменного перевода;

• Переводить текст в соответствии с жанрово-стилистическими нормами переводящего языка, принятыми в соответствующей предметной области;

- Применять средства автоматизированного и автоматического перевода;

• Использовать компьютерные программы работы с текстом, числами и графическими изображениями;

• Оформлять текст перевода в соответствии с принятыми в переводящем языке нормами и требованиями заказчика.

Комплекс упражнений по развитию профессиональной компетенции в письменном переводе

Средством обучения письменному переводу выступает упражнение. Разработанный нами комплекс упражнений представляет собой совокупность видов упражнений с целью развития профессиональной письменной компетенции.

Разрабатывая систему упражнений и заданий, мы опирались на классификацию упражнений, созданную С.Ф. Шатиловым, В.Н. Комиссаровым и Е.А. Маслыко. Под системой упражнений и заданий мы понимаем такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполненных в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков и обеспечивают максимально высокий уровень обучения письменному переводу с английского языка по дисциплине «Практика письменного перевода». На основании рабочей программы дисциплины «Практика письменного перевода» нами был разработан комплекс упражнений. Целью курса является формирование у обучаемых межкультурно-коммуникативной компетенции, включающей профессионально-специализирующую компетенцию для обеспечения эквивалентного письменного перевода в условиях межъязыковой коммуникации [9, 2].

Для разработки комплекса упражнений мы взяли за основу четырех ступенчатый алгоритм:

- Подготовительный этап

- Черновой перевод
- Рабочий перевод
- Итоговый перевод

Комплекс упражнений состоит из следующих групп упражнений:

1. Упражнения, направленные на понимание общего содержания текста.
2. Упражнения, направленные на формирование умения выполнять разметки текста, выявлять трудные термины, грамматические конструкции, лексические обороты, а также англо-американские меры (для пересчета в метрические).
3. Упражнения, направленные на формирование специфических и специальных составляющих, которые реализуются в умениях производить основные переводческие трансформации и выполнять способы и приёмы перевода.
4. Упражнения, направленные на формирование умения редактировать и следить за тем, чтобы текст соответствовал нормативным требованиям языка изложения, обеспечивать лексическое и графическое единство, а также корректировать смысловое и стилистическое наполнение.

Первая группа упражнений направлена на формирование умений понимания текста; вторая группа упражнений направлена на формирование корректного и уместного употребления лексики и терминологии на языке перевода; третья группа упражнений направлена на формирование коммуникативных и операциональных умений; четвертая группа упражнений направлена на формирование умения редактировать текст.

Упражнения представлены в таблице 1.

Упражнения

| № | Группа упражнений | Типы упражнений |
|---|---|--|
| 1 | Упражнения, направленные на формирование умений понимания текста | Упражнения для определения темы текста; Упражнения на понимание фактической информации текста; Составление плана текста; Изложение прочитанного текста(по ключевым словам); Вопросо-ответные упражнения; |
| 2 | Упражнения, направленные на формирование и развитие умений решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики и употребления определённых типов языковых единиц в ПЯ (подразделяются на лексические, фразеологические, грамматические и стилистические) | Упражнения на перевод терминологий; Упражнения на корректное употребление лексики; Упражнения на выявление терминов; Упражнения на выявление грамматических конструкций; Упражнения на выявление лексических оборотов; Упражнения на выявление англо-американских мер; Упражнения на перевод безэквивалентной лексики; Упражнения на перевод «ложных друзей переводчика»; Упражнения на выявление контекстуальных значений; Упражнения на перевод устойчивых словосочетаний; Упражнения на перевод фразеологизмов; |
| 3 | Упражнения, направленные на формирование коммуникативных и операциональных умений | Упражнения на идентификацию метода или приёма, использованного в переводе; Упражнения на оценку использованного приёма (уместность или неуместность); Упражнения на использование заданного приёма перевода; Упражнения на формирование умения выбрать и применить требующийся приём перевода. |
| 4 | Упражнения, направленные на формирование умения редактировать текст | Упражнения на определение орфографических ошибок; Упражнения на определение грамматических ошибок; Упражнения на определение синтаксических ошибок; Упражнения на определение пунктуационных ошибок; |

В разработанном нами комплексе упражнений первая группа упражнений направлены на осмысление прочитанного текста и предполагают выполнение предпереводческих упражнений. Вторая группа упражнений ориентированы на тренировку языкового материала (лексика и грамматика). Третья группа упражнений формируют специфическую и специальную составляющие, которые реализуются в умениях производить основные переводческие трансформации и выполнять способы и приёмы перевода. Четвертая группа упражнений развивают навык редактирования текста.

Далее приводим фрагмент комплекса упражнений. Упражнения, направленные на смысловой анализ текста.

Упражнение 1. Определите основную тему и идею текста.

О чем главным образом идет речь в данном тексте?

We know the farmer to have a wide range of machinery to plow and disk, and harrow, and plant, and fertilize, and finally harvest faster, easier and more profitably today. The machine is known to be a device that uses force to accomplish something transmitting and changing force or motion into work.

Упражнение 2. Выявите информационное значение текста на языке источника и идейного посыла автора.

Что автор хочет сказать?

Cultivation machinery is used to break down the soil before or after a crop is sown for covering seeds, for consolidating the soil and for hoeing out weeds. There are several types of cultivators designed for special crops and conditions: beet and bean cultivators, lister cultivators, rotary hoe cultivators, rod weeders, field cultivators, sub-soil and chisel cultivators.

Далее приводим фрагмент комплекса упражнений. Упражнения, направленные на решение переводческих задач.

Упражнение 1. Переведите предложения с английского на казахский используя корректную систему мер.

1. The engine cooling system of a large tractor is usually filled with 13 gallons of antifreeze.
2. Flax should be sown into moist soil, 1.0 to 1.5 inches deep with row spacing 6 to 8 inches.
3. *The temperature of the burning gases in the engine cylinder reaches up to 2732 to 3632 °F.*
4. *In the UK Highway Code, a built-up area is a settled area in which the speed limit of a road is automatically 30 mph.*
5. *Spark plugs in automobiles generally have a gap between 0.024 and 0.071 in.*

Упражнение 2. Переведите предложения с английского на казахский. Обратите внимание на выделенные словосочетания.

1. The **mechanical engineering** industry is very much export-oriented and a high degree of availability is expected.
2. *The utility model relates to **electrical engineering** and is intended to provide guaranteed wireless power supply and charging to various devices.*
3. *Does anyone know the **centre-to-centre** distance between the bolt holes on this plate?*
4. *Stylish **stainless steel** enclosure enhances the performance.*

Ниже приводим отрывок комплекса упражнений. Упражнение, направленное на развитие умения распознавать и использовать определенные приемы перевода.

Упражнение 1. Переведите на казахский язык выделенные словосочетания, используя прием калькирования. Проследите, какие свойства исходных единиц трансформируются под влиянием калькирования. Как можно сформулировать общее правило калькирования для данных единиц?

1. **Software engineering** is a detailed study of engineering to the design, development and maintenance of software.
2. *A **detail drawing** is a drawing of a single component, assembly of multiple parts, or an entire system of assemblies.*

3. *Linear dimensions* are any dimensions that are strictly horizontal or vertical.

4. *Concentric circles* are circles with a common center.

Таким образом, используя разработанный нами комплекс упражнений, у студентов формируются навыки письменного перевода. Содержание комплекса упражнений первого этапа направлена на глубокое понимание переводимого текста, на определение его коммуникативного задания и стратегии перевода. Упражнения второго и третьего этапа формирует у студентов умение решать конкретные переводческие задачи. Собственно, четвертый этап комплекса упражнений помогает студентам научиться редактировать текст.

Заключение

В данное время стало безусловным, что переводческая деятельность претерпела ряд численных и качественных изменений, которые вызвали надобность в большом количестве высококвалифицированных переводчиков, что, в свою очередь, требует увеличения качества их профессиональной подготовки.

Завершая работу можно прийти к выводу, что необходимо вооружить студентов новейшими знаниями в области теории перевода, о месте перевода в общественной практике, о проблемах его теории и практики, создать необходимую базу для эффективного практического овладения переводом. Важнейшим условием успешного обучения будущих переводчиков является совершенствование учебного процесса, разработка упражнений и заданий по обучению письменному переводу. Комплекс упражнений для формирования профессиональной компетенции в письменном переводе соответствует навыкам, которыми должен обладать письменный переводчик. Предлагаемые нами этапы обучения и комплекс упражнений способствуют развитию навыков и умений профессиональных умений у студентов переводческого отделения.

Литература

1 Сарманова Ж.С. О понятии переводческой компетенции // Сборник VIII Международной научной конференции студентов и молодых ученых «Наука и образование, 2013. – С. 334.

2 Комиссаров В. Современное переводческое дело. – Москва, 2001, № 2 (4). – С. 123.

3 Белл Р. Перевод и переводчик // Журнал Лонгман. – Лондон, 2010, № 4(1), – С. 234 -251.

4 Норд К. Анализ текста в переводе: теория, методология и дидактическое применение модели анализа текста, ориентированного на перевод // Журнал Родопи. – Амстердам, 1991.

5 Хейзман С. Человеческие стратегии в переводе - чему машинный перевод может научиться у переводчиков // Журнал ВМТ, 1994, №4. – С. 43 -71.

6 Биби А., Энсингер Д. и Пресас М. Приобретение переводческой компетенции: гипотезы и методологические проблемы исследовательского проекта // Журнал Исследование перевода. – Амстердам, 2009, №6(4). – С. 167.

7 Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – С. 78.

8 Роберт И., Брюнет Л. Следует ли думать вслух, исправляя чей-то перевод? // Мета, 2016, №61 (2). – С. 320-345.

ГРНТИ 14.29.09

ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шаяхметова А.А.

*Кокшетауский университет
имени Шокана Уалиханова
Казахстан, г.Кокшетау*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития языковой рефлексии в младшем школьном возрасте. Дается теоретическое изучение данного вопроса, представлен терминологический словарь по определению понятия «рефлексия», а также особенности языковой рефлексии у детей младшего школьного возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: рефлексия, младший школьник, языковая рефлексия, инклюзивное образование,

Введение

Рефлексивная деятельность младшего школьника в процессе обучения рассматривается как осмысление собственных возможностей ребенка к пониманию, восприятию и последующей реализации речевой/языковой способности.

Философское определение понятия «рефлексия» трактуется как форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [1].

«Рефлексия» определяется следующими характеристиками:

- осмысление и обоснование собственных предпосылок [2];
- способность человеческого мышления осознавать свои собственные формы и содержание, критически анализировать предпосылки и методы познания;
- процесс осмысления чего-либо при помощи изучения и сравнения [3].

Общее, что объединяет все эти трактовки «рефлексии» - это понимание рефлексии как способности разума обращать свой «взор» на себя, самонаблюдения за состоянием ума и души, исследовательской деятельностью человеком на себя, анализа знания с целью получения нового знания или преобразования знания, что особенно важно в педагогическом процессе.

Со времен античности рефлексия связывалась с человеческим разумом, с познанием и является его рабочим инструментом. В работах В.Н.Дружинина, М.Д.Ионова и др. рефлексия рассматривается как существенная составляющая общения и межличностного восприятия, А.А. Бодалев понимал «рефлексию как специфическое качество познания человека человеком» и Г.М. Андреева считает, что «в социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [4];

Педагогическая наука предлагает следующее понимание «рефлексии»:

- понимание обучающимся средств и оснований деятельности (К.Я.Вазина, Г.А.Голицын, В.В. Давыдов, А.З.Зак, Н.В.Самоукина и др.);
- процесс установления связи между деятельностью и средствами, действиями (Н.Г.Алексеева, В.К.Зарецкий, А.Я. Найн, В.И.Слободчиков, Н.А.Фомин и др.);
- активные социальные отношения в учебной деятельности (О.С. Анисимова, О.А.Конопкин, А.А. Тюков, ШГ.П.Щедровицкий и др.).

Так, В.И.Загвязинский отмечает роль рефлексии в педагогике как осознание метода, который ведет к результату, способствует систематизации, обобщению конкретных способов деятельности, что открывает возможности для целостного развития личности и самообучения [5].

Основная часть.

Исследования продуктивности рефлексии в процессе творческого мышления (С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов) привели к тому, что различают два вида рефлексии: интеллектуальная и личностная. В условиях внедрения инклюзивных практик в систему образования немаловажным является то, что дети с сохранным интеллектом будут более успешны в учебной деятельности и наоборот при несохраненном интеллекте у детей с особыми образовательными потребностями будут возникать барьеры в процессе усвоения учебного материала.

Так, интеллектуальную рефлексию разделяют на экстенсивную, интенсивную и конструктивную. Экстенсивная рефлексия ориентирована на понимании младшим школьником содержания предмета и связанного с этим процессом восприятия языка предмета/дисциплины. Учителю необходимо понимать вербальную технику ребенка, которая проявляется в виде установок к предстоящим речевым действиям как педагога, так учащегося. Интенсивная рефлексия наиболее приближает нас к решению вопросов, связанных с речевой деятельностью детей, испытывающих трудности в опредмечивании (предметном преобразовании) проблемной ситуации, т.е. невозможность сформулировать вопрос или ответ на уроках. Педагог при объяснении учебного материала должен ставить простые уточняющие вопросы, так работает метод «Дотошный», чем больше вопросов задано, тем больше ответов и уточняющих вопросов, тем более учащийся, в том числе с особыми образовательными потребностями будет понимать учебный материал. Конструктивная рефлексия призвана осуществлять качество протекания мыслительной деятельности обучающегося, что при сохранении интеллектуальной активности у нормотипичных детей происходит «плавнее» и гибче, чем например, у детей с РАС или с задержкой психического

развития. Так, для детей делинквентов необходима постоянная тренировка речи, поскольку их асоциальное поведение передается в том числе и через лексику.

Психолого-педагогические особенности младшего школьника, заключающиеся в перестройке познавательных процессов, развитии мышления, изменении всех форм деятельности, в том числе учебной демонстрируют такие новообразования как: формирование словесно-логического мышления на основе конкретных понятий, формирование умственного плана действий (произвольности поведения, развития умения управлять своим поведением, состоянием, рефлексии, то есть развития способности ребенка осознавать, что он делает, зачем и правильно ли делает; развития способности целенаправленного восприятия, осмысленного произвольного запоминания) [6].

Так Е.А. Климова отмечает, что «...продуктом учения является не изменение предлагаемого учебного материала, а изменение ребенком самого себя («этого я не умел, теперь умею», «это я должен знать» и др.). Ученику требуется рефлексия, требуется постоянное осознание и отслеживание своих внутренних состояний, связанных с учением» [7].

И.В.Цветкова утверждает, что младший школьник осваивает окружающий мир на предметно-деятельностной и эмоционально-чувственной основе. Поэтому важно как педагог осуществляет свою учебную деятельность, является ли он просто «урокодателем» или действительно настоящий мастер, который с успехом применяет все возможные техники для создания качественной образовательной среды, способствующей реализации учебных и личных достижений учащегося.

Вот несколько примеров деятельности педагогов: Я хочу рассмотреть работу с детьми с легкой умственной отсталостью на уроках русского языка и литературы. Низкая мыслительная активность и слабая регулирующая роль мышления характерны для всех умственно отсталых детей. Они зачастую начинают выполнять работу, так и не дослушав инструкции, не уловив суть задания или его цель, у них нет плана действий, а самоконтроль очень слабый.

С особенностями их памяти связаны неразрывно их восприятие и осмысление программного материала. Запоминание, сохранение и воспроизведение – основные процессы памяти – у детей с легкой умственной отсталостью имеют специфические особенности из-за того, что они формируются в условиях аномального развития. Запоминание лучше происходит внешне, иногда это могут быть случайные признаки, которые воспринимаются зрительно. Внутренние логические связи ими осознаются и запоминаются сложнее. В классах, где имеются дети с легкой формой умственной отсталостью необходимо использовать дифференцированные задания. Поскольку психологами сказано, что у таких детей более развита зрительная память, значит на уроках русского языка и литературы нужно будет широко использовать наглядный метод обучения. При наглядном методе обучения усвоение материала детьми зависит от применения наглядных и технических средств. Такой метод обучения затрагивает эмоционально-чувственное восприятие детей. В качестве наглядного материала необходимо использовать на уроке схемы, кластеры, таблицы. Наглядный материал необходим для облегчения запоминания учебного материала. Данный вид работы поможет учащимся с легкой умственной отсталостью лучше понять и усвоить материал, а также поможет развить зрительную память. Например, при изучении темы «Устное народное творчество», читая сказки, можно показать таким детям наглядно красочных героев сказок. Этот метод поможет детям с легкой умственной отсталостью запомнить персонажей литературного жанра.

Детям с легкой умственной отсталостью присуща и эпизодическая забывчивость, это тоже одна из особенностей их памяти. Ее связывают с переутомлением нервной системы, так как она у них слабая. Как можно определить эпизодическую забывчивость у детей? Например, некоторые ученики оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести ранее изученную информацию, даже тогда, когда они довольно прочно ее усвоили. Однако, стоит только посадить такого «забывчивого» ученика на место, как он спустя некоторое время без всякого повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. Конечно, мне необходимо будет учитывать эту особенность детей с легкой умственной отсталостью и давать им дополнительное время для того. Чтобы ребенок смог собраться с мыслями и сконцентрировать внимание на нужный объект. Думаю, для такого вида работы можно использовать прием «Вспомни и повтори». Данный дифференцированный прием работы особенно будет уместен на уроках – повторения. Например, на уроках русского языка при повторении темы самостоятельных частей речи используются карточки с вопросами, на которые отвечают части речи. Дети должны выбрать карточку с вопросом

и назвать ту часть речи, на который он отвечает. Детям с легкой умственной отсталостью будет дано, непосредственно, дополнительное время для размышления.

Все мы знаем, что достаточно развитое воображение необходимо для успешного и творческого обучения детей. А у умственно отсталых детей воображение отличается неточностью, а также схематичностью. Из-за того, что их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, его формирование идет на неблагоприятной основе. Наряду с указанными особенностями психических процессов, у умственно отсталых детей отмечаются сложности в развитии речи. У детей с легкой формой умственной отсталостью подвергаются изменениям все стороны речи: фонетическая, лексическая и грамматическая. Трудности заметны в звукобуквенном анализе и синтезе, восприятии и понимании речи. В результате чего наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности в овладении техникой чтения, обычно снижена потребность в речевом общении. Основная цель предмета русского языка и литературы – развитие речевой деятельности учащихся как устной, так и письменной. Поэтому на каждом уроке русского языка я буду проводить с детьми словарную работу. Конечно, при этом буду учитывать психические особенности детей с легкой умственной отсталостью. Словарная работа в массовых группах направлена на обогащение и уточнение словарного запаса учеников, его активизацию, борьбу за чистоту речи. И чтобы она успешно решалась, словарная работа должна проводиться в системе, на каждом уроке русского языка должно вводиться новое слово, и закрепляться ранее изученные слова. Думаю, что словарную работу с такими детьми можно провести и в устной форме, так как наряду с содержанием и задачами, общими для работы над словарными словами, на уроках русского языка можно использовать и специальные коррекционные задачи. Я буду просить детей повторять словарные слова, при этом интонацией выделять нужную орфограмму, которую необходимо запомнить. При этом повторять словарные слова нужно будет несколько раз, для того, чтобы дети их запомнили на своем уровне.

На каждом уроке задания необходимо постепенно усложнять. Конечно, первыми необходимо давать более простые задания. Например, при изучении темы «Одушевленные и неодушевленные существительные» можно предложить детям сначала найти и подчеркнуть в тексте слова, которые отвечают на вопрос кто?/что?, а потом попробовать совместно изменить их по падежам.

Учитель при планировании урока должен ставить перед собой и коррекционно-образовательные задачи. Например: развивать умение находить приставки и правильно их записывать, закрепить знания по разбору слов по составу, по разбору предложения; коррекционно-развивающие: развивать связную речь; обогащать словарный запас; развивать умение работать индивидуально; коррекционно-воспитывающие: развивать самостоятельность, воспитывать аккуратность, дисциплинированность, интерес к предмету.

На каждом уроке русского языка планируется минутка чистописания. Для того чтобы у детей развивалась красивое письмо. Можно детям предложить следующее задание:

1. Составим слова с буквой М: Мама, Маша, милая, минута, магазин, море....
2. Разбор слов, что обозначают эти слова? Какие слова можно объединить вместе? Почему?
3. Составление предложения. Разбор предложения то есть найти главные члены предложения:

Мама сварила на обед вкусный суп с рисом.

Для того, чтобы развить у детей с легкой умственной отсталостью орфографическую зоркость необходимо использовать на уроках словарно- орфографическую работу. Например, можно написать на доске следующие слова: (До)ехал, (от)бежала, (с)ходили, (пере)шёл, (с)летела, (за)прыгнул. Детям можно предложить, назвать только слова с приставками.

Физкультминутки необходимы для детей. При их использовании у учеников поднимается физическая активность. Гимнастика для глаз, двигательная разминка, разминка для пальчиков очень интересна детям и при этом дает большой эффект в процессе обучения.

Развитие связной речи у детей с легкой умственной отсталостью можно провести при помощи пословиц и поговорок. Рассмотрим пример:

Детям можно предложить данные пословицы. Спросить то, как они их понимают и дать задание выписать слова с буквой М:

Без матушки родной и цветы не растут. Сердце матери лучше солнца греет. Материнская рука на ласку, что пух, мягка. Материнская забота на дне моря спасет. При солнышке тепло, при матушке добро.

Сразу же после такого вида работы для развития устной речи и мыслительных операций предложу следующий вид работы: «Мини рисуночный или письменный портрет мамы». Суть данного приема работы заключается в том, чтобы умеренно умственно отсталый ученик подумал и дал ответы на вопросы. Вопросы можно предложить следующие:

Назови полное имя и отчество твоей мамы? Где работает твоя мама? Кем она работает? Чем занимается мама дома? Как ты думаешь: трудно быть мамой? Ты любишь свою маму? Как ты проявляешь свою любовь? Как ты поступаешь, если: мама устала; маме нездоровится? Этот вид работы несет также и воспитательный характер- развивается доброе отношение к родным людям.

Также при развитии речевой деятельности у детей с легкой умственной отсталостью очень уместно проведение словесных игр - это кроссворды, скороговорки, ребусы, незаконченные пословицы и поговорки, а также обычные загадки. Данный прием работы тренируют ум, развивают языковую догадку, помогают лучше понять законы русского языка. Игра со словами – это не только развлечение, но работа, развивающая речь детей.

Еще одним важным и интересным методом работы с детьми с легкой умственной отсталостью может выступать игра. Задания в форме игры воспринимаются детьми как развлечение, они всегда выполняют их с удовольствием. Можно игровую методику и применять в начале и в середине урока и в конце урока. Например, при изучении темы «Антонимы» ученикам можно предложить игру «Третий лишний», т.е. определить слово в ряду, которое является синонимом в антонимической паре.

Изучение теории позволяет решать несколько задач, среди которых первостепенное значение имеет развитие речи как устной, так и письменной. Учащиеся с легкой умственной отсталостью наравне со всеми детьми должны овладеть основными нормами русского литературного языка, пополнить свой словарный запас, совершенствовать навыки грамотной устной и письменной речи. Поэтому, я думаю, что на уроках русского языка много внимания нужно уделять словарным диктантам.

Всем нам известно, что словарный диктант – это одна из разновидностей упражнений при изучении языка, в ходе которых учащиеся воспринимают на слух слова, а затем воспроизводят их в письменном виде. Данное упражнение особенно важно при закреплении знаний о словарных словах. Словарные диктанты необходимо проводить в начале каждого урока или в конце занятия. Основной целью словарных диктантов является повторить ранее изученный материал. К сожалению, ученики с легкой умственной отсталостью, у которых, как мы уже говорили, наблюдается забывчивость, рассеянность внимания забывают формулировки правил орфографии, зачастую не умеют опираться на них в процессе письма, не всегда обнаруживают в тексте места, чреватые ошибками. Несмотря на сложность данного вида работы, педагог должен понимать, что, используя словарные диктанты, он сможет повысить письменную речь и орфографическую зоркость у детей.

В заключении хотела бы отметить, первое, что должен сделать учитель для того, чтобы помочь адаптироваться детям с особенностями развития в школе – это создание психологически комфортной образовательной среды. Для получения качественного образования необходима спокойная рабочая обстановка на уроке. Учитель ни в коем случае не должен допускать возникновения стрессовых ситуаций, ему необходимо уметь избегать их, разряжая обстановку, например, переключить внимание детей при необходимости на другой вид деятельности. Кроме этого обязательно проводить беседы с учениками о толерантности и уважении друг к другу как на занятиях на уроках, так и на внеклассных мероприятиях. Успешный психологический комфорт в классе- это ключ к получению успешных занятий в классах, где обучаются дети с особыми потребностями».

Выводы:

Для эффективной реализации инклюзивной формы образования необходимо выполнение следующих условий:

- психологическая готовность нормотипичных детей и их родителей к совместному обучению с детьми с ООП – это задача педагога и междисциплинарной команды;
- повышение профессиональной квалификации педагогов, работающих в инклюзивных классах – дополнительная психолого-педагогическая поддержка и сопровождение как учителей, так и обучающихся;

- программно-методическое обеспечение, ориентированное на индивидуальные и групповые формы работы;
- соблюдение требований по комплектованию инклюзивных групп – задача администрации школы и междисциплинарной команды;
- создание «безбарьерной среды» - материально-техническая база, тщательно подобранный график и расписание уроков инклюзивных классов;
- придание специальным образовательным учреждениям новых функций — оказания специализированной консультативной помощи семьям и детям, интегрированным в общеобразовательные учреждения, а также специалистам этих учреждений.

Все дети должны иметь равные права и учиться вместе! Именно инклюзивное образование должно предполагать изменение образовательной системы, школы, а не самого ребёнка. Педагоги должны дать каждому ребёнку право на образование, равную возможность чувствовать, думать, общаться и стремиться.

Литература:

- 1 Философская энциклопедия/под ред. Ф.В.Константинова. – М.: Современная энциклопедия, 1967. Т.4. Наука логики. – С. 499
- 2 Современный философский словарь/ Под ред. д.ф.н. В.Е.Кемерова. –М.: Бишкек; Екатеринбург. 1996. – С. 418)
- 3 Краткая философская энциклопедия / Ред. – сост.Е.Ф.Губский, Г.В.Кораблева, В.А.Лутченко. – М.: Прогресс – Энциклопедия, 1994. – С.394.
- 4 Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. –С.35.
- 5 Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб.пособие для студ.высш. пед.учеб.заведений. – М.: Академия, 2001. – С.112.
- 6 Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. – С.274.
- 7 Климова Е.А. Психология, воспитание, обучение: Учеб.пособие для вузов. –М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – С.216.

ГРНТИ 14.01.85

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО
СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Әбілтайева Д.С., Туманова А.Б.
Казахский национальный
университет им. аль-Фараби
Казахстан, г. Алматы
dinara.abiltayeva@mail.ru,
a.tumanova@inbox.ru*

Известно, что с внедрением нового государственного образовательного стандарта обновленного образования в рамки средней школы Республики Казахстан еще больше актуализируется вопрос о методике преподавания. Работа учителей активно велась в двух направлениях: 1) анализ традиционных методов обучения и оценка их соответствия современным требованиям; 2) поиск и разработка новых методик, которые бы способствовали более качественной подготовке школьников.

Под современным образованием предусматриваются цель и задачи формирования основных компетенций у обучаемых. В Типовой учебной программе по предмету «Русский язык» для 5-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) наряду с задачами формирования знаний о русском языке, его функционировании в различных сферах и ситуациях общения, стилистических ресурсах, основных нормах литературного языка (орфоэпических, орфографических, лексических и грамматических) и правилах речевого этикета, определяет также то, что необходимо «развивать коммуникативные навыки на основе совершенствования умений успешного диалогического общения, ведения дискуссии в разных сферах и коммуникативных ситуациях [1, с. 2]. Данная цель направлена на развитие у обучающихся коммуникативности, формирования умений общаться, пробуждать интерес к поиску путей решения сложных проблемных вопросов, умения грамотно обосновывать свои умозаключения и на воспитание сознательного отношения к языку как средству общения, источнику знаний, духовно-нравственной ценности, как к языковому капиталу, способствующему успешной социализации в обществе [1, с. 2]. Поэтому в данный момент актуальным становится вопрос интеграции в учебный процесс форм и методов обучения, основанных на диалогичности процесса образования, т.е. технологий интерактивного обучения. В рамках данной статьи рассматриваются информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) обучения в средней школе.

По данным ряда исследователей, идея интерактивного обучения стала активно развиваться с возникновением в начале 1990-х годов первого веб-браузера и развитием сети Интернет. Ряд ученых трактуют понятие «интерактивное обучение» как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета. Однако данное положение не совсем верно. Для определения понятия «интерактивное обучение» необходимо рассмотреть значение слова «интерактивный». Термин «интерактивный» происходит от англ. *inter* – «между»; *act* – «действие». Понятие «интеракция» (от англ. – *interaction* – взаимодействие) было связано с социологией и социальной психологией. Для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Дж. Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидание человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми [2, с. 7]. «Интеракция (в психологии) – это способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-то (чем-то), беседы. Интеракция (в педагогике) – способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации,

оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества» [3, с. 17].

По мнению А.Ю. Уварова, существует ряд причин актуальности использования форм интерактивного обучения, среди которых – совместная деятельность обучающихся и повсеместная технологизация многих областей жизнедеятельности человека [4].

В современном научно-образовательном обороте наряду с понятием «компьютерные технологии» часто используется термин «информационные технологии» (Коханова В.А.). В содержание термина «компьютерные технологии» включаются процессы накопления, обработки, представления и использования информации с помощью специальных электронных средств. А «суть информации образования определяют как создание условий обучающимся для свободного доступа к большим объемам информации в базах данных, базах знаний» [6, с. 209].

В.И. Загвязинский рассматривает понятие «информационная технология» с широких позиций как «педагогическую технологию, в которой используются специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией» [5, с. 183]. Данное понимание термина нами берется за основу, с уточнением «информационно-коммуникационные технологии», предусматривающие конечный результат обучения – формирование коммуникативной компетенции в условиях обновленной программы обучения в средней школе.

На сегодняшний день в школьной практике применимо разнообразное количество сервисов, которые предназначены для использования на уроках по обучению языкам (например, русскому языку). Некоторые из них имеют информацию, которая дополняет и делает интерактивным сам процесс обучения. В образовательном процессе используются информационно-коммуникативные технологии, важность которых связана с оптимальным сочетанием следующих моментов, а именно: текстовой информации, инфографики, анимационных включений, звуковых файлов и др. Одной из технологий, которая включает в себя все вышеперечисленные моменты, является презентация с применением распространённых программ по созданию интерактивных слайд-шоу от компании Microsoft, программного обеспечения Power Point.

Презентации учитель, как правило, использует и при объяснении новой темы и при закреплении или повторении ранее изученного материала. Опыт показывает, что презентации в сравнении с традиционным объяснением новой темы имеет свои преимущества. Это, прежде всего, возможность дополнительного зрительного восприятия и усвоения новой информации школьниками. В практике обучения для данной методики используется необходимое оборудование: персональный компьютер и интерактивная доска для проецирования учебной информации, ее закрепления, актуализации и контроля усвоенного материала.

Используемые ИКТ в школьной практике включают мультимедиа-технологии, под которыми понимают «совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах: 1) аудиоинформации (звуковой); 2) видеоинформации; 3) анимации (мультипликации, оживления)» [6, с. 211].

На уроке русского языка учитель после просмотра видеороликов комментирует видеоинформацию или анимацию, происходит активизация внимания школьников к содержанию учебной темы и усиливается интерес к изучаемой теме. Обучение становится интересным, происходит эстетическое удовлетворение и повышается качество предлагаемой учителем информации. При этом видоизменяется его роль в учебно-воспитательном процессе. Учитель может эффективнее использовать учебное время занятия, обратив внимание на закрепление и отработку более сложных моментов учебного материала.

С применением ИКТ происходит переход от объяснительно-иллюстративного способа передачи знаний к технологичному. Школьник на таких уроках перестраивается с пассивного наблюдателя в активный субъект образовательной деятельности. Такой вид преподнесения информации по русскому языку:

- активизирует учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- развивает эстетический и эмоциональный уровни получения и закрепления знаний;
- применяются дифференцированные способы обучения;
- увеличивается общий объём работы на уроках;
- совершенствуется контроль и самоконтроль за усвоение знаний;

- формируются навыки, используемые в проектной деятельности;
- формируются умения и навыки работы со справочными материалами (словари, энциклопедии и др.), умения работать в электронных библиотеках и др.

В условиях интеграции наук/знаний указанные средства обучения языку являются взаимосвязанными. Их активное и регулярное применение способствует успешной организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивая интерактивное обучение школьников.

В фонд средств обучения входят средства информационных технологий – учебные CD-ROM-ы по русскому языку. Цель их внедрения в школьную практику связана с тем, чтобы предоставить учителю-словеснику и школьникам различную в интересной форме информацию, которая облегчает им усвоение материала, обозначенного программой по дисциплине. Эффективность учебных CD-ROM-ов определяется спецификой необходимых в обновленном обучении средств обучения, позволяющей:

- «представить обширный и самый разнообразный материал (текстовый, визуальный, аудитивный, аудиовизуальный) на одном носителе;
- выбрать последовательность знакомства с предлагаемой информацией и степень глубины знакомства;
- «извлечь» любой материал и использовать его в самостоятельных работах учащихся; выбрать по своему усмотрению тот или иной шрифт;
- сделать текст озвученным;
- выйти в Интернет и познакомиться с любой информацией по интересующей теме» [6, с. 213].

Необходимо учитывать, что «XXI век дает заказ на выпускников, обладающих вероятностным мышлением, то есть способных ориентироваться в «новой» ситуации» [7, с. 313], использования технической составляющей. Следовательно, учет применения в образовательном процессе инновационных методик и новых педагогических технологий дает возможность учитывать данный фактор.

Рассмотрим технологии и сервисы, которые менее распространены и пользуются меньшей популярностью, но предоставляющие учителю много возможностей и удобств, позволяющие расширить и преобразить имеющиеся изначально методы проведения уроков. Это следующие виды сервиса: Kahoot, LearningApps, Google Forms [8].

Особенности работы с сервисом Kahoot.

Одним из сервисов который предоставляет педагогу возможность провести проверку знаний – сервис Kahoot. Обратная связь может быть охарактеризована такими понятиями как отклик, отзыв, ответная реакция на действие, событие или вопрос. Под определением обратной связи понимается взаимодействие, посредством которого учитель имеет представление об успеваемости учащихся, анализирует проблемные моменты, чтобы после корректировки помочь ученикам достичь поставленных образовательных целей.

Проведение тестирования может происходить в разных формах, в том числе при применении игровых форм. Игровая форма проведения занятий стимулирует учащихся к более углубленному изучению материала, с необходимой для работы концентрацией. Данная платформа является незаменимым инструментом для оценивания знаний обучающихся в игровой форме. Это относительно недавно появившийся сервис для создания онлайн-тестов, викторин и опросов.

Система Kahoot работает по принципу создания тестовых заданий в виде интерактивных викторин. Для использования данной платформы педагогу необходимо лишь иметь собственный аккаунт в данном интернет-ресурсе. Благодаря созданному аккаунту учитель может создавать собственные задания, или брать уже имеющиеся викторины из базы данных сервиса. В имеющейся библиотеке готовых заданий собраны тесты всех пользователей Kahoot. Для того, чтобы найти нужную викторину, пользователю доступна внутренняя поисковая система, где необходимо лишь указать названия желаемого теста.

Разобраться в данном сервисе можно, используя подсказки. В первую очередь учитель составляет необходимые вопросы и поочередно добавляет их в поле добавления новых заданий. Количество вопросов в данном сервисе не имеет ограничений.

Настройки для каждого отдельного вопроса индивидуальны. Есть возможность настраивать время для обдумывания конкретного вопроса. Диапазон с 5 секунд до 200. Это будет полезно если

необходимо дифференцировать вопросы, и добавить в одну викторину вопросы разной сложности, например, при изучении с учащимися 8 класса тему «Омонимичные части речи и предлоги».

Число получаемых баллов может увеличить правильно данный ответ. Необходимо заострить внимание на том, что количество баллов напрямую зависит от скорости выполнения задания: чем быстрее будет дан правильный ответ, тем больше баллов получит ученик. Баллы по ходу проведения викторины будут суммироваться у каждого участника, что будет влиять на итоговый список результатов.

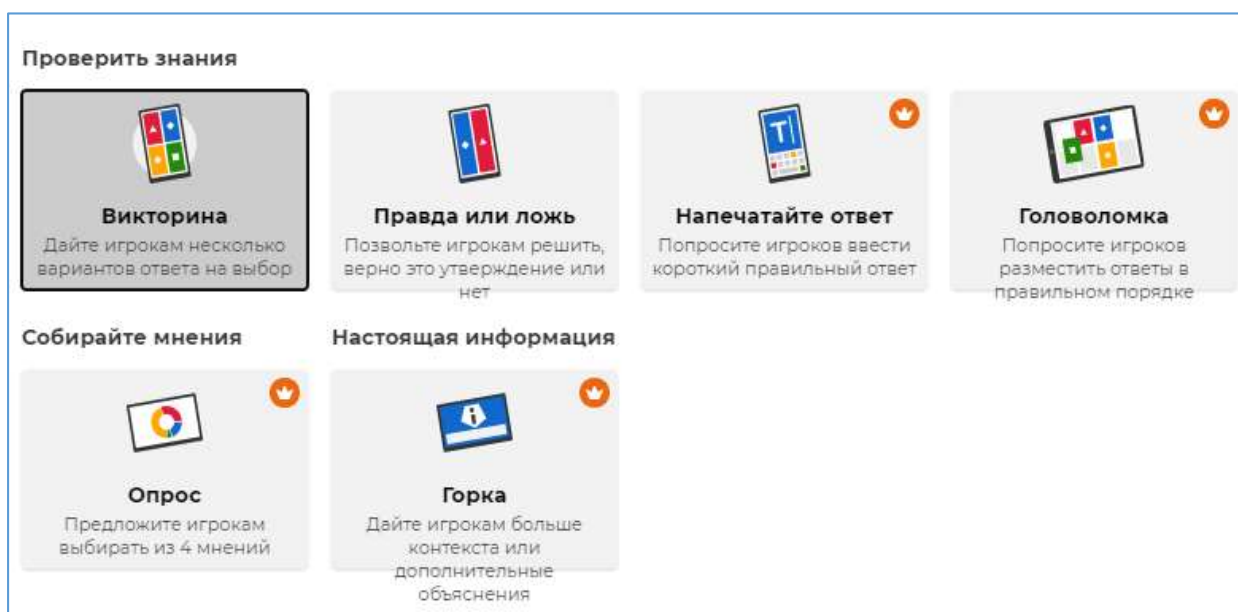
Одним из критериев, которые выделяют данный сервис в структуре всего интернет-пространства является наличие интерактивных элементов. В каждый вопрос учитель имеет возможность добавлять изображения, видеофрагменты, которые можно применять для визуализации содержимого поставленного вопроса и дать подсказку ученикам. Само изображение или видеоматериал могут содержать в себе задание. Иллюстрации могут быть использованы в качестве ответов на вопрос, то есть с их помощью можно отображать варианты ответов. Поиск изображений удобен тем, что нет необходимости заранее подбирать изображения, их можно взять из библиотеки файлом данной платформы.

В данном сервисе имеются различные формы создаваемых вопросов. Для понимания этой работы остановимся на классическом варианте выбора одного правильного варианта ответов. Данный шаблон включает в себя вопрос и четыре варианта ответов. Учитель добавляет в строку текст поставленного вопроса, вписывает в каждое из полей ответы и отмечает один из них в качестве верного варианта. После работы с характеристиками вопроса и внедрением необходимых медиа-файлов учитель может приступать к созданию следующего вопроса.

Второй формой можно подтвердить или опровергнуть предложенное утверждение. Варианты ответов базируются на двух командах «правда» или «ложь». Можно использовать вопросы с каким-нибудь утверждением, например, при изучении омонимичных частей речи и отличия от предлогов в 8 классе: «Верно ли утверждение, что производные предлоги не отличаются от омонимичных самостоятельных частей речи?». Учащимся нужно будет опровергнуть или подтвердить указанное предположение. Настройки вопроса происходят по принципу вышеприведенного варианта.

Возможно создание вопросов с выбором нескольких правильных вариантов ответов. Есть также вариант заданий с открытой формой проверки, где учащимся необходимо будет самостоятельно внести предполагаемый ответ в строку заполнения данных (Рисунок 1).

Рисунок 1. Варианты форм вопросов



В форме под названием «головоломка» педагог способен создать вопрос, рассчитанный на ранжирование ответов для установления точной последовательности предложенных вариантов. В данном шаблоне возможно использовать задания для установления последовательности. Опрос можно использовать для того, чтобы узнать у обучающихся их мнение относительно поставленного вопроса или задания. Последняя доступная на сервисе форма, под названием «горка»,

перестраивает систему проверки знаний и добавляет в тест помимо обратной связи элементы обучения. Педагог может добавлять отдельные презентации, видеоматериал, информацию для ознакомления. Тем самым перед проверкой знаний можно провести часть обучения. Созданная викторина будет доступна в личном кабинете педагога.

Учитель перед проведением викторины может просмотреть вопросы и при необходимости внести коррективы.

Так как сервис имеет обширную библиотеку готовых заданий, можно с помощью функции экспорта добавить любой необходимый вопрос с уже настроенной механикой в свой тест.

Приведем примеры работы с сервисом Kahoot на уроках русского языка.

Чтобы проводить занятия по русскому языку с применением данной платформы, необходимо соблюдать следующие рекомендуемые требования:

- для учителя необходимо наличие интерактивной доски, для проектирования вопросов на экран перед учащимися;
- для учащихся необходимо наличие устройств, которые будут служить аналогом пультов, благодаря которым ученик будет выбирать ответ в процессе обучения (Рисунок 2).



Рисунок 2. Пример вопросов в Kahoot

Большей результативности в процессе обучения предмету можно достичь путем различного подхода к оцениванию, сделав процесс более интерактивным.

Применение LearningApps на уроках русского языка.

LearningApps.org ресурс предназначен для создания интерактивных упражнений с использованием различных форм. Задания педагог может создавать в виде кроссвордов, викторин, заданий на соответствия, пазлов и других упражнений, совмещающих проверку знаний и элементы игры.

По русскому языку есть возможность создать упражнения для самостоятельной работы учеников. Удобство заключается и в возможности назначать выполнение упражнений в качестве домашнего задания, чтобы ученики могли с интересом его выполнять.

В данном ресурсе имеется обширная библиотека заданий, созданных каждым пользователем данной платформы. Весь материал разделен по соответствующим разделам для удобного поиска. При необходимости учитель может взять из галереи понравившееся задание, дать его ученикам или переделать для себя.

Приведем примеры шаблонов, по которым педагог может создавать интерактивные упражнения и использовать их:

- поиск пары (сопоставление термина и определение данного термина);
- классификация (разделить части речи);
- ввод текста (описать иллюстрации с темой);
- викторина (составить вопросы по изучаемой теме);
- заполнение пропусков (предложить поставить недостающие слова в предложениях);
- кроссворды (загадать названия самостоятельных и служебные части речи).

Для создания упражнений учителю нужно выбрать шаблон, каркас для будущего задания. В первую очередь необходимо обозначить название упражнения. При желании дать описание к заданию, в нем можно подробнее объяснить, что требуется делать ученику в конкретном упражнении.

Далее учитель заполняет нужные поля, указывает правильные ответы и сохраняет все произведенные изменения. При необходимости с задачами урока в соответствии с темой добавляются визуальные элементы, в качестве них могут служить отрывки видео, изображения, схемы.

К преимуществам данного сервиса можно отнести:

- сервис абсолютно бесплатный, все ресурсы на нем доступны учителю и обучающемуся;
- большая библиотека готовых заданий;
- возможность применять любые готовые упражнения, изменяя информацию и задания в них;
- простота в освоение ресурса, легкость в создании упражнений и выполнении заданий.

В инструментарии платформы есть возможность создания учебных классов. Эти виртуальные комнаты представлены с целью, чтобы приглашать учащихся в них, используя ссылку. Это необходимо для того, чтобы ученики могли пройдя по ссылке, начать выполнять задания (Рисунок 3).

Название упражнения Язык дисплея

Русский язык

Описание задания

Введите описание задания. Оно будет появляться в начале упражнения. Если это не нужно, оставьте это поле пустым.

Вам необходимо ответить на вопросы, связанные с темой «Публицистический стиль»

вступление (необязательный)

Текст Картинка Озвученный текст Аудио Видео

Вопросы

Вопрос: А Что из нижеуказанных относится к стилистическим чертам публицистического стиля? Подсказка:

Ответ: А Оценочность Подсказка:

Правильно?

Ответ: А Терминологичность Подсказка:

Правильно?

Ответ: А Безобразность Подсказка:

Правильно?

Ответ: А Объективность изложения Подсказка:

Правильно?

[+ добавить еще один вариант ответа](#)

Рисунок 3. Пример создания упражнения

В заданиях на соответствие ученикам нужно сопоставить один термин с определением. Информацию можно подать в виде не только текста, но и визуально в форме изображений или видео.

Особенности работы с Google Forms на уроках русского языка.

В системе образования проверка знаний с помощью проведения тестирования является современным методом обеспечения обратной связи. В начале своего появления тестирование предназначалось для проведения экспресс-диагностики, благодаря которой удавалось решить одновременно несколько образовательных задач.

Преимуществами данного метода можно выделить несколько пунктов:

- тестирование может заменить трудоемкую и сложную диагностику знаний, которая характерна при использовании других методов (устный опрос, индивидуальный опрос) ;
- тестирование выделяется на фоне других методов экономией времени на его осуществление;
- благодаря тестированию возможен охват наибольшего числа учащихся;
- тестирования, как правило, проводятся по единому стандарту для всех учеников в конкретном классе, группе, что делает результаты более прозрачными и честными.

Тестирование применяется для того, чтобы разрешить проблемы с разноуровневым обучением и обеспечить оперативную оценку знаний учащихся. К методу можно отнести и то, что тестовый контроль характеризуется обеспечением равных и объективных условий проверки знаний учащихся.

При использовании классических методов, учащимся может достаться «счастливый» билет на проведении контроля знаний. Тем самым оказывается, что данным ученикам достаточно получить положительную оценку, освоив программу частично. Однако, тестирование охватывает весь изученный материал и содержит вопросы разной структуры и сложности.

Тестирование, как правило, проводится для определения текущих знаний учащихся, а также как форма проведения итогового контроля, после изучения раздела или целой программы. Учитель подготавливает тестовые задания при применении различных форм заданий и их расстановки по тестовому бланку. В большинстве случаев учащимся раздаются специальные бланки с заданиями и засекается время на их выполнение, но минусом такой формы проведения можно отметить время, потраченное на проверку выполненных заданий учителем, в частности при использовании письменно заполненных тестовых листов.

В настоящее время чаще для проведения тестирования применяются компьютерные технологии. ИКТ технологии позволяют ускорить процесс создания заданий, а также позволяют уменьшить временные затраты на анализ ответов. Электронное тестирование также удобно тем, что обеспечивает оперативность публикации и не требует затрат на изготовление материальных образцов, то есть обладает экономичностью в плане их тиражирования. Обеспечивает беспристрастность оценивания, в основном в электронном оценивании задействуется автоматическая проверка, исключающая изменения результатов.

Данная работа позволяет учителю при необходимости совершить редактирование любых заданий. Электронное тестирование при необходимости можно проводить и удаленно, например, при дистанционном обучении, для учащихся по каким-либо причинам не способных присутствовать во время образовательного процесса.

Стоит выделить отличительные преимущества данного сервиса:

- возможность создавать задания, используя разные формы вопросов;
- оперативность создания;
- автоматическая проверка получаемых ответов;
- понятный и лёгкий в освоении интерфейс;
- результаты, которые предоставляет сервис в виде электронной таблицы.

Рассмотрим формы тестовых заданий на уроках русского языка.

На выбор для учителя доступны различные шаблоны, по которым возможно создание тестовых вопросов. В первую очередь есть шаблон с вводом текста, который применим для создания поля для заполнения личных данных. Например, для того чтобы ученики отметили свое ФИО и класс (Рисунок 4).

Стоит выделить полезную функциональную составляющую в виде возможности отмечать каждый созданный вопрос как обязательный. Данный параметр позволит предотвратить случайного или намеренного пропуска одного из вопросов или форм заполнения, которое может происходить

при проведении тестов на физических листках. Если учащийся пропустит задание и решит завершить тестирование, система предупредит о незаполненном поле и вернет учащегося к данному вопросу, что является важным для отслеживания результатов обучения школьником.

Рисунок 4. Форма для заполнения личных данных, функция «обязательный вопрос»

Далее опишем формы, которые используются для создания заданий на выполнение. В качестве стандартного вопроса обычно используется форма с одиночным вариантом ответа. Данный вариант подходит для обычных стандартных вопросов на поиск правильного ответа. К примеру, создавая тестовый вопрос по теме «Омонимичные части речи и союзы», можно предложить учащимся выбрать правильное утверждение из ряда ответов (Рисунок 5).

В данной платформе также есть возможность включать в вопросы изображения. Картинки можно добавлять, как изображение, характеризующее сам вопрос, так и для данных ответов, например, в качестве поиска учениками нужного варианта. Изображения можно загружать из памяти используемого устройства, из облачного хранения или найти во внутреннем поисковике на просторах интернета.

Рисунок 5. Пример вопроса с одиночным ответом

Количество баллов за правильно выполненное задание назначает непосредственно сам педагог, что делает возможным добавления дифференцированных вопросов разной степени сложности. Количество вариантов ответов также не имеет ограничений.

Следующей формой добавления нового вопроса можно выделить вопрос с выбором нескольких правильных вариантов ответов. Данная форма практически аналогична предыдущей, однако подразумевает наличие любого количества верных ответов из предложенных. Количество баллов может быть ориентировано от числа правильных ответов и их сложности.

Google forms удобно применять для заданий на сопоставление. К примеру, можно выделить форму под названием «Сетка (множественный выбор)» применимая для заданий, где нужно составить ряд утверждений и ряд с которым нужно их сопоставлять. Близкая к данной форме «Сетка флажков», которая имеет одно отличие. В данной форме можно выбирать только один ответ в каждой строке. Для примера можно составлять задания с определением верного или ложного определения термина. Так, выполняя задание на соответствие по теме «Знаки препинания при обособленных обстоятельствах, выраженных существительными с предлогами », учащиеся должны будут выбрать правильное определение нескольких терминов (Рисунок 6).

The image shows a Google Forms question titled "Обособляются обстоятельства...". Below the title, there are four columns of options: "Несмотря на, невз...", "Благодаря, соглас...", "В случае, при нал...", and "Вопреки". There are four rows of terms: "Уступки(всегда)", "Причины", "Условия", and "Уступки". Each cell in the grid contains a small square checkbox.

| | Несмотря на, невз... | Благодаря, соглас... | В случае, при нал... | Вопреки |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Уступки(всегда) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Причины | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Условия | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Уступки | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Рисунок 6. Вопрос на соответствие

На данной платформе можно составлять вопросы не только закрытого типа, но и открытые вопросы, то есть вопросы в которых учащимся необходимо самостоятельно сформулировать ответ на поставленный вопрос. В данной форме можно добавлять задания, которые потребуют от учащихся умения разъяснять ход своих мыслей и подробно расписывать ответ. Стоит отметить, что вопросы открытого типа подлежат ручной проверке, в отличие от вопросов закрытого типа, которые проверяются системой автоматически. В вопросах такого рода учитель может назначить максимальное количество баллов, которое будет дано при наиболее приближенном к истине ответом.

Необходимо отметить преимущество при выполнении заданий как по литературе, так и русскому языку. Выполнение всех заданий по теме происходит в одной вкладке. Ученикам необходимо лишь последовательно выполнять предложенные задания. После того, как учащиеся завершат выполнение теста они смогут завершить прохождение и сдать работу учителю. Со стороны педагога достаточно является прослеживание времени сдачи и количество полученных учениками баллов.

Если тест содержит вопросы исключительно закрытого типа, тогда для получения итоговых баллов от учителя не требуется совершать абсолютно никаких действий. При наличии в тестовом бланке заданий с условием заполнения ответа вручную учитель в разделе «ответы» сможет увидеть все сданные работы и их результаты, а также проверить вручную и проставить дополнительные баллы за вопросы данного типа.

Для учителя будет доступ к статистике каждого ученика, есть возможность просмотреть каждую работу и посмотреть средний балл по выполненным заданиям по теме. В разделе также имеются характеристики, способные выявить слабые места учащихся. Например, «Вопросы, на которые часто даются неправильные ответы», в данном списке будут вопросы, с которыми у учеников возникло наибольшее количество трудностей при выполнении. Есть статистика по распределению баллов. В ней показан диапазон, медиана полученных баллов. Однако стоит выделить также общую автоматически созданную таблицу, в которой происходит генерация всех полученных ответов. Автоматически выстраивается электронная таблица с результатами, всеми

формами заполнения (ФИО, класс, параллель), временем, когда учащийся завершил тест, а также всеми ответами, данными каждым конкретным учеником.

Таким образом, использование на уроках ИКТ с различными платформами для обучения школьников способствует активизации внимания учащихся, усиливается мотивация в обучении, развиваются познавательные навыки в постижении изучаемого материала.

Каждый вид средств обучения обладает определенным и только ему присущим набором функций, осуществление которых способствует решению образовательных и воспитательных задач урока, направленность на разнообразные организационные формы учебной деятельности посредством ИКТ. Именно поэтому нельзя утверждать о преимуществе одного вида средств обучения по отношению к другому. Можно определять целесообразность использования того или иного вида в той или иной педагогической ситуации в соответствии с целями, задачами каждой изучаемой темы (ее этапа). Большую роль здесь играет и уровень подготовки класса, и учет интересов школьников, и творческий потенциал самого учителя-словесника.

Литература

1 Типовая учебная программа по предмету «Русская литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения). Приложение 5 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от «25» октября 2017 года № 545. – Астана, 2017. – 32 с.

2 Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Изд. центр Академия, 2008. – 176 с.

3 Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.

4 Распространение инновационных учебно-методических материалов /Под ред. А. Ю. Уварова – М.: Университетская книга, 2008. – 176 с.

5 Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001. – 192 с.

6 Технологии и методики обучения литературе /Под ред. В.А. Кохановой – М.: ФЛИНТА, Наука, 2011. – 248 с.

7 Алешина И.В. Использование интерактивных методов обучения на уроках русского языка// Молодой ученый, 2017. – №8(142). – С.313-316.

8 Интернет ресурсы:

<https://kahoot.com/>

<https://learningapps.org/>

<https://docs.google.com/forms/>

ГРНТИ 14.01.85

РОЛЬ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ МОРФОНОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Жакупов Г.А.

*Узбекский государственный
университет мировых языков
Узбекистан, г. Ташкент
georgejakupov@gmail.com*

Стандарты современного образования предъявляют высокие требования к преподаванию русского языка в иноязычной аудитории. При этом существуют значительные типологические различия между русским языком как фузионным и тюркскими языками, относящимися к агглютинирующим. Для изучающего русский язык носителя агглютинирующего языка такие типологические различия создают определенные трудности [4, с. 69].

Основная трудность заключается в том, что грамматические значения слов в агглютинативных языках выражаются различными средствами, которые не сводятся к правилам или соответствиям. Это явление называется алломорфизмом в языках. Алломорфизм вызывает так

называемую интерференцию, которая заключается в том, что опыт изучения родного языка и опыт речевой деятельности мешают представителям агглютинирующих языков их речевой деятельности на русском языке. Трудности состоят не только в распознавании фонологического членения русского языка на фонемы и слоги, но и в распознавании членения русской речи на морфемы и слова. При фузии наблюдается прямо противоположное явление.

Сопоставление языков, особенно неродственных, состоит в установлении изоморфизма и алломорфизма сравниваемых языков. В нашем случае оно заключается в установлении соответствий и различий, обусловленных фузией русского языка и агглютинаций узбекского и казахского языков.

Фузионные языки отличаются от агглютинативных пограничными сигналами слов и морфем [3, с. 316]. В них наблюдается, кроме чередования ударения, также чередование морфем и чередование суффиксов. Так, например, вопрос о чередовании суффиксов и их компонентов нуждается в специальном рассмотрении. В работе мы исходим из того, что нам известны суффиксы и их фонемы. Различия между суффиксами обусловлены не их значениями, а конечным исходом основы производящего прилагательного. Подобные разновидности морфем и словоформ в плане выражения, вслед за Н.С. Трубецким, в настоящее время в лингвистике принято считать объектом изучения морфонологии [5, с. 116-118].

Принцип, на котором строится определение морфонологической единицы, это понятие варианта. Под вариантом понимаются такие лингвистические объекты, различия между которыми сводятся к некоторому правилу. Обоснование морфонологической единицы как относительно автономного объекта языка опирается на идею иерархической организованности морфонологических объектов и строится путём определения их тождества.

Морфонология – это раздел лингвистики, который изучает правила внутреннего сандхи (сочетания и чередования фонем на морфемном шве). Указанные сочетания вызывают определённые трудности у носителей агглютинативного языка при овладении речевой деятельностью. Они объясняются не только различием фонологических систем родного и изучаемого языков, но также и существенными различиями в морфемном членении, наличием или отсутствием морфемной вариативности родного и русского языков.

Таким образом, достижения морфонологической науки последних лет дают достаточно оснований для применения их в области методики преподавания русского языка с целью успешного овладения русским языком представителями агглютинирующих языков. В первую очередь, необходимо создать раздел морфонологии в методике преподавания русского языка, что позволит овладеть сложной системой словообразования и формообразования что обеспечит распознавание звучащей речи русского языка. Морфонологические единицы чередований ударения, фонем и суффиксов играют большую роль в словообразовании и словоизменении фузионного русского языка.

Однако, несмотря на то, что изучение морфонологических особенностей во многом облегчает усвоение материала по русскому языку носителями нефузионных языков, само по себе изучение русской морфонологии является непростой задачей, в особенности в иноязычной аудитории. На помощь педагогу в этом могут прийти современные информационно-коммуникационные технологии.

На сегодняшний день информатизация и компьютеризация охватывает всё больше сфер человеческой деятельности. «Становление современного информационного общества приводит к коренным изменениям во всех сферах жизни и деятельности человека. В сознании людей все больше утверждается мысль, что будущий стратегический потенциал общества будут составлять не вещество и энергия, а информация и научные знания» [2, с. 3]. В связи с развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также существенного повышения их роли в жизни общества образовательный процесс не может не реагировать на эти преобразования и также нуждается в модернизации.

Последовательное, систематическое внедрение в педагогический процесс инновационных образовательных технологий способно расширить существующий арсенал методических средств. Одной из форм модернизации образования за счёт применения современных ИКТ является использование в практике обучения цифровых образовательных ресурсов. Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) – это учебные материалы, представленные в цифровой

(электронной) форме. Современные образовательные стандарты предъявляют следующие требования к цифровым образовательным ресурсам:

- контент (содержание) ЦОР должно соответствовать содержанию обучения, предусмотренному учебной программой и утверждённым нормативно-правовыми актами;
- ориентация на высокую интерактивность и мультимедийность обучения, предусмотренные современными требованиями к формам обучения;
- реализация личностно-ориентированного подхода в обучении, предполагающего уровневую дифференциацию и индивидуализацию, учитывающую возрастные особенности учащихся и соответствующие различия в уровне владения материалом и в культурном опыте;
- реализация компетентностного подхода в обучении, направленного на решение практически ориентированных задач на основе знаний и умений в рамках данного предмета;
- возможность использования ЦОР как при индивидуальной, так и при групповой работе;
- полноценное функционирование ЦОР на различных технических платформах;
- интеграция и возможность использования ЦОР наряду с другими инновационными и традиционными формами обучения.

В комплект цифровых образовательных ресурсов входит виртуальная лаборатория, виртуальная галерея, блок получения информации. Виртуальная лаборатория содержит интерактивные компоненты, такие как интерактивные модели, интерактивные анимации и другие.

К интерактивным компонентам, позволяющим осуществить проверку и самопроверку знаний учащимися, относятся контрольные задания и вопросы. Наиболее популярными и часто применяемыми в цифровых образовательных ресурсах являются следующие типы заданий:

- вопрос или задание, предполагающее выбор одного варианта ответа из нескольких;
- вид упражнения, основанный на выборе нескольких вариантов ответа из предложенных;
- ввод в специально отведённое поле слова или фразы, являющейся ответом на заданный вопрос.

Также к интерактивным компонентам относятся задания, предполагающие наличие более сложного интерфейса:

- указание на рисунке нужного объекта (point-n-click);
- перетаскивание объектов и их наложение друг на друга (drag-n-drop);

Кроме того, «интерактивный компонент может предполагать наличие нескольких типов заданий в одном упражнении» [1, с. 39].

Проверка правильности выполнения заданий осуществляется компьютером, что исключает возможность ошибок и неточностей, связанных с наличием человеческого фактора, а также освобождает учителя от необходимости проверки заданий, освобождая тем самым больше времени для педагогического творчества. ЦОР позволяют создать систему подсказок и пояснений, предназначенных для работы учащихся над ошибками. Интерактивные компоненты могут быть использованы на различных этапах проверки и самопроверки знаний учащихся при изучении любой учебной дисциплины или темы, в том числе морфонологии современного русского языка.

Одним из разделов интерактивной лаборатории, предусмотренной цифровыми образовательными ресурсами, являются интерактивные модели. Использование интерактивных моделей в образовательном процессе призвано ускорить усвоение учебного материала учащимися. Так, при обучении морфонологии русского языка с помощью виртуальных моделей можно представить модель, отражающую выбор алломорфа суффикса в зависимости от акцентных характеристик и консонантного исхода основы производящего слова и т.д.

Виртуальная галерея предполагает наличие различных видов и средств наглядности, существующих в электронной форме. Демонстрационная графика, используемая в цифровых образовательных ресурсах, представлена различного рода схемами, графиками, рисунками и фотографиями. К демонстрационной графике относятся реалистические и синтезированные изображения, фрагменты анимации в формате .gif. Графические объекты являются не просто аналогами традиционных иллюстраций учебников, они дополняют, дидактически обогащают материал, формируют правильные представления об изучаемых объектах. Также в виртуальной галерее содержатся видео и звуковая информация.

Важнейшей частью демонстрационных материалов по морфонологии русского языка являются интерактивные таблицы. Такие таблицы позволяют в наглядной форме отобразить выбор

алломорфа суффикса в зависимости от класса альтернантов и класса ударения производящего слова, а также

Научные и научно-популярные статьи, тексты литературных произведений и первоисточников на иностранном языке, фрагменты учебной литературы (с возможностью поиска по тексту), мультимедийные уроки-презентации, различного рода справочные материалы, биографии ученых, интернет-ссылки с аннотациями, словарь терминов, относятся к блоку получения информации. Основным преимуществом электронных блоков информации является возможность автоматизированного поиска информации в тексте. Кроме того, блок получения информации ЦОР может содержать значительно большее количество библиографических ресурсов благодаря доступу к электронным библиотекам. Электронные тексты могут сопровождаться звуковым комментарием, что может быть особенно эффективно для самостоятельной работы учащихся над темой.

Использование цифровых образовательных ресурсов может быть эффективно на всех этапах учебного процесса, как при индивидуальной, так и при групповой работе. Их применение не ограничивается сферой одного или нескольких учебных предметов. ЦОР позволяют учащимся осуществлять самоаттестацию, самостоятельно контролировать усвоение знаний по теме. Всё это делает цифровые образовательные ресурсы одной из наиболее эффективных и универсальных форм использования ИКТ в образовании.

Литература

1 Домненко В.М., Бурсов М.В. Создание образовательных интернет-ресурсов. – СПб, 2002. – С. 35–44.

2 Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

3 Им С.Б. Морфонологические явления в словообразовании диминутивов мужского рода. // Горизонты современной русистики. Сб. статей Международной научной конференции, посвященной юбилею акад. В.Г Костомарова. – М., 2020. – С. 315-322.

4 Попова Е.Н. Типологическая характеристика языка сквозь призму слогоморфемной корреляции (на примере русского языка) // Русистика, № 1, 2013. – С. 67-70.

5 Трубецкой Н.С. Некоторые соображения относительно морфонологии. // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – С.115-119.

ГРНТИ 14.01.85:14.01.93

РОЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Немченко Н.Ф

*Кокшетауский университет
им. Шокана Уалиханова
Казахстан, г. Кокшетау
nnetchenko@inbox.ru*

Глущенко Е.Е

*Кокшетауский университет
им. Шокана Уалиханова
Казахстан, г. Кокшетау
yekaterina.gluchshenko@mail.ru*

Одним из наиболее распространенных определений понятия «инновация» является «внедрение новых целей, содержания, методов, форм обучения и воспитания, организация совместной деятельности преподавателя и студента». Согласно лингводидактическому словарю А.Н.Щукина «педагогические технологии - это направление современной дидактики в исследованиях в области: применения технической подготовки в учебном процессе, совершенствования структуры и эффективности учебного процесса» [1, с. 746].

Обзор теоретических источников, рассматривающих инновационные технологии в образовании, можно охарактеризовать следующими направлениями:

- Внедрение новых *компьютерных и мультимедийных технологий* расширяет доступ к образованию, формируя открытую систему обучения [2].

- *Технология развития критического мышления* на уроках английского языка рассматривается в связи с быстро растущими тенденциями в разработке сложного набора иноязычных навыков и функций [3].

- *Интерактивные технологии* могут характеризоваться наличием диалога, обмена мнениями и аргументами за и против спорного вопроса [4].

- *Технология совместного обучения* является результатом взаимодействия с учащимися, при котором учащиеся несут ответственность за свое собственное обучение и развивают активное участие [5].

- *Технология дистанционного образования*, которую некоторые называют открытым обучением, в основном предназначена для учащихся через интернет [6].

Все вышеперечисленные технологии имеют непосредственную связь со здоровьесберегающими технологиями. А именно, они все могут быть использованы в качестве здоровьесберегающих технологий (ЗСТ) на разных этапах обучения и для формирования различных языковых навыков и коммуникативных компетенций. Естественно, что набор здоровьесберегающих технологий может представлять собой сочетание нескольких инновационных технологий, уместных для конкретных целей в обучении английскому языку.

К примеру, дистанционные технологии и компьютерные и мультимедийные технологии позволяют использовать обширные интернет-ресурсы для усвоения как языковых навыков, так и коммуникативных компетенций, что сокращает затрату времени на поиск необходимой литературы, в то время как видео- и аудио-ресурсы направлены на развитие коммуникативных компетенций.

Технологии развития критического мышления способствует расширению кругозора, становлению разносторонней личности, раскрытию внутреннего потенциала обучающихся, которое развивает навыки самоанализа и мышления; технологии критического мышления, их использование способствует тому, что обучение английскому языку становится намного увлекательнее и легче, сохраняя и защищая ментальное здоровье.

Интерактивные технологии вводят прямую связь со здоровьесберегающими, так как одной из форм здоровьесберегающих технологий является именно проектная деятельность, которая является также основной в интерактивных технологиях, позволяя разнообразить учебную деятельность учащихся.

Совместное обучение или другими словами групповая деятельность мотивирует учащихся быть лучше в определенной группе или не отставать от одноклассников, что также внедряет внутреннюю мотивацию для углубленного изучения английского языка.

Таким образом, можно сказать, что все современные инновационные технологии косвенно или прямо направлены на **здоровьесбережение**, так как по своей сути они очень продуктивны, интересны и несут важный образовательный характер.

Основоположником концепции «здоровьесберегающие образовательные технологии» в специальной литературе принято считать Н.К Смирнова, который утверждал, что эти технологии можно рассматривать как качественную характеристику образовательных технологий в соответствии с критериями воздействия на здоровье детей и педагогов, как техническую основу здоровьесберегающей педагогики, как совокупность форм и методов организации здорового воспитания детей [7].

Здоровьесберегающие технологии ЗСТ в обучении означают совокупность условий, методов и приемов, способствующих максимальному сохранению, а также укреплению не только физического, но и нравственного и духовного здоровья субъектов любого образовательного процесса. Их главная задача - создать такие условия, которые не будут травмировать психику и организм учащегося. Именно поэтому система образования уделяет так много внимания здоровью подрастающего поколения.

В настоящее время здоровьесберегающие технологии в образовательных учреждениях широко внедряются по следующим направлениям: медицинские технологии, направленные на профилактику заболеваний; коррекцию соматического здоровья и осуществление санитарно-

гигиенических мероприятий; образовательные технологии, способствующие сохранению и укреплению здоровья в форме; информационно-образовательные технологии; социальные технологии, в том числе организация здорового и безопасного образа жизни; психологические технологии, обеспечивающие профилактику и психокоррекцию; психические расстройства личностного и интеллектуального развития [8].

Эти направления выделены исключительно с целью разработки узкоспециализированных вопросов и методик – на самом же деле, они все связаны между собой в реальном процессе обучения.

Очень важно и необходимо распределять здоровьесберегающие технологии по возрастным критериям для младшего, среднего и старшего звена, а также определенные виды и формы технологий использовать для формирования языковых навыков (фонетика, грамматика, лексика) и речевых компетенций (чтение, говорение, письмо, аудирование). Рассмотрим примеры использования некоторых из этих технологий.

Обучающие игры

Для младшего и среднего возраста при использовании здоровьесберегающих технологий важным видом деятельности считаются игры, которые направлены как на развитие и языковых навыков (лексические и грамматические навыки), так и коммуникативных компетенций (письмо, говорение, слушание, чтение).

Ниже представлен комплекс игровых форм для младшего звена по двум языковым навыкам (лексика и грамматика) и четырем речевым компетенциям (чтение, аудирование, письмо, говорение). ЗСТ для отработки фонетических навыков для младшего звена представлены в разделе «Рифмовки, скороговорки и фонетические ребусы». Содержание учебного материала взято из учебника для 4 класса, утвержденного государственным стандартом, «Pupil's Student Book for Kazakhstan Smiles 4», раздел 5:

Лексика (Topic: Weather)

Игра «Мухи»: для проведения игры учителю необходимо подготовить набор картинок или карточек со словами на английском языке по теме урока (it's snowing, it's cloudy, it's sunny, it's windy, it's cold, it's foggy, it's hot, it's raining). Ученики делятся на две команды, которые выстраиваются в две колонны перед доской, на которой прикреплены «мухи» – картинки или карточки со словами. Первые в колонне ученики получают «мухобойки». Учитель называет слово на русском языке, а ученики с «мухобойками» стараются как можно быстрее ударить ими по картинке или по карточке с английским эквивалентом этого слова и передать «мухобойку» следующему участнику своей команды. Правильно угаданное слово приносит команде балл и убирается с доски. Выигрывает та команда, которая «прихлопнет» больше «мух».

Грамматика (Topic: have to/must)

Игра «Стройся!»: каждый участник команды получает карточку, на которой написано какое-либо слово из полного предложения. По сигналу все члены команды выстраиваются так, чтобы получить лексически и грамматически верное предложение.

Чтение (Topic: Camping)

Игра «Найди слова»: ученики читают текст вместе с учителем, переводят, затем учитель делит учеников на три группы. Каждой группе достается по три разных предложения из текста, в которых пропущены слова. Ученики должны вставить ответы и озвучить их устно. 1 качественный ответ – 10 баллов, ответ с ошибками – 5 баллов, абсолютно неправильный ответ – 0 баллов. На каждый вопрос всегда разный ученик дает ответ.

Аудирование (Topic: Camping)

Игра «Мяч»: учащиеся внимательно слушают предложения на английском языке по теме урока и бросают мяч или что-нибудь другое (на пример, скомканную бумажку, самолётик) в мишени, обозначенные на доске как True и False. Побеждает тот ученик, кто первым поразит большее число «правильных» мишеней.

Письмо (Topic: Camping)

Игра «Кричащий диктант»: ученики образуют пары и строятся в две линии друг против друга в противоположных концах классной комнаты. Один участник из пары громко диктует своему партнёру предложение на английском языке. Его напарник должен все слова записать правильно. За своё предложение пара получает 10 баллов. Каждая ошибка уменьшает результат на 1 балл. Затем баллы переводятся в оценки. (в сильной группе можно усложнить задание, предложив парам

записать под диктовку, например, три предложения, одно из которых неверно. Когда пара заканчивает диктовку, они собираются и проверяют свои предложения) Каждая пара решает, какие предложения верные, а какие ошибочные. В конце учитель объявляет правильные ответы. Если в группе много учащихся или мало места, чтобы участники могли далеко отойти друг от друга, пары могут диктовать друг другу, сидя спиной к спине. В маленькой или спокойной группе можно в качестве фона включить музыку.

Говорение (Topic: Camping)

Игра «Ролевые игры»: учащимся в подростковом возрасте нравятся ролевые игры. С помощью таких игр есть возможность, создать условия, как в реальной жизни. Согласно теме учебника, можно создать сценку обсуждения похода в лагерь, какие вещи первой необходимости ученики должны с собой взять, что нельзя делать в лесу, как должны соблюдать меры предосторожности.

Для *среднего звена* игровая деятельность проводится только в следующих направлениях: *лексика и чтение*. Для отработки языковых навыков (фонетика и грамматика), а также коммуникативных компетенций (говорение, письмо, аудирование) в среднем звене предложены другие формы ЗСТ (ниже представлены *разделы* «Рифмовки, скороговорки и фонетические ребусы» и «Медиативно-релаксационные упражнения»). Содержание учебного материала взято из учебника для 7 класса, утвержденного государственным стандартом, «Student`s Book for Kazakhstan Grade 7 Excel», раздел 5:

Лексика (Topic: The Hound of the Baskervilles)

Игра «Фанты»: для этой игры нужно взять шляпу, в неё положить фанты со словами из текста (выделенные жирным шрифтом). Каждый ученик вытаскивает фанты по очереди и объясняет значение слова на английском. Остальные учащиеся должны отгадать слово на русском.

Чтение (Topic: The Hound of the Baskervilles)

Игра «Тренер и игрок»: класс делится на пары, «тренер и игрок», оба читают рассказ (The Hound of the Baskervilles) в течение пяти минут только один раз, затем тренер проверяет как игрок понял содержание.

Рифмовки, скороговорки и фонетические ребусы

Рифмовки, скороговорки и фонетические ребусы – отличные способы попрактиковаться и улучшить фонетические навыки, произношение и беглость речи. Рифмовки и скороговорки также могут помочь улучшить акценты, используя аллитерацию, которая представляет собой повторение одного звука. Учитель использует рифмовки, скороговорки и фонетические ребусы на уроках английского языка для улучшения навыков произношения. Ниже представлены некоторые примеры форм ЗСТ, которые распределены для *младшего, среднего и старшего звена* для отработки *фонетических навыков*:

Младшее звено (рифмовки)

Проведенная фонетическая зарядка на специфическую букву разряжает обстановку, поднимает настроение ученикам и способствует правильному произношению, например: «The yellow yacht is yours. Yes, the yacht is yours. Katy is lucky. Katy is very lucky. Katy is very happy».

Среднее звено (скороговорки)

Ученики смотрят видео вместе с учителем. Учитель останавливает видео несколько раз, отработывая определенный материал для усвоения звука, и делает акценты на определенные отрезки видео. Q&A: [How do you pronounce the "R" sound--the American R - YouTube](#). Затем ученики по очереди проговаривают скороговорку, например: «Robert Rowley rolled a round roll around, a round roll Robert Rowley rolled around. If Robert Rowley rolled a round roll around, where is the round roll Robert Rowley rolled around?».

Старшее звено (фонетические ребусы)

На доске дано десять (больше, если в классе учеников больше) транскрипций, каждый ученик подходит к доске, выбирает слово и на основе транскрипции должен записать это слово в орфографии.

Рифмовки используются преимущественно в младшем звене, чтобы позволить детям «поймать» ритм и мелодичность английского языка, отработать навыки произношения. Скороговорки же используются в среднем звене, и направлены не столько на отработку определенного звука, сколько на улучшение беглости речи. Фонетические ребусы же сложны по

своей сути, но оказывают прекрасное воздействие на улучшения произношения английских слов, в частности, приданию английского акцента.

Медиативно – релаксационные упражнения

Медиативно – релаксационные упражнения используются преимущественно в среднем и старшем звене. Задача преподавателя - создать позитивное отношение к предмету и повысить интерес, а также мотивацию учащихся. Очень важным аспектом в данном случае является отсутствие языкового барьера у учащихся. Именно поэтому в качестве одного из элементов здоровьесберегающих технологий на занятиях английского языка преподаватель применяет медиативно-релаксационные упражнения: релаксации (аудирование), музыкальные физминутки (аудирование и говорение), видео физминутки (грамматика, аудирование и говорение), стихотворения и загадки (аудирование и говорение), использование интересных изображений с целью устного или письменного описания их (письмо и говорение). Цель вышеперечисленных упражнений - снять умственное напряжение, дать учащимся немного отдохнуть и вызвать положительные эмоции, которые помогут лучше усвоить материал.

Ниже представлены некоторые из форм ЗСТ, которые напрямую связаны с вышеперечисленными медиативно-релаксационными упражнениями для *среднего звена* для отработки следующих *языковых навыков: грамматика; и речевых компетенций: аудирование, письмо, говорение*. Содержание учебного материала взято из учебника для 7 класса, утвержденного государственным стандартом, «Student`s Book for Kazakhstan Grade 7 Excel», раздел 5:

Грамматика (Topic: Passive Voice Present and past)

«Видео физминутка»: ученики просматривают грамматические видео вместе с учителем и работают одновременно с видео. Учитель несколько раз останавливает видео и обрабатывает материал вместе с учениками:

<https://www.youtube.com/watch?v=eGI69PuuLL8>

<https://www.youtube.com/watch?v=vzTIQ7ohigw>

Аудирование

«Загадки»: учитель читает загадки на английском языке, ученики слушают, потом стараются отгадать смысл, например: «Every night I`m told what to do, and each morning I do what I`m told. But I still don`t escape your scold».

Письмо (Topic: Characters)

«Использование изображений»: учащиеся должны описать характерные качества главного героя в одноименном мультфильме «Питер Пен» в письменной форме.

Говорение (Topic: Characters)

«Использование изображений»: учащиеся должны описать характерные качества героев серии фильмов «Гарри Поттер» в устной форме. (Гарри Поттер, Волан де Морт)

Для *старшего звена* ЗСТ из раздела «Медиативно-релаксационные упражнения» применяется только для развития навыка *аудирования*. Применение ЗСТ для оставшихся навыков в старшем звене представлены в разделе «Проектные работы»:

Аудирование

«Релаксация»: учитель проводит медиативно-релаксационную разминку на английском языке либо с помощью аудио, либо своим голоса. Ученики закрывают глаза, ложатся на парты. You're lying on the shore of a blue lake. You feel lightness in your hands, in your body, you feel how a fresh breeze picks you up and lifts you slowly and smoothly to the blue sky. The breeze caresses your hair, blows fresh breath over your face.

Таким образом, медиативно-релаксационные технологии являются неотъемлемой частью использования здоровьесберегающих технологий, так как они направлены как на поднятие настроения, так и на отработку учебных навыков, при использовании которых важно учитывать интересы и увлечения учащихся, так как это способствует еще большей мотивации в обучении иностранному языку.

Проектные работы

Проектные работы в качестве ЗСТ преимущественно используются на старших этапах обучения. Осваивая культуру выполнения проектных задач, учащиеся учатся творчески мыслить, планировать свои действия, предвидеть возможные решения предстоящих задач. Проектные работы включают следующие формы: стенгазеты, материалы для стендов, диаграмму Венна, презентации, групповые работы творческого характера, интеллектуальные карты, и используются

для отработки как языковых навыков (лексика и грамматика), так и языковых компетенций (чтение, письмо, говорение).

ЗСТ для *старшего звена*, которые включают упражнения из раздела «Проектные работы» проводится для развития следующих языковых навыков: *лексика и грамматика*; а также *речевых компетенций*: *чтение, письмо, говорение*. Содержание учебного материала взято из учебника для класса, утвержденного государственным стандартом, «Action for Kazakhstan Grade 10 Student`s book», раздел 5:

Лексика (Topic: Types of Literature)

«Диаграмма Венна»: на доске учитель рисует круг Венна для «рассказчика» и для «священника» (герои рассказа «The Ruined House»). Ученики должны по очереди выходить к доске и записывать качества главных героев, если прилагательных не достается, то ученик должен придумать свое прилагательное.

Грамматика (Topic: Conjunctions)

«Групповая проектная работа творческого характера»: учитель на доске пишет союзы и их значения в разбросанном порядке. Ученики делятся на группы. Используя баннер, каждый ученик соединяет английский эквивалент с русским правильно, а также придумывает одно предложение с этим союзом. Например, союзы: both...and, although, even though.

Чтение (Topic: Types of Literature)

«Mind map»: ученики читают и переводят текст вместе с учителем, затем в группах создают mind maps, где описывают главных героев и последовательность событий рассказа.

Письмо/Говорение (Topic: Types of Literature)

Учащиеся создают свои проекты (презентации) на изучаемые темы: «H.G.Wells», «The war of the Worlds». Создание совместных и индивидуальных проектов дает возможность ученику проявить себя, использовать творческий потенциал, принести пользу и публично продемонстрировать свой результат, что делает его уверенным и жизнерадостным.

Проектные работы направлены на развитие как языковых навыков, так и коммуникативных компетенций. Обширное углубленное изучение способствует расширению кругозора, отработке языковых навыков и коммуникативных компетенций, изучению нового интересного материала, и обучению исследовательским навыкам, которые чрезвычайно необходимы в старших учебных заведениях.

Анализ специальной литературы по проблематике исследования здоровьесберегающих технологий позволил выделить следующие методологические комплексы заданий, которые можно использовать в качестве здоровьесберегающих технологий: *игровая деятельность* для формирования лексических и грамматических навыков, а также речевых компетенций (чтение, слушание, письмо, говорение) в младшем звене и, частично, в среднем звене (лексика, чтение); использование *рифмовок* для улучшения навыков произношения в младшем звене, *скороговорок* – в среднем звене, *фонетических ребусов* – в старшем звене; в среднем звене и, частично, в старшем звене (аудирование) для развития лексических и грамматических навыков, а также коммуникативных компетенций (аудирование, письмо, говорение) используется *медиативно-релаксационные упражнения* (релаксации, музыкальные физминутки, видеофизминутки, стихотворения и загадки, изображения). В старшем звене для развития грамматических и лексических навыков, а также речевых компетенций (чтение, письмо, говорение) используется *проектная деятельность* (стенгазеты, материалы для стендов, диаграмма Венна, презентации, групповая работа творческого характера, интеллектуальные карты). Определенные виды здоровьесберегающих технологий при работе с учащимися на уроках английского языка зависят от возраста учащихся при обучении в младшем, среднем или старшем звеньях и от формирования определенных навыков, как языковых, так и речевых компетенций английского языка.

Литература

1 Лингводидактический энциклопедический словарь Н.Н.Щукина: 2000 единиц/ А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

2 Пустынникова И. Н., Юдина В. С., Клыкова Н. В. Активизация познавательной деятельности учащихся // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* / Сб. ст. по материалам LXIV междунар. науч.-практ. конф. № 5 (62). – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2016. – С. 58 – 62.

3 Вдовина Е. Критическое мышление. – Санкт-Петербург. 2013. – 52 с.

4 Л.Конопляник, Интерактивные методы преподавания иностранных языков в высшей школе: Материалы II Международной научной конференции "Современные тенденции преподавания второго языка в школах и высших учебных заведениях". – Горловка, НДРІМ, 2011. – С. 84-85.

5 О'Доннелл, А. и Хмело-Сильвер. Международное руководство по совместному обучению. Нью-Йорк: Routledge, Taylor & Francis Group, 2013, - 6 с.

6 Сэмпсон, Н. (2003). Удовлетворение потребностей учащихся, обучающихся заочно. Изучение языков и технологии, 7(3). – 104 с.

7 Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПКИПРО, 2002. – 121 с.

8 Сократов Н.В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учебное пособие. – М.: Сфера, 2005. – 224 с.

ГРНТИ 14.01.85

АУЫЗША ШЕТ ТІЛДІК СӨЙЛЕУДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ

*Мырзагазықызы А.
Ш.Уәлиханов атындағы
Көкшетау университеті
Қазақстан, Көкшетау қ.
birmukanovaa@gmail.com*

Аңдатпа: Бұл мақалада ауызша шет тілдік сөйлеуді қалыптастыруда цифрлық технологиялардың қолдану мүмкіндіктері сипатталған. Мақаланың мақсаты – сөйлеу дағдыларын дамыту және жетілдіру мақсатында студенттерге шет тілін оқытуда қолданылатын қалыптасудың теориялық және әдістемелік моделін сипаттау. Зерттеудің өзектілігі университеттегі оқу процесінде цифрлық технологиялардың енгізілуіне, шет тілін оқыту процесінде онлайн қосымшаларды пайдалануға қызығушылық, жаңа технологиялар арқылы студенттердің білімін бақылаудың әзірленген әдістемелерінің жеткіліксіздігіне байланысты, әзірленген жаттығулар моделінің кезеңдері сипатталған. Осы модельді оқу процесінде апробациялау нәтижелері келтіріледі.

Тірек сөздер: цифрлық технологиялар, онлайн қосымшалар, бағалау, аралас оқыту, ауызша сөйлеу, шет тілі.

Адам қызметінің әртүрлі салаларында, оның ішінде білім беруде цифрлық технологиялар құралдарын енгізу барған сайын өзекті мәселелердің бірі болып келеді. Себебі, қазіргі уақытта әртүрлі ақпарат көздерінен мәлімет алу, оны пайдалану және оны өздігінен жасау мүмкіндігі әрбір адамға қолжетімді процесс болып табылады. Цифрлық технологияны кеңінен қолдану мұғалімге өз пәнін оқытуда жаңа мүмкіндіктер ашады, сонымен қатар оның жұмысын едәуір жеңілдетеді, оқытудың тиімділігін арттырады, оқыту сапасын жақсартуға мүмкіндік береді. Оқу процесін компьютерлендіру біздің жағдайда шет тілін оқытуды ұйымдастырудың өзекті факторларының бірі ретінде қарастырылады. Компьютер мен интернет желісін қолдана отырып оқытуға ерекше назар аударылады. Цифрлық технологиялар коммуникативті іс-әрекеттің жағдайларын модельдеуге, лексико-грамматикалық дағдыларды игеруге, оқуды дараландыруға және саралауға, уәждемені көтеруге, тілдік жаттығулар көлемін арттыруға және студенттердің өзін-өзі бағалауын дамытуға ықпал етуге мүмкіндік береді.

Цифрлық технологиялар қоғамның дамуына, атап айтқанда, жас ұрпаққа заманауи білім алуға, әлемдік хабарламалардан үнемі ақпарат алуға, интернеттен тақырып бойынша қосымша мәлімет іздеуге, тапсырмаларды орындау кезінде тек оқулықтарға сүйенбеуге жағдай жасайды. Қазіргі күні сандық технологиялар адам қызметінің барлық салаларына еніп, жаһандық ақпараттық кеңістікті қалыптастырады. Тілдер мен сандық технологияларды білу кез-келген заманауи маманның білім деңгейінің маңызды факторларының бірі болып табылады.

Қазір цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы интернетті қолданудың жаңа тәсілдерінің пайда болуына алып келді. Бүкіл әлемде адамның жеке өсуіне жақсы жағдай жасайтын ақпараттық қоғамның серпінді және жылдам құрылысы жүріп жатыр. Бұл процестің негізгі себебі – цифрлық технологиялардың дамуы.

Білім беру процесінде интернет-ресурстарын, ақпараттық және мобильді технологияларды белсенді пайдалану арқасында оқытуда, атап айтқанда, шет тілдерін оқыту саласында қазіргі заманғы инфокоммуникациялық технологияларды қолдану мүмкіндіктерін зерделеу қажеттілігі туындап отыр.

Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т. айтуынша, қазіргі уақытта ғалымдар, мұғалімдер жаңа цифрлық технологияларды кеңінен қолданбаса, ғылыми шет тілдік прогресстің болуы мүмкін емес [1, 916]. Себебі, білім беруді ақпараттандырудың қазіргі кезеңінің бағыттарының бірі әртүрлі пәндерді оқыту үшін онлайн қосымшаларды қолданумен байланысты. Соның ішінде, шет тілдерін оқыту процесінде цифрлық технологияларды қолдану маңызды рөл атқарады. Бүгінгі таңда әртүрлі цифрлық технологияларды қолдану шет тілдерін үйрену процесін студент үшін қызықты және қол жетімді етеді, бұл оған берілген пәнді дұрыс түсінуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, студенттің психологиялық кедергісін жоюға көмектеседі. Ол арқылы шет тілін ана тілі ретінде білетін өзге ел азаматтарымен сөйлесу арқылы тілдік сөйлесу ортасы қалыптасады. Бұл шет тілін оқыту барысында негізгі міндеттердің бірі болып табылады. Себебі, студенттердің шет тілінде қарым-қатынас жасаудың басты кедергілерінің бірі – сөйлеу әрекетінде қателік жасаудан қорқу. Ал студенттер компьютерді қолданған кезде ыңғайсыздық сезінбейді, керісінше жасаған қателіктерін қалай шешуге болатындығы туралы нұсқаулар алады.

Сонымен қатар, цифрлық технологияларды қолдана отырып, мұғалім үнемі өз білімі мен дағдыларын жетілдіріп, студенттердің қарым-қатынас дағдыларын дамытуды бақылай алады. Зимина М. В. және Люляева Н. А. шет тілін оқыту процесінде АКТ қолдануды шешуге арналған бірқатар міндеттерді анықтайды:

- 1 оқу мотивациясын арттыру;
- 2 білім алушылардың білім саласындағы белсенділігін арттыруға ықпал ету;
- 3 сабақ өткізу әдістемесін жетілдіру;
- 4 оқыту және тәрбиелеу нәтижелерін уақытылы қадағалау;
- 5 мұғалімнің өз жұмысын жоспарлау және жүйелеу;
- 6 өздігінен білім алу құралы ретінде пайдалану;
- 7 сабақты (іс-шараны) сапалы және тез дайындау [2].

Ауызша шет тілдік сөйлеу дағдысын дамыту үшін ең біріншіден, студенттердің сөздік қорын кеңейту қажет. Ол дегеніміз, алғашқы кезекте, лексикаға мән беру керек. Соловова Е. Н. жұмысына сәйкес, лексика – тілдің сөздік қоры болып табылады. [3, 1586] Лексика сөйлеу коммуникациясының негізгі компоненттерінің бірі және фонетика, грамматикамен тығыз байланыста болады. Статистикалық мәліметтер аз болса да, жалпы алғанда, 500 сөз 6-7 сөйлем құруға, 5-6 репликадан тұратын қарапайым диалогқа қатысуға, қысқа ауызша мәлімдеме мен қарапайым мәтінді түсінуге жеткілікті деп біледі [4, 416]. Ал шет тілін меңгеру деңгейін бағалау үшін көбінесе CEFR (Common European Framework of Reference) – Еуропалық Одақта қолданылатын деңгейлер жүйесіне сілтеме жасалады [5, 1166], (*Кесте 1*). Бұл жүйе бойынша әр деңгейге сай шет тілін үйренуші белгілі бір мөлшерде сөздер білуі қажет. Соған сүйене отырып, әр адам қарым-қатынас жасап, шет тілінде сөйлейтін адамдармен іс-әрекет жасай алады.

Кесте 1

| Дағдылар | Пассив лексика қоры | Актив лексика қоры |
|----------|---------------------|--------------------|
| A1 | 600 | 300 |
| A2 | 1200-2000 | 600 |
| B1 | 2500-3500 | 1200 |
| B2 | 5000-6000 | 2500 |
| C1 | 10000 | 5000 |
| C2 | 20000 | 10000 |

Бұл орайда біздің алдымызда сұрақ туындайды. Жоғары оқу орындарындағы шет тілі мұғалімдері студенттерді сөйлеуге қалай үйретуі керек және белгілі бір тілді меңгеру үшін қысқа мерзімде бұл дағдыны қалай дамыта алады?

Студенттерді сөйлеуге үйрету үшін арнайы дайындық талап етіледі және де оны практикада қолдана алу үшін сөйлеу жаттығулары жасалған. Соған сәйкес эксперимент жүзінде А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің «Шет тілі: екі шет тілі» мамандығының 1 курс студенттеріне сөйлеу дағдысын қалыптастыру барысында белгілі Дублин дескрипторына сәйкес жаттығулар моделі ұсынылды.

1. **Ақпараттық қадам (Information step)** – ақпараттық қадам кезінде студенттер берілген тақырып бойынша лексикалық бірліктермен жұмыс жасап, түсініп, оларды игеруге байланысты жаттығулар орындайды.

2. **Қолдану қадамы (Application step)** – бұл кезеңде студенттерге мәтінді оқу кезінде талқыланатын мәселелер бойынша дәлелдер мен шешімдерді көрсету арқылы тілдік құзыреттілікті дамыту үшін қажетті білімі мен түсінігін қолдануға мүмкіндік береді. Олар ақпараттық қадамға танысқан сөздерін қолдануға көшеді.

3. **Сөздік қорын оқыту және пайдалану (Vocabulary usage and training)** – студенттерді сөйлеу барысында жаңа лексикалық бірліктерді қолдана отырып, өз ойларын ашуға ынталандырады. Осы қадамның арқасында студенттер ақпаратты өз ойлары негізінде жинай және түсіндіре алады, белсенді лексика арқылы өз ниеттерін білдіре алады.

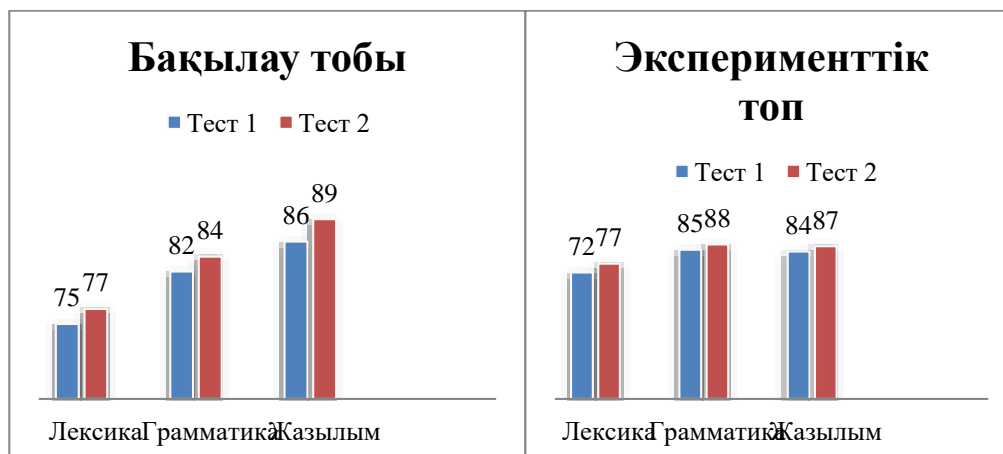
4. **Коммуникативті тапсырмалар (Communicative ability)** – коммуникативті тапсырмалар студенттерге мәдениеттер диалогында қарым-қатынас құралы ретінде ағылшын тілін қолдану мүмкіндіктерін кеңейтуге көмектеседі. Студенттер ақпаратпен, идеялармен, проблемалармен және шешімдермен бөлісу арқылы өз дағдыларын көрсете және дамыта алады.

5. **Шығармашылық және сыни талдау (Creative ability)** – бұл қадамға студенттердің өз қиялдары, тілектері, ниеттері арқылы мәселелерді шешу қабілеті кіреді. Бұл жерде студенттерге шығармашылық тапсырмалар беріледі.

Әрбір қадамда көрсетілгендей жаттығулар онлайн қосымшаларда орындалды. Онлайн қосымшаларды сандық құралдар мен сайттар деп ажыратып бөлген болатынбыз. (Кесме 2)

| Сандық құралдар | Сайттар |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Flipgrid • Kahoot • Plickers • Nearpod • Flippity • Mentimeter • Quizizz | <ul style="list-style-type: none"> • Jamboard • Pollyeverywhere • Padlet • Socrative |

Эксперимент барысына А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің «Шет тілі: екі шет тілі» мамандығының 1 курс студенттерінің АҚ-21 тобы бақылау тобы болса, АН-21 тобы эксперименттік тобы болып алынды. Жалпы экспериментке бақылау тобынан 15 студент қатысса, эксперименттік топтан 17 студент қатысты. Эксперимент басында және аяғында студенттердің білім деңгейін білу мақсатында, тілдің 4 аспектісін қамтитын тест жұмысы алынды.



Эксперименттің нәтижесіне сүйенетін болсақ, Дублин дескрипторына сәйкес қолданылған жаттығулар моделін онлайн қосымшаларды қолдана отырып өткізу арқылы студенттердің білім деңгейлерінің көтерілгенін, атап айтқанда, сөздік қорларының көбейгендігін көре аламыз. Сонымен бірге, студенттердің оқу процесіне деген қызығушылықтарының артқанын байқаймыз. Шет тілін әрі қарай терең оқуына уәждемелерінің пайда болғаны сөзсіз. Соның нәтижесінде, цифрлық технологияларды пайдалану шет тілін оқытудың барлық кезеңдерінің тиімділігін арттыратындығына, мәдениетаралық қарым-қатынасқа қатыса алатын студент тұлғасын дамыту мақсатында оның жаңа мүмкіндіктерін ашатындығына практикалық тұрғыда көз жеткіздік.

Қорытындылай келе, білім беру саласында цифрлық технологияларды пайдалану оқыту үрдісін толық өзгертуге, оқытудың жеке тұлғаға бағытталған моделін жүзеге асыруға көмектеседі деген тұжырымдамаға сүйенеміз. Шет тілін оқыту процесінде онлайн-платформаларды пайдалану білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырып қана қоймай, ойлау жүйесін қалыптастыруға, шығармашылықпен еңбек етулеріне жағдайлар жасайды. Сондықтан қазіргі ақпараттандыру қоғамында, жалпы цифрлық технологияларды пайдаланбай, білім беру саласында алға жылжу мүмкін емес деп есептейміз. Оған жүргізген экспериментімізде дәлел болып келеді.

Әдебиеттер

- 1 Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т. Оқытудың қазіргі технологиялары. – Алматы, 2005. – 91 б.
- 2 Зими́на М.В., Лю́лева Н.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. [Электронный ресурс] URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26678>.
- 3 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранного языка: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н.Соловова. – М. Просвещение. 2002 – 239 с.
- 4 Байбосынова А.А. Ағылшын тілі сабағында жаңа технологияларды пайдалану тәжірибемізден // Шет тілін оқыту әдістемесі. Республикалық әдістемелік журнал. №5. 2019. – 43б.
- 5 Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. – Council of Europe, February 2018. – 235p.

ГРНТИ 14.01.85

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ

Ногайбаева Ж.А.
п.ғ.к., қауым. профессор
Тунгушбаева.Ф.Ж.
пед.ғыл. магистрі
Каспий университеті
Шыныбекова А.С.
ф.ғ.к., қауым. профессор
І.Жансүгіров атындағы
Жетісу университеті

Аңдатпа: мақалада Қазақстандық білім берудің заманауи әдістемелері, оқытуда қойылатын талаптар, жаңартылған білім беру технологиялары негізінде сабақтың түрлерін ұйымдастырудың ерекшеліктері, оқытудың әртүрлі құралдарын пайдалану қарастырылады.

Түйінді сөздер: Цифрлық технологиялар, білім беру, талаптар, жаңа технологиялар, қашықтықтан оқыту.

Аңдатпа: в статье рассматриваются современные методики Казахстанского образования, требования к учителю по разным видам обучения, особенности организации различных видов урока на основе обновленных образовательных технологий, использование различных средств обучения.

Ключевые слова: образование, требования, новые технологии, цифровые технологии, дистанционное обучение.

Annotation: the article discusses modern methods of Kazakh education, requirements for teachers for different types of training, features of the organization of various types of lessons based on updated educational technologies, the use of various learning tools.

Keywords: education, requirements, new technologies, digital technologies, distance learning.

Бүгінгі уақыт талабы білім беру жүйесінің алдына жаңа міндеттер қойып отыр. Өркендеп бара жатқан әлемдік мәдениетпен иық теңестіре алатын ел болу үшін ұлттық рухтағы қағидалары мен әлемдік білім беру технологияларын ұштастыра қолдану қажеттігі туындап отыр. Қазіргі білім берудің стратегиялық мақсаты өз жауапкершілігін сезіне алатын, өздігінен әрекет етуге қабілетті, барлық істе сауатты, іскери тұлғаны тәрбиелеуді қамтамасыз ету. Қазіргі білім беру жүйесінде жаңа технологияларды енгізудің қажеттілігі туындап отыр.

Интернет білімге түзетулер енгізді. Өзгерістер оқыту әдістеріне де, білім беру процесін ұйымдастырудың тәсілдеріне де әсер етті. Білім беру жүйесі Жалпы әлемдік ақпараттық кеңістікпен бірігу кезеңінен өтеді. Бұл сізге ыңғайлы және қол жетімді болатын материалды зерттеудің заманауи әдістерін қолдануға мүмкіндік береді. Техникалық құрылғылар (компьютерлер, смартфондар, планшеттер және т.б.) — білім беру жүйесіндегі жаңғырту үдерісінің негізі.

Білім берудегі қашықтықтан оқыту технологиялары студенттер мен оқытушылардың тұрғылықты жеріне қарамастан, өзара әрекет етуіне мүмкіндік береді. Бұл үшін жүргізеді:

- * вебинарлар;
- * мессенджерлер мен сервистердегі онлайн-кездесулер;
- * заманауи компьютерлік кабинеттердегі тәжірибе;
- * арнайы сайттарда жеке кабинеттерге кіру және т.б.

Оқытудың дәстүрлі әдістері ақпаратты механикалық есте сақтауға бағытталған. Бұл ретте оқу кабинетінде болу ыңғайлылығы ескерілмейді. Нәтижесінде ақпарат стандартты түрде, студенттермен өзара әрекеттесудің мультимедиялық және басқа әдістеріне әсер етпестен беріледі. Электрондық білім беру және ақпараттық технологиялар адамдарға білім беру мүмкіндіктерін кеңейтуге мүмкіндік береді.

Құрылған оқу материалын берудің жаңа формалары, жаңа оқу құралдарымен жұмыс істеу әдістері және компьютерлік оқыту технологияларын пайдалана отырып, студенттердің өздік танымдық іс-әрекетін басқару әдістері жоғары нәтижелерге қол жеткізуге, студенттердің белсенділігі мен тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. бүкіл оқу процесі.

Онлайн форматта оқу зерттелетін тақырып бойынша өзекті ақпаратты жылдам табуға мүмкіндік береді. Егер компьютерлер мен басқа құрылғылардың көмегімен оқу заманауи кабинетте жүрсе, студенттер білімді неғұрлым ыңғайлы жағдайда ала алады.

Ескірген оқулықтардың орнына жаңартылған мәліметтер базасы қолданылады. Сондай-ақ қашықтықтан оқыту сабақтары үшін заманауи компьютерлер, интерактивті тақталар және т.б. қамтитын ыңғайлы ақпараттық орта жасайды.

Егер қашықтықтан электронды оқыту үйден мүмкін болса, студенттер оқу аудиториясына бармай-ақ білім ала алады. Бұл материалды игеру сапасына да әсер етеді. Үйдегі сабақтар әлеуметтану проблемалары бар адамдар үшін өте жақсы.

Технологияның білімге әсері.

Кейінгі жылдары электроника, микроэлектроника, ақпараттық медиа, ақпарат таратқыштар және басқа да салаларда баса назар аударыла бастады.

Қазір техника мен ақпарат ғылымды зерттеуге, өндірісті құруға және өмірді жақсартуға негіз болады. Қазіргі технологиялардың білімге әсері оның таралуы үшін шешуші болды. Бұл ақпараттың өзі емес, оны табу мүмкіндігі бағаланатындығына әкелді.

Компьютерлік бағдарламаларды, жүйелер мен қызметтерді білудің маңыздылығы артты. Мысалы, 50 жыл бұрын қолмен жасалған құралдар мен өз білімдерін қолдана отырып сурет салу керек еді. Қазір бағдарламалар мен техникалық құрылғыларды білу қажет. Заманауи жүйелерді пайдалану қателік пен адам факторының ықтималдығын азайтуға мүмкіндік берді. Қазіргі заманғы ақпараттық технологиялар қысқа мерзімде бүкіл адамзатқа білімге қол жеткізуге мүмкіндік берді. Бұл есептеу модульдері мен процессорлардың физикалық өлшемдерінің төмендеуіне байланысты мүмкін болды. Мысалы, өткен ғасырдағы компьютерлер үлкен, бірақ төмен қуатқа байланысты қазіргі компьютерлермен бәсекеге түсе алмады. 1975 жылы Гордон Мур "Мур Заңына" түзетулер енгізді, оған сәйкес транзисторлар санының екі есе артуы екі жылда бір рет болады. Демек,

компьютерлердің, микрокомпьютерлердің және басқа құрылғылардың қуатын дамыту экспоненциалды түрде жүреді. Бұл есептеу жылдамдығына ғана емес, сонымен қатар техникалық құрылғылардың құнына да әсер етеді.

Осылайша, білім берудегі қашықтықтан оқыту технологиялары арзанға түседі және көптеген адамдар оқу ресурстарына қол жеткізе алады. Интернеттің, Компьютерлердің және оқу тәсілдерінің қолжетімділігі халықтың жалпы сауаттылық деңгейін арттыруға мүмкіндік береді. Есептеу техникасы өндірісінің арзандауы Қашықтықтан оқытуға деген сұраныстың өсуіне де әсер етеді.

2020 жылдан бастап ақпараттық технологиялардың білімге әсері.

2020 жылы әлемде коронавирус — COVID-19 белсенді түрде таралды. Көптеген елдер бұқаралық іс-шараларды өткізуге шектеулер енгізді, адамдар көп жиналатын орындарға баруға тыйым салды. Мектептерде, ЖОО-ларда және басқа да ұйымдарда қашықтықтан оқыту нысандары енгізілді. Осыған қарамастан, білім берудегі қашықтықтан оқыту технологиясы бұл саланың өмір сүруіне және позициясын нығайтуға мүмкіндік берді. Тыйым салулар мен адамдармен қарым-қатынас кезінде инфекцияны алу қаупі нәтижесінде көптеген адамдар интернет арқылы оқуға көшті.

Мектептер, ЖОО мен ДПО орталықтары қысқа мерзімде оқыту тәсілдерін өзгертті немесе қолданыстағы қашықтықтан оқыту курстарын жақсартты. Стандартты білім беру бағдарламалары интерактивті форматқа өзгертілді. Енді ақпаратты тек жеке ғана емес, Интернеттің көмегімен де алуға болады.

Электрондық білім беру және қашықтықтан оқыту технологиялары адамдардың біліктілігін арттыруға, кәсіби қайта даярлаудан және өндірістен қол үзбей қысқа мерзімді оқытудан өтуге мүмкіндік берді. Оқушылар мен студенттер де оқуды тоқтатпай, ақпарат алудың жаңа тәсілдеріне бейімделе алды. Ресейдің бірқатар университеттері, сондай-ақ қазіргі заманғы ДПО орталықтары 2020 жылға дейін оқытудың жаңа жүйелерін енгізді, сондықтан пандемия көптеген университеттер мен білім беру орталықтарын қысқа мерзімде табиғи өзгерістерге итермеледі.

Перспективалық оқыту. Электрондық оқыту және қашықтықтан оқыту курстары түрлі қызмет саласындағы мамандардың біліктілігі мен білім деңгейін арттыруға мүмкіндік береді. Бұл жағдайда дайындыққа аз уақыт кетеді. Егер адам біліктілікті арттыру курстарынан қашықтықтан өтуді шешсе, ол бюджетті үнемдей алады. Сондай — ақ, қашықтықтан оқыту курстары-бұл сіздің қалаңызда ғана емес, бүкіл Ресейде немесе тіпті әлемде қолайлы оқу орнын табу мүмкіндігі. Сондықтан беделді ұйымдардың курстары мен оқу бағдарламалары қол жетімді болады. Енді білікті мамандарға білім беруде қашықтықтан оқыту технологияларын қолдану жеткілікті. Бұл қызметкерлерге сұранысқа ие болып қалуға және еңбек функцияларының сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Жаңа сандық технологиялардың кемшіліктері. Интернеттің көмегімен оқу процесі тез дамып келеді. Алайда, барлық мұғалімдер әдеттегі жұмыс әдісін неғұрлым жетілдірілген әдіске өзгертуге дайын емес. Электрондық оқыту және материалды қашықтықтан беру әдістері білімге деген қажеттілікті дамытуы керек. Бірақ заманауи технологияларды дұрыс пайдаланбау қабылдаудың деформациясына әкеледі.

Тірі қарым — қатынасты толығымен шектеу, әлеуметтік мақұлдауға тәуелділік және сөйлеу қабілетінің жетіспеушілігі-мұның бәрі мұндай жүйенің теріс салдарына ғана әкелуі мүмкін. Егер электрондық білім құрылымы болмаса, тек қосымша қосымша ретінде ұсынылса — оқыту сапасы нашарлайды. Электрондық оқытуды дамытуда цифрлық технологиялардың дамуын ынталандыратын мемлекет маңызды рөл атқарады.

Білім беру үшін жаңа технологиялардың артықшылықтары. Осыдан 20 жыл бұрын ауру оқу процесін тоқтата алады — адам сабақты өткізіп жіберіп, материалды игере алмады. Қазір студенттер білімді кез келген жерде оқи алады. Сондай-ақ қашықтықтан оқыту технологияларының қосымша бірқатар артықшылықтары бар:

- ыңғайлы жерде оқу;
- өздігінен білім алуға ынталандыру;
- ақпаратты жылдам және оңай іздеу;
- аумақтық байланыстың болмауы;
- ақпараттық технологияларды қолдану тәсілдері бойынша білімді жетілдіру;
- ақпаратқа қол жеткізу оқу орнының әдебиетімен шектелмейді және т.б.

Телекоммуникациялық технологияларды қолдану кезінде зияткерлік деңгей мен өзін-өзі оқыту қабілеті артады. Бұл адамдардың біліміне жағымды әсер етеді, өзін-өзі тәрбиелеуді үйренуге және болашақ жұмыс үшін ақпаратты дұрыс іздеуге көмектеседі.

Электрондық оқыту және қашықтықтан оқыту курстары аға оқытушылар құрамына оқытудың жаңа тәсілдерін үйренуге және үйреншікті тәсілдерін өзгертуге көмектеседі. Нәтижесінде тәжірибелі оқытушының практикалық дағдылары мен қызмет бағыты туралы жаңа теориялық ақпарат біріктірілетін оқыту жүйесін жақсартуға болады. Компьютерді материалмен танысу үшін пайдалану дерексіз ойлауды дамытады. Ол үшін бейне жазбалар, аудио файлдар, презентациялар және тағы басқалар қолданылады.

Ақпараттық технологиялар қол жетімді болғандықтан, болашақта оларды қолдану мектеп жасына дейінгі балалар үшін де негізделуі мүмкін. Мысалы, мұғалім интерактивті тақтаны, материалдарды көрнекі көрсету үшін бейнелерді және т.б. қолдана алады. Бала болашақтың сандық ортасына тезірек бейімделе алады.

Әдебиеттер

1 Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия. – С. 271.

2 Мұсағалиев Б.К. Ақпараттық технологияларды сабақта қолдану. – Алматы, 2020.

3 Аккуланова Б.Б. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану арқылы білім беру деңгейін көтеру. – Алматы, 2021.

4 Бидайбеков Е. Ы. Білімді ақпараттандыру және оқыту мәселелері: /Авторлар ұжымы: Е.Ы. Бидайбеков, В. В. Гриншкун, Г. Б. Камалова, Д.Н. Исабаева, Б.Ғ. Бостанов / Оқулық. – Алматы, 2014. – 352 б.

5 Гилева Е.А., Егоров Ю.С. Метод проектов – эффективный способ повышения качества образования // Школа. № 2. – С. 69-74.

6 <https://zkoipk.kz/ru/b5/252-article.html>

7 <https://www.uniface.kz>

ГРНТИ 14.01.85

БОЛАШАҚ ШЕТ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Абдрахманова А.А.,

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ

Қазақстан, Алматы

Aishoni101@mail.ru

Жаһандану дәуірінде әрбір саладағы ең маңызды қажеттілік ол құзіреттілік болып саналады. Қазіргі технологияның дамып, қарқындап тұрған заманында құзіреттілік әрбір маманның, білім алушының және жалпы адамның ең маңызды қасиеттерінің бірі екені дәлелденген. Құзіреттілік- белгілі бір пәндік салада тиімді қызмет үшін қажетті білім мен тәжірибенің болуы. Латын тілінен аударғанда «құзыреттілік» (лат. competens) термині- қабілетті, білімді, лайықты деген мағыналарды білдіреді. Шетелдік сөздіктермен бұл терминнің мағынасын ашатын болсақ келесідей анықтамаларды көреміз: Оксфорд сөздігі бойынша «құзіреттілік» термині бір нәрсені «істей білу» немесе «тапсырма орындай алу қабілеті» дегенді білдіреді[1]. Ал Макуари (Macquarie dictionary) қысқаша сөздігі құзыреттілікті «қабілетті болудың сапасы» деп анықтайды, мұнда құзыреттіліктің мағынасы «тиісті біліктілікке ие болу» немесе «қабілетті» дегенді білдіреді[2].

Әр саланың өз бағыттарына сәйкес құзіреттілік түрлері бар. Яғни, белгілі бір саланың маманы тиісінше белгілі бір біліктілікке, қабілетке ие болу шарт. Шеттілдік білім беру аясында 1966 жылға дейін шет тілінде білім алушылардың оқу нәтижесі болып саналатын құзіреттілік- «коммуникативті құзіреттілік» деп саналған болса, ХХ ғасырдың екінші жартысынан бастап «мәдениетаралық қарым-қатынас» құзіреттілігіне өзгертіліп дамуын жалғастырды. Коммуникативті құзіреттіліктің

«мәдениетаралық қарым-қатынас» құзіреттілігіне ауысуы негізсіз емес және бірқатар себептері бар. Ғалымдар қоғамның үздіксіз дамудың үстінде болуын, ақпараттардың ашық әрі қол жетімді болуын, жаңа технологиялардың әлемді ауыспалы мағынада айтқанда шекарасыз болып бара жатқанын және ескі біліктіліктер мен қабілеттер заманауи өмірдің және қоғамның талаптарына сәйкес келмейтінін ескере отырып осындай өзгерістің негізін жасаған.

Нақты қарым-қатынастың не екенін білуге тырысып, Делл Хаймс 1972 жылы коммуникативті құзыреттілік терминін Хомскийдің «тілдік өнімділік» тұжырымдамасына өз жауабын ұсынады. Хаймстың пайымдауынша, коммуникативті құзыреттілікке әлеуметтік-мәдени контекстсіз қол жеткізу мүмкін емес сөзсіз[3].

Әртүрлі зерттеушілер мәдениетаралық қарым-қатынас терминіне әртүрлі пайымдаулар мен анықтамалар береді.

А. Шмид халықаралық студенттердің ұтқырлығы аясында мәдениетаралық қарым-қатынасты «өзінен өзгеше және өз мәдениетінен тыс өмір сүретін адамдарды түбегейлі қабылдау немесе олармен теріс көзқарасыз шынайы сындарлы қарым-қатынас жасау қабілеті» деп сипаттады[4]. Нақтырақ айтқанда: алалаушылық, қорғанысқа деген немқұрайлылық пен агрессия немесе синтез құру мүмкіндігі және тағы басқа.

Мәдениетаралық коммуникацияның мәні меңгерілетін тілдің тарихы, мәдени құндылықтары мен ерекшеліктері, вербальды емес мінез-құлықты, дүниетанымды, жасауға болмайтын және болатын нәрселерді білу (табу), құндылықтар, нормалар, әдеттер, әдет-ғұрыптар, тыйымдар, мінез-құлық үлгілері, дәстүрлер мен жыныстық рөлдерді ескере отырып шет тілде қарым қатынас құру. Статикалық білімнің бұл түрі мәдениеттің өзара әрекеттесуіне кепілдік бермейді. Алайда, процедуралық құзыреттілік мәдениеттердің өзара әрекеттесуін жеңілдететін «мәдени айырмашылықтар, жағдайлар мен құндылықтар» туралы білімді білдіреді.

Жоғарыда айтылғандай, мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігіне қатысты әр түрлі терминдер бар. Фантиницидің еңбектерінде келесідей ұғымдар қарастырылады: мәдени интеллект, халықаралық құзыреттілік, көпмәдениеттілік және мәдениетаралық хабардарлық[5]. Коестер мен Люстиг мәдениетаралық зерттеуді екі немесе одан да көп мәдениеттегі белгілі бір ұғымды салыстырады, ал мәдениетаралық қарым-қатынас әртүрлі мәдени ортадан шыққан адамдар арасындағы өзара әрекеттесу мен қарым-қатынасты қамтиды деп тұжырымдайды[6]. Мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігіне нақты, негізделген анықтамасы туралы академиялық келісімнің жоқтығына қарамастан, Д. Дирдорф өз еңбегінде мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігін «мәдениетаралық жағдайларда қарым-қатынаста тиімді және орынды мінез-құлықтың көрінісі» деп тұжырымдайды[7].

Осылайша, мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігі терминінің мән-мағынасын көптеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасай отырып, біз мақаламызда келесідей пайымдама береміз: әр түрлі мәдениеттер өкілдері арасындағы тиімді қарым-қатынас үшін тілдік дағдылар (грамматика, фонетика, лексика) жеткіліксіз. Мәдениетаралық қарым-қатынас үдерісіне кедергі бола алатын орынды сөйлесу, қарым-қатынас мәдениеті компоненттерінің ұлттық-ерекшеліктерін білу қажет. Қарым-қатынас мәдениеті компоненттеріне келесілерді жатқызуға болады:

а) әдет-ғұрыптар, сондай-ақ наным-сенімдер;

ә) дәстүрлермен тығыз байланысты тұрмыстық мәдениет және салт, нәтижесінде оны дәстүрлі және күнделікті мәдениет деп атайды;

в) күнделікті мінез-құлық (қарым-қатынастың кейбір әлеуметтік нормаларында қабылданған белгілі бір мәдениет өкілдерінің әдеттері), сондай-ақ кейбір лингвистикалық және мәдени қоғамдастықтың тасымалдаушылары қолданатын мимикалық және пантомимикалық кодтар;

г) қоршаған әлемді қабылдау ерекшеліктерін, белгілі бір мәдениет өкілдерінің ұлттық ерекшеліктерін бейнелейтін «ұлттық әлем бейнелері»;

д) Этностың мәдени дәстүрлерін бейнелейтін мәдениет.

Мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігін зерттеген және оның құрамдас бөліктерінің моделін ұсынған отындық ғалым Құнанбаева Салима Сагиевнаның үлесін атап өтпеу мүмкін емес. С.С. Құнанбаеваның анықтамасы бойынша, мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілік дегеніміз - халықаралық коммуникация этикетін құрайтын әмбебап ережелер мен мінез-құлық нормаларын білуге, түсінуге және ұстануға негізделген, әр түрлі мәдениеттің өкілдерімен, тіпті шет тілдерін орташа меңгерген кезде де өзара түсіністікке жету қабілеті. Мәдениетаралық қарым-

қатынас құзіреттілігінің компоненттік құрамы- лингвомәдени, әлеуметтік-мәдени, тұжырымдамалық, когнитивті, тұлғаға бағдарланған (дамытушы-рефлексивті) және коммуникативті субкомпетенттердің үйлесімділігі болып табылады және білімнің мәдениетаралық және коммуникативті деңгейлерін қалыптастыратын оқыту жүйесі болып табылады [8].

Мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігін қалыптастыру және оны дамыту коммуникация практикасынсыз және ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданбай мүмкін емес екені анық. Озық технологиялардың көмегімен мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігін дамыту, дәстүрлі оқытумен салыстырғанда тиімдірек. Ақпараттық-коммуникативтік технологиялар ХХІ ғасырда барлық салаларда тіпті, күнделікті өмірдің ажырамас бөлігі.

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар ақпарат алу, өңдеу, сақтау және таратудың электрондық құралы болып табылады. Басқа анықтамаға сәйкес, АКТ жергілікті және ғаламдық жинақтау мен мемлекеттік және жеке білімнің ағымына әсер ететін желілер мен қызметтерге енгізілген. АКТ - бұл қарым-қатынас жасау, ақпаратты құру, тарату, сақтау және басқару үшін қолданылатын әртүрлі технологиялық құралдар мен ресурстардың жиынтығы. Бұл технологияларға компьютерлер, интернет, хабар тарату технологиялары (радио және теледидар) және телефония кіреді. АКТ - ақпаратты басқару мен өңдеудің барлық аспектілеріне қатысты кең тақырып. Біріккен Ұлттар Ұйымының есебінде АКТ-нің интернет қызметін, телекоммуникациялық жабдықтар мен қызметтерді, ақпараттық технологиялар жабдықтары мен қызметтерін, бұқаралық ақпарат құралдары мен хабар тарату, кітапханалар мен құжаттама орталығы, коммерциялық ақпарат жеткізушілер, желілік ақпараттық қызметтер және басқа да байланысты ақпараттық-коммуникациялық қызметпен қамтамасыз етілуі анықталған. У. Пелграм «АКТ қоғамдағы эволюциялық ауысулар талап еткен революциялық өзгерістерді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Оқыту процесін қолдау құралы ретінде АКТ білім алдында тұрған мәселелерді шешудің жаңа мүмкіндіктерін береді» деп түсіндіреді[9].

АКТ құралдары ешкім жиырма жыл бұрын елестете де алмаған оқытудың қызықты тәсілдерін ұсынады. Ақпараттық коммуникациялық технологияларды оқыту мен оқыту әдістемесінде қолдану көптеген мәселелердің шешімін ұсынады деп санайды.

М. Чандра сабақта ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану оқушыға және оқу процесіне тиімді әсер етеді деп түйіндеді. Ол АКТ құралдарын оқу процесіне енгізу арқылы келесідей мүмкіндіктерге қол жеткізуге болатынын өз еңбегінде атап өтті. Олар:

- Студенттерді оқу үдерісіне ынталандыру және тарту мүмкіндігінің жоғарылығы;
- Студенттерге қол жетімсіз реалияларды көрсете алу мүмкіндігі;
- Сыни тұрғыдан ойлауды және басқа жоғары интеллектуалды дағдылар мен процестерді жетілдіру мүмкіндігі;
- Мұғалімдер мен студенттерге олар шет мемлекеттен байланыс орнатуға, жұмысымен бөлісуге, зерттеулерді дамыта алатын және географиялық шекарада жұмыс істейтін платформа ұсынады[10].

Қорытындылай келе, ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың мүмкіндіктерінің сан алуандығы оқу процесінің сапасын жоғарылатуға көмектесетіні сөзсіз. АКТ-ның оқу процесіне әсіресе ағылшын тіліне бейінделіп құрастырылған көптеген платформалары, веб парақша мен қосымшалары өте көп. Осы тұрғыда мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігін АКТ ның көмегімен дамытуды қалай ұйымдастыру керек екенін талдайық.

Мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттілігі алты құрамдас бөліктерден тұрады, атап айтқанда: Әлеуметтік-мәдени, коммуникативті құзіреттілік, лингвомәдени, концептуалды құзіреттілік, тұлғаға бағытталған құзіреттілік, танымдық құзіреттілік. Демек, МҚҚ-ны дамыту үшін оның алты аталған бөліктерін дамыту арқылы біртұтас құзіреттілікті дамытамыз.

Концептуалды құзіреттілік-тілді оқыту арқылы басқа қоғамның тұжырымдамалық тұрғыдан ұйымдастырылған әлемін қамтамасыз етеді, нәтижесінде адам санасында табиғи тілдерді өңдеудің біртұтас интеграцияланған механизмі арқылы сол қоғамның «әлемнің суретін, көрінісін» қалыптастырады. Әр қоғамның ұлттың концептосферасы әртүрлі, бір ұлтқа тән ұғымдар мен жағдаяттар басқа ұлттарға таңсық. Ағылшын тілінде бір сөзбен берілген кейбір ұғымдардың қазақ тілінде тура баламасы жоқ. Мысал: fortnight, weekend, flap, adust, afterthought және т.б. Тағы бір мысал, Американдықтар тарапынан түсірілген жапондық екінші дүниежүзілік соғыс туралы түсірілген фильмдер, сол тақырыптағы Голливудтық фильмдермен салыстырғанда өзгеше. Бұл ұлттың концептосферасына тікелей байланысты болуының себебінен. Голливуд фильмінде

американдық жауынгерлердің жеңісі көрініс табатын болса, япондық фильмдерде адамдардың көз жұмуы, жауынгерлердің баснынан кешкен қиындықтары, баласынан айырылған аналардың қайғысы көрініс табады. Американдық халықтың менталитеті бұл фильмді соғыс көрініс табатын жанрдағы фильм деп қабылдаса, жапон халқының менталитеті жапон халқының, жауынгерлерінің намысын оятатын, шабыттандыратын, патриоттық сезімін ояндыратын фильм ретінде қабылданады. Біздің бір жағдаятты қабылдауымыз, басқа ұлттың ол жағдаятты мүлде басқа мағынада қабылдауы концептосфера деп аталады. Біз қазақи концептосферамен ағылшын халқының мәдениетін көріп, түсініп, қабылдай алмаймыз. Сол себептен ағылшын тілінің тарихы, менталитеті, тұжырымдамаларын АКТ құралдары есебімен үйрету бұл құзіреттіліктің дамуын жеделдетеді.

Қорытындылай келе, мәдениетаралық қарым-қатынас құзыреттілігінің дамуы ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың көмегінсіз мүмкін емес. Елдің тарихы, мәдениеті, тілдік нормалары, әдет-ғұрыптарының көріністерін интернет желілері көмегімен аутентті ақпараттарға қол жеткізіп қана қоймай ол ақпаратты көптеген платформалар арқылы ойындарға, жаттығуларға, тапсырмаларға, рөлдік ойындарға айналдырып қызықты әрі тиімді етіп дамытуға болады.

Әдебиеттер

- 1 Леа Д. ДК суреттелген Оксфорд сөздігі (10-шы басылым). Дорлинг Киндерсли / Оксфорд университетінің баспасы, 2003.
- 2 Батлер, П.Б. Маквари. Кездейсоқ үй басылымы, 2010.
- 3 Хаймс Д. Коммуникативті құзыреттілік туралы. – Балтимор, АҚШ: Penguin Education, Penguin Books Ltd. – 269-293 бет.
- 4 Шмид, А. Мәдениетаралық құзыреттілік идеяларына негізделген рефлексия, дөңгелек үстел. – Рим: SALTO мәдени әртүрліліктің ресурстық орталығы. 2009. – 165 б.
- 5 Фантини, А. Мәдениетаралық құзыреттілікті зерттеу және бағалау. Сент-Луис, басылым: Вашингтон университеті, 2007.
- 6 Коестер А., & Люстиг Ж. Мәдениет және құрылымдары: Шетел тілі кабинетіндегі қатынастар мен құндылықтар туралы ақпарат беру. Шетел жылнамалары, 1983. – 437-448 бб.
- 7 Дирдорф, Д.К. Мәдениетаралық құзыреттілік: болашақ зерттеу күн тәртібін картаға түсіру // Халықаралық мәдениетаралық қатынастар журналы, 2015. – 5б.
- 8 Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010.
- 9 Пелграм У. Білім берудегі компьютерлерді зерттеу: 21 білім беру жүйесінде инновацияны енгізу. – Оксфорд басылымы, 2015.
- 10 Чандра, М. Білім берудің жаңа мәні өзгереді. – Лондон: Cassell Education Limited, 2004.

ГРНТИ 14.01.85

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Сыздықбаев Н.А.,

Казахский университет международных отношений

и мировых языков им. Абылай хана

Казахстан, г. Алматы

siznur@mail.ru,

Мырзабаева А.С.,

Специализированный лицей № 178,

г. Алматы, aknur.mirzabaeva1983@mail.ru

Аннотация. В статье речь идет об использовании мультимедийных технологий в преподавании языка и литературы. Отмечается, что характерными особенностями мультимедийных технологий являются видео, фото, текст, звук, графика... Эффективность же использования мультимедийных технологий в преподавании различных дисциплин в целом, и в частности языка и

литературы определяется выбором соответствующих форм, методов и приемов использования мультимедиа-приложений в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, презентация, компетенция, мультимедийные приложения, анимационные ролики, видеоприложения, презентация, слайды, приложения для web.

Как известно, язык и литература каждого отдельно взятого народа является уникальным инструментом для понимания и описания социума, богатейшим хранилищем информации о говорящих на них этносах и их культурных кодах. Будучи филологическими дисциплинами, язык и литература представляют собой определенную значимость для их носителей. Вместе, и по отдельности, они отражают исторический и социальный опыт народа, выполняют функции социализации индивида и выступают средством его самоидентификации. Их неопределимую роль подчеркивает даже тот факт, что они зачастую используются как инструменты изменения их идентичности, либо идеологического манипулирования, общественного, культурного, политического и т.д., причем, не только отдельных людей, но и целых народов. Исчезновение языка и литературы народа может привести в потере не только самобытной культуры и собственного «Я». Немало можно найти тому примеров в истории и современной действительности.

После обретения независимости Казахстан взял курс на модернизацию системы образования, ориентированный на вхождение и интеграцию в мировое образовательное пространство. И этот процесс естественно повлек за собой существенные изменения, как в теории, так и в практике учебно-воспитательного процесса. Основное направление исследований в области методики преподавания различных дисциплин в целом, и филологических в частности, направлен на поиск новых способов формирования языковой, лингвистической, лингвокультурологической и эстетической компетенции с применением новейших достижений педагогических и информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Доминирующим критерием данной интеграции процесса обучения становится свободный контакт учителя и ученика, а также создание благоприятных условий организации учебного процесса сформированного преподавателем таким образом, чтобы деятельность обучаемого была превращена в самостоятельную, исследовательскую работу. Еще одной составляющей современного учителя-словесника является формирование методической компетентности, выработка профессиональных навыков и умений учащегося, направленное на самостоятельное и дополнительное овладение учебным материалом, «высокий уровень мотивации обучаемых» [1, с. 137-138].

Процессы глобализации и интеграции требуют от учителей все новых приемов, методов и технологий в подаче и проверке знаний учащихся. Одна из таких технологий – мультимедиа. Не только сферу образования, но и современное общество невозможно представить без компьютерной технологии. Мультимедиа является одной из наиболее перспективных и популярных информационных технологий в изучении различных дисциплин, не является исключением язык и литература.

Для того чтобы сделать занятие интересным, нужно активно использовать на уроках мультимедийные технологии, способствующие превратить занятие одновременно и эффективным, и интересным. Использование ИКТ формирует не только подлинную языковую среду, но и способствует интересу и потребности в изучении языка и литературы, которые несут в массы эстетическое воспитание, художественный вкус, что является показателем культуры и просвещенности целого народа, всего общества.

Несмотря на «гиперактивное» использование мультимедийных технологий в современных образовательных учреждениях, общепризнанная дефиниция понятия «мультимедиа» не совсем и до конца выработана. В исследованиях ученых отмечаются лишь отдельные отличительные признаки мультимедиа. Например, в Словаре иностранных слов дается следующее определение: «Мультимедиа [англ. multimedia <лат. multum много + лат. media носитель>] – в информатике – технология, объединяющая данные, звук, анимацию, графические изображения; использующие эту технологию программы и компьютерные средства передачи информации» [2, с. 425]. «Мультимедиа, – пишет Джордж Тейлор, – это компьютерные системы, обеспечивающие интегративный доступ к разнообразной информации посредством стимуляции человеческих органов чувств при помощи цифровых технологий» [3]. Авторы Словаря методических терминов российские ученые-методисты Азимов Э.Г. и Щукин А.Н. рассматривают мультимедиа как новый

вид ТСО. Они выделяют три типа мультимедиа – «специальные учебные курсы, созданные для преподавания иностранных языков; диски коммерческого распространения, посвященные культурам, искусству и истории; мультимедийные презентации для самостоятельной подготовки учебного материала» [4, с. 164]. Вопреки незначительным различиям, все дефиниции термина «мультимедиа» объединяет их функция сообщения и распространения информации. Эффективность всех трех видов мультимедиа доказано временем. Во всех формах современных учебных заведений активно используются все вышеперечисленные типы мультимедиа.

Безусловно, в образовательном процессе рубежа веков роль мультимедийных технологий высока, эффективность их использования отмечена многими учеными. Новая технология стала объектом исследований Ратбона Э., Ингенблека В., Кирмайера М., Беспалько В.П., Селевко Г.К., Абдеева Р.Ф., Ванюшина А.В., Войскунского А.Е., Брик С.А., Клемешова Н.В., Зайцева В.С., Бордовского Г.А., Долженко О.В., Каирова И.А., Храмцова П.Б., Русак А.М., Сурина А.И., Алахвердиевой Л.Г., Борисова А.Л., Гребенникова А.Г., Волкова Е.А., Гришанова Т.В., Курманалиева К.А., Шилягина Н.Ю., Ланцева Т.В. и целой плеяды ученых-филологов и методистов.

В исследованиях, посвященных развитию и становлению мультимедийных технологий, авторами выделяются четыре этапа:

– первый этап охватывает с 1945 по 1960 годы. С данным этапом связывают зарождение мультимедиа;

– с 1960 по 1975 г. начинается второй этап. Этот этап знаменуется становлением и разработкой мультимедийных технологий;

– третий этап начинается с 1975 г. по начало 1990 г. Характерной особенностью данного этапа является распространение технологий, включающих в себя текст, графику, звукозапись, фотографии, мультипликацию, видеоклипы, презентации, слайды и т.д.;

– последний этап охватывает рубеж веков, конец XX – начало XXI вв. Как известно, данный период времени характеризуется высокими технологическими достижениями, и это не могло не сказаться и на мультимедийных средствах. Мультимедийные технологии достигли на данном этапе своего совершенства.

В научной литературе встречаются следующие обязательные составляющие мультимедийных технологий:

- интерактивная доска;
- система интерактивного опроса;
- различные образовательные программы;
- мультимедийный экран;
- сетевые образовательные программы;
- имитационные технологии;
- диагностические комплексы.

Все выше отмеченные признаки и характеристики технологий направлены на повышение эффективности образовательного процесса, они повышают динамичность занятий, вызывают потребность в поиске новых механизмов накопления знаний, в результате отражают эффективность полученных знаний по языку и литературе.

Как и в любом открытии, и в открытии данного направления есть свои достоинства и недостатки. Например, Зайцев В.С., исследуя современные мультимедийные технологии, выделяет ряд их преимуществ, которые, по мнению исследователя, заключаются в следующем:

1. Представление информации с помощью комбинации множества воспринимаемых человеком сред.

2. Наличие нескольких сюжетных линий в содержании продукта.

3. Художественный дизайн интерфейса и средств навигации [4, с. 12]. Отмеченные исследователем преимущества дают возможность преподавателям представить свой материал и содержание занятия гораздо интересней и захватывающе. А художественный дизайн интерфейса помогает обучающимся работать не только с цветом, типографикой, фотографиями, видеороликами, но и дает возможность знакомства с такими профессиональными программами как Adobe Illustrator, Photoshop, InDesign, After Effects, программ для 3d редактирования и др.

Выше нами были отмечены положительные стороны использования мультимедиа технологий, а теперь перечислим, имеющиеся на наш взгляд, недостатки. В результате частого

использования технологий, обучающие и обучаемые, могут стать неспособными в освоении большого объема дидактической информации, который предоставляют современные мультимедиа и телекоммуникационные средства. Так как технические способы подачи информации могут отвлекать учащихся от изучаемого материала. И далее, в процессе демонстрации, учащиеся могут упустить из виду основную информацию, т.к. использование технических средств может лишить их возможности зафиксировать нужную информацию на бумаге, ибо человеческая память не всегда может разом сохранить большую информацию. Использование мультимедиа технологий лишает человека общения себе подобным. Недостаточное «живое» общение может отрицательно сказаться на коммуникативной функции языка и литературы, т.е. учащемуся будет трудно правильно формулировать свою мысль, т.к. у воспринимаемого в основном происходит диалог с компьютером, а не с человеком. И еще одно пагубное воздействие компьютерной технологии на индивида, это его чрезмерное использование, которое может плохо сказаться на его здоровье.

Выше было сказано, что разработчиками ИКТ выделяются такие виды мультимедийных приложений как: анимационные ролики, презентации, игры, видеоприложения, аудиоприложения, слайды, приложения для web и др. Об их эффективности в образовательном процессе говорится и пишется много. Их использование дает наглядное представление о явлениях, процессах, действиях, очень удобны они для восприятия и воспроизведения информации, развивают определенные навыки и умения аудирования, чтения и говорения. Поэтому в соответствии современным образовательным требованиям, необходимо на занятиях по языку и литературе прибегать к новым формам подачи материала и наличия обратной связи. Наиболее эффективной и доступной, на наш взгляд, формой подачи материала является компьютерная презентация, на которой нам бы хотелось остановиться.

Программой для подготовки презентаций является Microsoft PowerPoint, с ее помощью преподаватель самостоятельно может подготовить мультимедийную наглядность к занятию, не затрачивая на это массу своего драгоценного времени. Презентации создаются в режиме слайдов. Преимущество данной программы заключается еще в том, созданную с ее помощью мультимедийную презентацию можно использовать с текстом, голосовым сопровождением, графическим объектом, анимацией, аудио- и видеоматериалом, а это в свою очередь позволит преподавателю наглядно, эффективно донести учебный материал до слушателя. Использование компьютерной презентации очень эффективно, особенно на лекционных занятиях, это дает возможность наглядной демонстрации материала, привлекает внимание учащихся, способствует их познавательной активности. С помощью презентации можно решить проблему нехватки в аудитории текстов для языкового анализа или текстов художественной литературы. Мультимедийные технологии также повышают информативность лекции, семинаров и практических занятий, они стимулируют и мотивируют процесс обучения. Например, Сумина Г.А. и Ушакова Н.Ю. отмечают, что «компьютерная презентация реализует метод линейного представления информации. Данный метод последовательно знакомит студента с учебным материалом, используя возможности линейной навигации в рамках всего ресурса... Этот метод рекомендуется для студентов, которые не обладают, либо обладают очень ограниченными предварительными знаниями в изучаемой области и им требуется обзорное изложение изучаемого материала» [6].

В рамках данной статьи мы хотели представить образец презентации к лекции при обзорном изучении филологических тем «Лингвистическая школа» по языкознанию и «Творчество писателя или поэта» по литературе.

Тема: Лингвистическая школа:

- Причины возникновения
- Представители, портрет
- Основная концепция лингвистической школы
- Последователи
- Современное состояние

Тема: Творчество писателя или поэта:

- Выходные данные писателя или поэта, портрет
- Высказывание ученых о писателе или поэте
- Биографические сведения, фотографии этапов жизни
- Список произведений

- Отрывки из наиболее известных произведений в электронном формате
- Связь произведений с другими видами искусства.

Также можно на семинарских и практических занятиях организовать конкурсы на лучшие презентации или доклады с использованием мультимедийных технологий. Для подготовки презентации обучающийся должен будет провести колоссальную научно-исследовательскую работу, сделать анализ большого количества литературы и выбрать оттуда нужное, избежав повторов. Подобные виды заданий позволят развить у учащегося логическое и творческое мышление, умения и навыки самостоятельно конструировать материал темы, формулировать свою мысль, ориентироваться в информационном пространстве, обрести опыт публичного выступления, умения общаться с аудиторией.

Таким образом, на смену устоявшимся традиционным образовательным технологиям пришли новые информационно-развивающие педагогические методики. Применение мультимедийных технологий это не дань моде, а веление и требование времени. Подготовка и проведение занятий с использованием мультимедийных технологий требует от преподавателя не только профессиональных знаний, но также особой подготовки и знаний современных информационных технологий, нужных для создания собственной мультимедийной продукции, для проведения научных и практических исследований...

Следовательно, использование мультимедийных технологий не только эффективно в подаче нового материала, проверке домашних заданий, общих знаний, но оно также способствует созданию благоприятного климата между преподавателем и обучаемым, что обеспечивает качество учебно-воспитательного процесса.

Литература

- 1 Крючкова О.Н. Использование ИКТ как способ оптимизации обучения иностранному языку // Теория и практика обучения иностранным языкам: сохраняем традиции и смотрим в будущее: сборник научных статей / Министерство образования Республики Беларусь, ГГС им. Ф.Скорины, Московский гос.обл.ун. – Гомель: ГТУ им. Ф.Скорины, 2016. – С. 138-143.
- 2 Словарь иностранных слов. – СПб.: ООО «Виктория плюс», 2010. – 816 с.
- 3 Джордж Тейлор // <http://km-wiki.ru> > index.php
- 4 Азимов Э.Г., Шукин А.Н. словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.
- 5 Зайцев В.С. Мультимедийные технологии в образовании: современный дискурс / В.С.Зайцев. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2018. – 30 с.
- 6 Сумина Г.А., Ушакова Н.Ю. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2007/fgtu/dedich/library/sumina/index.htm>

ГРНТИ 14.01.85

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Сисенов А.Ш.,
Казахский университет
международных отношений
и мировых языков
имени Абылай Хана
Казахстан, г. Алматы
aslssnv@gmail.com*

В условиях становления отечественного информационного общества изучение различных аспектов процесса информатизации, в частности, изучение информационно-коммуникативных навыков людей, занимающихся сбором, обработкой, производством, распространением и использованием инновационной деятельности, является актуальным, приобретают значение в ключевых сферах общественной жизни. Учитывая двойственность процесса преобразования

информации в знания, целесообразно создать образовательный процесс, направленный на формирование информационно-коммуникативных навыков.

Направленность современного образования на субъектно-диалоговую парадигму как методологическую основу технологий обучения позволяет выделить формирование информационно-коммуникативных навыков будущих учителей как одно из приоритетных направлений их профессиональной подготовки. Кроме того, среди практических проблем, выделяемых сегодня учителями, одно из первых мест занимает недостаточный уровень сформированное умений информационного, коммуникативного, интерактивного, перцептивного компонентов структуры профессиональной деятельности. Педагоги также указывают на несформированность умений конструктивного взаимодействия, недостаточную развитость коммуникативно-значимых качеств на фоне интенсивного роста их субъектности и профессиональной самореализации.

Информационно-коммуникативность представляет собой комплексное понятие, состоящее из компонентов, определяющих навыки работы с информацией, а также компонентов, формирующих эффективное межличностное и социальное взаимодействие с использованием информации, получаемой и обрабатываемой в соответствии с профессиональными задачами.

Прежде всего следует иметь в виду, что общение, являясь основой образования, представляет собой целенаправленную передачу информации в специально организованной системе общения. Он выполняет следующие функции:

-информативное, указывающая на возможность предоставления информации об объектах, явлениях, действиях и процессах;

-экспрессивные, выражающие смысловую и оценочную информацию о реальности окружающей действительности;

-прагматический, направленный на обеспечение коммуникативного отношения, опирающегося на адекватный ответ адресата в соответствии с нормами социальной речи.

Формирование полноценных информационно-коммуникативных навыков будущего учителя иностранного языка осуществляется в процессе изучения ряда специальных дисциплин, направленных не только на донесение специальных знаний, но и на развитие соответствующих навыков и умений.

В это направление входит формирование информационных компетентностей. Е. В. Зайцева [1, с. 184] рассматривает информационную компетентность как комплексное психологическое знание личности, сочетающее в себе теоретические знания и практические навыки в области инновационных технологий и определенный набор личностных качеств. В.А. Кравец и В.Н. Кухаренко [2, с. 35] информационную компетентность объясняют как новую грамотность, способную обрабатывать информацию самостоятельно, используя технологические средства и принимая принципиально новые решения в неожиданных ситуациях.

С. В. Тришина определяет информационную компетентность как «...интегративное качество личности, являющееся результатом процесса отбора, освоения, обработки, преобразования и порождения информации в особый вид знания, характерный для данной дисциплины позволяет разрабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [3, с. 34] и выделяет в структуре информационной компетентности следующие компоненты:

1) когнитивные, отражающие процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов;

2) ценностно-мотивационная, определяющая индивидуальный подход к приему и потреблению информации;

3) техническое и технологическое как знание особенностей средств информационных технологий поиска, обработки и хранения информации, а также технологические навыки и умения работы с информационными потоками;

4) коммуникативная, отражающая знание, понимание и использование естественных и официальных языков и других известных вербальных и невербальных систем, вступающих в контакт с информационно-коммуникативными технологиями;

5) рефлексивная, состоящая из самоуправления, самопознания и самореализации.

Для педагога коммуникативная деятельность выступает основным инструментом решения профессиональных и жизненных задач. Это связано с тем, что для эффективного общения спикерам

необходимо иметь определенный уровень знаний по теме и иметь соответствующие навыки для создания релевантных сообщений [4, с. 195]. Кроме того, используя осмысленные знания и навыки, спикеры также должны использовать навыки, необходимые для анализа своей аудитории, заданий и сообщений. Во-первых, они должны адаптировать сообщение к информационным потребностям слушателя. Они должны проанализировать точку зрения слушателя, а затем создать сообщение, учитывающее эту точку зрения и отвечающее экспозиционным потребностям уникальной аудитории. Во-вторых, помимо особого внимания к аудитории, ораторы должны уметь отвечать требованиям обработки информации конкретной коммуникативной задачи. Кроме того, говорящий должен уметь анализировать сообщения по мере их создания, зная, что они неполны или двусмысленны, и иметь возможность использовать эту метакоммуникацию для реконструкции сообщения как слушателя, так и говорящего [5, с. 1465].

Различают четыре основных вида речи: коммуникативную, инструктажную, развлекательную и убеждающую, но в процессе взаимодействия учителя и студентов в основном информационная коммуникация используется для передачи знаний. Таким образом, информационная коммуникация, переплетение академических знаний с навыками взаимодействия, может внести существенный вклад в успех или неудачу ребенка в обучении.

Модель эталонной коммуникации Глюксберга, Краусса и Хиггинса предполагает, что компетентная ссылка на информационную часть включает в себя знание и анализ темы, аудитории, задачи и сообщения. Чтобы эффективно общаться, говорящие должны иметь определенный объем знаний по теме и соответствующие навыки (например, словарный запас и восприятие), которые позволяют им создавать адекватные сообщения [6, с. 312]. Однако, несмотря на значительные знания и вспомогательные навыки, выступающим необходимо использовать навыки, необходимые для анализа своей аудитории, задач и сообщений. Во-первых, они должны адаптировать сообщение к информационным потребностям слушателя. Они должны проанализировать точку зрения слушателя, а затем создать сообщение, учитывающее эту точку зрения и отвечающее конкретным потребностям конкретной аудитории в интерпретации. Во-вторых, говорящие должны быть не только чувствительны к слушателю, но и иметь возможность удовлетворять потребности обработки информации в конкретной коммуникативной задаче, например, способность сравнивать и противопоставлять референтов и не говорящих [7, с. 189]. В-третьих, говорящие должны иметь возможность анализировать сообщения по мере их создания, признавать их неполными или неточными и использовать эту метакоммуникацию для исправления и реконструкции сообщения, как в качестве слушателя, так и в качестве говорящего.

Эффективная информативная речь требует, чтобы говорящий поставил перед собой ряд целей. Основные цели информативной речи — помочь объяснить конкретную тему и помочь аудитории вспомнить знания позже.

Одна из целей, возможно, самая важная цель, которая движет всеми информативными речами, состоит в том, чтобы говорящий информировал аудиторию по определенной теме. Чтобы достичь этой конкретной цели, учитель должен подумать, как лучше всего упаковать сложное понимание темы, которое он выработал на основе личного опыта и исследований, в удобную для аудитории форму. Другая важная цель эффективной информативной речи — заставить аудиторию запомнить. Большинство запоминающихся речей содержат эмоциональные призывы, о которых аудитория продолжает говорить еще долгое время после произнесения речи. Чтобы аудитория запомнила информацию, содержащуюся в речи, выступающий с информативной речью должен сочетать организацию, повторение и целенаправленную визуализацию, чтобы повысить эффективность речи и вероятность того, что аудитория уйдет информированной.

Один из способов помочь аудитории запомнить детали информативной речи — поддерживать интерес аудитории. Задача информативного выступления состоит в том, чтобы донести информацию в нейтральной форме, не утомляя аудиторию. В отличие от убедительных речей, которые в значительной степени опираются на эмоциональную привлекательность, информативные речи должны демонстрировать, почему аудитория должна заботиться об информации, содержащейся в речи, без ущерба для нейтрального тона.

Некоторые выступления содержат настолько широкий спектр информации, что у аудитории остается только гадать, что говорящий пытался сообщить. Выступление со слишком широким охватом усложняет способность аудитории удерживать информацию. Правильное определение масштаба вашей речи позволяет говорящему сузить круг вопросов, о которых пойдет речь, тем

самым увеличивая его способность информировать аудиторию.

Сфера охвата относится к степени области или предмета, с которым что-то связано или к которому это относится. Ключевое слово здесь — релевантность; речь не должна идти в стольких различных направлениях, чтобы ни одно из этих направлений не относилось к первоначальной цели и тезису речи.

Один из способов эффективно определить масштаб выступления — это подумать над вопросом: «Какую информацию я хочу, чтобы моя аудитория узнала в конце выступления?». Ответ на этот вопрос можно рассматривать в качестве отправной точки для всего остального, что должно быть включено в речь. Все включенное тогда должно иметь отношение к цели урока. Все лишнее или постороннее только расширит рамки и уведет речь от этой конечной цели.

Доказательства и подтверждающие аргументы не должны быть связаны только косвенно; должны быть прямые линии релевантности каждой части информации, включенной в речь. Планирование речи полезно не только для аудитории, но и для учителя. Сохранение речи по существу и сфокусированность облегчает говорящему создание более убедительных и подкрепленных аргументов. Сужая объем речи, оратор улучшает способность речи эффективно передавать важную информацию аудитории.

Учитель с сформированным коммуникативно-информативным навыком доносит точную информацию до аудитории в понятной форме и поддерживает интерес слушателя к теме. Достижение всех трех целей — точности, ясности и заинтересованности — является ключом к эффективности в качестве учителя. Если информация неточна, неполна или неясна, она будет иметь ограниченную пользу для аудитории. Нет темы, по которой можно дать полную информацию, а потому настоятельно рекомендуем тщательно сузить круг. Тщательно сузив тему и цель, можно дать точную картину, которая не вводит в заблуждение.

Часть точности заключается в том, чтобы убедиться, что информация актуальна. Даже если вы хорошо разбираетесь в своей теме или написали хорошую статью по этой теме, необходимо проверить точность и полноту этих знаний. Большинство людей понимают, что технологии быстро меняются, поэтому нужно почти постоянно обновлять информацию, но то же самое верно и для тем, которые на первый взгляд могут требовать меньшего обновления.

Не рекомендуется, что только потому, что аудитория состоит из студентов, все они разделяют определенных набор знаний. Например, используя слово «Viral» (вирусный), вы обязательно должны конкретно объяснить, что вы имеете в виду, так как по контексту слово может менять значение. Не следует торопиться с объяснением термина, который может быть неверно истолкован. Прежде чем продолжить свою речь, убедитесь, что ваши слушатели понимают, что вы имеете в виду. Стивен Лукас объясняет: «Вы не можете предположить, что они поймут, что вы имеете в виду. Скорее, вы должны быть уверены, что объясните все так подробно, чтобы они не могли не понять» [9, с. 412]. Определите термины, чтобы помочь слушателям понять их так, как вы их подразумеваете. Дайте объяснения, соответствующие вашим определениям, и покажите, как эти идеи применимы к теме вашего выступления. Таким образом, вы сможете избежать многих недоразумений.

Таким образом, информационно-коммуникативный навык представляет собой комплексное личностное образование, влияющее на профессиональную жизнь человека, в основе которого лежат базовые навыки, формирующиеся у человека на протяжении всей жизни. Информационно-коммуникативные способности будущего специалиста позволяют ему расширить, усовершенствовать, сделать профессиональное общение интересным и многоуровневым, с особым акцентом на языковую, речевую стороны общения.

Информационно-коммуникативные навыки будущего учителя способствуют получению и систематизации знаний о содержании и средствах профессиональной устной деятельности; овладение навыками эффективного межличностного, группового и коллективного общения; организация и управление монологической и диалогической формами речи; Решение конфликта; овладение основами построения речи и речевой аргументации, особенностями вербальных и невербальных средств общения; преодоление коммуникативных барьеров и умение самовыражаться в уверенности в себе и в общении. Таким образом, развивая информационно-коммуникативные умения в профессиональной подготовке, будущие педагоги приобретают опыт работы с информацией, которая носит социальный характер и включает в себя нормы и ценности культуры; с другой стороны, оно является личным, поскольку основывается на личных коммуникативных способностях и конкретных обстоятельствах, связанных с отношениями в жизни будущего учителя.

Литература

- 1 Зайцева Е. В. Принципы доступности и коммуникативной направленности обучения студентов в условиях применения инфокоммуникационных технологий (Дис.). – Ставрополь, 2004. –184 с.
- 2 Кравец, В. А. Формирование информационной культуры // Дистанционное образование, № 4, 2000. – 35–37 с.
- 3 Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] /Интернет-журнал «Эйдос», 2005. –34 с.
- 4 Glucksberg, S., Krauss, R., & Higgins, E. T. The development of referential communication skills. – Chicago: «University of Chicago» Press, 1975. – 195pp.
- 5 Peterson, C. L., Danner, F. W., & Flavell, J. H. Developmental changes in children's response to three indications of communicative failure.. – New Jersey: «Wiley» Press, 1972. – 1465 pp.
- 6 Glucksberg, S., Krauss, R. What do people say after they have learned how to talk? Studies of the development of referential communication.. – Michigan : «Wayne State University » Press, 1967. – 312 pp.
- 7 Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. C., & Jarvis, P. E. The development of role-taking and communication skills in children. –New York: John Wiley, 1968. –189 pp.
- 8 Stephen E. L.The Art of Public Speaking, – New-York: McGraw-Hill College press, 2004. – 412pp.

СЕКЦИЯ 5.
РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ

ГРНТИ 16.21.27

**ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ
ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ**

*Баяндина С.Ж.,
д.ф.н., профессор,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
г. Алматы, Казахстан*

Аннотация. В статье рассмотрены социолингвистические проблемы функционирования языков в системе образования Республики Казахстан. Охарактеризована специфика двуязычия как одного из видов многоязычия. Показаны особенности полиязычного образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: полиязычие, двуязычие, трехязычие, государственный язык, русский язык, иностранный язык, полиязычное образование.

Андатпа: Мақалада Қазақстан Республикасының білім беру жүйесіндегі тілдердің қызмет етуінің әлеуметтік лингвистикалық мәселелері қарастырылған. Көптілділік түрлерінің бірі ретінде қостілділіктің ерекшелігі сипатталады. Қазақстан Республикасындағы көптілді білім берудің ерекшеліктері көрсетілген.

Тірек сөздер: көптілділік, қостілділік, үштілділік, мемлекеттік тіл, орыс тілі, шет тілі, көптілді білім беру.

Функционирование языков в Республике Казахстан регулируется законодательными документами: Конституция Республики Казахстан, Концепция языковой политики Казахстан, Закон «О языках в Республике Казахстан», Закон «Об образовании в Республике Казахстан», Государственными программами развития и функционирования в Республике Казахстан.

Казахстан является полиэтнической страной, и в связи с этим закономерно функционирование разных языков в различных общественных сферах. Социолингвистическое исследование о взаимодействиях языков в Республике Казахстан было проведено в свое время Хасановым Б.Х. в его книге «Языки народов Казахстана и их взаимодействие» [1].

В советское время в Казахстане в сферах общественной жизни наблюдалась тенденция функционирования двуязычия, при этом основным являлось национально-русское двуязычие.

Проблема двуязычия нашла отражения в трудах У. Вайнрайха, В.Ю. Розенцвейга, Ю.А. Жлуктенко, Е. М. Верещагина, Ю.Д. Дешериева, А.Е. Карлинского, Э.Д. Сулейменовой, З. К. Ахметжановой А.О. Орусбаева, Б.Х. Хасанова и др.

В отношении экспликации двуязычия, а также лингвистического статуса составляющих его компонентов, высказывались различные мнения. Критический анализ высказываний ученых дан в работе Б. Хасанова [2, 33-54].

О.С. Ахманова пишет, что двуязычие – «одинаково совершенное владение двумя языками; владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения, например, родным диалектом и литературным языком...» [3, 125].

М.М. Михайлов, различая билингвизм и диглоссию, считает, что билингвизм – это владение двумя генетически разными формами языкового общения» [4, 123]. Термин «владение» надо понимать как способность, а не использование; под термином владением языком имеются в виду «навыки производства и понимания текстов».

Компонентами двуязычия являются «только языки», одним из которых должен быть родной язык, другим – второй язык, приобретенный.

Родной язык – социально-этническая или социолингвистическая категория. Однако не всегда в исследованиях находим такое понимание. К трактовке этого компонента двуязычия

ученые подходят с различных позиций. Так, М. Н. Губогло относит родной язык к психологической категории по той причине, что она «отражает не столько то, когда, с кем, о чем, как часто, по какому поводу и как долго разговаривает человек, на каком языке он пишет, читает и думает, а сколько то, как с помощью языка он выражает свою принадлежность к определенной нации или народности. Поэтому выделение в понятии «родной язык» его этнопсихологической сущности позволяет рассматривать его двояко: и как относительно самостоятельный этнический определитель, и как составную часть этнического самосознания» [5? 263]. В этом случае можно принять утверждение Д.И. Маринеску, что если родной язык выступает в большинстве случаев как социально-этническое явление, то второй язык – это всегда социальное явление [6, 36].

У. Вайнрайх определяет двуязычие как практику попеременного пользования двумя языками» а лиц, ее осуществляющих он называет двуязычными [7]. Несмотря на то, что это определение было принято многими учеными, вокруг него развернулась широкая научная дискуссия и эта дефиниция была уточнена некоторыми учеными Э.М. Ахунзяновым: «Как правило, допускается, что двуязычие имеет место всякий раз, когда человек переключается с одного кода на другой в конкретных условиях речевого общения, независимо от того, идет ли речь о переходе от одного национального языка к другому, от национального языка к диалекту или же языку межплеменного (межнационального, международного) общения и т.п.» [8]. В.Ю. Розенцвейгом: «владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий общения» и «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [9].

Таким образом, под двуязычием мы, вслед за Б.Х. Хасановым, понимаем «синхронное (попеременное или смешанное) использование двух языков в гетерогенном социуме представителями одного этноса» [10, 15].

В Казахстане проблемам интерференции и интеркаляции посвящены работы А.Е. Карлинского, М.М. Копыленко, М.К. Исаева, Б. Хасанулы и др.

При изучении второго языка проявляются процессы интерференции и интеркаляции. По мысли А.Е. Карлинского, интерференция – функция двух языковых систем, качество и количество которой зависит от субстанциональных свойств контактирующих языков. Обычно лингвисты объясняют отклонение от нормы различиями между единицами языка и правилами их функционирования, не учитывая социальные функции, выполняемые языками в данном обществе и знания, умения и навыки в сфере Я2 у конкретного билингва [11, 97].

Как утверждает М.К. Исаев, «представляется, что наиболее перспективным, теоретически и практически оправданными является контрастивные исследования языков, находящихся в непосредственном контакте как в искусственных (аудиторных) условиях, так и, особенно, в условиях естественных» [12, 12].

Б.Хасанов выделяет не только проблему интерференции, но проблему интеркаляции и характер ее проявления. Он считает, что при глубоком исследовании этих двух направлений может быть решена проблема двуединного процесса одного целого социального явления – двуязычия [10, 47].

В современных условиях развития и функционирования языков в сфере образования набирает силу тенденция полиязычного образования. Одним из основных факторов, влияющих на развитие полиязычного образования, становится процесс глобализации.

Полиязычное образование в РК обусловлено языковым планированием, отраженным в Государственных программах развития и функционирования языком, Концепцией иноязычного образования, культурной проектом триединства языков, программой модернизации общественного сознания «Рухани жаңғыру».

В соответствии с культурным проектом триединства языков в Казахстане в сфере образования реализуется его основное положение: казахский язык – государственный язык, русский – язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику.

В Государственной программе по реализации языковой политики в Республике Казахстан на 2020-2025 годы [13] отмечено, что собранные данные показали, что сформированы общие благоприятные условия для проводимой языковой политики.

В настоящее время в Казахстане существуют следующие языковые компетенции: казахоязычные, русскоязычные, казахско-русское двуязычие, этническо-казахское, этническо-

русское двуязычие или этническо-русско-казахское трехязычие, казахско-русско-английское трехязычие.

Текущая языковая ситуация в Казахстане характеризуется следующими социолингвистическими критериями:

- растет количество населения, говорящего на казахском языке. По официальным данным, из числа тюркоязычного населения в Казахстане 95,5% узбеков, 93,7% уйгур, 92,7% кыргызов владеют казахским языком на уровне бытового общения, 12% – на высоком уровне. Среди представителей славянского этноса устную речь на казахском языке понимают 25% русских, 21,05% украинцев, 19% белорусов, 20,9% поляков, а также 24% представителей немецкой диаспоры. Среди указанных этносов доля тех, кто умеет читать и писать на казахском языке, составляет 2,9%.

- усиление демографической базы государственного языка вызвало качественные изменения в общественном сознании. Сфера применения государственного языка расширяется как в области межэтнической, так и официальной коммуникации.

В сфере образования, в школах языком обучения являются казахский, русский, узбекский, уйгурский, таджикский языки, в вузах – казахский, русский, английский.

В 2017-2018 учебном году 66% учащихся общеобразовательных школ обучались в казахских школах, 65% студентов вузов – на казахских отделениях.

В Казахстане по данным на 2018 год функционируют 7393 общеобразовательных школ, из которых 3797 с казахским языком обучения, 1312 – русским, 2255 – казахско-русским, 12 – узбекским, 11 – уйгурским, 1 – таджикским языком обучения. В этих школах в 2018-2019 учебном году обучается всего 3050770 учащихся, из них более 2000000 обучаются на казахском, около 900000 на русском, остальные на других языках, то есть 66% от общего числа учащихся получают образование на казахском языке.

В сфере технического и профессионального образования в 2018-2019 учебном году количество обучающихся на казахском языке увеличилось на 60% по сравнению с 1991 годом и составило 289589 студентов.

Если в 1998-1999 учебном году в высших учебных заведениях на казахском языке обучалось 26,8% от общего количества студентов, то в 2018-2019 гг. на казахском языке обучается 83,0%. Растет также количество вузов, имеющих специальные отделения с английским языком обучения. Число обучающихся на английском языке составило 24,7 тысяч студентов. Это в 2,5 раза выше уровня 2009 года.

В вузах республики в целях осуществления полиязычного образования создаются концепции полиязычного образования. В Казахстане в сфере высшего образования также совершенствуется система иноязычного образования [14] .

Культурно-образующая система иноязычного образования, моделируемая в форме уровневого обучения иностранному языку, базируется на уже оправдавших себя принципах национальной образовательной системы, основных принципах мировых образовательных систем, а также на прогнозе функционирования модели в изменяющихся социально-экономических условиях. Такими принципами являются:

- принцип непрерывного и преемственного иноязычного образования,
- принцип коммуникативно-межкультурного взаимодействия,
- принцип проблемности и интерактивности организации учебного процесса,
- личностная и индивидуальная направленность процесса обучения, выражаемая через содержание образования, формы его организации и обеспечение роста вариативности,
- принцип фундаментальности иноязычного образования,
- принцип обеспечения международно-стандартного уровня обученности реализуется через адекватные целям содержание и технологии, а также объективные международно-стандартные способы оценивания.
- принцип творческого, когнитивно-деятельностного использования иностранного языка,
- принцип рефлексивной саморегуляции,
- принцип гибкости и адаптивности к изменениям в социально-экономической жизни, в профессиональной деятельности, умение жить в поликультурном мире,
- принцип профессионализации, предполагающий использование иностранного языка в профессиональных целях.

Уровневая модель языкового и иноязычного образования как динамическая структура реализации общей программы реформирования образования РК представляет собой реальное действие на пути вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство.

Ориентация образовательной системы РК на компетентный подход в содержании образования находит свое выражение в области обучения языкам, в том числе иностранным языкам в формировании межкультурной компетенции как показателя сформированности способности человека эффективно участвовать в иноязычном общении на межкультурном уровне.

Следует отметить, что в Казахстане среди населения есть много полилингвальных личностей, однако в социолингвистическом аспекте не проводится в этом отношении никаких исследований.

Таким образом, проблемы полиязычного образования являются актуальными в настоящее время и требуют серьезных исследований, особенно в социо-психолингвистических аспектах

Литература

- 1 Хасанов Б.Х. Языки народов Казахстана и их взаимодействие. – Алма-Ата, 1976.
- 2 Хасанов Б.Х. Казахско-русское художественно-литературное двуязычие. – Алма-Ата: Рауан, 1990.
- 3 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М. 1966.
- 4 Михайлов М.М. Об изучении двуязычия // Язык и общество. – М.: Наука, 1968.
- 5 Губогло М.Н. Современные этноязыковые процессы в СССР. – М. 1984.
- 6 Маринеску Д.И. Двуязычие фактор сближения социалистических наций и народностей. – Кишинев. 1975
- 7 Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979.
- 8 Ахунзянов Э.М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция. –Казань: Из-во Казан. ин-та, 1978.
- 9 Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты Лингвистическая проблематика. – М.: Наука, Ленингр. отделение, 1972; Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике –М.: Прогресс, 1972. Вып. 6.
- 10 Хасанулы Б. Хасанов Б.Х. Социально-лингвистические проблемы функционирования казахского языка в Республике Казахстан. АДД. Алма-Ата, 1992.
- 11 Карлинский А.Е. Язык и сознание: речь и мышление (к вопросу о предмете когнитивной лингвистики) // Мир языка: Материалы второй международной научно-теоретической конференции, посвященной 80-летию профессора М.М.Копыленко. – Алматы: КазГУМО и МЯ, 2001.
- 12 Исаев М.К. Лингвоконтрастивное исследование речевой деятельности в условиях искусственного двуязычия. АДД. – М.1992.
- 13 Государственная программа по реализации языковой политики в Республике Казахстан на 2020-2025 годы.
- 14 Концепция языкового образования Республики Казахстан. – Алматы: КазУМОиМЯ имени Абылай хана, 2010. –21 с.

* Статья написана в рамках грантового финансирования научных и (или) научно-технических проектов на 2021-2023 годы. Исследование финансировалось Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (грант AP09259988).

**ҚАЗАҚСТАННЫҢ ОҢТҮСТІК АЙМАҒЫНЫҢ ТІЛДІК АХУАЛЫ ЖӘНЕ
ӘЛЕУМЕТТІК ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕР***

А.М. Абасилов 

*Филология ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессор м.а.,
Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті,
Қызылорда, Қазақстан
e-mail: aman_abasilov@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4660-454X>*

С.А. Асанбаева 

*Филология ғылымдарының кандидаты,
профессор м.а.
Қазақ қыздар мемлекеттік университеті,
Алматы, Қазақстан
e-mail: asanbaevasaule1970@gmail.com*

Қазақстанның оңтүстік аймағы – жалпы еліміздегі өзге де аймақтар сияқты көптеген этностар мен диаспоралар тұратын өңір. Бұл қолдан жасалған «көпұлттылық» сонау Стольпин реформасы мен патшалық Ресейдің құйтырқы саясаты арқылы орыс-казак, украин шаруа-мажұқтардың құмырсқадай қаптауынан басталды. Одан кейінгі тарихи оқиғалар, әсіресе екі дүниежүзілік соғыстың аралықтарындағы депортацияланған этностардың (корей, шешен, грек, финдер, немістер, қырым татарлары т.б.) қоныс аударуы, саяси-қуғын сүргін, қолдан жасалған ашаршылық, Ұлы Отан соғысында қаза болғандар т.б. қазақтың өз жерінде азшылыққа айналуына себепші болды.

Қазақстанның оңтүстік аймағы географиялық орналасуы жағынан болсын, аумақтық-әкімшілік құрылымдық жағынан алсақ та, өндірістік-экономикалық шаруашылықты жүргізу сипаты жағынан да, саяси-әлеуметтік дамуы жағынан да, тұрғылықты халықтың қандық-рулық туыстығы мен аймақта қоныстану ыңғайы жағынан да бірыңғайлығымен ерекшеленетін, ежелден қазақылықтың қаймағы бұзылмаған, қазақ тілінің ана тілі ретінде де, мемлекеттік тіл мәртебесінде де өркен жайған өңірі болып табылады.

Аймаққа қарайтын 4 облысты қоса есептегенде, онда 44 әкімшілік аудан және облыстық, аудандық бағыныстағы 27 қала бар. 2012 жылдың 1 қаңтарындағы дерек бойынша барлық аймақ халқының саны – 6 299 853 адам, бұл республика халқының 37,8 пайзын құрайды.

Тұрғындардың 65,4 пайызы ауыл халқы (4 118 693 адам), ал қалалы жерлерде халықтың 34,6 пайызы (2 181 160 адам) тұрады.

Соңғы халық санағының дерегіне қарасақ, аймақтағы облыстарда тіркелген этностар саны әртүрлі (Қызылорда облысында 70 этнос, Жамбыл облысында 86 этнос, Алматы және Оңтүстік Қазақстан облыстарында 105 этнос). Алайда бұл этностадың саны мен қоныстану жағдайына қарасақ, аймақты әдеттегідей полиэтносты деп айтудан гөрі моноэтносты деуге келеді. Себебі осы тіркелген этностардың жартысына жуығының саны 10 адамға жетпейді, ең көп дегенінің санының өзі (1,0 пайыздан жоғарысы) 5-6 этностан аспайды. Айталық, Алматы облысында тіркелген 105 этностың 38-нің саны 10 адамға жетпейді, 100 адамға дейінгісі – 33 этнос, 18 этнос 1000 адамға жетпейді, 1,0 пайызға жуығы – 12 этнос, 1,0 % жоғарысы – 4 этнос (олар: қазақтар – 67,7%, орыстар – 16,9 %, ұйғырлар - 8,0% және түріктер – 2,0%) [1].

Дәл осындай 105 этнос тіркелген Оңтүстік Қазақстан облысында 48 этностың саны 10 адамға толмайды, 29-ның саны 100 адамға жетпейді, 1000 адамға толмайтыны – 17 этнос, 6-ның саны 1,0% жуық және 5 этнос қана 1,0% асады (олар: қазақтар – 72,3%, өзбектер – 16,3%, орыстар – 5,5 %, тәжіктер – 1,2 % және әзірбайжандар – 1,2 %) [2].

Ал 86 этносы бар Жамбыл облысы мен 70 этносы бар Қызылорда облысында саны 10 адамға жетпейтіні сәйкесінше 32-34 этнос, бар-жоғы 100 адамға толмайтыны сәйкесінше 22-17 этнос, 1000 адамға жуығы сәйкесінше 17-10 этнос, 1,0 % жетпейтіні 9-6 этнос және барлық тұрғындардың 1,0 %-астамын құрайтыны Жамбыл облысында 6 этнос (қазақтар – 71,4%, орыстар – 12,0%, дүнгендер – 4,2%, түріктер – 2,9%, өзбектер – 2,4% және күрдтер – 1,3%) болса [3], Қызылорда облысында 3

этнос (қазақтар – 95,3%, орыстар – 2,4% және кәрістер – 1,2%) [4]. Осы мәліметтерге зер сала қарасақ, аймақ көлемінде өтіп жатқан әлеуметтік және тілдік үрдерістерде қомақты рөл атқаратын бірнеше ғана ірі этнос бар. Бұл аймақтың барлық тұрғындарының 73,4 пайызын құрайтын қазақтардың өзі, 9,7 пайызды құрайтын орыстар және үлес салмағы 7,2 пайызға жететін өзбектер мен 7,2 пайызды құрайтын ұйғырлар.

Аймақтағы облыстардағы халық санын 1989 жылғы халық санағы мен соңғы 2009 жылғы мәліметпен салыстырсақ, 20 жылда көптеген өзгерістің болғанын байқаймыз. Әсіресе аймаққа қарайтын төрт облыста да саны жағынан айтарлықтай көбейгені 5-6 этнос қана, олардың барлығы да түркітөктес халықтар. Айталық, Алматы облысында 20 жыл ішінде саны жағынан басым болып келетіндер қазақтар, ұйғырлар, өзбектер, татарлар және түріктер. Сол сияқты орыстар мен кәрістердің де саны артқан, бірақ облыс халқының ішінде алатын үлесі жағынан қазақтар мен кәрістедің ғана көбейгенін көруге болады. Орыстар 20 жылда 12147 адамға өскенімен, алатын үлесі жағынан 30,1 пайыздан 16,9 пайызға түскен. Ұйғырлар да екі санақ арасында 40359 адамға көбейген, бірақ облыс тұрғындар ішінде алатын үлесі бойынша 1989 жылы 10,6% болса, 2009 жылғы санақта 8,0% ғана құраған. Саны жағынан күрт кемігендерге, яғни тарихи отандарына қоныс аударушы диаспораларға немістер мен украиндар жатады.

Жамбыл облысының тұрғындары екі санақ аралығында 16538 адамға азайған. Олардың ішінде әсіресе орыстар (152 812 адамға), немістер (65 756 адамға), украиндықтар (28 550 адамға), татарлар (7355 адамға) кеміген. Ал саны жағынан өскендеріне қазақтар (222373 адамға), түріктер (12675 адамға), өзбектер (2979 адамға) және басқа этностар (4447 адамға) жатады.

Қалған екі облыста да түркітілдес халықтың саны мен үлесінің өскенін байқасақ, басқа халықтардың саны мен тұрғындар ішінде алатын үлесі де кемігенін көруге болады.

Белгілі бір елдің немесе аймақтың тілдік ахуалына сол елдің ұстанған тілдік саясатынан бұрын ұлттық ерекшелігі есер ететіні аян. Қай кезде де сөйлеушілер саны көп тіл - мықты тіл де, сөйлеушісі аз тіл - нашар тіл деп саналады. Сондықтан да елімізде қазақ тілінің үстемдігін қалаймыз десек, қазақ ұлтының санын, қазақ тілінің сөйлеушілерінің санын арттыруымыз керек. Жоғарыда айтып өткеніміздей, екі халық санағы аралығында, яғни 20 жылда қазақтар Алматы облысында 41,6 %-дан 67,6%-ға көтерілсе, Жамбыл облысында 48,8%-дан 71,4%-ға, Қызылорда облысында 79,4%-дан 95,3%-ға және Оңтүстік Қазақстан облысында 55,7%-дан 72,3%-ға артқан. Бұл қазақ халқының тікелей табиғи өсімі мен алыс-жақын шетелдерден оралған қазақтардың санымен байланысты. Жалпы республиканың 3 өңірінде Астана, Алматы, Маңғыстау облыстарында халық саны көшікөн және табиғи өсім есебінен көбейсе, зерттеу нысаны болып отырған Оңтүстік Қазақстан, Қызылорда және Жамбыл облыстарында - тек табиғи өсіммен халықтың қатары артып отыр.

Халық санағының мәліметтерін салыстыра қарасақ, тәуелсіздік жылдары мен одан кейінгі кезеңдерде елде тарихи отандарына қоныс аударумен өзге этнос өкілдерінің (неміс, украин, белорус, орыс, татар т. б.) саны азайған. Айталық, 1989 жылғы санақта аймақ халқының 20,9% құраған орыстар 2009 жылғы санақта 9,7% болған, немістер 4,0 %-дан 0,3%-ға кеміген, украиндар 2,4%-дан 0,3%-ға, татарлар 1,5%-дан 0,7%-ға түскен (2-кесте). Ал оның есесіне қазақ халқына туысқан халықтардың (өзбек, ұйғыр, түрік т.б.) саны өскен. Бұл жағдай өз кезегінде түркітөктестердің біртұтастығына, этностық сәйкесігіне әкелуде.

Жалпы оңтүстік аймақ өзінің географиялық орналасуы жағынан да бірыңғай Орта Азия мемлекеттерімен, соның ішінде түбі бір туысқан халықтармен (Қырғызстан, Өзбекстан, Қарақалпақстан) және олардан басқа түркітілдес этностардың (ұйғыр, түрік, әзірбайжан, татар, түркімен т.б.) барынша шоғыр орналасқан жері ретінде ерекшеленеді. Сондықтан оны жоғарыда айтқанымыздай, моноэтностық аймақ деп есептеуге де болады. Туыстас этностар неғұрлым тығыз қоныстанса, соғұрлым этностық сәйкестілік (идентичность) жоғары болады. Бұл сәйкестілік тұрғындардың этностық туыстығынан, тілдік жақындығынан, діни ұстанымдарының, сондай-ақ мәдени құндылықтарының ортақтығынан көрінеді.

Халық санағының екі онжылдықтағы мәліметтерін салыстырсақ, 1989 жылғы санақта алғашқы қатарларда орыс (20,9%), неміс (4,0%), украин (2,2%) диаспоралары болса, 2009 жылғы санақта алғашқы орындарда орыс (9,7%), өзбек (7,2%), ұйғыр (2,5%), түрік (1,5%), татар (0,9%), әзірбайжан (0,7%) т.б. диаспоралар орналасқан.

Соңғы санақ мәліметінде 24 түркі халқы тіркелген. Оңтүстік аймаққа қарайтын 4 облыста да жоғарыда айтып өткендей түркітілдес этностар барлық тұрғындардың 80 пайыздан астам үлесін

құрайды. Оларды аймаққа қарайтын облыстар бойынша таратып айтар болсақ, Алматы және Жамбыл облыстарында түркітілдес халықтар барлық тұрғындар ішінде алатын үлесі жағынан бір-бірімен шамалас, сәйкесінше 79,6% және 79,8 % құрайды. Ал Қызылорда және Оңтүстік Қазақстан облыстарында олар 96,1% және 91,7% арасында.

Аймақтың тілдік ахуалына оған қарайтын облыстардағы түрлі себептерге: миграцияларға, әкімшілік-аумақтық бөліністерге, қалалардың өсуі – урбанизацияға, мегаполис қалалардың дамуына т.б. байланысты халық санының өзгеретіні белгілі. Соңғы халық санағы бойынша қала халқы аймақ халқының 34,6 % құраса, ауыл халқы 65,4 % құраған. Алайда қазақ халқының басым бөлігі қалаларда емес, ауылдық жерлерде қоныстанған. Айталық, Алматы облысында қазақтардың 19,7% ғана қалада орналасса, 80,3% ауылдық жерде. Жамбыл облысында қазақтардың 35,9% қалада, 64,1% ауылда, Қызылорда облысында 40,1% қалада, 59,9% ауылда, Оңтүстік Қазақстан облысында 37,8% қалада, 62,2% ауылда қоныстанған. Кеңес үкіметі кезінде қалада қоныстанғандардың басым бөлігі ұлттың оқыған-тоқыған бар зиялы қауымы, бетке ұстар азаматтары болды, міне, соларды ассимиляцияға ұшырату үшін ауыл қазақтарын қалаға мөлшермен ғана қоныс аудартты, сөйтіп қалада қазақтың тілін, ділін, мәдениетін т.б. ата-баба құндылықтарын осылайша құрту саясаты жүргізілді. Бүгінде аймақтағы қазақтардың қалаға қоныс аударуы қарқынды түрде жүруде. Бұл өз кезегінде қалалық жерде қазақ тілінің өркендеуіне, басым қолданыстағы орыс тілінің ықпал ету аясын шектеуге, қазақ тілінің қала тіліне айналуына негіз болуда.

Аймақтың тілдік ахуалын сипаттауда, оған кешенді талдау жасағанда аймақта қолданылатын тілдер мен сол тіл иелерінің жас ерекшеліктері де басты назарда болуы керек. Аймақ халқының жас көрсеткіштерін 2009 жылғы халық санағының мәліметі бойынша қарастырар болсақ, 14 жасқа дейінгі жасөспірімдер мен балалар 29,4 %, 15-69 жас арсындағы жастар мен ересектер – 63,9 %, 70 жастан жоғары қарттар – 6,7 %. Осы мәліметтерді аймақ халқының этностық құрамы жағынан алсақ, онда «ең жасы» қазақтар, жастар бұл титулды ұлт өкілдерінің 97,7 % құраса, өзбекерде жастар қауымы – 97,5%, түріктерде 97,0 %, кәрістерде – 93,8%, орыстарда – 90,6% құрайды. Осыдан және төмендегі 5-кестеден көрініп тұрғандай, орыстар мен кәрістер «қарттық кезеңде», орыстардың 9,4 пайызы 70 жастан асқандар, кәрістердің 70 жастан асқан қарттары диаспораның 6,2% құрайды.

Белгілі бір елдің не оның ішкі әкімшілік-аумақтық бөлінісіндегі тілдік ахуалды сипаттауда сол жерде тұратын этностардың ұлттық құрамы мен олардың тілдерінің таралу шегін, тілдік бағыт-бағдарын қарастыру керек. Сондықтан біз аймақтағы әлеуметтік және тілдік үдерістерде қомақты рөл атқаратын тоғыз этносқа жекелей тоқталуды жөн көрдік.

Қазақтар. Жоғарыда баяндалған әртүрлі демографиялық процестердің және сонымен байланысты мәлімет-дректердің барлығы аймақта қазақ тілінің қызмет аясын айқындауға, қазақ тілінің дамуына, таралуына сипаттама жасап, қорытынды шығаруға мүмкіндік береді. Соңғы халық санағының мәліметі бойынша оңтүстік аймаққа жататын төрт облысты қоса есептегенде 4 385 493 қазақ тұрады. Бұл – тұрғындардың 73,4 пайызын, яғни аймақтың барлық аумағында қазақтардың саны жағынан басым екені көрінеді. Айталық, зерттеу нысаны болып отырған Алматы облысында қазақтар 16 ауданның 15-інде және облысқа қарайтын 3 қаланың 2-еуінде басым көпшілікті құрайды. Тек бір қалада (Текелі қаласында орыстардан кейінгі екінші орынды алады. Орыстар – 48,3%, қазақтар – 43,2%), және бір ауданда (Ұйғыр ауданында ұйғырлардың кейінгі екінші орынды алады. Ұйғырлар – 56,5%, қазақтар – 42,3%) [5, 20].

Сондай-ақ Оңтүстік Қазақстан облысының орталығы мен облысқа қарайтын 3 қалада басым көпшілікте болса, бір ғана ауданда, Сайрам ауданында, өзбектерден кейінгі орынды алады (өзбектер – 60,5%, қазақтар – 31,4%). Ал Жамбыл және Қызылорда облыстарында басым көпшілікті құрады. Бұл аймақтағы қазақ тілді органың қаймағы бұзылмағанын, қазақ тілінің өмірдің қай саласында да қолданатын, басым, мықты екендігінің қайнар көзін көрсетеді.

Аймақтағы қазақтардың – 99,4 пайызы соңғы халық санағының мәліметінде өз ұлтының тілін ана тілін деп деп санаса, қалған 0,6 пайызы өзге тілді ана тілім деп көрсеткен. Бұл – 27682 адам, оның 16364 адамы Алматы облысында, 4297-сі Жамбыл облысында, 1398-і Қызылорда облысында және 5623-і Оңтүстік Қазақстан облысында тұрады. Өзге тілді ана тілім деп санайтын қазақтардың 13184-і ер адам болса, 14498-і әйел, олардың 11477-сі қалалы жерде, 16205-і ауылда тұрады. Дегенмен бұлар өз ұлтының тілін ана тілім деп санамағанымен, қазақ тілінен мақұрым қалған немесе мүлдем білмейді деп санауға болмайды. Олар қазақ тілін әртүрлі деңгейде екінші тіл ретінде

менгергені даусыз. Керісінше, өз ұлтының тілін ана тілім деп санайтын 4357811 (99,4%) қазақтың барлығы да қазақ тілін жетік біледі деп айтуға болмайды.

Олардың ішінде қазақ тілін ана тілім деп санағанымен оны мүлде білмейтіндері бар. Белгілі қоғам қайраткері, профессор А.Айталинның сөзіне қарасақ мұнда бір этнолингвистикалық фактор жасырын жатыр, яғни ұяттылық сезімі тұрғысынан қазақтар ана тілін білмейтінін мойындағысы келмейді [6]. Ғалымдар тілдік факторда ұлттық негізгі жекелік бөлгісі екенін және ол өте сезімтал әрі маңызды болатынын айтады. Сондықтан осы белгілеріне қарай қазақтарды қазақтілді және орыстілді деп бөледі. Қазақ социумының тамырлас болуы немесе тамырының қол үзуі бойынша аумақтың, рулық тегі жағынан, сондай-ақ тарихи отанына оралуы жағынан жік-жікке бөлінетіндігі туралы мәселе жиі көтеріледі. Демек, қазақ қоғамының ішкі бірлігін күш сала отырып нығайтудың айрықша мәні бар. Қазіргі қазақтар ғасырлық дәстүрге сүйене отырып, бірліктің, төзімділіктің және патриоттың үлгісін көрсетуі керек, тіл бұл жерде басты бітіруші фактор ретінде қызмет атқара алады.

Соңғы халық санағының мәліметінде аймақ тұрғындарының 15 жас және адам жоғары жастағылардың 3792098-і (90,0%) қазақ тілін ауызша түсінемін, оның ішінде 3417215-і (81,1%) еркін оқи аламын және оның 3284750-і (77,9%) еркін жаза аламын деп көрсетеді.

Ал қазақтардың өз арасында 2979978-і (98,5%) қазақ тілін ауызша түсінеді, сөйлей алады, 2933282-і (97,0%) еркін оқиды және оның 2883226-ы (95,3%) еркін жаза алады.

Осы айтылғандарды аймаққа қарайтын облыстар бойынша дәлірек қарастырар болсақ, Алматы облысында **қазақ тілін жетік меңгерген этностар** (90-100% арасында): абхаз (1 адам) – 100%, нивхи (1 адам) – 100%, коми (1 адам) – 100%, жапондар (1 адам) – 100%, тувалар (2 адам) – 100%, чехтар (2 адам) – 100%, адыгелер (3 адам) – 100%, қрымшақтар (7 адам) – 100%, таттар (14 адам) – 92,9%, ұйғырлар (104645 адам) – 96,7%, қырғыздар (1666 адам) – 93,8%, моңғолдар (46 адам) – 91,3%), өзбектер (2780 адам) – 89,8%. Облыс бойынша **қазақ тілін мүлдем білмейтін, түсінбейтін этностарға**: агул, даргин чукча, нанай, эвен, вьетнам, табасарандар, австриялықтар, кубалықтар, шведтер, венгерлер, манси, абазин, финдер жатады.

Жамбыл облысында **қазақ тілін жетік меңгерген этностар** (90-100% арасында): шуван (1 адам) – 100%, кубалық (1 адам) – 100%, жапон (1 адам) – 100%, абазин (1 адам) – 100%, тувалар (2 адам) – 100%, қырымшақ (6 адам) – 100%, лактар (7 адам) – 100%, мансилер (5 адам) – 100%, қарақалпақ (155 адам) – 99,4%, өзбектер (17826 адам) – 93,0%, қырғыздар (5555 адам) – 96,2%, балқарлар (259 адам) – 93,1%, алтайлар (15 адам) – 93,3%, түріктер (21014 адам) – 92,5%, ұйғырлар (1768 адам) – 89,8%. Енді облыстағы **қазақ тілін мүлдем білмейтін, түсінбейтін этностарға** тоқталсақ, олар: серб, хорват, чех, черкестер, абхаздар.

Қызылорда облысында **қазақ тілін жетік меңгерген этностар** (90-100% арасында): алтайлар (1 адам) – 100%, адыгейлер (1 адам) – 100%, аварлар (1 адам) – 100%, шорлар (1 адам) – 100%, дүнгендер (1 адам) – 100%, румындар (1 адам) – 100%, словактар (1 адам) – 100%, финдер (1 адам) – 100%, хорваттар (1 адам) – 100%, кабардин (1 адам) – 100%, қырым татарлары (2 адам) – 100%, сығандар (2 адам) – 100%, осетиндер (3 адам) – 100%, ауғандар (3 адам) – 100%, черкестер (4 адам) – 100%, күрдтер (6 адам) – 100%, қарақалпақ (12 адам) – 100%, ұйғырлар (106 адам) – 99,1%, қырғыздар (118 адам) – 98,3%, түріктер (1058 адам) – 97,7%, түркімендер (27 адам) – 96,3%, өзбектер (988 адам) – 93,9%, башқұрттар (169 адам) – 92,9%, шешендер (618 адам) – 91,1%. Ал **қазақ тілін мүлдем білмейтін, түсінбейтін этностарға** мансылар мен балқарлар жатады.

Оңтүстік Қазақстан облысында **қазақ тілін жетік меңгерген этностар** (90-100% арасында): табасарандар (1 адам) – 100%, удиндер (1 адам) – 100%, тальштар (1 адам) – 100%, черкестер (2 адам) – 100%, қырымшақтар (2 адам) – 100%, абазиндер (2 адам) – 100%, шорлар (3 адам) – 100%, мансылар (1 адам) – 100%, кабардиндер (7 адам) – 100%, таттар (9 адам) – 100%, құмықтар (15 адам) – 100%, қарақалпақтар (149 адам) – 99,3%, албандар (171 адам) – 97,1%, өзбектер (264093 адам) – 97,0%, түріктер (14660 адам) – 97,0%, ұйғырлар (2423 адам) – 96,7%, қырғыздар (1449 адам) – 96,3%, эзірбайжандар (20217 адам) – 95,9%, тәжіктер (18754 адам) – 95,9%, күрдтер (5557 адам) – 95,7%, парсылар (2840 адам) – 93,7%, түркімендер (640 адам) – 93,3%, ноғайлар (15 адам) – 93,3%, балқарлар (29 адам) – 93,1%, арабтар (22 адам) – 90,9%, қарашайлар (156 адам) – 90,4%, қалмақтар (1 адам) – 90,0%. Облыстағы **қазақ тілін мүлдем білмейтін, түсінбейтін этностар**: ассириялықтар, славактар, сербтер, шведтер, француздар, италяндықтар, румындар.

Келтірілген мәліметтерге назар аударсақ, аймақта саны жағынан қазақтардан кейінгі екінші орынды алатын ірі этнос орыстардың 4,8% қазақ тілін ауызша түсінетін, оның 11,1% еркін оқи алатын және 8,1% еркін жаза алатын деп мәлімдейді.

Саны жағынан үшінші басымдылыққа ие өзбектердің (барлық тұрғындар ішінде алатын үлесі - 7,2%) 96,7 % қазақ тілін ауызша түсінемін, оның 76,2% еркін оқи алатынын, 63,3% еркін жаза алатынын көрсетеді.

Зерттеу нысаны болып отырған аймақта, жалпы Қазақстанда қазақ тілін меңгерген, оның мемлекеттік мәртебесін жүзеге асыруда барынша атсалысып, тікелей көмекті түркітөктес этностар көрсетеді. Олардың ішінде, әсіресе, саны жағынан біршама ірі болып келетін этностар ішінде өзбектерді (96,7), ұйғырларды (96,6), түріктерді (92,2), татарларды (84,4) т.б. айтуға болады.

Ал орыстар, сондай-ақ славянтөктес украин, белорус, поляк т.б. мемлекеттік тіл – қазақ тілін меңгеруге әлі де ден қоймағандығы байқалады, мысалы, орыстардың 40,8% украиндардың – 40,7 белорустардың 39,1% және поляктардың 45,4% осы уақытқа дейін қазақ тілін ауызша да түсінбейтіні қанжылтады.

Орыстар аймаққа қарайтын барлық облыстарда бар, үш облыста барлық тұрғындардың ішінде қазақтаран кейінгі екінші орынды алса, бір облыста (Оңтүстік Қазақстан) үшінші орныды алады. Орыстар аймақ халқының 9,7 пайызын құрайды. Олардың 55,6% қалада, 44,4% ауылда тұрады. 45,1% ер, 54,9% әйелдер.

Соңғы санақ мәліметінде орыстардың 96,6% өз ұлтының тілін ана тілім санаса, 3,4% басқа этностың тілін ана тілім деп есептейді.

Халақ санағының мәліметінде 15 жас және одан жоғары жастағылардың ішінде орыс тілін ауызша түсінемін дейтіндер **90,9%** құраса, олардың 77,1% еркін оқи аламын, 76,1% еркін жаза аламын деп көрсеткен. Ал орыстардың өз этносының тілін сол жастағылардың 97,4% ауызша түсінемін, 96,4% еркін оқи аламын, 95,0% еркін жаза аламын деп мәлімдеген.

Орыс тілін орыстардың өздерінен де жақсы меңгерген біршама көп санды болып келетін этностар ішінде алдымен кәрістерді (98,2%), украиндарды (98,1 %) татарларды (97,8%) айтуға болады.

Өзбектер – тұрғындар ішіндегі сандық үлесі жағынан үшінші орынды алатын этностардың бірі. Олар аймақ халқының 7,2 пайызын құрайды. Олардың басым бөлігі ауылдық жерлерге қоныстанған (Өзбекстанмен шекаралас аудандарда жиі қоныстанған) яғни 64,5% ауылда тұрады. Қалада тұратыны - 35,5%. Өзбектер көбінесе Оңтүстік Қазақстан облысында шоғыр орналасқан, облыс халқының 16,3 пайыз құрайды. Олар әсіресе Сайрам ауданында өте шоғыр қоныстанған, бұл ауданында олардың саны қазақтардың екі есеге көп. Барлық тұрғындардың 60,5% құрайды. Сондай-ақ өзбектер Түркістан қаласында (33,4%), Кентау (26,0%), Төле би ауданында (14,4%), Шымкентте (6,3%) көптеп кездеседі. Жамбыл облысында Тараз қаласында (6,3%), Мерке ауданында (2,1%) біршама шоғыр қоныстанса, қалған облыстарда мұндай емес, шашыраңқы қоныстанған.

Өзбектердің ішінде өз ұлтының тілін ана тілім деп санайтыны – 97,0%, қалған – 3,0% өзге этнос тілін ана тілім деп қабылдаған.

Аймақтағы өзбектердің 15 жас және адам жоғары жастағылардың ішінде 96,7% қазақ тілін ауызша түсінетіндігін, 76,2% еркін оқи алатыны және 63,3% еркін жаза алатынын санақ қорытындысында мәлімдеген. Ал орыс тілін сол жастағы өзбектердің 93,0% ауызша түсінемін, оның ішінде 78,9% еркін оқи аламын, 68,3% еркін жаза аламын деп көрсеткен.

Ұйғырлар – халықтың 2,5 пайызын құрайтын аймақтағы төртінші ірі этностардың бірі. Олардың 85,2 пайызы ауылдық жерлерде қоныстанған, оның ішінде басым бөлігі Алматы облысының Ұйғыр ауданында (55,5%), Панфилов ауданында (27,1%), және Еңбекшіқазақ ауданында (18,6%) тұрады. Қалалы жерлерде ұйғырлардың небәрі 14,8 % орналасқан.

Ұйғырлардың 83,3 пайызы өз ұлтының тілін ана тілім деп санаса, 16,7 пайызы өзге ұлт тілін ана тілім деп қабылдаған.

Соңғы халық санағы мәліметінде ұйғырлардың 15 жас және одан жоғарғы жастағыларының қазақ тілін ауызша түсінемін дегені – 96,6%, оның ішінде 75,3% еркін оқи аламын, 65,8% еркін жаза аламын деп көрсеткен. Ал орыс тілін осы жастағы ұйғырлардың 95,5% ауызша түсінемін, 86,6% еркін оқи аламын, 79,7% еркін жаза аламын деп мәлімдейді.

Түріктер - аймақ тұрғындарының 1,5 пайызын құрайтын көп санды диаспоралардың бірі. Түріктер де ұйғырлар сияқты ауылдық жерлерге қоныстанған. Олардың ауылда тұратыны - 79,5% болса, қаладағысы - 20,5%. Түріктер аймақтағы барлық облыстар аумағында бірдей кездесе

бермейді. Олардың біршама тығыз қоныстанған жерлері Алматы облысындағы Еңбекшіқазақ ауданы – 5,0%, Қарасай ауданы – 5,0%, Талғар ауданы – 1,5%, Жамбыл облысындағы Меркі ауданында түріктер барлық тұрғындардың 10,7%, құраса, Байзақ ауданында – 8,9%, Тараз қаласында – 5,3%, Шу ауданында – 5,4%, Жамбыл ауданында – 4,4% құрайды. Ал оңтүстік Қазақстан облысында түріктер Төле би ауданында - 3,6%, Сайрам ауданында – 2,7%, Сарыағаш ауданында – 1,2%, құрайды. Қызылорда облысында тек екі ауданында ғана шоғыр орналасқан (Қармақшы ауданы – 2,1% және Жаңақорған ауданында – 0,3%).

Кәрістер аймақ тұрғындарының 0,7 пайызын ғана құрайды. Олардың 29,5 пайызы ауылдық жерде тұрса, 70,5 пайызы қалада тұрады. Крістердің көп шоғырлаған жерлері: Алматы облысының Қаратал ауданы (8,3%), Талдықорған қаласы (3,1%), Қапшағай қаласы (2,4%), Текелі қаласы (1,3%), Көксу ауданы (1,3%), Ескелді ауданы (1,1%), сондай-ақ Тараз қаласында (2,5%), Шымкент қаласында (1,0%), Қызылорда қаласында (2,3%), Байқоңырда (1,3%), Шиелі ауданында (1,1%) біршама шоғыр қоныстанған.

Аймақтағы кәріс диаспораның 42,2 пайызы өз этносының тілін ана тілім деп санаса, 57,8 пайызы өзге этнос тілін ана тілім деп есептейді.

Халық санағының мәліметінде 15 жас және одан жоғары жастағы кәрістердің қазақ тілін ауызша түсінетіні – 49,8% (17682 адам), оның ішінде 14,9% (5292 адам) еркін оқиды, 11,3% (4000 адам) еркін жазады. Ал орыс тілін осы жастағы кәрістердің 98,2% ауызша түсінемін, 92,3% еркін оқимын, 96,3% еркін жазамын деп көрсеткен. Осыдан көрініп тұрғандай кәрістердің тілдік бағыт-бағдары бірыңғай орыс тіліне ауған, барынша орыстанған.

Татар диаспорасы да кәрістер сияқты аймақ халқының 0,7 пайызын құрайды. Жалпы саны – 43684 адам. Татарлардың 61,5% қалада, 38,5% ауылдық елді-мекендерде орналасқан. Олар аймаққа қарайтын облыстарда әртүрлі санда шашырап қоныстанған. Облыс елді-мекендеріндегі тұрғындарының шамамен 5-6 орындарды алады.

Татарлардың жартысынан астамы, яғни 63,8% өз ұлтының тілін ана тілім деп санаса, 36,2% ана тілін өзге ұлт тіліне ауыстырған.

Соңғы халық санағының мәліметінде 15 жас және жоғары жастағы татарлардың 84,4% қазақ тілін ауызша түсінемін десе, соның 50,2% еркін оқи аламын, 42,6% еркін жаза аламын деп көрсеткен.

Күрдтер аймақ халқының 0,6 пайызын құрайды. Олар әсіресе Жамбыл облысында (1,3%) және Алматы облысында (0,7%) біршама шоғыр қоныстанған. Басым бөлігі ауылдық жерде 84,7%, қалған бөлігі 15,3% қалада тұрады. Аймақтағы күрдтердің 89,4% өз этносының тілін ана тілім деп санаса, 10,6% ана тілін өзге тілге ауыстырған.

15 жас және адам жоғары жастағы күрд азаматтарының 78,0 пайызы қазақ тілін ауызша түсінеді, оның 43,1% еркін оқи алса, 37,4% еркін жаза аламын деп көрсеткен санақ мәліметінде.

Украиндар – аймақ халқының 0,3 пайызын құрап, жалпы есепте тұрғындар ішіндегі үлесі жағынан тоғызыншы орынды алатын диаспора. Олардың жартысынан астамы, яғни 56,8% қалада, 43,2% ауылдық жерде қоныстанған. Украиндар да немістер мен белорустар, кәрістер сияқты өз ана тілін жоғалтып, өзге ұлт тіліне қарай біршама ауыса бастағандар қатарына жатады. Мысалы, аймақтағы украин диаспорасының небәрі 33,9% ғана өз ұлтының тілін ана тілім деп санаса, 66,1% өзге тілді (басым бөлігі орыс тілін) ана тілім деп есептейді.

Санақ мәліметіне сүйенсек, украиндықтардың ішіндегі (15 жас және адам жоғары жастағы) қазақ тілін ауызша түсінетіні 40,7% болса, соның 10,2% еркін оқи аламын, 7,5% еркін жаза аламын деп көрсетеді. Осы жастағы украиндардың орыс тілін меңгеруіне келсек, олардың орыс тілін ауызша түсінетіні – 98,1%, оның ішінде еркін оқи алатыны – 97,0%, еркін жаза алатыны – 95,7% екен.

Аймақтағы этнолингвистикалық жағдаят шеңберінде қамтылып өтілуге тиісті мәселелердің біріне ана тілін және екінші тілді білу деңгейлерін қарастыру жатады. Өз ұлтының тілін меңгеру – бұл ұлттық сана-сезімнің өсу деңгейін көрсетеді және әрбір адамның қасиетті борышы. Ал өзге тілді меңгеру күнделікті өмірде қолдану – әлеуметтік қажеттілік, өмір шындығы.

Оңтүстік Қазақстан аймағындағы этнос тілдерінің меңгерілуі әралуан. Жалпы алғанда мынадай: өз ұлтының тілін ана тілім деп санайтындар барлық тұрғындардың 96,8% құрайды. Ал басқа ұлттың тілін ана тілім деп санайтындар – 3,2%.

Облыста өз ұлтының тілін ана тілім деп санап, оны меңгеруге барынша ден қойған этностарға қазақтар мен орыстардың басқа этностар ішінен: өзбектерді (97,0%), түріктерді (93,6%), күрдтерді (89,4%), ұйғырларды (83,3%), т.б. айтуға болады.

Аймақта ана тілін ауыстырып, өзге тілге біршама көше бастаған бірнеше диаспора өкілдері бар. Олар көбіне аз санды болып келетін қырым татарлары, еврейлер, марийлер, хакастар, тувалықтар т.б. олар 100% өзге тілді ана тілім деп санайды. Сол сияқты аймаққа қарайтын төрт облыстағы кейбір көп санды болып келетін этностар да, шамамен жартысынан астамы, өз ана тілін жоғалтып, өзге тілді ана тілін деп санайды. Олар: белорустар (72,4), украиндар (67,3%), немістер (66,0%), поляктар (58,0%) т.б.

Міне, осы және басқа да жағдайлар мен әралуан факторлар елімізде тіл саясатын дұрыс бағытта жүргізуге, елде және оның аймақтарында қалыптасқан тілдік ахуалға нақтылы әлеуметтік лингвистикалық талдау жүргізуді, сипаттама, баға беруді керек етеді. Бұл өз кезегінде халықтың тілдік бағыт-бағдарын дұрыс анықтауда, әсіресе мемлекеттік тілдік қоғам өміріне енуі, меңгеруі, оқылуы, қажеттіліктің пайда болуы не болмауы т.б. мәселелеріне, сондай-ақ халықтың орыс және ағылшын тілдерін меңгеру деңгейі халықтың сұранысы, олардың мемлекеттік тілді дамытудағы орны мен рөлін анықтауға жәрдемдеседі.

Әдебиеттер

1 Алматы облысы. 2009 жылғы Қазақстан Республикасы халқының Ұлттық санағының қорытындылары // Статистикалық жинақ, 2-том. Редакциясын басқарған Ә.А. Смайылов. – Астана, 2011. –162 б.

2 Оңтүстік Қазақстан облысы. 2009 жылғы Қазақстан Республикасы халқының Ұлттық санағының қорытындылары // Статистикалық жинақ, 2-том. Редакциясын басқарған Ә.А. Смайылов. – Астана, 2011. – 150 б.

3 Жамбыл облысы. 2009 жылғы Қазақстан Республикасы халқының Ұлттық санағының қорытындылары // Статистикалық жинақ, 2-том. Редакциясын басқарған Ә.А. Смайылов. – Астана, 2011. – 132 б.

4 Қызылорда облысы. 2009 жылғы Қазақстан Республикасы халқының Ұлттық санағының қорытындылары. // Статистикалық жинақ, 2-том. Редакциясын басқарған Ә.А. Смайылов. –Астана, 2011. –108 б.

5 Абасилов А. Алматы облысындағы тілдік ахуал (әлеуметтік және аналитикалық зерттеу). – Алматы: Мемлекеттік тілді дамыту институты, 2012.

6 Айталы А. Смена алфавита не только фонетическая, но и большая политическая проблема /Деловая неделя, 2013. 29 марта.

* Мақала 2021-2023 жылдарға арналған ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық жобалар бойынша гранттық қаржыландыру аясында жазылды. Зерттеуді Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (AP09259988 гранты).

ГРНТИ 16.21.27

СТАТУС КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Бугенова Л.А.

*Международная образовательная корпорация
Казакская головная архитектурно-строительная академия
Казакстан, г. Алматы, lelya2106@bk.ru*

Казакский язык – язык казахского народа, а также всех носителей казахской культуры, является частью национальной духовной культуры, как по социальной значимости, так и по своей специфике. Важный атрибут любого независимого и суверенного государства – государственный язык. Конституцией страны статус государственного языка закреплен за казахским языком, и тем самым закрепляет приоритетность казахского языка [1, с. 5]. Основной целью образования в Казакстане, как в первые годы, так и сейчас, стоит возрождение национальных ценностей, путем

расширения сфер применения государственного языка, усиления статуса государственного языка. Казахстан, как и многие страны, представляет собой мозаику языков, культур, этнических характеров.

Интенсивная интеграция в мировое сообщество, многонациональный состав страны, мудрая политика главы государства и законодательная поддержка создают благоприятные социальные, морально-психологические условия для этноязыковых процессов, служит основой формирования культуры межнационального общения.

Придание казахскому языку статуса государственного приводит к «--- не только укреплению казахского языка, но и обновлению, «осовремениванию речи» [2, с. 594]. Это важный вопрос, так как разговорный казахский язык на территории Казахстана имеет укрепившиеся и широко распространенные среди слоев населения диалектные формы, тогда как основным языком преподавания и воспитания – литературный казахский язык, в который входят новые термины и сочетания слов.

С момента получения независимости последовательно внедряются изменения в образовательной сфере по укреплению и расширению сфер применения казахского языка в качестве государственного. Это достаточно сложно в условиях функционирования неорганического (неавтохтонного) языка, являющегося родным для доминирующего по количеству этносов в макроструктуре многонационального государства, а именно русского языка [3, с. 38]. В силу исторических событий, изучению русского языка уделялось больше времени, а национальный язык был отодвинут на второй план, сформированный в этот период русско-казахский билингвизм естественным образом продиктовал придание официального статуса русскому языку, для осуществления межнационального общения между этносами нашей страны.

Полилингвальное образование – важная составная часть современного образования, способствующее усвоению родного и других языков, культурных ценностей народов и традиций, образа жизни, воспитания молодежи в духе уважения и толерантности. Ведь невозможно вполне овладеть родным языком, а именно оценить все его возможности без изучения и применения иностранного языка [4, с. 325]. Этот фактор обуславливает необходимость многоаспектного рассмотрения проблемы функционирования государственного языка, учета роли иноязычного окружения в ситуации полилингвизма, как важнейшего фактора духовной жизни современного поликультурного мира, активизации политических и экономических контактов, а также острой и объективной необходимостью практического применения и более глубокого изучения основного средства приобщения народов, проживающих на территории Казахстана, к мировому образовательному, политическому и экономическому пространству – английского языка.

Таким образом, не ограничиваясь в полилингвальном обучении, которое базируется на поддержке этнических школ (с обучением на уйгурском языке, на немецком языке, на польском языке, узбекском языке) с 2006 года активно ведется политика трехязычного обучения, то есть с обязательным изучением с первых классов казахского, русского и английского языков на протяжении всей жизни. Государственная образовательная политика в области трехязычия основывается на признании важности развития всех языков и создания необходимых условий для развития полиязычия. Указанные шаги в сфере языковой политики были основаны на примерах зарубежных стран так, как в современном мире во многих странах граждане владеют не одним языком, которые порой закреплены на законодательном уровне. Общеизвестно, что только тот, кто хорошо знает несколько языков, комфортно чувствует себя в глобализованном мире, ему доступен колоссальный информационный поток.

На современном этапе при приеме на работу обязательны навыки применения трех языков. Молодое поколение является средним звеном между базовым образованием и специалистами, работающими в различных сферах, а также показателем уровня внедрения трехязычия в стране, поэтому нашими респондентами стала студенческая молодежь. Среди студентов был проведен социологический опрос, состоящий из четырех вопросов на казахском языке: «Зачем мне нужен казахский язык?», «Общаетесь ли вы в семье на казахском языке?», «На каком языке вы ищете интересующую вас информацию?», «Будет ли вам необходим казахский язык в будущем?». Опрос был проведен среди студентов Алматинского университета менеджмента, Алматинского технологического университета, обучающихся на казахском, русском и английском языках.

На первый вопрос «Зачем мне нужен казахский язык?» от 45 до 60 % респондентов ответили: «Для карьерного роста в будущем», от 25 до 30 % респондентов дали ответ: «Чтобы устроится на

работу», от 10 до 25 % ответили: «Для взаимного общения с друзьями». Данные ответы позволяют сделать вывод, что языковая политика, которая последовательно ведется в стране при всей ее многогранности и полиэтничности, все же дает свои плоды, и казахский язык в качестве государственного укрепляет свои позиции в сфере карьеры и будущего страны.

На вопрос «Общаетесь ли вы в семье на казахском языке?» ответ «Да» ответили от 60 до 90 % респондентов, «Нет» ответили от 2 до 25 %, «Иногда» от 11 до 15 %, и «Другое» дали ответ от 1 до 6% (во всех языковых группах). Радует, что процент ответов «Да» респондентов из полиязычных групп, в которых обучаются студенты разных национальностей, составляет 65 % – это демонстрирует применение казахского языка в семьях разных этнических диаспор. Считаем не достаточным 90 % для респондентов из казахоязычных групп так, как это демонстрирует меньшую национальную идентификацию на внутриродовом уровне, приверженность к русскому языку, как языку посреднику. Знание родного языка и его использование закладывается внутри семьи и является базовым для дальнейшего его развития и применения в качестве источника знаний, карьерного роста, и формирования национальных ценностей нового поколения казахстанцев (своих детей).

Ответы на третий вопрос показали, что русский язык среди студентов используется в качестве источника информации, как язык посредник от англоязычных источников, как в научной сфере, так и в быту (80%). Радует, что небольшой процент обучающихся в русских группах все же делает запрос информации на казахском языке (2%), однако, думается, что данный результат все же унизительно мал, для государственного языка. Низкий процент поиска информации на английском языке, для полиязычных групп, также огорчает (всего 16 %). Политика трехязычия дает свои плоды от 12 до 28 % респондентов используют все три языка для поиска информации. Полиязычные и русскоязычные группы в основном укомплектованы представителями разных этнических групп из разных регионов нашей страны, поэтому респонденты данных групп используют при поиске самые различные языки (10 %): турецкий, узбекский, кыргызский, немецкий и т.д. Результаты, представленные по этому вопросу, говорят о необходимости усиления требований к изучению английского языка в школах с казахским языком обучения, усиленного контроля по загрузке казахоязычного контента и контролю его качества, привлечению институтов и академий к созданию качественного контента для интернет браузеров, усиленной цифровизации источников на казахском языке.

Будущее государственного языка волнует всех в стране, как и наших респондентов, особенно носителей казахского языка (96 %), остальные затрудняются ответить. Полиязычные и русскоязычные группы также достаточно положительно оценивают перспективы функционирования казахского языка от 70 до 83 %, и полностью в этом сомневаются от 3 до 8 %, тогда как 13 - 20 % не знают ответа, что наталкивает на мысль об отсутствии связи, единения с основами казахской национальности, национальных ценностей.

Данные заставляют задуматься о необходимости возрождения национального и языкового самосознания и самоопределения посредством внедрения разумного патриотического воспитания, ведения последовательных действий по повышению значимости казахского языка, формированию проявления национального и личностного самосознания, веру в процветание и успешности нашей страны.

Решение вопроса об уровне функционирования казахского языка как государственного лежит не только в правильной языковой политике, и применении каких-либо насильственных мер, а в нравственном и духовном продвижении языка. Результаты анкетирования показали активное использование казахского языка среди молодежи, а в этом видны сознательные усилия всех членов нашего полиэтничного государства.

Литература

1 Конституция Республики Казахстан. – Алматы: Жеті жарғы, 1995. // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000> (интернет источник)

2 Кабдолова К.Л. Приоритетность государственного языка – основа полилингвального образования в Республике Казахстан // Материалы международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация и актуальные проблемы казахской, русской филологии», посвященной году России в Казахстане и 60-летию КазГосЖенПИ, 2004. – Т. 2. – Алматы. – С. 594-598.

3 Шайбакова Д.Д. Языковая ситуация и условия ее формирования // Материалы Международной научно-практической конференции «Теоретические и методологические аспекты языкознания», посвященной 60-летию доктора филологических наук, профессора Жаналиной Л.К. – Алматы, 2004. – С. 34-39.

4 Ли Дань Би- и полилингвальная личность в современном мире // Труды международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы воспитания языковой культуры и формирования языковой личности молодого журналиста и филолога Евразийского пространства». – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 323-327

ГРНТИ 16.21.27

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАНИИ

Балабекова М.А.

Научный руководитель: Мажитаева Ш.

Карагандинский университет имени Е.А.Букетова

Казахстан, г.Караганда

merei_balabekova@mail.ru, s_mazhit@mail.ru

Процесс глобализации реализуется в этноязыковом пространстве Казахстана и является одним из приоритетных направлений языковой политики. Сегодня в казахстанском обществе в соответствии с принятой Стратегией развития страны «Казахстан-2050» активно проводится политика полиязычия, направленная на освоение казахстанцами казахского, русского и английского языков. Этот культурный проект был принят в 2007 году на государственном уровне.

Сегодня знание английского языка – это обязательное требование для делового общения и ведения бизнеса в любой точке мира. Масштаб распространения английского языка в мировой практике разными исследователями воспринимается достаточно адекватно. Владение английским языком считается одним из важнейших условий интеграции в мировое сообщество, обязательным элементом позитивных социальных изменений, экономического благополучия и новых технологий.

Триединство языков в Казахстане – это стратегическая концепция, направленная на дальнейшее укрепление страны, ее потенциала, которую общество должно своевременно и полностью реализовать. Идея языкового триединства, по сути, является важной частью национальной идеологии, нацеленной на ускоренное развитие конкурентоспособного Казахстана – равного среди лучших.

В условиях дву- или многоязычия языковая политика состоит в определении функций и сфер употребления сосуществующих языков. Э.Д. Сулейменова и Н.Ж. Шаймерденова в Словаре социолингвистических терминов дают современное определение понятию языковой политики как неотъемлемой части национальной политики, теории и практики сознательного и целенаправленного воздействия определенных субъектов (государственной власти, общественной группировки, партий, класса и др.) на ход языкового развития, целенаправленного и научно обоснованного руководства функционированием существующих языков, созданием и совершенствованием новых языковых средств общения [1].

В Государственной программе функционирования и развития языков в приоритетных направлениях одно из важных мест занимает развитие языков в сфере образования и обучения языкам. Основными задачами в этом направлении являлись организация и обеспечение полноценной непрерывной системы обучения языкам: дошкольное учреждение-школа-вуз.

В результате анализа законодательных актов, касающихся функционирования языков, следует отметить, что языковая политика, проводимая в Казахстане, активно направлена в первую очередь на молодежь, студенчество. В образовательном пространстве Казахстана в данный момент больше внимания уделяется государственному языку, тем не менее, русский язык остается предметом изучения и, в большей степени, предметом обучения; другие языки получили возможность развития в области образования.

В условиях мировой интеграции, расширения информационного пространства и стремительного развития инновационных технологий в мировом сообществе система образования

Республики Казахстан претерпевает значительные трансформации. Президент Республики Казахстан акцентирует внимание на качественном росте человеческого капитала в Казахстане, что подразумевает, в первую очередь, модернизацию системы образования. При этом Елбасы подчеркивал тот факт, что «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, — неоднократно подчёркивал Президент, — население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык - язык успешной интеграции в глобальную экономику» [2]. Касым-Жомарт Токаев в своем выступлении говорил: «выпускники наших школ должны быть интегрированы в казахстанское общество. Они должны быть конкурентоспособными, а для этого нужно владеть и государственным языком, и своим национальным языком, и желательно владеть русским языком. В целом, чем больше наши дети владеют различными языками, тем лучше для них. Не надо их ограничивать лишь одним языком. Действуя таким образом, мы фактически ограничиваем их развитие, их будущую интеграцию, и в конце концов лишаем их перспективы на благополучное будущее» [3]. Трёхязычие должно поощряться на государственном уровне. Владение этим «лингва франка» современного мира откроет для каждого гражданина нашей страны новые безграничные возможности в жизни. За последнее десятилетие были проведены значимые социально-экономические реформы, которые дали новый импульс для трансформации системы образования. Так, была обновлена и усовершенствована нормативно-правовая основа в сфере образования, были расширены границы международного сотрудничества и модифицированы все уровни образования в целом. Вышеназванные изменения в наибольшей степени нашли свое отражение в системе высшего образования. Интеграция и интернационализация казахстанской системы образования, автономия университетов, международная академическая мобильность, независимая аккредитация вузов, системный синтез науки, образования и инновации, образование через всю жизнь – задачи, которые входят в круг основных на современном этапе развития высшей школы Республики Казахстан. С Государственной программой развития образования в Республике Казахстан сфера высшего образования перешла на новый виток развития и функционирования.

Согласно данным МОН РК, в 38 высших учебных заведениях осуществляется программа двудипломного образования. Также были подписаны более 80 меморандумов о сотрудничестве по внедрению совместных образовательных программ с университетами Великобритании, США, Канады, Германии, Чехии, Испании, России и других стран. В настоящее время в области образования на межгосударственном и межправительственном уровнях имеются 113 действующих международных договоров. В рамках международного сотрудничества в 2015 году 1100 преподавателей и ученых из-за рубежа были приглашены для чтения лекций в 27 высших учебных заведениях Казахстана. Многие преподаватели вузов Казахстана прошли стажировку в зарубежных университетах. Также реализуются программы обмена преподавателями и студентами при содействии созданных целевых наднациональных программ ЕС (COMETT, ERASMUS, LINGUA, SOCRATES и др.). Установлены научно-педагогические контакты с международными, зарубежными региональными и национальными организациями, фондами и программами (ЮНЕСКО, ТЕМПУС, ДААД, Всемирным банком, АЙРЕКС, ИНТАС, КАРНЕГИ, Британским Советом). Начиная с 1993 года реализуется международная стипендиальная программа «Болашақ», в рамках которой осуществляется подготовка кадров в ведущих университетах мира.

Следует отметить, что с приобретением независимости в 1991 году развитию и распространению английского языка уделяется особое внимание на государственном уровне, что подтверждается нормативно-правовыми документами (законы «Об образовании» и «О языках в Республике Казахстан», «Государственная программа функционирования и развития языков», «Государственная программа развития образования Республики Казахстан»). Однако несмотря на проводимые мероприятия, английский язык не является языком большинства; в особенности, старшее поколение, не использует английский язык в повседневной жизни. Что касается молодежи, то здесь мы наблюдаем обратную тенденцию. В связи с трансформацией образовательного пространства, английский язык является обязательным предметом на всех уровнях образования и изучается с 1-класса с 2013-2014 академического года. К тому же поднят вопрос полилингвального образования, где особый упор делается на изучение предметов посредством английского языка (CLIL).

В профессиональной сфере также имеется большой спрос на специалистов со знанием английского языка. В связи с этим в настоящее время наблюдается положительная тенденция

использования английского языка в различных социальных сферах. Следовательно, английский язык среди молодежи становится средством общения, ресурсом, дополнительным языком, который используется вместе с родным языком (казахским и русским).

Как было отмечено ранее, одной из приоритетных задач в сфере казахстанского высшего образования является вхождение в мировую образовательную среду, что повышает конкурентоспособность специалистов на мировом рынке труда. В условиях тенденции интернационализации образования особую важность приобретает вопрос подготовки специалистов, владеющих несколькими языками. Данный вопрос актуален именно сейчас, когда идет процесс существенных трансформаций в системе образования и одним из значимых изменений в казахстанском высшем образовании является обучение на английском языке. Впервые идея трехязычия была озвучена в 2006 году на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана. В 2007 году Н.А. Назарбаев предложил поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков», в рамках которого необходимо изучение, развитие и поддержка трех языков: казахского как государственного языка, русского – для межгосударственного общения, английского – для успешной интеграции в мировую экономику [4]. Согласно Государственной программе развития образования, осуществляется подготовка англоязычных педагогических кадров для среднего, технического и профессионального, высшего образования по международной стипендиальной программе «Болашақ», а также увеличены объемы кредитов по иностранному языку в высших учебных заведениях страны с целью подготовки специалистов с полиязычным образованием. В среднем звене образования увеличилось количество школ, представляющих образование на казахском, русском и английском языках.

Языковая политика по продвижению английского языка отражена и в «Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан». Одной из главных задач программы является изучение английского и других иностранных языков.

Многие государственные деятели уверены, что знание английского языка является основой коммерческой значимости, конкурентоспособности высшей школы страны. С 2011 года в рамках государственной языковой политики начата реализация подготовки полиязычных специалистов для всех звеньев образования. Для осуществления качественного перехода на трехязычие в высшей школе Казахстана, в частности, продвижения английского языка, в системе среднего образования проводятся существенные реформы. Английскому языку на политическом уровне уделяется большое внимание, что, в свою очередь, приводит рычаги использования английского языка в движение. Английский язык среди молодых казахстанцев является популярным языком. Молодое поколение стремится изучать, в первую очередь, английский язык в качестве иностранного. Английский язык воспринимается ими как язык развитых западных стран. Западный стиль жизни, культура, которые демонстрируются через средства массовой информации такие, как телевизионные программы, популярная музыка, фильмы, являются одним из факторов увеличения интереса к английскому языку. Социальные сети, общение посредством интернета с людьми из других стран также способствует использованию английского языка. Молодежь стремится идентифицировать себя с западом. Английский язык также является экономически выгодным языком. Для того, чтобы устроиться на высокооплачиваемую престижную работу, во многих случаях требуется знание английского языка. Многие студенты получают образование за рубежом посредством Президентской стипендиальной программы «Болашақ», что также способствует распространению английского языка среди молодежи. Таким образом, в Казахстане, как и во многих странах, выбор и использование английского языка является важным фактором, определяющим личностные и профессиональные устремления молодого поколения.

Как отмечает Конотопченко А.А. «Почти невозможно представить современную жизнь без компьютеров, а ведь мир информатики построен на английском языке. Каждый человек должен знать английский, чтобы быть частью XXI века. Вся коммуникация в современном мире построена на английском языке. Знание иностранного языка дает много возможностей в разных сферах, обогащает мир человека, расширяя границы его познания мира» [5, с.4].

Языковая политика в Республике Казахстан по отношению внедрения и продвижения английского языка в образовательной сфере играет особую роль в модернизации образования. Для осуществления продвижения английского языка разрабатываются методики, направленные на более интенсивную степень внедрения английского языка в образовательную сферу, проводятся существенные реформы в системе среднего образования.

Литература

- 1 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 67 с.
- 2 Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда / Казахстанская правда, 2012. № 218-219, 10 июля.
- 3 Не надо ограничивать детей одним языком – Токаев о важности полиязычия в РК / Казахстанская правда от 21.10.2021 года. Режим доступа: <https://www.kazpravda.kz/news/prezident2/ne-nado-detei-ogranichivat-odnim-yazikom--tokaev-o-vazhnosti-poliyazichiya-v-rk>
- 4 Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана. – А.: Астана, 2007. // [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.akorda.kz/ru/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstan-28-fevralya-2007-g_1343986887
- 5 Конотопченко А.А. Роль английского языка в развитии и образовании современного общества / А. А. Конотопченко // Научная палитра, 2019, № 4(26). – С. 14.

ГРНТИ 16.21.27

ТІЛДЕРДІҢ КӨПТІГІ ЖӘНЕ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Жумабаева З.Е.,

п.э.к., профессор,

Ш.Уалиханов ат. Көкшетау университеті,

Көкшетау қ., e-mail: zezh@mail.ru

Мемлекетіміздің алдыңғы қатарлы елдердің қатарында болуына септігін тигізетін, бірнеше тілдерді меңгерген, бәсекеге қабілетті тұлғаларды қалыптастыру – маңызды іс-әрекет. Бұл жаһандану заманы талап етіп отырған ортақ тілдердің көптігі мен керектігі.

Дәл қазір Қазақстан Республикасында мынадай тілдік құзыреттіліктер қатынасым айналымында:

- қазақтілділер;
- қазақ-орыс қостілділер;
- орыстілділер;
- этникалық-қазақша, этникалық-орысша қостілділер;
- этникалық-орысша-қазақша үштілділік;
- қазақ-орыс-ағылшын үштілділік.

Қазақстандағы қазіргі тілдік ахуал мынадай әлеуметтік лингвистикалық өлшемшарттармен сипатталады: біріншіден, қазақ тілінде сөйлейтін халықтың саны артып келеді. Ресми мәліметтер бойынша Қазақстандағы түркітілдес халықтардың ішінде өзбектердің 95,5 %-ті, ұйғырлардың 93,7 %-і, қырғыздардың 92,7 %-і қазақ тілін тұрмыстық деңгейде, ал 12 %-і жоғары деңгейде меңгерген. Славян этностары өкілдерінің арасында ауызекі қазақ тілін орыстардың 25 %-і, украиндардың 21,05 %-і, белорустардың 19 %-і, поляктардың 20,9 %-і, сондай-ақ неміс этностарының 24 %-і түсінеді. Көрсетілген этностар ішінде қазақша оқып, жаза білетіндердің үлесі – 2,9 %-ті құрайды. Біртілді, қостілді және көптілді тұлғалар санының арақатынасы, сипаты мен деңгейіне қатысты зерттеулерге сүйеніп, "Қоғамдық пікір" зерттеу институтының мәліметінше, екі жылда (2017 және 2018 ж.ж.) мемлекеттік тілді меңгергендердің үлесі 2,8 %-ке өсті. Үштілді (қазақ, орыс және ағылшын тілінде) білім беру саясатының әсерінен қоғам ағылшын тілін белсенді игере бастады. Үш тілді түрлі деңгейде меңгерген республика халқының үлесі – 24,1%. Болон процесінің негізгі шарттарының орындалуына байланысты Қазақстанның жоғары мектебінің жүйесінде де көптілді білім беру қалыптасқан. 2016 жылы 2012 жылмен салыстырғанда ағылшын тілінде оқытуды ұсынатын жоғары оқу орындарының саны 10 бірлікке артты. 2009 жылмен салыстырғанда олардың саны 1,7 есе өскен. Білім беруде ағылшын тілінде оқытатын бөлімдері бар ЖОО саны да артып отыр. Ағылшын тілінде білім алушылар саны 24,7 мың студентті құрады. Жоғарыда аталған ақпараттар Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 31 желтоқсандағы № 1045 қаулысымен бекітілген «Қазақстан Республикасындағы тіл

саясатын іске асырудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының Қазақстан азаматтарының тілдік капиталын дамыту» айдарымен берілген бөлімінде нақты көрсетіліп, үш тілді (қазақ, орыс және ағылшын) меңгерген халықтың үлесі 2025 жылға дейінгі даму алгоритмі бекітілген [1].

Көптілділік міндетін шешудің маңыздылығы Қазақстанның жаһандану жағдайында ұлттық білім жүйесінің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға ұмтылысымен айқындалады. Қостілді немесе көптілді жағдай ұлтаралық қарым-қатынас арқылы туындайтын құбылыс. Біршама зерттеулердің нәтижелері бойынша әлемде қостілділер мен көптілділер біртүлділерден көбірек екен. Бірнеше тілді меңгеру бұл қазіргі кездегі Еуропа мен Азияның көптеген елдерінде мемлекеттік білім беру саясатына айналғаны байқалады.

Тіл үйренуде, басқа елдерде көздеп отырған мақсат, сол елдердегі мектептерде әрбір білімденуші үш тілде жетік болуы керек: ана тілі, қолданылатын шетелдік үш тілдің біреуі (ағылшын, неміс, француз) және сол тұрып жатқан елдің мемлекеттік тілі. Еуропа елдерінің мектептегі тәжірибесі билингвалды мектептер моделін ұстанады және үшінші тіл оларда екінші оқу жылынан басталып оқытылады [2].

Қазақстан Республикасында екітілділік көп жылдардан бері қалыптасып келе жатқандықтан, билингвизм біздің ата-аналарымызға, бізге, біздің алдымыздағы және кейінгі ұрпаққа да үйреншікті мәселе, ол қазақ тілі мен орыс тілі. Ал ағылшын тілі – шет тілі пәні ретінде мектептерде, жоғары оқу орындарында оқытылып келеді.

Шетел тілін меңгеру бірнеше форматта болады. Елдің тілін үйреніп жатқан елде немесе өз елінде педагогпен, яғни тілдік ортада емес үйрену. Екі жағдайда да тілді үйреніп меңгеру мүмкіндігі мол.

Сондықтан да, шетел тілін үйрену, тілдік ортада немесе ондай мүмкіншілік болмаса, онда тіл үйренуге екі таңдау қалады:

- сол тілде сөйлейтін тіл өкілімен, яғни табиғи тілмен қарым-қатынас кезінде немесе одан тыс уақытта қолдануға болады;

- сол тіл өкілі емес, бірақ сол тілді меңгерген жергілікті кәсіби мамандармен [3].

Көптілділік – зерттеу объектісі ретінде лингвистика, әлеуметтану, педагогика, психология салаларын қамтиды (1- сурет).



Сурет 1 – Көптілділікті зерттейтін салалар

Лингвистикалық сала көптілділіктің тілдік құрылым элементтерін талдайды: олардың ара қатынасын, өзара ықпалы, әсері, тілдік жүйенің барлық деңгейде өзара енуін; байланыста әр тілдің дифференттік белгілерін анықтау; дыбыс құрамындағы жалпы және спецификалық ұқсас, ұқсас емес моменттерді орнықтыру; ана тілінің интерференциясын шет тілді оқығанда пайда болуын зерттейді, себептерін анықтайды, яғни лингвистикалық түсініктеме береді.

Әлеуметтік сала қостілді елдің қолданған әрбір тілдерінің жалпы функцияларын анықтайды. Осы функция шеңберіне тіл, ұлтаралық, халықаралық қатынас, тіл үйрену ретінде іс қағаздар тілі, бұқаралық ақпарат тілі, ғылыми, оқулық, көркем әдебиет, отбасы-тұрмыстық тілдерін қолдану саласын зерттейді.

Психологиялық сала қостілділік, көптілділіктің ана тілінің интеллектуалды дамуына әсерін, тіл мен ой бірлігінде көптілділік қалай көрінеді және шет тілінде ойлауына қалай әсер етеді, ана тіліндегі транспозиция механизмі мен интерференцияның екінші шет тілінде көрінуі, екі тілдің функциясы ерте және ересек жастағы екітілділік механизмі қалай жүріп жатқанын зерттейді,

Педагогикалық сала екітілділіктің әдіснамалық және әдістемелік мәселелерін зерделейді. Мысалы, біздің елімізде ұлттық, яғни қазақ-орыс қостілділігіне, ана тілі – орыс тілі – ағылшын үштілділігіне қатысты, оларды меңгерту жайына қатысты мәселелерді қарастырады. Шет тілінде

сөйлейтін ортаның болмаған жағдайында шет тілін қай жастан бастап оқытып үйрету нысаналы түрдегі зерттеу объектісі екенін зерттейді. Қай жас мөлшерінен бастап шет тілін ана тілімен бірге қоса немесе ана тілін меңгеріп барып (ұлттық мектептерде) шет тілін оқып үйренуде қандай тиімді жолдарын және ана тілі - орыс екітілділік және ана тілі - орыс тілі - ағылшын көптілділікті қолдану үлгілерін жан-жақты қарастырады. Педагогикалық зерттеулердің негізгі міндеті – екі тілді де оқытудың әдістері мен тәсілдерін жасау және тәжірибеде қолдану, оны меңгеру деңгейін зерттеу. Бұл түсінікке оқылым, айтылым, жазылым, тыңдалым, сөйлеу әрекетінің ауызша (аудиолау, сөйлеу), сонымен бірге жазбаша (оқу, хат) түрлері де кіреді. Бұл құбылыстар білім берушілердің алдына жоғары дидактикалық біліктілік талаптарын қояды.

Социолингвист ғалым Б. Хасанов: «Тіл дамыту әдіснамасы – әлеуметтік лингвистика құзырындағы нысан», – деп атап көрсетеді [4]

Қазіргі кездегі билингвалды, полилингвалды білім берудің мәселелерін шешу – бұл бірінші тіл мен екінші тілдің табиғи өзара әрекетін сезіну, ұғыну процессі болып табылады. Шет тілін оқып үйренуде жеке тұлғаның психологиялық жағынан да өзгеруі мүмкін болады.

Көптеген зерттеулер бойынша шет тілін оқып үйренудегі мәселелерді талқылауда, көпшілік меңгеріп үйреніп жатқан тіл ана тіліне «сүйенеді» деп есептейді. Егер ана тілін ұғу, ана тілінде ойлау арқылы құрылса, «негізгі функционалды тілде» индивидтің алдымен тілдік ұғымында қайта кодтау жүреді, сосын ретімен ана тіліндегідей толық түсініктер алаңы мен кодтар бейнеленеді [5].

Шет тілінің құрылуы бейнеленілген функциялық тілдік ұғым жағдайында болады. Шет тілді меңгерудегі жетістіктерді анықтайтын дәлелдемелердің бірі ана тілінің немесе бірінші тілдің оң және кері әсері.

Функциялық әрекеті мен құрылымындағы үрдісте екінші тілде бірінші тілге әсер етеді, бірінші тілді байыта түседі. Шетел тілін оқып үйренуде, салыстыруда, тілдік құралдарды өзара қоюда, адам өзінің бірінші тілдегі танымын тереңдете түседі және тілдің жаңа потенциалды мүмкіншіліктерін ашады. Осылай екінші тіл бірінші тілге әсерін тигізіп, индивидтің сана-сезіміндегі әлем картасын өзгертіп, басқаша да көріністерін бейнелейді. Жаңа тіл әсерінің үрдісі кең және терең. Тек тілдік таным өзгеріп қоймай, индивидте психологиялық өзгеріс те болып, лингво-мәдени жеке тұлғаның келбеті бейнеленеді.

Шет тілін меңгерген тұлға, индивид – бұл адамның жалпы мүмкіншіліктері. Мәдениаралық деңгейде шет тілінде қарым-қатынас жасай алуы, яғни оның басқа елдердің өкілдерімен өзара әрекеті. Бұдан шығатыны, шет тілі – бұл құрал. Жеке тұлғаны өзгертетін, әсерін тигізетін лингвомәдени құрал. Оның өмірге деген көзқарасын, өмір құндылығын, оның мінезі мен тұлға бойындағы қадамдары мен іс-әрекеттерін анықтайды. Тек осындай жеке тұлға ғана басқа мәдени ел өкілдерін түсіне алатын, жалпы адамзат мәселелерін нәтижелі шешуге әрекет ете алады. Мәдениаралық құзыреттілікті бейнелей отыра, көптілді индивид елдер арасында бейбітшілік пен өзара түсіністікті орнатуға септігін тигізе алады.

Жоғарыда атап айтқандай, екінші тілді меңгеру индивидтің тіл танымының құрылымына өзгеріс ендіреді. Шет тілін меңгеру үрдісінде алдымен негізгі грамматикалық үлгілер, сосын күрделі конструкциялар, кең және сапалы сөздік қоры, стилистикаға бейімдеу бейнесі басталады. Көпмағыналы сөздердің астарлы мағыналары мен олардың басқа сөздермен тіркесуі, сонымен қатар фразеологизмдердің мағыналарын анықтайды. Қостілділік пен көптілділікке жалпы мінездеме берілді

Бәрімізге белгілі қазіргі шет тілдердің ішінде ең алдыңғы қатарында ағылшын тілі тұр. Ағылшын тілі – халықаралық тіл, көптеген елдерде осы тілде сөйлейді. Ағылшын тілі – бұл қарым-қатынас, жаңа технология және жаһандану тілі. Жаһандану – бүкіл әлемге өзгеріс беріп, білімге де терең әсерін тигізіп отырған ХХІ ғасырдың шындығы.

Қазақстан Республикасының Болон процессіне мүше болып кіруі, 47 ел ұлтаралық бірлесіп іс атқару міндеті жарқын мысал. Қазақстанның бірегейлік Еуропалық зонада жоғарғы білім құрды. Ең басты көздеген мақсатымыз – еліміздің халықаралық білім кеңістігіне кіру – жоғарғы білімді әлемдік стандартқа сәйкестендіру.

Елімізде мамандарды дайындау да білім сапасын жақсарту, жоғары оқу орындарының артықшылықтарын көрсетеді. Отандық маман иелерін қабылдау, академиялық деңгейдің жақсаруы, Қазақстандағы жоғары оқу орындарының дипломдары еуроаймақта қабылдануы, жоғары оқу орындарының түлектері сол елдерде жұмысқа орналасуға құқылы болуы, оқытушылар мен білім

алушылардың академиялық мобильдікпен шет елдерге барып келуге мүмкіндіктер біздің тұлға ретінде дамуымызға және өмірге деген көзқарасымызды кеңейтуде аса маңызды болып отыр..

Елбасымыздың халыққа «Жаңа бағыт – Жаңа экономикалық жетістік – Қазақстанның жаңа мүмкіншіліктері» атты Жолдауында атап айтқандай, еліміздегі жоғары білімнің сапасын жақсарту, қазақстандық жоғарғы оқу орындарын әлемдегі университеттердің алдыңғы қатарларына жеткізу [6].

Бүгінгі күні «үштұғырлы тіл» идеясына зиялы қауым ерекше назар аударып отыр. Бұл әлемдегі бәсекеге қабілетті елу елдің қатарына кіру мақсатынан туындап отырған сын екендігін әркім айқын сезінеді, мемлекеттік тіліміздің қолданысын ығыстырмайды деген сеніммен қарайды.

Бұл жөнінде ғалым Н.Уәлиұлы: «...Ең алдымен, мемлекеттік тілдің үш тағаны (басқару, ақпарат, ғылым-білім саласындағы қызметі) түгелденуге тиіс. Үштұғырлы тіл формуласында ең бірінші осы мәселе шешімін табуы қажет және мемлекеттік тіл жоғары деңгейде болғаны абзал. Өйткені қазақ тілі мемлекет құрушы этностың тілі, мемлекеттің бірден-бір тірегі деп күллі Қазақстан жұртшылығы мойындағандықтан, Ата Заңымызда конституциялық мәртебе алды. Сондықтан оның тағдыры жөнінде жауапкершілікті, әлемдік қауымдастықтың алдында, ең алдымен мемлекет өз мойнына алуы тиіс», – деп атап көрсетеді [7].

Ғалым тілдерді білуді дамытуда мемлекеттік тілдің орнына баса назар аударады. Ең алдымен, мемлекеттік тілдің қолданылу аясын кеңейтуге көңіл бөлу қажеттігін атап көрсетеді. Жалпы адам неғұрлым көп тілдерді білген сайын, соғұрлым мүмкіндіктері де арта түседі. Өз ана тілінен басқа бір шет тілді меңгерген адамның келесі тілдерді меңгеруі әлдеқайда жеңіл болатынын психолог ғалымдар дәлелдеген. «Қандай да болмасын бір өзге тілді білетін адамға екінші тілді меңгеру біріншіге қарағанда айтарлықтай жеңіл және тез болады. Себебі, бірінші өзге тілді меңгергенде, адамда ана тіліне қосымша үйренуші тіл сезімі қалыптасады, сонымен қатар, жалпы тіл ерекшеліктерін айыра білу қабілеті дамиды, осы қабілеттің арқасында адам тек қана үйренетін тілдің емес, жалпы тілдердің арасындағы ерекшеліктерді айыра алады» [2].

Көптілді меңгеру деген ұғым қазақ дүниетанымында бұрыннан бар түсінік. Мұны ел басқарушыға қойылатын талаптардың бірі «жеті жұрттың тілін біл» екендігінен байқауға болады. Себебі ата-бабамыз көптеген хандықтардың көшбасшысына жеті өнерді меңгерген адамды лайық деп танып, сайлаған. «Елін қорғауда – бес қаруын толық пайдалана білу», «ата-бабасының салып кеткен әдет-ғұрып, салт-дәстүрін білу», «тұрмысты елді мекеннің географиялық орналасуына сәйкес ұйымдастыра білу» және «көршілес мемлекеттермен сауатты саяси қатынас жасай білу» т.б. айтылған қазақ елін басқарамын, елдің басшысы боламын деген тұлғаларға ертеден қойылатын талаптар бар болғаны баршамызға мәлім.

Тарихи деректерге сүйенсек «жетпіс тілді білген» Әбу Насыр әл-Фарабиден бастап жеті тілді меңгерген көптеген ұлы тұлғалар бар. Солардың бірі ұлы ақын Абай атамыз діни сауатын араб тілінде ашып, орыс тілін өз бетінше меңгерген және де А.С. Пушкиннің, М.Ю. Лермонтовтің т.б. классиктердің шығармаларын аударды. Сол ұлттың тілін білу арқылы ұлан ғайыр қазақ даласына орыс мәдениетін таратқан болатын. Сондықтан үлкен көштен қалмаудың бірден бір жолы – көп тіл меңгеруде.

Қазіргі технология дамыған әлемде, біз жоғары білімді, жаңа технологияларды қолдана алатын, бірнеше шет тілдерінде сөйлей алатын, әсіресе, ағылшын тілінде де еркін сөйлей алатын жас маман иелерін дайындау қажет. Тек осындай талапқа сай маман иелері ғана еңбек рыногында сұранысқа ие болады.

Ағылшын тілі – қажет тіл. Әлемдегі басты тілдердің ішінде бірінші болып тұр. Көптеген елдер осы тілде сөйлейді. Көптеген елдерде қазіргі кезде бұл тілді меңгеруге үлкен қызығушылық танытуда. Қазіргі жаһандану нарығында да ағылшын тілін жетік білетін жоғары білімді жас мамандар сұраныста. Жаһандану заманында жаңа заманауи маман иесі тек өз саласын ғана жетік біліп қоймай, әлемнің мәдени келбетін білуі маңызды, яғни халықтар арасындағы мәдени айырмашылықты қабылдап танып білу, тіл арқылы әлем мәдениетінің келбетін тану.

Қазақстан мемлекеті үшін, елімізде тұрып жатқан халықтар үшін арнайы тарихи миссия алға қойылып отыр, ол – кем дегенде үш тілде сөйлей алу, тілдің үш тұғырлығын сақтау.

Дамыған елдер арасына кіреміз десек, болашақта алдыңғы елдер қатарында боламыз десек, артқа жол жоқ, шетел тілдерін меңгеру керек, мәдениетімен танысу керек, рухани құндылықтарын танып, тек позитивті жақтарын алып, бәсекеге қабілетті, жаңа форматқа сәйкес дамыған жас буынды тәрбиелеп шығару біздің міндетіміз. Мектепке дейінгі жастағы балалардан бастау керек екендігі жоғарыда келтірілген ақпараттардан кейін бізге мәлім болды.

Кез келген тілді танып, меңгеру барысында оның мәдениетімен тікелей қатынаста боласын, яғни мәдениетін білмей сол ұлттың тілін, ойлауының ерекшелігін, ерекше қанатты сөздерін түсіну қиын, әлде мүмкін емес. Сол себепті басқа тілді оқыту барысында мәдениетімен де тікелей байланыс жасаймыз. Тілдік пәндерді оқу барысында білімалушылар әр ұлт пен әр тілдің өзіне тән ерекшеліктерімен танысып, әр тілдің ұлттық нормаларының көптүрлілігіне, оларды бағалауға немесе салыстыруға болмайтынына көз жеткізеді және тілдерге тән бұл ерекшеліктерге түсіністікпен қарай отырып, әр азамат өз бойында басқа ұлттарға деген құрметтеушілік сезімді қалыптастырудың маңыздылығын түсінеді. Бұл білімденушілердің бойында толеранттық қасиеттердің ерте жасынан бастап қалыптасуының көрінісі болары түсінікті.

Көпмәденилік білім беру туралы сөз қозғаған кезде әр түрлі тілдер мен мәдениеттер арасындағы қарым-қатынастар мәселелеріне ерекше көңіл аударған жөн, өйткені бұл білім беру саласындағы қазақ тілін оқыту мәселесінің кеңінен қанат жаюына және бұл арқылы елдегі басқа ұлттар мен мәдениеттерге деген сыйластық қарым-қатынастың дамуына ықпал етеді. Жер жүзінің өркениетті елдерінде білім – ең алдымен экономиканың негізгі өндіруші саласы болып есептеледі. Ал білім алу үдерісінің басты құралы – тіл.

Еңбек ресурстарының бәсекелестігі де тікелей білімге қатысты. Әсіресе, қазіргі әлемдік жаһандану кезеңінде жастарға берілер білім мазмұнының ұлттық құндылықтарға, мәдениетаралық түсінік-пайымға, ақпараттық жетістіктерге, сонымен бірге, әрине, халықаралық тілдерді меңгеру үрдісіне де қатысы орасан зор.

Б. Хасанұлы Қазақстандағы «Тілдердің үштұғырлығы» саясатына қатысты: «Көпұлысты тілдік қатынас сұранысы – үштілділік. Қазақстандағы көстілділікті де, үштілділікті де тек қана Қазақстанның мемлекеттік тілі негізінде дамыту шарт», – деген болатын [8].

Үштілділіктің қазақ тілі сыңарын алдымен дамытуды басты назарға ұстай отырып, жүргізілген тіл саясаты еліміздегі әлеуметтік-тілдік ахуалдың тұрақтылығын, мемлекеттік мәртебесіндегі қазақ тілінің кеңінен қанат жаюын қамтамасыз етеді. Көптілді болу – уақыт талабы. Тіл арқылы өсіп келе жатқан ұрпақты әмбебап, жаһандық құндылықтарға қосу, әлемдік кеңістік пен көршілес мәдениеттер өкілдерімен қарым-қатынас жасап, коммуникациялық дағдылары, білімі өнімді толығырақ қалыптастыруға болады.

Әдебиет

1 Қазақстан Республикасындағы тіл саясатын іске асырудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/p1900001045>

2 Тулеуова А.М., Султанғалиева А.А. Көптілділік ұғымы мен маңызы//ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. – 2014. – №3. – 15-38 бб

3 Таубаева Г.З., Картабаева А.А. Проблемы полиязычного образования в Казахстане / Доклад. – 2011. – 6-8 с.

4 Хасанұлы Б. Ана тілі – ата мұра. – Алматы: Жазушы, 1992. – 272 б.

5 Вронская И. В. Английский язык в детском саду. – Спб.: Лингва, 2001.– 25 с.

6 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2014 жылғы 17 қаңтар

7 Уәлиұлы Н. Орыс тілінің тұрманы түгел // Ана тілі. – 28 ақпан.– 2008. – №9. – 4 б.

8 Хасанұлы Б. Үштұғырлы саясат. //Халықаралық тәжірибелік конференцияның материалдары. Жоғары оқу орындарының мәселелері: жетістіктері мен перспективалары. Академик Т. Тәжібаевтың 100 жылдығына. –Алматы, 10 маусым, 1 том, 2010.–250 б.

Полиязычное образование: проблемы и перспективы.
Сборник научно-методических статей

Отпечатано в издательстве “Полилингва”

«Издательство не несет ответственности за содержание авторских материалов
и не предоставляет гарантий в связи с публикацией фактов,
данных результатов и другой информации»

Подписано в печать 18.03.2022 г. Заказ № 3083.
Тираж 300 экз. Гарнитура «Times New Roman»

Издательство “Полилингва” КазУМОиМЯ имени Абылай хана
050022, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200
Тел.: +7 (727) 292-03-84, 292-03-85, вн. 21-19
e-mail: kazumo@ablaikhan.kz, ablaikhan@list.ru