

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
ПАВЛОДАР МЕМЛЕКЕТТІК ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
ПАВЛОДАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ЖАҢА ҚОҒАМДАҒЫ
ЖАСТАРДЫҢ ӘЛЕУЕТІ:
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ САПАСЫ**

*Абу Насыр әл-Фарабидің 1150 жылдығына арналған
XVI жооішілік студенттер ғылыми конференциясының
материалдары*

**ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЕЖИ
В НОВОМ ОБЩЕСТВЕ:
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

*материалы
XVI внутривузовской студенческой научной конференции,
посвященной 1150-летию Абу Насыра аль-Фараби*

В ДВУХ ТОМАХ

ТОМ 1

Павлодар
2020

УДК 001
ББК 72
Ж 26

Жалпы редакция: химия ғылымдарының докторы, профессор А. Нухұлы
Жауапты редактор: ғылыми жұмыс және халықаралық байланыстар
жөніндегі проректор С.В. Мурзакулов

Под общей редакцией доктора химических наук, профессора А. Нухулы
Ответственный редактор: проректор по научной работе и международным
связям ПГПУ С.В. Мурзакулов

Ж 26 **Жаңа қоғамдағы жастардың әлеуеті: білім және ғылым сапасы:** Абу Насыр әл-Фарабидің 1150 жылдығына арналған XVI жооішілік студенттер ғылыми конференциясының материалдары = **Потенциал молодежи в новом обществе: качество образования и науки:** материалы XVI внутривузовской студенческой научной конференции, посвященной 1150-летию Абу Насыра аль-Фараби / Под общ. ред. А. Нухулы; отв. ред. С.В. Мурзакулов. – В 2 томах. – Т. 1. – Павлодар: ПГПУ, 2020. – 400 с. – қазақша, орысша, ағылшынша.

ISBN 978-601-267-641-9

В сборник вошли лучшие доклады студентов и школьников на XVI внутривузовской студенческой научной конференции по проблемам естественных, технических, социально-гуманитарных наук.

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-601-267-641-9

© Павлодарский государственный педагогический университет, 2020.

ТАРИХ, АРХЕОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЭТНОЛОГИЯ / ИСТОРИЯ, АРХЕОЛОГИЯ И ЭТНОЛОГИЯ

А.Б. Әлиқбар

ПМПУ Тарих-Дінтану білім беру бағдарламасының 2-курс студенті

Ғылыми жетекшісі: аға оқытушы Г.К. Ракишева

ӘБІКЕЙ ЗЕЙІНҰЛЫ СӘТБАЕВТЫҢ ҚЫЗМЕТІ МЕН ӨМІРІ

«Алаш қозғалысы» аталған 1920–1940 жылындағы тарих сахнасындағы жағдай қандай өңір мен ұлыстың болмасын тарихы мен шежіресінде тайға таңба басқандай болды, десек артық айтқанымыз емес сол дәуірдегі зиялы қауым өкілдерінің саяси ақуалды маңызды саяси түйіткілге алып келгені бәрімізге аян. Дәлірек айтқанда, бүгінгі тақырып Керекү өңірінің зиялы қауым өкілдерінің сол кезеңде бүкіл Алаш қоғамына қандай алысы-берісі бар екендігін үлесін айтып өтенді жөн көрдік. Сонымен қатар басты мақсат өз өңіріміздің зиялы қауымының өткерген ерлігі қарсы келген саяси қиындықтар мен қысымдарға қалай төтеп берген тарихи сындарлы тарихи жолдан тәуелсіз даңғыл жолға қалай алып келгені өсіп келе жатқан жастар үшін өте маңызды және болашағымызда кездескен кедергілерге қалай төтеп беруге жастардың патриоттық сезімінің нығайуына зор серпіріліс берері анық. Тұңғыш президент Н.Ә. Назарбаевтың «Рухани жаңғыру: болашаққа бастар жол» атты мақаласын қолдай отырып өңір тарихын болашақ өскелең ұрпаққа хабардар ету және тарих сахнасында ашылмаған тұстарында ашып көрсету.

Жерлестеріміз Әбікей Зейінұлы Сәтбаевтың саяси қызметі мен өміріне шолулар жасамақпыз. Атап отырған зиялы тұлға өкілі Алаш автономиясы кезінде белсенді мүшесі болды Баянауыл жерінің сұлулығы алдыңғы ғасыр жырауларының қадамдарына қанат бітіріп қаламын ұштады. Баянауыл өңірі ел қамын ойлаған атқамінерлерімен, шейленіскен талай дауларды шешкен билерімен, ел үшін жанын аямаған батырларымен, ақылды-парасатты зиялы тұлғаларымен, ғұлама ғалымдарымен және ұлағатты ұстаздарымен баршаға танымал. Әбікей Сәтбаев біріншіден өте талантты ұстаз болған. Оның қазақ балаларына берген білімі мен тәрбиесі көпке тұрарлық. Әбікей Сәтбаевты қай салада алып қарасақта өте жауапты, білім саласында жаңаша әдіс-тәсілдерді, оқушының білімінің тексеру әдістері, оқушылардың дене тәрбиесі туралы, медициналық көмек, шаруашылық органдар мен мекемелермен қатынысы, экскурсиялар, фабрикаларды аралау, практикалық сабақтар,

қазақ тілін оқыту мәселесін, материалдық база мен техникум ғимаратының, мұражайының, оқу кабинеттерінің жалпы жағдайы мәселерін қарастырған. Осымен бірге қазақ тілін беру жайындағы да мәселелер көтерген. Техникум жұмысына берілген, директор Ә. Сәтбаевтың қажырлы еңбегі арқасында үлкен жетістіктерге жетті. Бұны дәлелдейтін мәлімет айтылған құжатымыздың 18 тармағында жазылған. Мұнда: «18) Самостоятельные достижения техникума в каком-либо отношении. Техникум развал свою деятельность настолько, что заваевал симпатии населения, доказательством чему может служить небывалый наплыв учащихся со всех уездов губернии и даже губерний приглашающих к ней» [1,48].

Кезінде Әбікей Зейінұлы Сәтбаев туралы жергікті басылымда көп мақалалар жария етілген еді. Соның ішінде ол кісінің Семей қазақ педагогикалық техникумындағы жұмысы туралы біршама мәлімет бар. Мысалы, кезеңінде беделді «Степная прада» (кейін Иртыш) газеті 1922 жылы 6 желтоқсанда Семейдегі қазақ педтехникумы ашылғанда сол кездегі Губоно бастығының орынбасары Ә. Сәтбаев осы техникумның директоры болып тағайындалғанын, оған зор сенім мен үлкен міндеттер жүктелгенін ашып баяндайды.

Қазақ тілі 1923 жылы газетінің 25 наурыздағы санында жариялаған «Семей жайлы» атты мақалада Абдолла Асылбеков Семей педагогикалық техникумы және оның директоры туралы мынадай пікірлер айтыпты. «...Оқу жұмыс елде нашар, Семей қаласында оқытушылар даярлайтын мектебі бар. Мұнда жүз шамасында қазақ баласы оқиды. Мұның бастығы Сәтбаев жолдастың бұл іске шын кірісіп, ынталы жүрекпен істелгендігін Қазақ республикасындағы бірінші реттегі мектеп деп санауыма болады...» [1.1].

«Барлық ізгі істердің негізі, қайнары-білім. Сондықтан, біздің игі мақсат – Халықтың білімге деген ұмтылысын өшіріп алмау. Баланы тәйтәй басуға үйреткен тәрізді халықты да бірте-бірте алға қарай қадам бастырып, әрбір жанның көкірегіне сәуле ояңғанына қуану керек», – деп ерен еңбегін халықтың болашағы үшін жан аямай сарп етті [5,9].

Мектепегі мұқтаж оқушылар пайдасына һәм мектептің өз пайдасына әлденеше сауық кештерін жасады. Қайтседе де бұл мектепті алға бастырған Әбікей ағай...» [3,1].

Әбікей Сәтбаев Семей Губерниялық Халық ағарту бөлімінде 1921 жылдан бастап жұмыс істей бастады. Басында сол мекеме меңгерушісі орынбасары болып істесе [4.18], одан кейін 1923 жылдан бастап Семей губерниялық Халық ағарту білім меңгерушісі болып қызмет атқарды. 1923 жылдың 10 наурызындағы Қырғыз Ағартушылық Халық комиссариатына жіберген хатында «В Кирнаркомпрос Гурбоно при сем препровождает протокол заседания членов Коллеии Семипатинского Отдела Народного Образования от 10-го марта с/г. За №9» [3.43] ГубХАБ

меңгерушісі деген жазудың тұсында Әбікей Сәтбаевтың қолы тұр. Бұл Әбікей Сәтбаевтың сол мекеменің меңгенушісі боғанын дәлелдейді.

Сонымен қатар, Әбікей Сәтбаев Семей Губерниялық Халық ағарту бөлімінде Коллегия мүшелерінің отырыстарының мүшесі және кейін төрағасы болды. Бұны «Протоколы Заседания членов Коллеги Семгубоно» атты құжатындағы көптеген мәліметтер дәлелдейі. Мысалы, «Протокол №10 Заседания прибыли: Сатбаев, Мирошниченко, Аскоченский, Попов, Шихавцев, Успенский, Васильев и Каплон. Присутствовали: Рабинович. Предательствовал Сатбаев, секретарь Куликов» деп жазылған [6,9]. Ал «Протокол №56 Заседания членов Коллеги: Задорин, Мирошниченко, Аскоченский, Попов, Мертвцов, Шихавцев, Сатбаев, Присутствовали: Успенский Председательствовал Задорин секретарь Гогина» деп жазылған. Бұл Әбікей Сәтбаевтың 1922 жыл сол Коллегия мүшелерінің отырысының мүшесі болғанын дәлелдейді. [5.41]

«Список ответственных работников Семиполтинского Губернского Отдела Народного Образования на 1 сентября 1921 года» атты құжат бойынша, Әбікей Сәтбаев 1921 жылдың 10 тамызынан бастап Семей Губерниялық Халық ағарту бөлімінің меңгерушісінің орынбасары қызметін атқарды. Ал, осы ағарту бөлімінің меңгерушісі болып біздің аттақты жазушы, драматург, қоғам қайраткері Жүсіпбек Аймауытов болған еді.

Әбікей Сәтбаевпен Семей Губерниялық Халық ағарту бөлімінде ағарту саласындағы көптеген көрнекті өкілдері жұмыс істеді. Солардың ішінде Попов Василей Иванович Семей Губерниялық Халық ағарту бөлімінің меңгерушісінің уақытша орынбасары, Алмавов Александр Николаевич ГубХАБ істерінің басқарушысы, Муздыбаев Курманбай Уезд-қалалық мектебінің педагогикалық бөлімінің меңгерушісі, Мирошниченко Иван Емельянович ГубХАБ Қаржылық бөлімінің меңгерушісі және т.б. болған. Әрине бұл адамдар Әбікей Сәтбаевтың өміріне, қызметі мен көзқарасына кө әсер еткені аян [3,18].

Әбікей Сәтбаев ұлағатты ұстаз ғана болған жоқ, сонымен қатар оны қоғамдық қайраткер ретінде де қарастыруға болады. Әбікей Сәтбаев Алаш қозғалысына белсенді қатысты және «Шура-и-Ислами» партиясының мүшесі де болды. Бұл оның қоғам қайраткері ретінде белсенді екенін көрсетті.

Алаш қозғалысына қатысқаны жайындағы бірінші дерек, ол «Алаш партисының №5 далалық сайлау оқуругінің учредительный кеңесіне кандидаттық тізімі» атты құжат. Бұл құжатта әрбір аймақтардан 19 адам дазылған. Сол 19 адамның ішінде 16-шы болып Семей облысынан Әбікей Сәтбаев аталған [4.84–85].

Ешқандай түсініктемесіз де, Әбікей Сәтбаевтың Алаш қозғалысының мүшесі болғаны айқын көрініп тұр. Осы тізімде жазылуы бекер емес. Осы тізім Әбікей Сәтбаевтың Алаш қозғалысын қатысқанын әбден дәлелдейді.

«Постановление всекиргизского съезда в Орнебурге 21–28 июля 1917 года» атты құжатта Әбікей Сәтбаевтың «Шура-и-Ислами» партиясына Семей облысынан сайланғанын көрсетеді. Осы мәліметте «Шура-и-Ислам» партиясының бағдарламасы мен партияға сайланған адамдардың тізімі көрсетілген. Бұл тізімде Ә. Сәтбаевтың көрсетілгені оның бұл істе белсенді қатысқанын дәлелдейді. [4,52–53]

Сонымен қатар, Ә. Сәтбаевтың Алаш қозғалысымен иығыз байланыста болғанын дәлелдейтін тағы бір құжат, Имам Әлібековты босату жөніндегі Семей жер басқармасындағы хаты.

«Докладная записка членов семипалатинской областной земской управы, управляющему Семипалатинской областью освобождению Алимбекова» деген хата Имам Әлібековты түрмеден босату жайындағы хатты Ғаббасов, Масековтармен қатар Ә.З. Сәтбаевтың қолы тұр. [4,151]

Әбікей Сәтбаев Алаш Қозғалысына белсенді қатысқаны анық көрінеді. 1916 жылы Қазақстанда Әбікей Сәтбаев мүше болған «Алаш» партиясының бастауымен тәуелсіз ел болудың алғашқы бастамасы жасалды. Әбікей Сәтбаев «Алаш» партиясының құрылтай жиынына Ақмола және Семей облыстары атынан қатысты. Сонымен қатар, Семей земство басқармасының жұмысына қатысқаны жөніндегі құжаттар да сақталған. Солардың бірі – «Сарыарқа» газетінің қызметкері І. Әлімбековты босату талабымен кеңес өкіметі органдарына жазылған хат. Хатта: «Жетісу қырғыз (қазақ) тұрғындары адамшылыққа жатпайтын қуғын-сүргінге және жаппай қырғынға ұшырап жатқаны бізге жақсы мәлім. Осыны көре тұра, бізге заң және тұрғындарға жүктелген жұмысымызды тыныш жалғастыруға мүмкіндік болмай отыр. Біз азаптар мен қуғындарды бастан кешудеміз», – деп жазылған. Әбікей Сәтбаев – осы батыл хатқа қол қойған үшеудің бірі болды. [5,10]

Қортындылай келе, Әбікей Сәтбаев осындай үркердей аз топтың қатарынан табылды. Елдің болашағы тек білім мен ғылымның дамуында екендігін түсінген олар жанталасып халықты оқытуға кіріскен болатын. Әбікей Сәтбаевтың сол кезеңдегі қазақ қоғамы үшін барын салған сонымен бірге ұлт болашағы үшін аянбай алдына келген қыйындықтарға мойымай басын барлық қауіп қатерге тігіп болашаққа сара жол салып берген зиялыларымыздың бірі болатын. Соның ішінде осы тақырыпқа баса назар аудару себебіміз, тұңғыш елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың «Рухани жаңғыру: болашаққа бастар жол» мақаласын қолдай отырып өз өңіріміздің зиялы қауым өкілдерінің атқарған ерлігін бір саралап қарап өңіріміздің өзіміз білмейтін қыр-сырын танып біліп өсіп келе жатқан өскелең ұрпаққа аманат етіп қалдыру. Және бұл бастама өңірімізге деген патриоттық сезімізді одан әрі жандандырмаса сөндірмек емес. Бұл келер ұрпаққа сын сағатта өткенімізге бір көз жүгіртіп болашаққа деген сеніміз бен білігімізді арттырары анық. Сонымен қатар, қазақ қоғамы үшін Алаш қоғамының тарихта алар орны ерекше екенін ұғындыру десек артық айтқанымыз емес.

Әдебиеттер

1. ҚР ОММ-Ф. 81, Оп: 1, Д. 867. Списки преподавателей и отчеты Семипалатинского педагогического техникума за 1921–1925 годы. 86 стр.
2. Қазақ тілі газеті, «Алаш ардақтылары» 1923, 1 сәуір
3. ҚР ООМ-Ф 81, Оп: 1 Д 103. Списки ответственных работников и служащих с 11 августа по 19 октября 1921 года в ГубОНО, 38 стр.
4. »Алаш Орда» документтер жинағы, 1929 жыл
5. Сәрсекке М. Қаныш Елі. – Алматы: Жібек жолы, 1999.
6. Нухұлы А., Артықбаев Ж., Әміренов Р., Байбосын С., Қоғайбай Ж., Ұлағатты ұстаз – Сәтбаев Әбікей. – Павлодар: ПМПУ, 2019. – 330 б.

А.Г. Альшинбеков

студент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

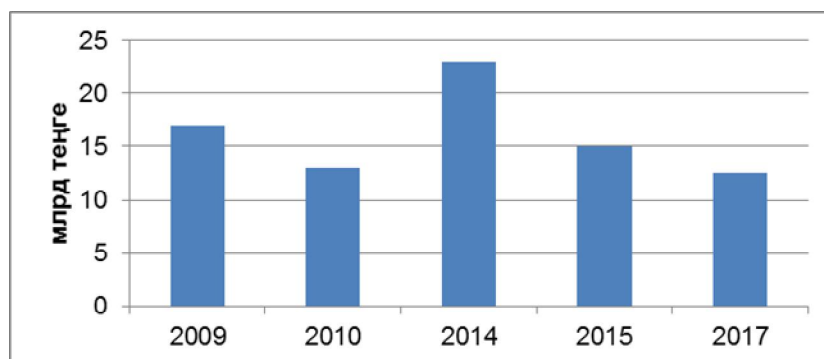
Ғылыми жетекшісі: аға оқытушы Г.К. Ракишева

КІТАП ЖӘНЕ ЖАСТАР: ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ОҚЫРМАНДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Кітапхана – ғасырдан-ғасырға адамзат тарихының керуенін сүріндірмей әкеле жатқан, шырағы биік парасыттылық пен білімділіктің, байлық пен біліктіліктің киелі ордасы десек, бүгінгі кітапхананы дүниеде ештеңеге теңестірілмейтін білім бұлағы мен тәрбиенің қазығы дейміз [1].

Бүгінгі нарықтық экономикадағы халқымыз рухани қажеттіліктен гөрі, материалдық дүниеге көбірек көңіл бөліп жүр. Осы тұста адамдар бұрынғыдай кітап оқу дағдысынан айырылып бара жатқанын да байқап отырмыз. Сол себептен жастар еркін ойлауға, ауызекі тілде көркем сөздерді қолданып сөйлеуге мүлдем ұмытып қалғандығы бастағандай [2].

Соңғы онжылдықтың көрсеткіштері бойынша (1-інші сурет) [3], кітаптарды сату динамикасы азаюда.



Сурет 1 – Кітаптарды сатудың нәтижесінде пайда болған қаржылық қоры

Көріп отырғандарымыздай, әр көрсетілген жыл сайын адамдардың кітаптарды сатып алудың динамикасы төмендете түседі. Тек 2014 жылы болған қарқынды өзгерісті байқай аламыз, алайда осындай деңгейі,

өкінішке орай, әрі қарай сақталған жоқ. Оның басты себебі неде? Қанекей, қарастырып көрейік.

Жалпы, біз жастарды кітап оқымайды дейміз. Ал үлкендеріміз де күнделікті кітап оқуды байқап отырғандай сиретті. Ата-аналар көбісінің аузынан «Баламның тамағы тоқ, көйлегі көк, ал қатты керек болса, қалғанын оқып алу үшін оның өзінің де мүмкіндіктері бар», – деген сөздерді естіп қалып жүрміз. Осылайша жалғастырып кетсе, ұрпағымыздың болашағы не болмақ деп ойлайсыз [2]?

Социология ғылымдарының докторы, профессор айқандай, ата-ана күйбең тірлікпен жүетін болса, соны балалардың көздерінде рухани құндылықтарының қадірін төмендете түседі. Жастар тәрбиесіне әрқашан уақыт табу керек. Егер уақыт жоқ болса, меніңше, ол сылтау. Өте маңызды және қатты керек болса, уақытынды табасың деген ойдамын. Тағы да осыған ықпал жасайтын бір мән-жай – жастардың интернеттен біздің ұлттық менталитетімізге сай келмейтін фильмдерді қарап отыруы. Осындай түрлі фильмдер олардың дами жатқан мінез-құлқына көп әсерін тигізеді [2]. Жастардың рухани құндылықтары әлеуметтік желіде қалыптастырады деп есептеймін. Өйткені қазіргі жастар көп көңілінді интернетте жазылған нәрселерге бөледі [2].

Баланың кітап оқуға деген қызығушылығы ерте жастан басталуы керек, яғни ол отбасы тәрбиесіне тікелей байланысты [2]. Осынының маңызын біз төменгіде келтірілген суреттен [4] көре аламыз.



Сурет 2 – 12 жасқа дейін балалардың бос уақытта айналысқандығы (2017 жыл)

Балалардың көбісі (72%) он екіге дейінгі жаста бос уақытта теледидарды қарап отырады. Ал кітаптарды қолына алып өздері оқып отыратын балалардың саны 40%-дан кішкене ғана асады. Шынынды айтатын болсақ, ол өте аз. Себебі 12 жасқа дейінгі жастар, әлі кішкентай балалар болып есептеледі. Егер олар бесіктен бастап кітапты көрмесе, онда осындай жағдай әрі қарай жалғастыра береді деп ойлаймын. Себебі, 10–12 жасқа дейін балалардың мінез-құлығы қалыптастырады. Сондықтан да, кішкентай балаларды бүкіл нәрселерге бесіктен бастап үйрету қажет.

Осындай жағдайға өзіннің әсерін тигізетін тағы бір факторды келтіруге болады. Ол – кітаптың түрі. Кітаптың түрі дегеніміз – кітап заман талабына сай түрлі-түсті бояулармен безендірілген болуы тиіс. Ол баланың қызығушылығын оятуы қажет [2]. Өйткені басқаша кішкентай балалар осындай кітаптарға назар аудармайтын шығар.

Мектеп бағдарламасына сәйкес хрестоматиялық оқулықтарды оқу өте қатаң талап етілсе, баланың зейінін, ойлау қабілетін, қабылдауын, есте сақтау процесін арттыруға болады. Балалардың кітап оқуға деген қызығушылығын арттырып, оны осындай деңгейде сақтау үшін электронды оқулықтарды енгізу қажет. Осы электронды оқулықтар тек балалардың мен жастардың ғана емес, сонымен қатар үлкендердің де кітапқа деген қызығушылығын арттырады [2]. Әрі оны қолдану өте тиімді, ыңғайлы, қазіргі заман талабына сай болып табылады. Қазіргі кезде жастардың көпшілігі кітапханаларға өздерінің мамандығына, оқуларына қатысты ақпарат алу мақсатында барады. Ал көркем әдебиетті оқуға баратын жастар аз. Көркем шығармаларға қызықпаушылық қазіргі саны көп, сапасы жоқ кітаптардың көбейіп кетуінен емес пе? Сол арзанқол шығармаларды шығаруға тосқауыл қоюға бола ма [2]?

Көркем шығарма жастарға кемелденген ұрпақ пен жас ұрпақ арасындағы таптырмас көпір болып табылады [2].

Қорытындылай келе, қазақстанның оқырманды қалыптастыру үшін, әсіресе жастар арасынан, қолынан келетін жоғарыда айтылған нәрселер мен жағдайларды жасап тырысумыз керек деген ойдамын.

Әдебиеттер

1. Кітапханашы мен оқырман арасындағы этика [Электрондық ресурс] URL: http://psu.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=5489&Itemid=228&lang=kaz (датасы: 04.04.2020).

2. Ғаламтор және кітап ғұмыр [Электрондық ресурс] URL: https://www.inform.kz/kz/galamtor-zhane-kitap-gumyr_a2727948 (датасы: 04.04.2020).

3. С каждым годом казахстанцы покупают всё меньше книг [Электрондық ресурс] URL: https://express-k.kz/news/ekspertiza/s_kazhdym_godom_kazakhstantsy_pokupayut_vse_menshe_knig-137096 (датасы: 04.04.2020).

4. Дети. Медиapotребление. 2017. Отчёт Momri [Электрондық ресурс] URL: http://cyberpsy.ru/articles/children_media_2017_momri/ (датасы: 04.04.2020).

Ғ.Т. Амангелді

студент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: тарих ғылым. канд., доцент А.Е. Каримова

ҚАЗАҚ ЖЕРІНДЕГІ ОРТАҒАСЫРЛЫҚ ҚАЛАЛАРДЫҢ МОНШАЛАРЫ ЖӘНЕ ҚҰБЫР ЖҮЙЕСІ

Батыс Еуропа халықтарының басым бөлігі орта ғасырларда қазақ жерінде дамыған қалалық мәдениет болды деген ғылыми пікірге мойынсынбай, күмәнмен қарайтыны хақ. Бірақ, 2003 ж. бекітілген «Мәдени мұра» Мемлекеттік бағдарлама аясында көптеген археологиялық қазба жұмыстарына жол ашылып, нәтижесінде Қазақстанда ортағасырлық қалаларда әдемі сәулет ғимараттары, тұтас қалалық жүйенің болғанын дәлелдеуге мүмкіндік туды. Осы істердің басында белгілі археолог ғалымдары, әсіресе, жерлесіміз, егемендік символына айналған «Алтын адам» тарихи ескерткішін бүткіл әлемге паш еткен Кемал Ақышев және белгілі ғалым, көрнекті археолог Карл Байпаков болғандары баршамызға мәлім. Қазақ даласында Солтүстік өңірлерге қарағанда, Оңтүстік аймақтарда тарихи қалалар көптеп бой көтергені тарихи ақиқат. Оның ішінде: Тараз, Испиджаб, Түркістан, Отырар, сияқты қалаларды атап өтуге болады. Ортағасырлық қалаларда сәулет өнеріне жатқызатын зәулім ғимараттар қатарына моншаларды да жатқызуға әбден болады, әсіресе қазақ жеріндегі Ренессанс кезеңі деп айтсақ, артық емес, XI–XII ғғ. уақытың атап өтуіміз тарихи заңдылық болып табылады.

Қазақстанның оңтүстік өңірлерінде салына бастаған моншалар Тараз, Отырар сынды үлкен шаһарларда бой түзеді. Монша салу тек жай ғана іс емес, қоғамдық құрылыстар кезегінде көрнекті орын алғаны мәлім. Ежелгі қалалардың ішінде Тараз қаласы монша салу технологиясын меңгерген бірден-бір елді мекен болды. Салыну техникасына тоқталатын болсақ, монша ішіндегі бөлмелер еден астына жүргізілген ыстық бу жүретін арналар арқылы жылытылған. Су моншаға арнайы жақын жерден қазылған құдықтан тартылған. Моншаның көлемдері әртүрлі болған. Бөлмелер саны 7–8 ге дейін жеткен моншалар бар деседі [1, 45 б.]. Бөлме қабырғаларында әртүрлі өрнектер мен безендірулер болғаны сол кезеңдегі Тараз қаласының экономикалық жағдайы жоғары болғанын көрсетеді. К. Байпаковтың пікірінше, Орта Азияға монша салу Жерорта теңізі жақтан келген делінеді.

Жетісу мен Оңтүстік Қазақстанда салынған моншалар жобасы крест үлгісінде дайындалған. Тараз моншасымен қатар салынған басқа моншалардың да іргесі сол үлгіде өрнектелген. Отырар қаласында да 11–12 ғасырларға тән моншалар табылған. Бұл ғимараттар шаршы кірпіштерден салынған. К. Ақишевтың айтуынша құрылымы мен табылған заттарға қарағанда қалалық моншаға ұқсайды дейді [2, 51 б.]. Оны сол жерде керамикалық құбырдың, су жинағыштың, адамдардың жуынуына

арналған екі ыдыстың, демалуға арналған бөлменің болуы дәлелдейді. Қалада моншаның болғанына тағы дәлел сол орындарда көптеп қыш ыдыстардың, сабын ерітінділерінің, орындықтар, жуынуға арналған үлкен ыдыстардың болуы. Зерттеушілер монша кем дегенде 100–150 жыл қызмет атқарған деп есептейді. Ортағасырлық моншаларды екі түрге бөлуге болады деп ойлаймын. Күнделікті қолданысқа арналған моншалар және қаланың мәртебесін көтеру мақсатында арнайы салынған үлкен моншалар. Сол уақыттарда қоғамдық моншалар тек Тараз, Отырар сияқты дамыған қалаларда салынатын болған. Оңтүстік өңірлермен қатар шығыс қалаларында да монша құрылысы ерекше орын алды. Қала халқының өмірінде монша мешіттен кейінгі адам көп баратын орынға айналды. Моншаның құрылысына қатысқан жұмысшылардың да жалақысы жаман болмаған деседі, себебі моншадан түсетін табыс көзі айтарлықтай жақсы болды. Осы орайда белгілі шығыстанушы И.А. Орбелидің «бүкіл Шығыстағы сияқты, Кавказда да монша – қала бастығы да, цехтық ұйымдар да, өзі үшін және өз достары үшін монша салған жеке бай кісілер де ерекше құрметке лайық. Себебі монша жуыну үшін ғана емес, сонымен қатар күш-қуатты толыстыру, бұзылған көңіл күйді көтеру үшін, демалу үшін, достармен кездесіп, достық әңгіме-дүкен құру үшін, сауда мәселесін шешу үшін және шахматтан немесе дойбыдан шеберлік көрсету үшін қызмет етеді» деген сөзі бар [3, 37 б.]. Менің ойлауым бойынша жауынгершілік қиын заманнан шаршаған адамдар бір мезет демалу үшін қоғамдық моншаларға келіп тұрған дұрыс деп шешкен. Кей деректерге сүйенсек моншалардың өзіндік емдеу орындары болған.

Ортағасырлық қалаларда монша құрылысымен қатар құбыр жүйесі кеңінен дамыды. Тараз қаласында су құбыр жүйесі болғандығын тағы да археологиялық қазба жұмыстары расқа шығарып отыр. Бұл қалада су Талас өзенінен саз құбырлар арқылы беріледі. Су екпінінің күштілігі сонша, ол тіпті қаланың ең шеткері бөлігіндегі үйлерде де бар. Мұндай жүйені жасаған қалада демек шебер қолөнершілер мен ұлы ғалымдар тұрса керек. Қалалық су құбырларының қалдықтары табылған уақыт, моншалардың мерзіміне сәйкес келеді. Су құбырлары қаланың орталық бөлігінен бастап барлық бөлігіне жеткізілген. Құбыр жалпы малта тастан жасалып, үсті топырақпен төселген тегіс таспен жабылған. Құбырға киілетін екінші құбырдың үзіктері қыштан жасалған. Су құбырына суды айдағыш бассейн арқылы жіберіп тұрған. Ең алдымен суды су қоймасына толтырып алған, кейін ол суды қыштан жасалған құбырлар арқылы қаланың шеткі аймақтарына дейін жеткізген. Қаланы сумен қамтитын құбырдан басқа, керек емес суларды шығаратын құбырлар да болған. Тараз қаласында су құбыры жұмысы 13-ші ғасырда тоқтатылды.

Ортағасырлық Еуропа қалалары тарихта көбіне Орта Азия қалаларынан карағанда алда дамыған деп көрсетіледі. Қазақ жеріндегі

қалалармен Еуропа қалаларын салыстыратын болсақ айырмашылық жер мен көктей екенін көре аламыз. Бірақ қала ішіндегі құбыр жүйесіне келсек Еуропа қалаларында канализациялық құбырлар көптеп кездеспеген, болмаған да деп айтуға болады. Оған бірнеше дәлел келтіруге болады. Қала ішінде еуропалықтарда үйлер бір-біріне өте тығыз орналасқан. Халық жарамсыз болған, яғни кір суларын жоғарғы қабаттан көшеге төгетін болған. Қолшатыр мен кең жиекті қалпақ еуропада пайда болғаны да осыған дәлел сияқты. Біз білетін қолшатырды жаңбырдан қолдану үшін қолданады, ал батыс елдерінің халқы көшеде кетіп бара жатырып үстіме біреу су төгіп жібермесін деп те пайдаланған. Ал, біздің аты тарихта қалған үлкен қалаларымызда арнайы қала тазалығын сақтау үшін, жарамсыз суларды бір бағытқа жіберетін құбырлар жұмыс жасаған [4, 27 б.]. Енді ойлап қараңыз біздің ортағасырлық қалалар таза болған ба әлде еуропалық қалалар ма? Осыдан кейін біз еуропа елдерінен қарағанда біздің қалалар әлдеқайда алда дамығанын көре аламыз. Еуропа елдерінде моншалар болған жоқ, қалаларға құбырлар жүргізілген жоқ, ал біздің қалалар дамудың алдында болды. Католик шіркеуі тазалықты күнә деп санап, христиандарға жуынуға тыйым салған. Оларда моншаға бару және денені күтіп ұстау ең үлкен қателік деп есептелінді. Олар себебі туылған кездегі денеге тиген қасиетті суды (крещение) шайып тастаймыз деп түсінді. Ортағасырлық Еуропада түрлі жұқпалы аурудың пайда болуы да тазалықтың жоқтығымен тығыз байланысты. Қала көшелерінде тазалық болмай, суды көшеге төгетін болған. Людовик IX-шы бірде көшеде келе жатып үстіне су төгіледі. Осыдайын кейін патша суды төгер алдында үш рет сақтан деп халыққа бұйырған. Көшелер қоқысқа толы болғаны соншалық жүру мүмкін болмай қалған. Қазіргі әйел адамдар сән деп киетін биік өкшелі аяқ киімдер еуропа көшелерінде қоқысты басып кетпеу үшін пайдаланылған. Ластықтан пайда болған оба ауруы еуропаның 3 тен 1 бөлігін қырып тастады. Бұл процесс 13 ғасырдан басталып 18 ғасырдың соңына дейін уақыт бара қайталанып отырды [5, 42 б.]. Қазақ жерінің қалаларында ондай мәселелер туындаған жоқ. Моншалар жұмыс жасауын тоқтатпады, қалада тазалық болды. Бұл нәрсе біздің ғылым, сәулет өнерінің дамуын алға тартады. Осы тұста бұл жағдайға діннің де өз ықпалын тигізгенін байқай аламыз.

Қорыта айтатын болсақ, қытай немесе еуропалық нәсілдегі шетел адамына Тараз, Отырар қалаларын көрсететін болсақ оның таңғалатынына күмән келтіре алмаймыз. Ол кездері қытай қалалары тек өздерінің ыңғайына қарай жасалған болатын. Яғни, қаланың тек қақпасы, түзу көшелері, үйлері ғана бар еді. Соған ұқсас бізде де бірқатар қалалар бар еді, бірақ Испиджаб, Отырар, Тараз шаһарлары мүлде ерекше. Ол қалалардың көшелері айнамалы. Гректердің, қытайлардың геометриялық түзу салынған қалаларынан бөлек. Нағыз шығыс әулетімен күрделі жоспар арқылы салынған. Көшелері кең,

халықтың сауда жасауына ыңғайлы, сумен қамтамасыз етілетін құбырлар жүргізілген. Қалада мешіттер, моншалар, демалыс орындары сияқты қоғамдық орындар болған. Өсіп келе жатқан жас буынға біз тарихи қалаларымыздың осындай ерекшеліктері болғанын, әлемнің ортағасырлық басқа қалаларынан артықшылықтары көп болғанын, сәулет өнерінің биік деңгейде дамығанын дәріштеп, олардың осы қалалардың әлі де ашылмаған құпияларын іздеуге құлшыныстарын оятуымыз керек. Қазіргі заманда жастарды тарихи қызық оқиғалармен қызықтыру қиын болып кетті. Сол себепті біз археологиялық қазба жұмыстарына жастарды жұмылдыра отырып, заттай деректер арқылы олардың қазақ елінің тарихына деген құлшынысын арттыру керекпіз!

Әдебиеттер

1. Свод памятников истории и культуры Жамбыльской области. 6 томов, 2010–2011 гг.
2. Акишев К.А. Древние и средневековые государства на территории Казахстана. – Алматы, 2013. – 192 с.
3. Байпаков К.М. Исламская археологическая архитектура и археология Казахстана. – Алматы: Археологическая экспертиза, 2012. – 284 с., 108 илл.
4. Байпаков К.М. Средневековая городская культура Южного Казахстана и Семиречья (VI – начало XIII вв.). – Алма-Ата: Наука, 1986. – 255 с.
5. Байпаков К.М., Таймагамбетов Ж.К. Археология Казахстана: Учебное пособие для студентов вузов. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 355 с.

Г.Т. Бекмұхамбетова

студент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: тарих ғылым. канд., доцент А.Е. Каримова

БАТЫС ҚАЗАҚСТАН ТЕРРИТОРИЯСЫНДАҒЫ ӘСКЕРИ БЕКІНІСТЕРДІҢ САЛЫНУ ТАРИХЫ

1731 жылы Әбілқайыр хан мен Кіші Жүз қазақтарының жиырма тоғыз ру басылары Ырғыз жерінде Ресейге одақ болуға ниет білдіріп, шартқа қол қойды. Бұл шарт – екі халықтың бірлігінің алғашқы қадамы болды. Бірақ екі ел арасындағы қарым-қатынас, аралас-құраластық бірден дамып кете алмады. Оған кейбір рубасшыларының орыс мемлекетінің шығыс (отарлау) саясаты, оны бірте-бірте қазақ жерінің төріне жақындата түсуі екі халықтың татулығына әсер етпей қоймады. Ресей әкімшілігі елді әкімшілік басқарудың жаңа жүйелерін жасап, билік етуді қолға ала бастады. Бұл жағдай қазақ хандықтары мен ел билеушілері тарапынан қарсылық, қақтығыстарды жиі тудырып отырды. Осы қақтығыстар патшаның қарулы күшімен жанышталып басылғанмен, орыс патшалығы халық дүмпуінен сескеніп және патшалық құрамына енді енген Кіші Жүзді одан әрі жаулап алу мақсатында Қазақстанның батыс аймағына әскери бекіністер сала бастады.

Жана қосылған жерлерді бекіту үшін сенаттық обер лейтенанты И.К. Кириллов басқарған арнайы Қырғыз-қайсақ экспедициясы құрылды. Бұл кейін Орынбор экспедициясы деп аталды. Ал оның ісін қадағалау Кіші Жүзді Ресейге қосу жоспарын сәтті орындағаны үшін тілмаштық қызметтен полковник дәрежесіне көтерілген А. Тевкелевке жүктелді. 1737 жылы И. Кириллов қайтыс болғаннан кейін Орынбор экспедициясы Орынбор комиссиясы болып қайта құрылды. 1735 жылы Орынбор бекінісінің құрылысы басталды. 1744 жылдан бастап ол Орынбор губерниясының, ал 1748 жылдан бастап Орынбор казак әскері бөлімдерінің орталығына айналды. Тек 1740–1743 жылдары ғана Кіші Жүз және Оңтүстік Орал аймағында: Воздвиженный, Рассыльный, Ильинск, Таналы, Уразым, Кизиль, Магнитная, Каракульск, Прутоярск, Нижнеозерск, Перегибенск, Усть-Уйск, Елманск, Красногорск, Губерлинск, Новосергиевск сияқты т.б көптеген бекіністер мен форпостар салынды [1, 54 б.]. Ал XVIII–XIX ғасырларда Орал, Калмыков, Желі, Елек, Николаевск, Торғай, Ырғыз бекіністері бой көтере бастады. Бұл бекініс желілері қазақтардың келісімінсіз салынып, олардың көші-қон жүйелерін бұзды және мал жайылымдарынан алынып бастады. XVIII ғасырдың 50 жылдарында Горький, Иртыш, Колыванск, Ишимск, Орск әскери желілері пайда болды. Осындай саясаттың нәтижесінде Жайықтан бастап Өскеменге дейінгі 3,5 мың шақырымды құрайтын тұтас бір-біріне жалғасып жатқан әскери бекіністер салынып, ол жерлерге казактарды қоныстандырды. Сондықтан бұл кезең әскери-казактық отарлаудың негізделуі болып табылады. Өйткені осы үрдіске қатысқандар негізінен әскери қызметкерлер мен казактар еді. Бұл жерде казактардың атқаратын қызметінің басты міндетін Ресей императоры былай айқындап берді: «Казак топтарына... империя шекарасын жақын орналасқан казак тайпаларынан қорғау, олардан тартып алынған жерлерге орналасу міндеті жүктелген. Біздің жерлерді алға қарай жылжыта беру керек!..» [2, 37 б.].

Патша өкіметі жергілікті халықтың ең шұрайлы жерлері мен жайылымдарын казактарға алып беріп, олардың жақсы өмір сүруін қамтамасыз етіп қана қойған жоқ. Сонымен бірге жергілікті халықтардың жеріне басқыншылық жасау арқылы оларды бір-біріне дұшпан етіп қойған еді. Қазак жерін отарлау саясатын пәрменді түрде Орынбор губерниясының бірінші губернаторы И.И. Неплюев жүргізді. Мұны дәлелдейтін құжаттар да жеткілікті. Мысалы 1742 жылы 19 қазанда ол казактарға Жайық өзені маңына көшіп қонуға тыйым салу туралы жарлық шығарды. Онда мынадай ескертулер жазылған: «Жарлықта көрсетілгендей барлық қырғыз-қайсақ хандарына, сұлтандарға, старшындар мен барлық халықтарға жар салам, бұдан былай осы жарлықты алғаннан кейін қамал маңында және Жайық өзенінің арғы бетіне көшіп-қонуға тыйым салынады. Егер ол бұзылатын болса қатаң жаза қолданылатын болады» делінген. Жайық бойында орналасқан казак әскеріне берген

бұйрығы туралы Орынбор губернаторы И.И. Неплюевтің Сыртқы істер коллегиясына берген хабарламасында: «Қазақтардың Жайықтың ішкі жағында көшіп-қонбауы үшін Жайықтың сол жағалауындағы даланы түгел өртеп жіберу керек» делінген [3, 43 б.]. Онда Жайық казак әскерінің Гурьев комендантына арнайы тапсырма беріліп, қазақтардың шапқыншылығынан сақтандыра отырып, Жайықтың арғы бетін күз айларында Каспий теңізіне дейінгі аралықты түгелімен өртеп жіберу тапсырылғаны туралы айтылған. Ал ол кезде Жайық бойында Жайық шебі, Каспий теңізі бойында Гурьев бекінісі салынып, қарқынды жұмыс істеп жатқан еді. Патша үкіметі бұл бекіністерді XVII ғасырда казак даласындағы керуен жолдарын қадағалау үшін және де қазба байлықтарын зерттеу мақсатында астыртын салдыртып өз ойларын іске асырып жатқан еді. Ал Кіші Жүз Ресей империясының қарамағына заңды түрде еңгеннен кейін, патша үкіметі Батыс Қазақстан территориясына қарқынды түрде бекіністер салып, казак әскерлерін отырықшыландыруды ашық түрде бастап кетті. 1735 жылы Орынбор бекінісі, 1771–1772 жылы Кулагин бекінісі, 1845 жылы Ырғыз, 1869 жылы Ақтөбе бекіністері бой көтере бастады. Солардың ішіндегі ең ірі Орынбор бекінісі мен Жайық шебіне нақтырақ тоқталып өтетін боламыз.

1620 жылы Ресей империясы Жайық казак әскер жасақтарымен бірге Жайық бойына Жайық әскери бекініс шебін құрды. Алғашқыда Еділден, Доннан, Теректен және де басқа батыс өңірлерден қашып келген шаруалар Жайық бойына қоныстанды. Олардың құрамында христиан дінін қабылдаған қалмақтар, башқұрттар, сонымен қатар түркі моңғол, иран тілдес халықтардың да өкілдері болды. Біртіндеп Жайық шебі бекіністерінде қоныс тепкен казактар Ресей империясының қолшоқпарына айналды, күшейіп келе жатқан Мәскеу үкіметінің жаулап алу соғыстарына белсене қатысты. 1629 жылы Қырым жорығына, 1677 жылы Чичиринге, 1687 жылы башқұрттарға қарсы, 1684–1685 жылдары тағы да Қырым хандығына қарсы, 1695–96 жылдары Азов жорығына белсене қатысты. XVIII ғасырда Жайық шебі бойында қоныстанған қарулы, әскери жүйеде қалыптасқан казактар Ресей империясының сойылын соғушы жазалаушы күшке айналды. 1708 жылы башқұрт халқының көтерілісін басуға, 1711 жылы Кубань ноғайларына, 1714–1716 жылдары И.Д. Бухгольцтың, 1717 жылы князь Бекович-Черкасскийдің жорықтарына ат салысты [4, 75 б.]. 1783–1797 жылдары Сырым Датұлы бастаған көтерілісті басуда Жайық шебі казактары басты рөл атқарды. 1811 жылы 11 наурызда император Павел I жарлығынан кейін Жайық шебі казактарының казактарға қысымы күшейді. Жайықтың бойындағы Магнитная, Сахарная, Мергеновская, Жайық қалашықтары казактардың өзеннің оң жағалауына өтуіне тосқауыл болды. 1868 жылы 21 қазандағы «Уақытша Ереже» Жайық шебінің казактарды қудалауына кең жол ашты.

Қазақты жан-жағынан бекініс салып қыспаққа алған соң, малдарынан айырылып, тіршілігі құрдымға түскен қауымның ашу-ызасы жиналып, көтеріліске ұласты. Ол аздай қазақ даласын басқару үшін бірнеше генерал-губернаторлыққа да бөліп тастады. Әрбір губернаторлыққа патша тағайындаған өкілі басқарды. Осы тұста Батыс Қазақстан территориясы Орынбор генерал-губернаторлығының құрамында болды. Орталығы Орынбор қаласы болды. Қала негізінен 1735 жылы патша үкіметінің қазақ даласына салғызған ең ірі бекіністерінің бірі болды. 1735 жылы 15 тамызда И. Кирилов бастаған экспедиция Жайықтың сол жақ жағалауына, Ор өзенінің құяр сағасына бекініс сала бастады. 1740 жылы Татищев сауда керуендері түнейтін, үлкен әскери күштер орналасу керек деп жоспарлаған қамал орнын қолайсыз деп танып, «Орынборды» 200 шақырым Жайық ағысымен төменірек салуға рұқсат сұрады. Сөйтіп, қазіргі Қызылту станциясының іргетасы қаланды. Бірақ, 1742 жылы жаңадан тағайындалған губернатор И.И. Неплюевке бұл жер ұнамай, 1735 жылы Кирилов іргетасын қалаған Ор өзенің сағасын бекініс орны болып қала беру керек деп Сенатқа ұсыныс тастайды. Сөйтіп, 1743 жылдан бастап Орынбор бекінісінің негізі түпкілікті қалана бастайды. Бекініс екі ел арасындағы жаз айларында сауда жасайтын ірі сауда алаңына айналды. Сауда алаңының Орынборға және қазақ даласына қарайтын екі үлкен қақпасы болды. Бекіністегі жергілікті халықтың жағдайы нашар болды. Патша үкіметі қара халықтан салық үстінен салық жинап, онсызда жағдайы нашар қазақтың хәлдерін одан әрі әлсірете түсті. Бекітілген салық жүйесі бойынша әрбір түтінге 1 сом 50 тиын мөлшерінде салық төленді. Оған қоса линиялық казактарға жалданып жұмыс істеу үшін қазақтардың орыс әкімшілігіне билет бағасы ретінде 15 күміс ақша, билет алу уақыты өткізіп алған жағдайда 30 күміс ақша төлейтін болды. Патша үкіметі тек бұл салықпен ғана шектеліп қойған жоқ, одан бөлек баж салығы, мал басынан салық жинап тұрды. Ал қыс кезінде әрбір ру соғым салығын төледі. Кей мәліметтерге сүйенсек, Ресей империясының қазынасына 4 млн-нан астам пайда түскен [5, 56 б.]. Бұл дегеніміз патша үкіметінің жандайшаптары халықты негізсіз тонауының көрінісі деп білеміз. Бекіністің негізгі халқын қазақтардан бөлек, орнығып қалған казак әскелері, башқұрттар, татарлар, орыс мұжықтары құрады.

Қорытындылай келе патшалық Ресейдің қазақ даласына қалдырған «таңбалы тастары» – ол бекіністер болды. Өмір бойы мал шаруашылығынан өзге шаруаны көзге ілмеген, ғұмырын аттың жалында, түйенің қомында өткізген, сиыр сауып, қой қоздатып күнелткен қазақтардың қасиетті жерін шектеп, жан-жақтан қыспаққа алып, бой көтерген бекіністер әрине ең бірінші әскери мақсатта болды. Қазақтардың даласына бекіністерді салу патшаның саясаты болды. Ол қазақ даласын жаулап алуды көздеді. Қазақтарға барынша қысым көрсетіп, құлша бағынышты болғанын қалады. Әрине, бұл құйтырқы

саясаттың қазақтарға шектірген зардабы аз болмады. Бірақ тигізген бірқатар пайдалы жақтары да болды. Бекіністер салу арқылы қыс қыстауда, жаз жайлауда, көшпелі өмір сүріп жүреген қазақ халқын отырықшыландырды. Сауда байланыстарын кеңейтіп, көптеген сауда орталықтарын ашты. Сол сауда желілері арқылы қазақ жеріне батыс мәдениеті ене бастады. Бекіністердің салынғандығының бір пайдасы – олардың көпшілігі кезінде бекініс-қамал ретінде пайда болып, қазіргі күнге үлкен қалалардың алдыңғысы болып жетіп отыр. Олар: Жайық бекінісі – қазіргі Батыс Қазақстан облысының орталығы Орал қаласы, Гурьев бекінісі – Атырау қаласы, Ақтөбе бекінісі – Ақтөбе қаласы, ал Алаштың алғашқы астанасы болған Орынбор бекінісі бүгінгі таңда Ресей Федерациясының, Орынбор облысының орталығы. Бұндай бекіністер тек Қазақстанның батыс бөлігінде ғана емес, басқа да аймақтарында көптеп салынды. Оларда Тәуелсіз Қазақстанның сәні мен көркі келіскен алып шаһарларына айналып отыр.

Әдебиеттер

1. Батыс Қазақстан облысы. Энциклопедия. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2002. – 456 б.
2. Ескекбаев Д. Орынбор қазақтары. Тарихи-этнографиялық зерттеу. – Алматы: Ғылым, 2001. – 185 б.
3. Материалы по истории политического строя Казахстана. Т.1. – Алма-Ата: Ғылым, 1960. – 289 с.
4. Жиренчин К.А. Политическое развитие Казахстана во второй половине XIX – начале XX вв. – Алматы: Қазақ университеті, 1998. – 258 б.
5. Қабылдинов З.Е., Қайыпбаева А.Т Қазақстан тарихы (XVIII ғасыр – 1914 жыл): Жалпы білім беретін мектептің 8 сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Атамұра, 2008. – 154 б.

А.К. Есенкүл

студент, Павлодарский государственный педагогический университет

Научный руководитель: к.и.н., доцент А.С. Молдакимова

О НЕКОТОРЫХ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ВОПРОСА ПРОИСХОЖДЕНИЯ ЖУЗОВ

На протяжении изучения истории Казахстана одной из актуальных проблем остается вопрос о происхождении жузов. Целью данной статьи является рассмотрение истории жузов в контексте значимых, по мнению автора, научных работ историков как прошлого, так и современности. Подходы и методы рассмотрения ими нашей темы многогранны, отсюда и следует такое разнообразие мнений.

Так, наш современник Ю. Зуев предположил, что ясности в определении побудительных мотивов распределения казахов по трем объединениям нет: более того, складывается впечатление, что и установившаяся в

науке последовательность Малый-Средний-Большой навеяна значением этих слов, а не рассмотрением их этнической семантики. А поскольку отсутствие источников не позволяет оторваться от гипноза самих слов, приходится признать проблему, зашедшую в тупик [1, с. 65]. Такой взгляд на проблему еще раз подчеркивает ее актуальность.

Если обратиться к более ранним исследованиям, то В. Бартольд отмечал, что узбекские казахи уже в начале XVI в. были могущественным народом, имевшим своих ханов и нередко одерживавшим победы над своими соплеменниками, владевшими Самаркандом и Бухарой. Мы не имеем точных сведений о том, как произошло распадение этого народа на три орды: Большую, Среднюю и Малую (или Старшую, Среднюю и Младшую), из которых каждая имела своего хана. Кочевья этих орд располагались в порядке с Востока на Запад (Большая занимала самую восточную часть степи, Малая – самую западную). Помимо этого, у Бартольда мы находим сведения о названии жузов и, в целом, о самоназвании казахов. Орды получили свое название не по числу принадлежавших к ним кочевников (Малая орда была самой многочисленной), а по старшинству входивших в их состав родов. К казахам всех трех орд русские неправильно отнесли не принадлежавшее им название киргизов (сами казахи до сих пор никогда себя так не называют) и в отличие от настоящих киргизов называли их «киргиз-кайсаками», причем слово «кайсак» является только искажением слова «казак» [2, с. 405].

Отсутствие источников, как было отмечено выше, привело к тому, что дальнейшее изучение возникновения жузов стало больше опираться на устную традицию. И здесь мы наблюдаем своего рода разделение по принципу подходов исследований жузов.

Это подтверждается и в работе А. Левшина, где он также говорит о невозможности точно определить, когда и каким образом это произошло. К сожалению, происшествие сие остается для нас тайною, мы не имеем никаких источников для определения оного. Все, что мы знаем о нем, заключается только в предании народном, которое говорит, будто бы один из сильных ханов казахских разделил весь свой народ между тремя сыновьями, и что удел старшего назван Большою ордою, удел второго – Среднею, а удел младшего – Меньшею [3, с. 165].

Имеется также очень интересное предположение у А. Левшина, связанное с «сильным ханом». Иные киргиз-казахи говорят, что предки их с древнейших времен составляли один народ турецкого племени, раздробившийся на три отдельные орды только потому, что хан его Орус, или как некоторые называют его, Акнияз, разделил свои владения между тремя сыновьями. Орус, или Акнияз сей, был, по их мнению, сначала полководцем ногайского хана Улянты, жившего скоро после Тамерлана, в окрестностях Урала, Илека, Ори, но потом отказался от повиновения Улянте, покорил несколько разных отраслей турков и монголов, сделался

над ними самовластным государем и занял все, ныне принадлежащие потомкам его, земли [3, с. 147].

Здесь у А. Левшина мы видим два нелогичных факта. Во-первых, то, что сильный хан, чингизид оказался в подчинении ногайцев. Во-вторых, если связать Орус хана, представленного Левшиным, с правителем левого крыла Джучи, то Урус хан жил в 1361–1378 годах и правил в улусе Джучи в 1374–1375 годах. А Тамерлан жил в 1336–1405 годах. Соответственно, мы видим, что хан Орус, указанный Левшиным его источником, не мог жить после Тамерлана. Поэтому, скорее всего, эти сведения оставим как версию.

Источниками для его труда стали материалы, по большей части относящиеся Западнему Казахстану, так как А. Левшин, по долгу своей службы, а именно, получив назначение в Оренбургскую пограничную комиссию, занялся разбором архива киргиз-кайсацких (казахских) дел.

Известный поэт Ш. Кудайбердыулы, живший в восточном Казахстане, в своем труде «Родословная тюрков, киргизов, казахов и ханских династий» говорит, что «...после того как хан Аз Жаныбек отдал казахов в подчинение чагатайским правителям Кашгарии, казахами и другими кочевыми племенами правил сын Жунус-хана Ахмет-хан, брат его Жанеке (настоящее имя Махмуд) сидел ханом в Ташкенте. Ахмет-хан составил из казахских джигитов войско для войны с калмаками, которое разбил на три крыла и назвал их: Великий (Старший) жуз, Средний жуз и Младший жуз» [4, с. 47]. Ахмад хан же, указанный Ш. Кудайбердыулы, был правителем Могулистана.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что в Западном Казахстане остались исторические материалы Ногайской орды, а в Восточном Казахстане – Могулистана.

Важным аспектом вопроса о жузах является их иерархическая основа: Старший, Средний и Младший, что вызывало и вызывает до сих пор разногласия и споры.

По мнению Мухамеджана Тынышпаева, жузы, или Орды, имеют более древнее происхождение и относятся ко временам Батыя. По Лен-Пули-Стенлю, номинальным главой улуса Джочи считался старший сын Орда-Ежен (так называемая Белая Орда, занимавшая восточную часть улуса). Это старшая линия. В нее входили джалаиры, канлы, другие более мелкие роды – это Старшая Орда, «самому младшему сыну Токай-Темиру достались Кавказ и Крым, откуда собственно и вышли первые казахи, или ногаи, главную массу которых составляли Алчыны. Таким образом, на западе утвердилась западная линия – это Младшая Орда», «в промежутке между владениями Ода-Ежена и Токай-Темира находились владения средних сыновей – Батыя и Шейбака, а по смерти последнего батыевца остался только дом Шейбака. На этом пространстве кочевали кыпчаки, конраты, мангыты, ширины, барины – это Средняя Орда» [5, с. 150]. Здесь тоже есть, конечно, некоторые моменты, с которыми можно

не согласиться, в частности определения границ улусов. Это, в первую очередь, касается территорий, доставшихся Токай-Темиру.

Совершенно другой подход к настоящей проблеме можно увидеть у С. Асфендиярова, который в действительности объясняет образование трех казахских жузов историческими условиями кочевого хозяйства. В Казахстане, с точки зрения условий для пастбищно-кочевого хозяйства, имелись три естественных области: западная его часть – с зимовками на берегах Урала и других степных речек запада и летними стойбищами на северо-востоке (современный Актюбинский район); средняя часть – с зимовками на Сары-Су, Чу и в низовьях Сыр-Дарьи и летними стойбищами по Ишиму, Тоболу и Иртышу и, наконец, восточная – современном Джетысу и в восточной части бывшей Сыр-Дарьинской области [6, с. 99].

Такое видение возможно только лишь в состоянии спокойной, кочевой жизни, не обремененной войнами, нападениями, захватами. В связи с этим свою точку зрения на время появления жузов представляет С. Акимбеков. Так, по его мнению, если взять за основу XVII век, то на его начало при Есим хане жузов еще нет, а в конце века при правлении хана Тауке – есть. Отсюда следует, что ориентировочно жузы появляются в середине XVII века. Но этот период нельзя назвать спокойным.

Тем самым Султан Акимбеков считает, что разделение общества на три жуза не следует рассматривать как разъединение. Речь, скорее, идет о форме объединения родственных племен. Это произошло на основе сильного из них Казахского ханства в процессе достижения политического компромисса. Решающую роль при этом сыграли два основных фактора. Первый – неблагоприятное внешнеполитическое положение (в первую очередь, для тех, кто происходил из Моголистана и Ногайской Орды), связанное с гибелью этих двух государственных образований. Второй – существовавшего на тот момент Казахского ханства. Достаточно большая степень внутренней гибкости данного государственного объединения позволила найти форму совместного сосуществования родственных племен-выходцев из развитых политических структур, таких как Ногайская Орда и Моголистан [7, с. 600].

В своих исследованиях С. Акимбеков приходит к выводу, что именно объединение трех родственных народов разных государств против нависшей угрозы со стороны джунгар и калмаков сыграло роль в становлении жузов. И племена, бывшие в Моголистане, взяли имя Ұлы жүз, потому что они являются потомками Чагатая – хранителя Яссы. А Средний жуз это казахи, потомки Джучи. А Младший стал так называться благодаря тому, что там правители были потомками Едыге, нечингизидов. Но это все, по мнению ученого, было в то время формальностью и не имело практического смысла, у власти оставались потомки Джаныбека и Керейя – Джучиды. Это было вызвано необходимостью достижения одной цели – выжить, и никто не спорил по этому поводу. Этот подход

является новым, вполне логичным и дает пищу для последующих исследований.

Таким образом, рассмотрев некоторые направления в изучении происхождения казахских жузов, мы столкнулись с весьма большим разнообразием точек зрения историков. Сходство во мнениях прослеживается лишь в том, что отсутствуют источники, которые бы пролили свет в изучении проблемы. А изыскания ученых больше дают информации о теориях возникновения жузов, связанных с геополитическим расположением, менталитетом, образом жизни, этногенезом и так далее. Что, естественно, делает тему происхождения жузов открытой для изучения и дальнейшей дискуссии.

Литература

1. Зуев Ю.А. Историческая проекция казахских генеалогических преданий: К вопросу о пережитках триальной организации у кочевых народов Центральной Азии / Казахстан в эпоху феодализма (проблемы этнополитической истории). – Алма-Ата: Наука, 1981. – С. 63-78.
2. Бартольд В.В. История изучения Востока в Европе и России. Сочинения. Том IX. – М.: Наука, 1977. – 966 с.
3. Левшин А.И. Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких, орд и степей. – Алматы: Санат, 1996. – 656 с.
4. Шакарим Кудайберды-улы. Родословная тюрков, киргизов, казахов и ханских династий. – Алма-Ата, 1990. – 120 с.
5. Тынышпаев М. История казахского народа. – Алматы, 1998. – 221 с.
6. Асфендиаров С. История Казахстана (с древнейших времен). – Алматы, 1998. – 304 с.
7. Акимбеков С. История степей: феномен государства Чингисхана в истории Евразии. – 3-е издание. – Алматы, 2018. – 912 с.

К.Е. Жайлау

ПМПУ ТД-21 тобының студенті

Ғылыми жетекшісі: аға оқытушы Г.К. Ракишева

БҰҚАРАЛЫҚ АҚПАРАТ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ ҚОҒАМДАҒЫ АЛАТЫН ОРНЫ

Қазақстандық қоғам өзінің тәуелсіз жылдарында дамуы мен әлеуметтік-экономикалық құрылымының жаңа заңдары бойынша ұйымдастырып отырған. Соның ішінде, бұқаралық ақпарат құралдар жүйесіне де талай өзгерістер енгізілген. Бұқаралық ақпарат көздеріне газет, журналдарды ғана жатқызуға болмайды. Сонымен қатар бұқаралық ақпарат көздері бұл теледидар, радио және қоғамға белгілі әлеуметтік желілер. Бүгінгі мақалада қозғалатын тақырып бұқаралық ақпарат құралдар тарихы, соның ішіндегі теледидар және журналистика тарихы болып саналад. Тәуелсіздік жылдары журналистика мен өзге қоғамдық құрылымдар арасында жаңа қарым-қатынас механизмі пайда

болып, журналистиканың рөлі мен қызметі өзгерді. Тіпті оған төртінші билік деген атақ берілді. Қоғамның түрлі, әрі қарама-қайшы дамуында журналистика біріншіден қоғамдық, әлеуметтік және экономикалық өзгеріс құралы болса, екіншіден бұқаралық ақпарат көздерінің ең басты құралдарының бірі болатын.

Бұқаралық ақпарат құралдары, оның ішінде теледидар арқылы жаңалықтар тарату-қоғам көзқарасын қалыптастыруда басты құрал болып табылады. Теледидар үнемі заман ағымына сай өзгеріп отырады.

Маған беріліп отырған тақырып өзекті болғандықтан, барлық нәрсені ашық және нақты факт бойынша дәйектемелерді негізге ала отырып, өз мақаламды Павлодар баспасөзінен, теледидар тарихынан бастасам деймін. Жалпы, Павлодар облысындағы аймақтық теледидардың қалыптасуын «Қазақстан-Павлодар» телеарнасының қызметінен айқын көруге болады. Қазақ ССР Министрлер Кеңесі 1961 жылы 28 ақпанда Павлодарда телеорталық құрылысын салу туралы шешім қабылдады. Яғни, осы жылдың көктем айында ғимараттың құрылысы басталып, мұнараны монтаждау басталды. 1965 жылы 7 қарашада Павлодар телестудиясы тұңғыш рет бірінші бағдарламасын эфирге шығарды. 1966 жылға дейін студия эфирге аптасына 2 рет шықты. 1966 жылдың 1 қаңтарынан бастап хабар тарату көлемі ұлғайды. Ал 1971 жылы маусым айында республикалық телевидение хабарлары техникалық сынақтан өткізілді. 1979 жылы Қазақ КСР-де бірінші рет Павлодарда біртіндеп түрлі-түсті телехабарлар беруге көшу жүзеге асты. 1983 жылы қажетті жабдықтар толық жеткізілді. Түсті телевидені бүкіл Павлодар облысы көре бастады. 80-жылдың бас кезінен-ақ студияның өндірістік алаңдары кеңейтілді. Павлодар студиясы республикада ең мықтылар қатарына аталады, онда еңбек ететін журналистерге республикалық маңызы зор жауапты хабарлар таратуды жүктеді. 1983 жылы студия толығымен түрлі-түске көшті. Ал 1987 жылы телеорталық «Перспектива» түрлі-түсті жабдығының жаңа түріне ие болды. 1990 жылы телевидение үшін айтулы оқиға болды. Телевидения 25 жылдық мерей тойын атап өтті. XX ғасырдың 90-жылдары студияны техникалық қайта жарақтау жүзеге асырылды. Сапалы бейнетүсірілім жасау, эфирге материалды жедел беру үшін портативті аппаратура пайда болды. 90-жылдардың аяғы мен 2000 жылдардың басында телевидение компьютерлері, оның техникалық мүмкіндігі кеңейтілді, шығарған өнім сапасы артты. 2002 жылы Павлодар телестудиясында цифрлық (сандық) телевидение көшті. Көп зеттеушілер соңғы 10 жылда аймақтық телевидениенің қарқынды дамып келе жатқанын, әрі жақсы қалыптаса түскенін алға тартады. Келтірілген мәліметтер Павлодар телевидениесінің қазірге дейінгі құрылған тарихи даму деңгейі.

Бұқаралық ақпарат құралдарының, телевидениенің бүгінгі жағдайына келетін болсақ, «Қазақстан-Павлодар» телеарнасын қазіргі таңда облыс тұрғындарының тоқсан алты пайызы осы бағдарламаны

тамашалайды және бұл өз кезеңінде үлкен жетістіктердің бірі. Күн сайын «Қазақстан-Павлодар» телеарнасының эфирінде журналистермен дайындалған түрлі тақырыптар мен саналуан бағдарламалар шығады. «Қазақстан-Павлодар» Павлодар мен Ақсу және осы қалаларына жақын орналасқан елді мекендеріне хабар таратады.

Қорытындылай келе, мақалада тілге тиек еткілген Павлодар қаласының баспасөз тарихы бұл жас ұрпаққа берілетін мәліметтердің бірі. Жас ұрпақ және де, қала тұрғындары осындай мәліметтер арқасында өз қаласының тарихын біліп жүрсе нұр үстіне нұр болары сөзсіз. Бұқаралық ақпарат құралдарының қай қайсысының болмасын өзіндік тарихы бар және әр қайсысы өз алдына қиындықпен құрылып қазіргі таңда өз істерінің биік шыңдарына жеткен деп айтсам артық айтпағаным болар еді.

Әдебиеттер

1. Насимов М.О., Саткенов Д.А. Жоғары оқу орнындағы тәрбие жұмысын дамытудағы басым бағыттар // Молодой ученый. – 2014. – №1-2. – С. 67-68.

2. Насимов М.О., Паридинова Б.Ж. Ақпараттық қоғам шарттарындағы тәрбие беру мәселелері / Сборники конференции НИЦ Социосфера.– 2013.– №40.– С. 37-38.

3. Паридинова Б.Ж., Абдуова Ж.К. Жаңа қазақстандық патриотизмнің қалыптасуы мәселелері / Сборники конференции НИЦ Социосфера. – 2013. – №56-2. – С. 89-90.

4. Еңсепов А., Паридинова Б.Ж. Жоғары мектептегі оқытудың инновациялық технологиялары / Сборники конференции НИЦ Социосфера.– 2013.– №32.– С. 89-91.

7. Паридинова Б.Ж., Бегалиева Қ.Б. Әлеуметтік-экономикалық даму шарттарындағы білім мен

5. Насимов М.О., Паридинова Б.Ж., Абуталип А. Н. Тәрбие берудегі бұқаралық ақпарат құралдарының қызметі // Молодой ученый. – 2014. – №4.1. – С. 30-31.

К.Е. Жайлау

ПМПУ ТД-21 тобының студенті

Ғылыми жетекшісі: аға оқытушы Г.К. Ракишева

ЭКСТРИМИЗМ – ЖАСТАР КӨЗІМЕН

Қазір әлемде діни жағдай күрделеніп барады. Халықтың тұтастығы мен дін тұтастығы және мемлекет тұтастығы арасында бірегей қатынас немесе байланыс бар деседе болады. Осындай оңтайлы сәтті пайдаланған, жымқырғы әрекеттерімен ел ішінде өзара бүлік салып, қарапайым халықтың оңы мен солын тануға мүмкіндік бермей жатқандар қаншама. Олардың енді біреуі ұлттық діндер атын жамылып жүрген теріс ағымдар болса келесісі өз саясаты үшін дінді пайдалып, өз кәсібін тұрпайы жолмен алып жүргендер. Басқа халықты, ұлтты қойғанда қазақ халқының санасына қырық руға емес, қырық дінге бөлуге атсалысып жүргендер қаншама. Өмірлік бағдарын әлі айқындай қоймаған жастар осындай ойындардың құрбаны болуға оңтайлы сәт.

Құдайсыздықты дәріптеген Кеңес үкіметі Қазақ елін 70 жыл бойы осы құрсауда ұстап келді. Енді міне Қазақстан өз тәуелсіздігін алғаннан кейін ислам дінімен қайта қауышты. Олай деуімнің себебі Қазақ елі Кеңес үкіметі болмай тұрып сонау Қарахан, Қыпшақ тайпасы болған кезден бері ислам дінін өзіне жақын ұстаған еді. Тәуелсіздікті алдық, ислам дінін ұстандық, енді бұдан асқан бізге қандай бақыт бар. Бірақ, алдымызда әлі қандай қиыншылықтар күтіп тұрғанын әсте білмедік. Жалпы дін атын жамылып, діни-ұлттық бірегейлікке сыни пікір қалдырып жүрген жат ағымдарды мақсат бағыттарына орай екі топқа жіктеуге болады. Олардың біріншісі бұл- дін тазалығын тек өздерімен ғана байланыстырып, ұлттың дәстүріне сыни тұрғыда қарап оның ішінде қазақ дәстүрін діндеріне қарсы қойып жүрген ағымдар; екіншісі бұл- прозелитизммен белсенді айналысып, ата дінімізден ажыратуды мақсат еткен, кей жағдайда дін атын жамылып, мақсаттары теріс пиғылды жат ағымдар. Бұл дін атын жамылып тұрған, нақты айтқанда ислам атын жамылып тұрған, «эксримизм мен терроризм» еді. «Эксримизм» өз алдына анықтамалық нұсқада қалыптасқан қоғамдық нормалар мен мемлекеттік ережелерге қатысты радикалды түрде терістеу арқылы әрекет жасайтын топтар немесе жеке тұлғалар ісі ретінде қарастырылады. Атап өтуге тұрарлық жай, алғашқыда ішкі саяси ахуалдараға қатысты экстримизмнің кейінен сырқы саясатқа да ықпал ете бастауы. Мысал ретінде алсақ, 1953 ж. Иерусалимде құрылған «Хизб-ут-Тахрир» (Бостандық партиясы) өз-әрекеттерін орта-азиялық мемлекеттерде, Қытайдағы Циньцзян – Ұйғыр автономиясында, Азербайжан жерінде жүргізуде. Соңғы деректерге сүйенсек олар енді Ресейдің мұсылмандық ұстанымдағы жерлерінде қанат жаюда. Сонымен қатар аталмыш ұйым тек қана Орталық Азияда емес Еуропа жерінде баршылық. Осы мысалдарды көріп-ақ, бұл түсініктердегі діни реңнің өзі-ақ басқалардың алдында потенциалды деңгейдегі террористер мен эксримистер ретінде мұсылмандардың теріс бейнесін қалыптастыратыны анық. Сөйтіп, ұлы діндердің және әлемдік мәдениеттің қозғаушы күштерінің бірі болып саналатын мұсылмандық ілімге орны толмас залал келтіруде. АҚШ-ның қазіргі кездегі терроризммен барлық қолда бар құралдар арқылы күрес жүргізуге бет алған шешімді әрекеттері ең алдымен мұсылман мемлекеттеріне қарсы қолданудағы күш көрсету қалпы ретінде бірінші кезекте солардың арасындағы қарама-қарсылықты ниеттерді тудыртуда. Ол өз алдына нақтылы қақтығыстарға әкеп соқтыруы ғажап емес. Ондай мүмкіндіктердің шарттары ретінде АҚШ-да жасалған террористік шабуылдарға қоса мұсылмандық елдер мен халықтардың АҚШ антитеррористік операциясына деген наразылықтары куәлік бола алады. Ауғанстан территориясында жүргізіліп жатқан әскери операцияларға қарсы наразылықтарын Индонезия мен Малазия сияқты ендірі ашық көрсетіп үлгерді. Сирия өз мемлекетінің жерінде АҚШ әскерлерінің бұдан ары қалуына төзбейтіндігін мәлімдеді. Көптеген мұсылман

елдерінде, әсіресе, АҚШ одақтастары болып келген Түркия мен Пәкістанда қарсылық акциялары болып өтті. Американың іс-әрекетімен келіспейтіндерін мұсылман емес мемлекеттер – Моңғолия, Үндістан, Қытай т.б. жариялауы мұсылман әлемінің оларды өз жақтаушылары ретінде қабылдауларына мүмкіндік берді. Бұл аталмыш «экстримизм» мәселесінің тек бір ғана қыры. Сан түрлі қыры бар бұл ұғым түптеп келгенде саясат, дін, халық, әлем, мемлекет сынды терминдерге үлкен қауіпін туғызуда. Жалпы, мен экстремизм ұғымына жалпы сипаттама және қазіргі қоғамдағы жағдайына ғана баса назар аудардым. Экстримизмнің өз ішіндегі топтарға бөлінуі, оларды ұстанған адамдардың сырт келбеті туралы тақырыптарға бөлек тақырып қозғаған дұрысырақ шығар.

Енді, Қазақстандағы экстремизмге тоқталсақ. Бұл арада қосарымыз кей ғалымдар мен саяси тұлғалар экстремизм Қазақстанда жоқ деп ойлауы. Оған мысал Н. Масановтың «У политического ислама в Казахстане нет перспектив» атты мақаласының жариялануы. Бірақ мен бұл оймен қосылмаймын, себебі, Алматы, Ақтөбе, Астана, Атырау, Тараздағы оқиғалар тізбегі экстримизм мен терроризмнің бір ұшы бізге де келді дегенді білдіреді. Экстремистердің қоғамға қауіптілігі, әскери және саяси күштермен, құқық қорғау орындарымен шынайы қақтығыстары елімізде де бүлдіргіш күштердің бар екенін белгілеп берді. Осыған орай қазір Мұсылман ұйым басқармасы түрлі қоғамдық жерлерге, мектептер мен ЖОО-на барып теріс жолға түспей үшін қандай шаралар жасайтынын дәріптеуде. Бұл дегеніміз- теріс ағымға көбіне бағыт-бағдары жоқ жастар тез түседі деген сөз. Жалпы, Қазақстанда халықтың көпшілігі өзін белгілі бір дінмен немесе басқа дінмен байланыстырады. Оның ішінде 70%-ы исламмен, 26%-ы христианмен. Соның ішінде жастар жағы да бар. Қазіргі кездегі жастар санасының діни құндықтарға деген көзқарасын сандар арқылы да білуге болады. Статистикаға қарағанда жастардың 8,8%-ы өздерін мінәжат етушілер қатарына жатқызса, 41,2%-ы өздерін мінәжат етушілерге санағанымен, діни өмірге тікелей араласпайды. Осы екі топ діни сенімге берілгендердің 50%-ін құрайды. Ал 15%-ы діни өмірге мүлдем араласпайды, бірақ діндар адамдардың діни сезімдеріне силастықпен қарайды.

Қорытындылай келе ХХІ ғасырдағы қиыншылықтар, діни ахуалдар басқада жат діннің пайда болуы жаңадан қалыптасып келе жатқан мемлекеттерге зиянын тигізері анық. Біз бүкіл әлем болып экстремизм мен терроризмді түпкі тамырымен жұлып, мұсылман емес елдерге ислам дінінің адамға, қоғамға қатысты жағымсыз ой-пікірлерлерінен күштеп емес, өз еріктерімен, ой-санасымен бастартқанын, енді исламды теріс пиғылды адамдардың өз меншігіне айналмауына атсалысуымыз қажет. Сонымен қатар, жат ағымға кірген жастар білімділікпен шыңдалып, сауатсыздықтан арылғаны абзал.

Әдебиетгер

1. Бекишев К.О., Шайхығалиев Е.А. Дінтану негіздері. – Алматы, 2017. – 388 б.
2. Бүгінгі басты қатар-діни ағымдардан / Жас қазақ. – 2009. – 28 қантар. – 2 б.
3. Ералы Е. Ұлттық тәрбие және дін мәселесі / Мәдени мұра. – 2012. – №4. – 93-94 б.
4. Қамзабекұлы Д. Дін туралы пайым: сөз бен істің арасы. – 2014. – 6-7 б.

А.А. Жилкибаева

студент, Павлодарский государственный педагогический университет

Научный руководитель: старший преподаватель Г.М. Тохметова

ВКЛАД АРТЕМИЯ ДЁРОВА В РАЗВИТИЕ КРАЯ

Город Павлодар располагается на пойме реки Иртыш в Северо-Восточной части Казахстана. Является центром Павлодарской области. Основан в 1720 году под названием Коряковский форпост на Иртышской линии русских военных укреплений. Коряковским он назван благодаря тому, что был построен рядом со складом соли, добываемой на Коряковском озере. Преобразован в город и переименован в Павлодар в 1862 году. В истории города есть много уважаемых людей, которые сделали вклад в развитие Павлодара, одним из таких людей стал купец Дёров, именно о нем пойдет речь далее.

Артемий Иванович родился в 1856 году в Владимирской губернии. В Павлодарский уезд попал среди первых переселенцев в начале 70-х годов XIX в. Артемий Иванович родом из семьи бедного крестьянина – мордвина Ивана Дёрова, отец умер в дороге, после чего его жена с детьми была вынуждена остаться в Павлодаре, где Артемий устроился батраком у мелкого торговца мордвина по фамилии Инчин. В Павлодаре в это время жил тюменский купец – миллионер Семен Дмитриевич Козьмин, Артемий Иванович работал у него приказчиком, после чего стал зятем, женившись на дочери купца Ольге.

С периода с 1886–1896 г. избрался городским головой, то есть являлся главой города Павлодар. Благодаря своим заслугам 10 июля 1896 года указом императора Николая II и по приказу Степного генерал-губернатора барона М.А. Таубе от 8 августа 1896 года Дёрову Артемию Ивановичу, купцу 1-й гильдии, было присвоено звание «Почетного гражданина города Павлодара».

Наряду с благотворительной и меценатской деятельностью Артемий Иванович первым начал заниматься разработкой Экибастузского каменноугольного бассейна. В молодости имел неудержимое рвение к горнозаводской деятельности, увлекался трудами Александра фон Гумбольта, путешественника, изучавшего рудные богатства Прииртышья и Ивана Петровича Кирилова, молодого исследователя минералов Баянаула. С поддержки тестя создал предприятие на базе Экибастузского месторо-

ждения. Построил железную дорогу от Воскресенской пристани (ныне город Аксу) до Экибастуза, осуществил ее телефонизацию, начал выплавлять цветные металлы.

Его стремление привлечь иностранный капитал в освоение недр своего края в дальнейшем оказалось успешным. За учеными шли рудозвцы, геологи, определявшие месторождения полиметаллических руд и угля. В 1895 году благодаря протекции приближенной к императорской семье княгини Стеблен-Каменской сумел наладить контакт с будущими французскими инвесторами.

Вскоре началась добыча угля. Он нужен был Омску и Павлодару. О Кузбассе известно ничего не было. Омск надеялся на Экибастуз. Путешествовавший в 1896 году по новостроящейся дороге министр путей сообщения, князь Хилков пожелал заглянуть и лично убедиться в реальности рудных предприятий. Пароходом «Зайсан» он прибыл на Воскресенскую пристань (ныне город Аксу) и направился в Экибастуз. Тогда министр встретился с большой группой известных людей Павлодара и имел большую беседу с Артемием Ивановичем.

А.И. Дёров не упустил случая в беседе с министром затронуть вопрос дальнейшего строительства железнодорожной ветки Воскресенская пристань – Экибастуз с тремя станциями. На семь тысяч населения Павлодара в начале XX века уже было полтора десятка купцов-миллионеров.

24 мая 1901 года в Павлодаре произошёл крупный пожар распространившийся из-за сильного ветра. Сгорела самая важная, самая большая и богатая часть города. Немногим удалось сохранить свое имущество, удачей было то, что пожар не случился ночью, человеческих жертв не было. Нельзя умолчать о том, что после пожара была организована помощь жертвам пожара, инициатором которой был священник Александр Михайлович Павлов, председатель церковно-приходского попечительства. Особенно крупные пожертвования поступили от Николая Артемьевича Дёрова, сына Артемия Ивановича.

В 1896 г. выстроил в Павлодаре огромный торговый дом по проекту архитектора П. Батова. Это была одна из самых больших по длине и объёму построек купеческой части города. Торговый дом является довольно крупным сооружением, в настоящее время памятником купеческой архитектуры, построенным в стиле так называемого сибирского «модерна» с характерными декорами и розетками. Сегодня дом представляет собой значимый памятник архитектуры и является гордостью всего Павлодара.

Торговый дом располагался на улице Телеграфной, которая в 1899 году была переименована в улицу Владимирскую, ранее улица носила название Торговая – из-за большого количества располагавшихся здесь торговых рядов, в 1919 году была переименована в улицу Ленина. Ныне носит название Астана. Свой торговый дом Артемий построил недалеко от берега реки Иртыш, чтобы смотреть из окон дома на реку, на его суда

с грузом, проходящие по реке. Для этого на крыше здания построили смотровую башню.

В настоящее время Торговый дом купца А. Дёрова, соединенный с домом Филатова, размещает экспозиции областного краеведческого музея. Основателем музея был фотограф, краевед Дмитрий Поликарпович Багаев, в годы своей юности Д.П. Багаев работал у Артемия Ивановича, и не раз вспоминал о том, что ему повезло устроиться на службу к «знаменитому доброму купцу Дёрову».

Вскоре выяснилось, что добыча угля в Экибастузе требует вложения новых средств. Уже в 1900 году предприятие Дёрова остро стало нуждаться в деньгах для выдачи зарплаты рабочим и служащим. Рабочие проявляли недовольство. Забастовка началась в сентябре 1902 года и продлилась до декабря, а потом вспыхнула снова в июне 1903 года.

Чрезвычайно тяжелое денежное положение заставило правление «Воскресенского горнопромышленного общества» в 1903 году созвать в Петербурге совещание с присутствием авторитетных людей, принимавших участие в изучении запасов и качества местного угля. Задача правления состояла в том, чтобы доказать рентабельность месторождения и возможность обеспечить его топливом иртышские пароходы, Омскую железную дорогу, обширную территорию Сибири. Тем самым Дёров рассчитывал добиться от правительства денежной помощи.

Несмотря на то, что нужда в угле была большая, дешевизна его вполне доказана, и все выступающие подтвердили важность предприятия, в выдаче ссуды в 2 миллиона рублей Дёрову было отказано.

Безысходные финансовые дела заставили Дёрова заключить с Омской железной дорогой договор на поставку угля на крайне тяжелых для него условиях. Однажды в Омск был доставлен уголь, взятый с верхних слоев его месторождений, плохого качества, непригодный для топки паровозов. Железнодорожники его забраковали, поскольку зола разъедала и истирала металл в топках, вела себя как агрессивный химикат.

По этой причине управление железной дороги подало на Дёрова иск. Суд вынес решение в пользу транспортников, согласно которому все имущество «Воскресенского общества» было передано им.

За бесценок с торгов пошли деревянные постройки, дома, мебель и другое имущество. Все, что принадлежало «Воскресенскому обществу», перешло в собственность Омской железной дороги. Затем английские предприниматели перекупили у нее имущество Дёрова.

Вскоре добыча угля в Экибастузе возобновилась, заработала и Воскресенская пристань. Артемий Дёров трезво оценил свое положение и почувствовал, что в Павлодаре ему делать больше нечего.

Горнодобыча подорвала его коммерцию. Остатки торговли он передал близкому помощнику купцу Стахею Охапкину, остальные дела ликвидировал. Свой дом, стоявший в начале Полуяновской улицы, Дёров в 1909 году подарил под открывающееся 2-классное русско-казахское учи-

лице с интернатом на 60 мест. Преподавание в нем велось на казахском языке, а русский изучался. В нем получали первоначальное образование дети коренного населения, среди которых было немало способных юношей. Так, в 1914 году это училище с отличием закончил будущий великий казахский геолог Каныш Сатпаев.

Дёрову шел шестой десяток, жена умерла, оставив его с шестью детьми. В 1910 году Почетный гражданин Павлодара Артемий Иванович Дёров отбыл с семейством в Москву и затерялся там. С того времени ничего не известно о нем и его потомках.

Если главный коммерческий проект Дёрова потерпел фиаско, во многом не по его вине, а в связи с отсутствием поддержки государства, то дела общественные и благотворительные шли у него куда лучше.

Несмотря на занятость, Артемий Иванович умудрялся активно заниматься общественной деятельностью. В 1886–1896 годах он занимал пост городского головы Павлодара, на свои средства выстроил здание городского училища (в нем и сегодня находится педагогический колледж), ряд каменных зданий, церковь, организовал городскую общественную библиотеку. При этом он был попечителем многих учебных заведений, председателем «Общества трезвости» и почетным мировым судьей.

Н.У. Жумакулова

студент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: тарих ғылым. канд., доцент А.Е. Каримова

АЛЖИР ЛАГЕРІ ӘЙЕЛ ТҮТҚЫНДАРЫНЫҢ ӨМІРІ МҰРАҒАТ ҚҰЖАТТАРЫНДА

XX ғасырдың аяғы Еліміз тәуелсіздік алғаннан кейін тарихты қайта жаңарту, зерттеу жұмыстарын жүргізу, бұрынғы өткен тарихты қайта жазып шығу қолға алынды. Тұңғыш Президентіміз Н.Ә. Назарбаевтың бастамасымен ел мәдениетінде, білім саласында көптеген өзгерістер болды. Сол кезеңде тарихшы ғалымдар, ұстаздар XX ғасыр ортасындағы Сталиндік құғын сүргін кезеңін қайта зерттеп, Ел тарихына шындық парақтарын енгізді.

Тәуелсіздік алғаннан кейінгі тарих сахнасындағы ең бір үлкен бастама Сталиндік дәуірдегі Лагерлер жүйесін зерттеу, мұрағат деректеріне енгізу, ғылыми тұрғыда жаңаша көзқарас қалыптастыру болды. Атап айтсақ АЛЖИР, КАРЛАГ лагерлеріндегі тұтқындарының санын нақтылап анықтау, лагердің Қазақстан жерінде құрылу мәселесі тағы басқа да мәліметтерді кең түрде жариялау еді.

АЛЖИР, КАРЛАГ лагерінің тарихнамасы сол кезеңде лагерде азап шеккен әйелдер мен тұтқында отырған ер адамдардың өз жазбаларынан

бастау алады. Тіпті сол кезеңнің өзінде шетел азаматтары да Кеңес үкіметіндегі мұндай аяусыз тағдырға дұшар болған лагер тұтқындары туралы жаза бастаған. Кейіннен АЛЖИР, КАРЛАГ лагерінің ашылу тарихының шындығы жарияланады. Қазақстан тарихымен қоса, басқа да шетел тарихында өз орнын алып отыр. Өйткені АЛЖИР лагерінде азап шеккен әйел азаматшалардың басым көпшілігі басқа ұлт өкілдері болған [1, 956].

1930 жылдары Сталиндік кезеңде тарихтан белгілі қазақтың біршама азаматтарының көзін жою, абақтыға қамау, жер аудару жүзеге асырылған. 1937–1938 жылдарда ғана алпыс мыңнан астам қазақтың ұлт зиялылары тұтқындалып, Сібірге көптеген азаматтарымыз жер аударылды. Оларға «шетелдің тыңшысы», «Алашордашы интеллигенция», «ұлтшыл» сынды айып тағылып, соттағанын соттап, атқандарын атып, сол кезеңде көбін Сібірге жер аударды. Жер аударылғандардың қатарында Әлихан Бөкейханов, Сәкен Сейфуллин, Ахмет Байтұрсынов, Тұрар Рысқұлов, Мағжан Жұмабаев, Міржақып Дулатов, Бейімбет Майлин, тағы басқа қазақтың арыстай біртуар азаматтары бар еді. 1936 жылы ОГПУ-ды басқарушы Г.Ягоданың орнына қыркүйек айынан бастап Н. Ежов келген болатын [2, 4].

Орталық Комитеттен 1937 жылы ... тез арада ниеті түзу емес адамдарды қамап, ату үшін «үштік» құру туралы тапсырма тағайындалады. Сол кезеңде «үштіктің» құрамына жергілікті патрия комитетінің хатшысы, НКВД-ның бастығы мен прокурор кіретін болған. Берілген тапсырманы Ягода мен Ежов жүзеге асыруды тездеткен. Бойы не бәрі бір жарым метрден сәл ғана асатын, тек бастауыш білімі ғана бар Ежов 1923–1924 жылдары Семей губкомында жауапты хатшы, ал, 1925–1926 жылдары Ф. Голощекин бастаған Қазақ өлкенлік комитетінің ұйымдастыру бөлімінің меңгерушісі болған. Қазақ қоғамын ол жақсы білетін [3, 109].

1930 жыл мамыр айы КСРО Халық Комиссарлар Кеңесі Қазақстанда Еңбекпен түзету лагерін яғни, «ҚазЕТЛаг» құру туралы қаулы қабылдайды. Келесі жылы 19 желтоқсан күні «Гигант» деп аталатын кеңшар ОГПУ-ға тікелей қарайтын «Қарағанды еңбекпен түзеу лагері» болып қайта қалпына келтіріледі. Тарихта оны қысқаша «КарЛаг ОГПУ» деп атаған. «Қарағанды еңбекпен түзету» лагерінің бас басқармасы «Долирское» селосында орналасады. «Долинское» селосы «ГУЛАГ»-тың қарамағына тікелей бағынады. Сол кезеңде «Карлаг» орналасқан аумақ батыстан шығысқа екі жүз шақырым, ал солтүстіктен оңтүстікке дейін үш жүз шақырымды болды [4, 26].

1937 жыл 3 шілде Ежов Ішкі істер халық комиссариаты бастығына, ГУЛАГ бастығы Берман қол қойған шифограмма бойынша Ішкі істер халық комиссариатының Батыс Сібір бойынша басқармасының бастығы Мирова, Қазақстан ішкі істер халық комиссары Залинге тапсырма жүктейді. Тапсырмада «26 нүкте» деп аталатын орыннан тікенек сыммен

қоршау орнатып, күшейтілген түрде күзет орнату туралы айтылады. 1937 жылы үшінші желтоқсан күні КСРО Ішкі істер халық комиссариаты номері 00758 бұйрық шығарады. Бұйрықта «26 нүктеде» еңбекпен түзету орнын ашу көзделеді. Құжаттарда бұл жер «лагер» деп көрсетілмеген, жай ғана «26 поселок» деп жазылады. Тарихта осылайша КСРО Ішкі істер халық комиссариатының Ақмоладағы арнайы бөлімінде «АЛЖИР» ге қатысты қазақша тарқатып жазсақ «Отанын сатқандардың әйелдеріне арналған Ақмола лагері» құрылды. Тұтқындар бұл лагерді «АЛЖИР» деп атады [3, 110].

Сонда әр бір әрпін әліптесек «Акмолинский лагерь жен изменников Родины» деген мағынаны білдірді. Осы кезең жаппай құғын сүргін өршіген кезең болды. КСРО XVI съезінде Сталин «Бұл репрессия – шабуылдың қажетті элементі болып табылады» деп жариялаған соң жазықсыздан жазықсыз түрмеге қамау басталды. Аз ғана уақыттың ішінде Қарағандыда орналасқан «Карлаг» та он екі мыңнан астам әйел адамдар тұтқындалды. Лагерге алып келу барысында әйелдердің ауруы да, екіқабаттығы да, кішкентай сәбилерінің бар болуы да құтқара алмады, аяусыз бәрін лагерге алып келді. Жоғары үкіметтің пайымдауынша әйелдер күйеулерінің көзқарастарын қолдайды, сондықтан олар да қауіпті адамдар деген тұжырым жасаған. Лагерге алып кетіп, түрмеге қамау аяқ асты тұтқиылдан жүзеге асыралған. Әйелдер керек заттарын да алып үлгермеген, туған туыстарымен де қоштасып үлгермеген, жас балаларына қарауға мүмкіндікте бермеген [5, 7].

Осылайша, қазіргі Ақмола кезінде аяусыз құғын сүргіннің нағыз ошағына айналды. Сталиндік заманның сол кезеңде талайдың өмірін тозаққа айналдырған 953 лагердің үшеуі Елімізде құрылды. КСРО да жалғыз әйелдер тұтқындалған, атынан адам шошырлық «АЛЖИР» лагері еліміздің тарихында қалып отыр.

Тарих Ақмола облысының бұрынғы Малиновка, қазіргі Ақмол ауылында болған Ақмола лагері жайлы ұмытқан жоқ. Бұл орын XX ғасырдағы адамзат трагедиясының үнсіз куәгері ретінде әлі де тұр [5, 7].

Қазір ГУЛАГ-тың бұрынғы аралдарында жаппай террорлардың азабын тартқандар мен құрбандарына арналған ескерткіш қабырғалар мен обелискілер қойылған. Біздің азаматтарымыздың арманы мен үміттерін ғайыпқа сталиндік террордың қаһарлы дауылымен бірге әкеткен бұрынғы лагерлерден іс жүзінде ештеңе де қалған жоқ [6, 221].

ТМД елдері мен Қазақстан қалалары бойынша ғылыми экспедициялар барысында 13 мыңнан астам жинақталған материалдар негізінде журналдар, кітаптар, «АЛЖИР» тұтқындары мен олардың ұрпақтарының естеліктер жинақтары жарыққа шықты [7, 73].

2014 жылдың мамырында «АЛЖИР» мемориалды-мұражай кешені Саяси қуғын-сүргін және ашаршылық құрбандарын еске алу күніне орай «АЛЖИР» тұтқындары мен олардың балаларының «Algir. Qorqinisti tustey... Kak strashnyi son...» атты естеліктер жинақ кітабын шығарды.

5 бөлімнен тұратын жинаққа «АЛЖИР». Естеліктері; «Алжирліктердің» естеліктерінен; «Алжирліктердің» ұрпақтарының естеліктерінен; БАҚ «АЛЖИР» туралы; Мұражай қызметкерлері «АЛЖИР» туралы. Естеліктер жинағы негізгі және ғылыми-көпшілік қорлардың негізінде таңдаулы мақалалар, халықтың басынан кешірген зобалаң уақыт куәгерлерінің естеліктері кірді. Ақмола лагері тұтқындары Г. Майлина, Г. Қожанова, Г. Серебрякова, З. Тналина, Л. Русланова, Д. Жүргенева, Р. Плисецкая, У. Куленова, Е. Тухачевская, Л. Головнялардың айтқан әңгімелері [7, 74].

2012 жылы Астананың 15-жылдық мерей тойына қарсы, мұражай қызметкерлерінің ғылыми-зерттеу жұмысы кезінде жинақталған материалдардан «Елбасының бастамасымен ашылған еді» атты бірінші каталогы жарық көрді. Каталог «Алаш және қазақ зиялылары», «АЛЖИР» лагері тарихынан», «ГУЛАГ-тың балалары», «Халықтарды жер аудару», «30-жылдардағы ашаршылық», «Азаттықтың азапты жолы» бөлімдерінен тұрады.

2010 жылдың мамырында мұражай ұжымы «АЛЖИР» – тарих пен тағдырлар» мәдени-ағарту журналын шығарды.

2011 жылы, мұражай Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 20-жылдығына орай «ALAZH-ALZHIR» екітомдық кітабын шығарды. Кітаптың «Алаш» атты 1-ші томына қазақ мемлекеттілігінің тарихы, еліміздің мемлекет және қоғам қайраткерлерінің алғашқы толқынының көрнекті өкілдері – «Алашорда» партиясының, тәуелсіз және біртұтас Түркістан идеясының көшбасшылары туралы материалдар енгізілді [8, 17].

Алжир туралы тек 20 ғасырдың 80-жылдарының соңында ғана ашық айтылып, жазыла бастады. Ол жөнінде деректі «АЛЖИР» фильмі түсіріп, «Кебенек киген арулар» пьесасы жазылған болатын. Жәдігерлердің жеке бір бөлігі «АЛЖИР» тұтқындарының балаларына арналуы орынды. Ол туралы жоғарыда айтылды. Бейкүнә сәбилерде аналарымен бірге жапа шекті. Сол жылдардағы тергеушінің кабинеті өзінің сұрқымен адам денесі түршігетіндей кейіпте. Шағын жертөлелердегі тұрмыс көрінісі, тұтқынға алынғандардың жеке заттары, қуғын-сүргін құрбандары балаларының хаттары мұражайда орналасқан. Жалпы қуғын-сүргін жылдарының алғашқы ескерткіші осыдан жиырма жыл бұрын Малиновка, қазіргі Ақмол ауылындағы құс фабрикасының қарапайым қызметкері Любовь Егоровна Дроботаның тікелей араласуымен жасалған «Қақ айырылған жұлдыз» кешенінен бастау алатынын айта кетуіміз керек [2, 48].

Қазақстан жерінде жазықсыз жазаға ұшырағандарға арналған лагерьлер қатарына Карлаг (Қарағанды еңбекпен түзеу лагері), Степлаг, ЧСИР – отанға опасыздық жасағандар отбасыларының мүшелеріне арналған лагерлер болып табылады. Кейіннен ол «Алжир» – халық жаулары әйелдерінің Ақмола лагері болды [3, 112].

Қорыта айтқанда «Алжирде» репрессия құрбандарының әйелдері, аналары, қыздары азап күндерін өткізді. Зұламат құрбанына ұшыраған әйелдердің аянышты тағдырлары кімді болса да бейжай қалдырмайды. Сонау 1937-ші жылы ПХК-нің арнайы бұйрығымен салынған Ақмола халық жаулары әйелдерінің лагері он бес жылға жуық тозағы ісеттес болған. Сол уақыт аралығында бұл жерде 20 мың нәзік жандыларды қинауда ұстаған екен. Темір тордың ар жағында 1 мың 507 нәресте дүниеге келіп, олардың басым көпшілігі аштық пен суықтың құрбаны болды. Сталиндік репрессия кезінде қазақ халқының басшылық қызметтегі азаматтары мен қоғам-қайраткерлері болып жүрген бір туар азаматтары және, ақын жазушыларының аналары, жарлары, балалары жазасын өтеді. Осынау саяси репрессияның зауалы халқымыза аса ауыр да қайғы-қасірет әкелді. Тәуелсіз Қазақстанда 1998 жылы «Халық бірлігі мен ұлттық тарих жылы» деп жарияланып, ашаршылық, репрессия жылдары туралы бұқаралық ақпарат құралдарында көптеген мақалалар жарияланып, игі шаралар ұйымдастырылды, тоталитарлық идеология әшкереленді. Лагерде азапты күн кешкен аналарды білген сайын ет жүрегің елжіреп, өзегің өртенбей тұра алмайсың. Қуғын-сүргінге ұшыраған аналарымыздың қайратты, қайсарлы, сабырлы, өжет те мінездерін саралай келіп, өмірге деген құштарлығын, аналық мейірімін көрсете білді. Осындай батылдықты, батырлықты, шыдамдылықты, көзбен көре оқып талдай келе сөзбен де жеткізу өте қиын.

Әдебиеттер

1. Мақат Д.М. Қазақстандағы тоталитаризм және саяси қуғын-сүргін тарихы. – Астана: Фолиант, 2006. – 157 б.
2. Дильманов С., Кузнецова Е. Карлаг. – Алматы: Фонд «XXI век», 1997. – 12 с.
3. Тасымбеков А. Жан даусы, АЛЖИР архипелагы. – А.: Ғылым, 1994. – 123 б.
4. Шаймуханов Д.А., Шаймуханова С.Д. Карлаг. – Караганда, 1997. – 175 с.
5. Махат Д.М. Қазақ зиялыларының қасіреті. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2001. – 304 б.
6. Айбын. Энциклопедия / Бас ред. Б.Ө. Жақып. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 880 бет.
7. Қойгелдиев М. Зұлматқа ұрындырған жол // Егемен Қазақстан. – 1992. – 22 маусым.
8. Тасымбеков А. Жан дауысы: АЛЖИР архипелагы. – Алматы: Ғылым, 1994. – 120 с.

Ж. Кабзолдина

студент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: тарих ғылым. канд., доцент А.Е. Каримова

КӨШПЕНДІЛЕРДІҢ КИІМ ҮЛГІЛЕРІ ТАРИХЫНАН

Орталық Азия мен Қазақстан халықтарының костюмдері өзінің бүкіл тарихында мәдениет пен тұрмыс жағдай секілді кез келген басқа құбылыстар сияқты үнемі өзгеріп отырды. Алайда, ол дәстүрлі өткенге қатысты элементтерді сақтап қалды, бір немесе басқа халықтың тарихи даму процесінде қалыптасқан этникалық ерекшеліктерді ескерді. Оның аумағында болған күрделі этникалық процестер аймақтағы халықтардың костюмін қалыптастыруда маңызды рөл атқарды, мәдениеттің жалпы дамуына да әсер етті. Біздің дәуіріміздің басындағы тарихи очерктерде сақтардың, түріктердің қалай киінгендерінің сипаттамаларын таба аламыз. Сол дәуірде біздің жерімізге көп саяхат жасаған арабтар, еуропалықтар, қытайлықтардың суретемелері бар. Археологиялық қазба жұмыстары кезінде табылған артефактілер арқасында ата-бабаларымыздың қалай өмір сүргені мен қалай киінгенін анықтауға болады. Ежелгі түркі тайпаларының (сақтардың) теріден жасалған киімдерді (теріден жасалған пальто), жұмсақ аяқ киімдер – жалпы, қиын көшпелі өмірде бәріне ыңғайлы болатын киім кешектері болғаны бегілі [1, 78 б.].



Сурет 1. Сақтардың ерлер костюмі



Сурет 2. Сақ әйелінің костюмі (суреттер ғалатор желісінен алынған)

Тарихшылар атап өткендей, түріктер «ат үстінде ұйықтаған», яғни өмірлерінің көп бөлігін жолда өткізген. Ол кезде әйелдер еркектерден кем түспейтін, киімдері де атқа мінуге бейімделген. Ақ киізден жасалған жоғары ұшты бас киімдер, былғарыдан немесе өздігінен тоқылған матадан жасалған ілмек тәрізді бас киім, металл бляшкалармен безендірілген, былғары белбеу, былғары шалбар және киіз етік – бұл сақ жауынгерінің костюмінің көрінісі. Металл белбеулерді тек безендіру

ғана емес, сонымен қатар қауіпсіздік үшін де қызмет еткен. Аң стилі деп аталатын әртүрлі жануарлардың фигуралары түріндегі қымбат металдардан жасалған декор – сақ мәдениетінің басты мұраларының бірі.

Сақтардың мұрагерлері көшпелі мал шаруашылығымен айналысатын ғұндар, сақтар сияқты батыл жауынгерлер мен білікті шабандоздар болды. «Олар былғары киім киеген. Олар сырмақ үстінде отырып, киізбен жамылған» – деп ежелгі тарихшылар ғұндарды сипаттаған. Түріктер арасындағы кейгіз жаңа сапаға ие болды – киіз үйдің құрылыс материалы болды. Қыста жылы және жазда салқын бола отырып, бұл үй заттарын жасау үшін тамаша материал болды. Түріктер жүнді шебер және жіңішке қылып иірген. Одан: киім, аяқ киім, бас киімдер тіккен.

Ұлы Жібек Жолының пайда болуымен және тұрақтылықтың алғашқы белгілерінің пайда болуымен басқа мәдениеттердің бас киімдер, киім, аяқ киім, аксессуарларының түрлері, пішу нысандарын пайда болды. Сонымен қатар, пайдаланылған материалдардың ауқымы және оның түс спектрі кеңейде. Киімде киізден басқа, өздігінен тоқылған түйе жүні мен жіңішке былғары, мақта, жібек және зығыр маталар қолданылады. Өндіріс технологиясы және киім безендіру техникасы жетілдірілуде Қазақтың ұлттық костюмінің қалыптасуына көрші халықтардың дәстүрлі киімдері әсер етті [2, 131 б.]. Ұлы дала кеңістігінде пайда болған қазақтың ұлттық киімінде көршілес түркітілдес халықтардың – өзбектер, қырғыздар, түркмендер, қарақалпақтар, Алтайдың киім элементтері болған.

Көбіне қазақтар киім тігу үшін былғары, үлбір, жіңішке киізді қолданған – ежелгі уақыттан бері бұл аталар түрі малшылар қолында болған, ауланған жануарлардың жүні ерекше бағаланған. Теріден жүн, пальто, жеңсіз күртешелер, бас киімдер, қыстық шалбарлар және басқа да сыртқы киімдер тігілді. Жүннен киім жасау өнерінде қазақтар шеберлердің шеберлері болып саналды. 1582 жылы «Китаб-И Тауарих-И Падиша-Хан-И» кітабында түрік авторы Сейфи қазақтардың өмірін суреттеп: «олардың кафтандары қой терісінен жасалған, бірақ әртүрлі түстермен боялғандықтан асыл атлас секілді көрінеді, жасалған кафтандарды Бұхара қаласына әкеліп, сол жерде атлас бағасымен сатады, олар соншалықты әдемі әрі сымбатты» [3, 64 б.]. Қазақтар ақ жүннен жасалған киімнің көптеген түрлерін тігетін. Кейін олар Ұлы Жібек Жолының бойымен Үндістан мен Қытайдан келген саудагерлер жеткізетін мақта, жібек, атласты, барқыт, парчадан тігілетін киімдерді тіге бастады.

Ерте ортағасырлық қазақтардың дәстүрлі костюмі қарапайым халық пен ақсүйектер арасында бірдей киім-кешектердің – жеделер, әйелдер көйлектері, бас киімдер, шапандар, аяқ киімдердің болуымен сипатталды. Әлеуметтік және кландық айырмашылықтар тек пайдаланылған материалдардың құны, декордың қанықтылығы және киім мен әшекей-

лердің санына байланысты болды. Сонымен, бай қазақтар, өздерінің артықшылығын атап өту үшін, кез-келген ауа-райында бірден бірнеше шапан киіп жүрді, төменгі жағынан – қарапайым және жоғарыдан – қымбат, әдемі безендірілген. Ежелгі заманнан бері қазақтар киім оларды жұмбақ және қауіпті әлемнің әсерінен қорғайды деп санайтын, сондықтан киімнің ең «осал» жерлері – мойын, жеңдер мен жамбастар, бөліктердің түйіні ою-өрнектермен безендірілетін болған. Осы мақсатта әйелдердің бас киімі – «кимешек» де кесте немесе өрнекпен тігілген. Сол жақта киім иісі дәстүрі де болған [4, 76 б.]. Айтпақшы, бұл дәстүр бүгінгі күнге дейін бар – әдетте қарт адамдар сол жағына иісі бар киім киеді.

Қазақ костюмінің негізгі белгілері:

- Жынысына қарамастан киімнің сол жақ қырына қарай сәл ашылып тігілуі;

- Фит;

- Көбінесе қауырсындармен, кестелермен және асыл тастармен безендірілген биік шляпалардың болуы;

- Әйелдер киімдерін шашақтармен, шашақтармен немесе фрездермен байыту;

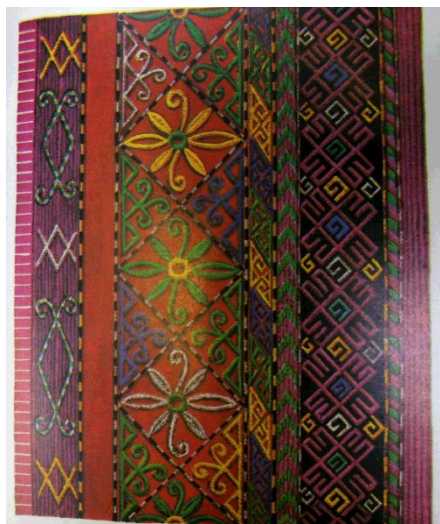
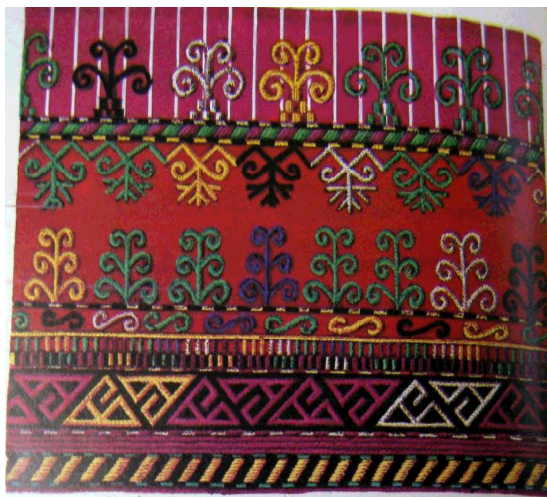
- Костюмнің жалпы ансамбліндегі түстердің аз саны;

- Әдетте киімдер ұлттық ою-өрнектермен безендірілген. Көбінесе бұл кесте, лурекс патчтары, өрнектелген маталар, сондай-ақ әртүрлі зергерлік бұйымдар.

Киімнің дәстүрлі материалы әдетте былғары, үлбір, жұқа киіз және қой немесе түйе киіздері болатын. XIX ғасырдың аяғы – XX ғасырдың басы Орта Азия – Қазақстан аймағы үшін дәстүрлі киімнің күйіне жанама түрде әсер еткен үлкен саяси және әлеуметтік-экономикалық өзгерістер кезеңі болды. Бұл капиталистік дамудың алғышарттарын құрған, сауда қатынастарының мүмкіндіктерін кеңейтіп, сауда алмасу көлемін арттырған Ресейдің ықпал ету аймағына Орта Азия мен Қазақстанды қосу кезеңі болды. Осы кезеңдегі

Ресейден келетін зауыттық маталардың ағымы киімге қолданылатын маталардың ассортиментіне, костюмнің түс схемасына, әрлеу сипатына және тіпті тігінге әсер етті. Өңірде тігін машинасының пайда болуы, әсіресе XX ғасырда, бұрын қолмен тігілген киімдердің өндірісін төңкеріп, декорация ретінде түрлі-түсті көркем тігістердің, ең алдымен киімнің жаңа түрлеріне – жеңсіз камзолдардың таралуына ықпал етті.

Сонымен қатар, осы кезеңде Қазақстан мен Орта Азияға «еуропалық» жаңа киім үлгісі енді. Мұның бәрі XX ғасырдың басында өткенге қарағанда аймақ халықтарының дәстүрлі костюмдерінің келбетін айтарлықтай өзгертті [5, 112 б.]. Осылайша, елдің саяси және әлеуметтік-экономикалық жағдайындағы өзгерістер дәстүрлі костюмде көрінді, бұны этнографтар жеке байқады.



Женге тігілген кесте үлгілері

Халықтардың киіміндегі өзгерістер бұрыннан болған, бірақ қазіргі кезде зерттеуші оларды әрқашан халық тарихындағы белгілі кезендермен байланыстыра бермейді, әсіресе өзгерістердің табиғаты туралы аз білетіндіктен. Костюмдердегі жалпы белгілер матаның сүйікті және кең таралған түстерінде ішінара көрінді.

Ақ матадан тігілген костюмдер кеңінен таралды: дәстүрлі костюмнің құрамындағы барлық халықтарда ақ үйдің материалынан жасалған туника тәрізді ерлер көйлегі бар. Ақ матадан тігілген ежелгі бас халаттар ежелден-ақ үйде тігілген, түрлі-түсті жіптермен өрілген. Осылайша, алыс өткен уақытта ақ немесе боялған үйдің зығырынан жасалған киімге «крест» тігісі қолданылды. Осы уақытқа дейін жалғасып келе жатқан киімді әшекейлеудің тағы бір кең таралған және ұзақ әдісі – бұл металдан жасалған бляшкалар.

Жиырмамыншы ғасырда барлық жерде дерлік көркем машина сызығы матаның фонымен, жіптермен ерекшеленетін түстермен қолданыла бастады. Аймақ халықтарының костюмдері жалпы даму бағытымен, жалпы тарихымен сипатталады.

Әдебиеттер

1. Лобачева Н.П., Сазонова М.В. Традиционная одежда народов Средней Азии и Казахстана. – Москва: Наука, 1989. – 253 с.
2. Кенжеахметулы С. Традиции и обряды казахского народа. – Алматы: «Алматыкітап баспасы» ЖШС, 2006. – 284 с.
3. Томина Т.Н. Традиционная одежда народов Средней Азии и Казахстана. – М.: Наука, 1989. – 289 с.
4. Маргулан А.Х. Казахская национальная одежда. – Алма-Ата: Наука, 1969. – 137 б.
5. Маргулан А.Х. Казахское народное прикладное искусство. В 3-х т. Т.2 – Алма-Ата: Онер, 1982. – 265 с.

Д.В. Сницарь

студент ИШ-22, Павлодарский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Ж.Н. Нуртаев

КАЗАХСКО-КИТАЙСКИЕ ТОРГОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В XVIII–XIX ВВ.

Торговые отношения с Китаем – одна из традиционных форм участия Казахстана в системе межрегиональных и международных торгово-экономических отношений. Торговля с Китаем берёт корни с древности, ещё со времён Великого Шёлкового пути (I век до н.э.). Следует отметить, что маршруты Великого Шёлкового пути с древности, проходившие через казахские степи, связывали народы и страны Востока и Запада, происходил культурный обмен и, несмотря на войны и другие политические ситуации, складывающиеся порой в Средней Азии, торговля не прекращалась.

С XVIII в. Российская империя стремилась подставить под свой непосредственный контроль казахскую степь, чтобы наладить торговые отношения с Империей Цин, Индией и Среднеазиатскими ханствами. О потенциале казахских степей судили по роду деятельности местного населения.

Сибирская губернская администрация была заинтересована в расширении хозяйственных отношений с кочевниками, а через них и с приграничными государствами, рассылая комендантам крепостей всевозможные инструкции, обращая внимание последних на выгоду привлечения к торговле азиатов [1].

Географическое и стратегическое положение Казахстана, соседствующего с Восточным Туркестаном, создавало условия для развития традиционных торговых отношений казахов и русских поселенцев с Западным Китаем [2].

В рассматриваемый период Российская империя оставалась одной из немногих стран, производивших через пограничные линии торговлю с Цинским Китаем. Её главным центром оставался район: Кяхта-Маймачен. Но, несмотря на недавно завоёванные Китаем районы, такие, как Синьцзян, всё ещё оставались труднодоступными для русских купцов.

В 1777 году был обнародован новый тариф для таможни, расположенной в Оренбурге, Троицке и Семипалатинске, в котором снижены тарифы для азиатских купцов. В дополнение к этому разрешено без пошлин привозить хлопчато-бумажные изделия, шёлк и крупнорогатый скот, что было на руку казахским скотоводам, русскому купечеству и азиатским торговцам, по доступной цене скупавшим скот большими партиями, пропуск которого проходил на российскую сторону из года в год увеличиваясь [3]. Так, казахи Атыгаевской, Бура-Найманской, Уакской волостей через Ямышевскую крепость и близко расположенные к ней

редуты перегнали лошадей: в 1780 – 44000, 1781 – 50900, 1782 – 82100, 1784 – 87500, через Железинскую крепость в 1770 – 300, 1778 – 5400, 1780 – 15000, 1784 – 28000 [4].

Таким образом, меновые дворы, таможни, учреждённые в городах и приграничных поселениях, привлекая из года в год торговцев из Казахстана, сыграли заметную роль в нормализации политического климата в регионе, торгуя через укрепления, принося значительные доходы казне и азиатским торговцам, удовлетворяя потребность номадов в мануфактурных товарах и в хлебе, показывая тем самым общность и близость экономических интересов торгующих сторон [5].

Объём и перспективы караванной торговли аулов с западными городами Империи Цин во многом зависели от политических отношений Российской империи и Империи Цин. Тяжёлые последствия Отечественной войны 1812 года, потребность в сырье для развивающейся экономики и промышленности России показали правящим кругам России важность сотрудничества с таким крупным государством, как Китай. Политика обособленности, которая проводилась Пекинским двором в начале XIX века, создала трудности для расширения торговли русских купцов с Китаем. Посольство Юрия Александровича Головкина, направленное правительством России в 1805–1806 гг. для урегулирования отношений с Китаем, не было пропущено в Пекин и вынуждено возвратиться из Урги (Улан-Батор). Однако очевидная выгода караванной торговли для обеих сторон дала толчок развитию экономических связей через Казахстан. В начале XIX в. в развитии торговли значительную роль сыграли Кереку, Бухтарминская и Усть-Каменогорская крепости. Также города Семипалатинск и Петропавловск превратились в экономические центры обмена с Востоком. Караванная доставка не требовала больших расходов [6].

В процессе постепенного освоения русскими казахских степей в первой четверти XIX вв. заметна роль Петропавловска, крепостей верхнего Иртыша, как важных перевалочных пунктов торгово-экономических связей России с Синьцзянем, Тибетом и Кашмиром. Основной объём торговли с Синьцзяна осуществлялся среднеазиатскими купцами, обосновавшихся в городах и поселениях Восточного Казахстана. 30 апреля 1818 г. караван ташкентских купцов Миркубана Ниязова и Ахмади Амирова, следуя через степь в Чугучак и Кульджу, возвратился без происшествий, вместе с ним возвратился грузинский дворянин Семён Мадатов с тремя «подобно себе» торговцами, что торговали они с выгодой, караван состоял из 200 лошадей с суммой около миллиона [7].

Из рапорта генерал-губернатору Западной Сибири П.М. Капцевичу:

«...Генерал-лейтенант Глазенап склонил Мадатова предпринять торг с Индией, достигнув Кульджи, Аксу, Кашгарии, Яркента и Большого Тибета и распродав по пути разные товары, взял в Тибете вексель на Кашмир. По прибытии куда закупил шалей до 250, кои вывезены им в Россию. Мадатов во время пребывания в Кашмире представлен владетель-

ному хану, который принял его благосклонно, изъявил желание вступить с Россией в торговые отношения, обещая покровительствовать всем русским торговцам, и в знак особенного расположения позволил взять с собою 20 фунтов шерсти, коей вывоз возбранен под смертной казнью» [8].

Важно не забывать сей факт, что в устойчивом развитии экономических связей с Империей Цин роль сыграли казахские бии и султаны. Признав подданство России и приобретая льготы, опираясь на Сибирскую пограничную комиссию, приняли участие в оживлении караванной торговли.

Так, султан бура-найманского рода Среднего жуза Кудайменды направил в Петербург своего сына Габдуллу. Тот должен был получить официальное разрешение на отправку торговых караванов от Ямышевской крепости в Синьцзян. Кудайменды старался упрочить ведение торговли с Китаем. Однако удалённость Ямышевской крепости от границы с Китаем затруднило осуществление данной цели [9]. В развитие торговли с Китаем ощутимый вклад внесли такие казахские купцы, как Шаянбайулы, Жандыбайулы, Жакыпулы, Жетикулы, они стали широко известны в торговом мире Восточного Туркестана [10].

Введение в строй 30 августа 1894 года Сибирской Железной дороги существенно подняло торговлю Казахстана с Китаем на новую ступень развития. Железная дорога способствовала более быстрой доставке товаров в близлежащие с Китаем районы, в том числе и города Казахстана. Торговые связи, получившие развитие во второй половине XIX века, через казахский край были взаимовыгодными, способствовали утверждению тесных хозяйственных связей между народами двух крупнейших империй. Несмотря на политические трудности, они открывали возможности для последующих контактов [11].

Данный доклад посвящен торговым отношениям Российской империи и Империи Цин, посредником торговли которых служила Казахская степь.

В заключение необходимо сказать то, что торговля России и Китая через Казахстан имела важное экономическое и культурное значение, также огромное политическое значение в том плане, что торговля являлась некой «пилюлей умиротворения». Через торговые связи проходили дипломатические переговоры, торговля это козырь в международных отношениях, она помогала в установлении хороших связей между государствами.

Литература

1. Касымбаев Ж.К. Развитие прииртышских крепостей как торговых центров в XVIII в. Известия Академии Наук КазССР, серия общественных наук №5, 1975 г. с. 42–49.
2. Касымбаев Ж. – История Казахстана. – Алматы, 2004. – С. 118.
3. Систематический каталог по делам Государственной комерцколлегии / сост. Н. Кайданов. – СПб., 1884. – С. 9.

4. Российский архив географического общества. Ф-64, О-1, Д-7, Л-59.
5. История Казахстана. – Т. 3. – Алматы. – С. 198.
6. Касымбаев Ж. История Казахстана. – Алматы, 2004. – С. 118.
7. Касымбаев Ж. История Казахстана. – Алматы, 2004. – С. 119-120.
8. Государственный архив Омской области РФ. Ф-3, О-1, Д-425, Л-5.
9. Касымбаев Ж. История Казахстана. – Алматы, 2004. – С. 119.
10. Касымбаев Ж. История Казахстана. – Алматы, 2004. – С. 169.
11. Касымбаев Ж. История Казахстана. – Алматы, 2004. – С. 169.

Н.Е. Кузембаев, Т. Салимов

Павлодарский государственный педагогический университет

САКРАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВООРУЖЕНИЯ У КОЧЕВНИКОВ

В средневековый период номады, населявшие обширные степи Казахстана, уделяли значительное внимание военному делу, так как необходимо было защищать свою территорию и население, вооружение имело огромное значение для кочевых племен, оно также служило в защите территории ныне населявших племен. Оружие для номадов выполняло помимо своих прямых функций, как защита и наступление, и другие. В нашем случае речь пойдет об их сакральном значении.

В исторической литературе имеется множество подтверждений выше сказанному. Поверье кочевника относительно вооружения имело свой определенный сакральный смысл, присущее только ему одному. У тюркских народов любое рациональное значение, иррациональные представления и практические действия были в неразрывной целостности с мифологией. Каждая творческая и созидательная деятельность в традиционной культуре санкционировалась не только жизненными потребностями общества, но и сферой ритуально-обрядовой проекции [1, с. 177].

В традиционной культуре мир воспринимался единым, все явления, все вещи в мире выполняли не одну функцию, а обязательно были многофункциональными. Объекты, обеспечивающие важные общественные потребности или вещи, их символизирующие, являющиеся их знаками, в традиционном обществе приобретали ритуальную значимость, эти объекты сакрализировались, отношение человека с этими священными вещами приобретало ритуальную форму. И в процессе этого ритуального взаимоотношения полноценная вещь, обладающая знаковым значением, была и объектом ритуала, и атрибутом, использующимся в ритуале. Оружие, как сакральный атрибут, еще с древних времен в кочевом обществе проявило себя как объект религиозного ритуала. В скифской мифологии бог войны Арес (Арей) символически представлялся в виде меча, и скифы, как воинственный народ, среди своих богов устанавливали алтари только для Ареса. По описанию знаменитого древнегреческого историка Геродота (V в. до н. э.), «алтарь Ареса сооружался из хвоста со

сторонами в 3 стадии, сверху была площадка, три стороны были отвесны. А с четвертой стороны есть доступ. На холме водружался древний железный меч» [1, с. 185].

В соответствии с сакральными представлениями у кочевников сложились определенные представления о вооружении. Например, острие холодного оружия представлялось кочевниками как связь с верхним миром, то есть миром мертвых. Направление острия клинкового оружия в сторону в кочевом обществе обозначало определенную позицию. Ориентированность оружия вверх и вперед являлась активной позицией, то есть оживление клинка и готовность к его использованию. А ориентированность головки клинкового оружия вниз означала пассивную позицию, то есть умирание и бездействие оружия. У казахов сложилось определенное сакральное поверье относительно холодного клинкового оружия. У казахов запрещалось подавать другому человеку оружие (например, нож), направляя клинком вперед, т. к. полагали, что клинок ножа находится в активной позиции и готов к применению [1, с. 186]. То есть оружие, удлинившись, может на расстоянии поразить человека.

Казахи представляли оружие как одушевленную сущность, которая может проявить свою активность по отношению человека самостоятельно. Вера в магические свойства холодного оружия воспринималась кочевниками очень серьезно. Страх и трепет кочевников в магическую силу оружия проявлялся в бережном отношении к оружию кочевников. На основе представлений о магических свойствах у кочевых народов сформировались определенные запреты, связанные с оружием. Например, у кочевых народов считалось весьма опасным для самого человека поднять оружие и не применить его, поэтому оружие должно было быть обязательно использовано. Вынутый из ножен меч можно было вложить в ножны только при одном условии, только после пускания крови, хотя бы разрезав себе палец [1, с. 186]. Распространенный вид холодного оружия сабли в средневековый период нашел свое отражение и в сакральном смысле. Мечам и саблям поклонялись как наделенным волшебной силой. Многие названия оружия легендарных героев Европы и Азии дошли до нас. Меч Роланда назывался «Дюрандаль», меч Карла Великого – «Жуайоз», меч Зигфрида – «Бальмунг», меч халифа Али – «Зу-л-Факар» [2, с. 155]. Примечательно, что сабли применялись в лечебных целях казахскими шаманами (баксы). Этнограф И.И. Ибрагимов писал, что казахи втыкают в землю саблю острием вверх в изголовье больного, предполагая, что злые духи, увидев обнаженную саблю, испугаются и оставят больного. Данный обряд сулил благополучное выздоровления больного [3, с. 69].

Боевое оружие, как сакральный предмет, было атрибутом различных ритуалов. Лук и стрелы еще в древности нашли свое применение в различных магических ритуалах. Они нередко использовались в различных культовых церемониях и шаманской практике. Отточенным нако-

нечником стрелы селькупы перерезали пуповины новорожденных, при этом каждый раз к древку привязывалась тряпочка приклад. По легенде, при первом вывозе новорожденного мальчика на родовое озеро они бросали в воду лук и стрелу. Да и сами воины назывались у них «лака», что означало военную стрелу. У васюгапско-ваховских хантов при рождении мальчика лук и три стрелы вешали на ель или сосну. Салымские же ханты помещали лук и стрелы в священный амбарчик, подобным образом поступали и манси [4, с. 181]. Свое ритуальное значение лук проявил себя в использовании сибирскими шаманами. До появления бубна как ритуального предмета лук был главным атрибутом шаманов в культовых действиях. В языках тюркских народов Сибири шаман в прошлом назывался «лучник». На лицевой стороне шаманского бубна средняя линия, которая разделяет бубен на две половины, называлась «кириш» (тетива), а верхний полукруг бубна понимался как небо, символизировал дугу лука. Точки соединения линии тетивы – кириш с концами линии полукруга лука, приравнивались к западным и восточным вратам горизонта, то есть восходу и заходу [5, с. 76].

Лук и стрелы нашли свое отражение и в Средневековый период кочевников Центральной Азии. Лук и стрелы применялись в качестве защитного атрибута в виде талисмана от злых духов. Миниатюрная модель лука со стрелой у тюркских народов представлялась в виде талисмана и прикреплялась на одежду и колыбель мальчика. По традиционным представлениям, сложившимся у тюркских народов, бытовало такое мнение, что данный амулет придавал ребенку силу и мужество [6, с. 187]. Также не обычное отношение к данному виду боевого оружия существовало в монгольский период. После изготовления мастером сложносоставного лука по этому счастливому случаю требовалось провести определенный обряд. Как сообщает Н. Моавен, окончание изготовления лука сопровождалось специальной церемонией открытия лука, которая состояла из произнесения пожелания-благословения (йерооль), где похвалы достоинствам лука сочетались с пожеланиями удачи его обладателю. Вслед за произнесением пожелания-благословения происходило возлияние на «голову» лука перебродившим кобыльим молоком (айраг), для чего стрелок выбирал один из концов лука, к которому привязывалась шелковая лента (хадак), сопровождающая пожелания. Возлияние осуществлялось с помощью ритуальной деревянной ложки, на глубокой части которой находилось девять или двенадцать маленьких ямок (цацал). Церемония заканчивалась угощением присутствующих. Первое употребление стрелы также сопровождалось пожеланиями и искупительным помазанием. По отношению к луку у монголов существовал целый ряд предписаний и запретов, перешедших впоследствии и на ружье. К ним относится, в первую очередь, запрет перешагивать через лук (ружье), а также натирание лука (или ружья) в случае промахов кровью хищных животных, чтобы оружие стало более смертоносным [7, с. 154].

Роль лука и стрел в культуре монгольского народа отразилась в употреблении слова сум (стрела) в различных значениях. Словом сум называется административная единица, боковой шов монгольского платья, основная часть пут лошади и т. д. Стрела имела и многочисленные символические значения. Так, наконечники старинных стрел (тэегэрийн сум – стрелы неба) считались талисманами, предохраняющими от грома и молнии, использовались как церемониальные стрелы (даллага – зов счастья) на свадьбе и т. д. [7, с. 155]. В обрядах присяги у кочевников оружие также выполняло функцию ритуального атрибута. По описанию Геродота, обряд побратимства у скифов проходил следующим образом: «...они наливают в большой глиняный килик вино, смешивают его с кровью тех, кто произносит взаимные клятвы. И затем, уколов шилом или сделав небольшой надрез на теле ножом, погружают в килик акинак, стрелы, двойную секиру и дротик. Сделав это, они долго молятся и затем выпивают вино – и сами, те, кто приносят клятвы, и самые достойные из сопровождающих». В племенах и родах, сформировавших позже казахский этнос, этот обряд также был широко распространен у кыпчаков, когда два человека становились побратимами-анда, они давали клятву, обмакнув воинское оружие в кровь [1, с. 191–192]. Среди казахов широко была распространена древняя традиция побратимства (тамыр). Так дружили различные люди, независимо от возраста и обстоятельств. Одних сводили родители, другие сходились просто в результате житейских забот. Подружившиеся люди, целуя саблю или кинжал, перед свидетелями клялись: «Пусть отныне нас разлучит только смерть» [8, с. 283]. В обрядах сватовства казахов будущие сваты присягали, обмакнув копьё в посуду с кровью белого барана, затем пили эту кровь [1, с. 192]. Клятва подобным образом была нерушимым обязательством друг перед другом. И никто не нарушал подобные клятвы. Подобная клятва скрепляла дружескими узами людей. Если случалась какая-то беда, они первые спешили на помощь друг другу. Скрепленные священной клятвой, они вместе разделяли все невзгоды и радости. Нередко можно встретить из источников, что подобная дружба двух тамыров могла скрепляться еще более сильными родственными связями, браком или дружбой их детей.

Также у казахов в обряде бракосочетания выпущенная из лука стрела служила указанием места, где должна быть поставлена юрта для новобрачных. Действие данного обряда сулило благополучным местом для установки юрты [1, с. 191]. Отношение кочевников к данному виду боевого оружия было очень бережным. Так как лук и стрелы для кочевников-казахов были особым и священным оружием. Существуют достоверные сведения об использовании стрел в ритуально-магических церемониях в качестве гадальных предметов. Об этом особом отношении к луку свидетельствуют рисунки Дж. Кэстля. На данных изображениях внутреннего убранства юрты лук, колчан со стрелами наряду с другим оружием (сабля, ружье) подвешены к верхней части стенок (кереге) [3,

с. 54]. Применение кочевниками холодного оружия использовалось и в ритуальных обрядах. Как ритуальное оружие в погребальном обряде иногда использовали не само оружие, а его уменьшенные модели, изготовленные из дерева или камня. До XIX века казахи также хоронили вместе с умершим человеком его оружие. Как сообщает нам А.И. Левшин, казахи «...вместе с покойным хоронят его оружие, конское снаряжение, одежду покойного», «На могилах ставятся лук, стрелы, копье», «...копья с конскими хвостами, лентами и флажками. На могиле славного всадника встречаются копье и седло, лук, стрелы...». По сообщению П.И. Рычкова, «копья и колчаны со стрелами, воткнутые на могилах киргизов XVIII века, были знаком его мужества». «В свое время на могиле хана Абулхайра, расположенной в 470 километрах от Орской крепости, около реки Улкияк, в построенном четырехугольном здании с куполом, вместе с телом были положены сабля, копье и стрелы» [1, с. 192].

Смерть близкого родственника была очень тяжелым и грустным событием для семьи усопшего. Об извещении, соплеменников или путешественников о произошедшем траурном событии в углу юрты выставлялось копье. И. Алтынсарин пишет: «...затем на левой стороне ее (юрты, где лежит покойник, – С.Т.) ставят длинное копье, которое конечностью выходит наружу. На самый верх копья привязывают большой платок, смотря по тому, если умерший был молодой, то красный, если средних лет – черный, если старик – белый. Цель этого, чтобы приезжающий знал по выставленному знаку, кто в кибитке той умер и каких лет». К этому нужно добавить, что у казахских султанов-чингизидов (торе) в этих случаях вывешивалось белое (ак) или пестрое (ала) знамя [9, с. 15–16].

Во время перекочевки копье «туу» с флажком на конце копья везли впереди каравана. По представлению средневековых кочевников, «туу» был временным заместителем усопшего, то есть являлся одушевленным предметом, обладающим некими жизненными силами. Участь «туу» была почти всегда одинакова. Через год, когда душа умершего окончательно должна была покинуть средний мир, устраивались поминки, на которых проводились различные состязания: скачки, конные копейные бои, стрельба на скаку из лука и т. д. Победитель, завоевавший главный приз, спешивался, вырывал копье и разламывал его, чтобы освободить заключенную в нем душу. Тому, кто сломал копье, давали подарок, а в ряде случаев, например у казахов, сохранивших в исполнении этого обряда больше архаических черт, «переломивший копье» должен был стать мужем вдовы [4, с. 141].

Сакральное поверье кочевников отразилось не только на наступательном вооружении, но и затронуло защитное вооружение. Зерцалом «айна» данный вид брони называют потому, что поверхность его досок полировалась до зеркального блеска, и в него можно было смотреться, как в зеркало. В средневековый период зеркалам придавалось магиче-

ское свойство. Оно должно было оберегать воина от злых духов и защитить его от опасности. Кроме этого, для декоративности и в магических целях доски зеркал украшались также орнаментом, священными аятами из Корана, инкрустированным драгоценным металлом [1, с. 142–143].

Атрибуты защитного вооружения применялись шаманами. В источниках говорится, что специальной одеждой шамана тюркских народов было защитное вооружение, чтобы защититься от злых духов. Упоминаются такие виды доспех, как кёбе, құяқ, на спину шаманской одежды прикреплялись также щитки боевого зеркала, пластины панцирей. В заклинаниях казахских баксы в качестве его защитной одежды называется кольчуга [1, с. 190]. Предбоевая подготовка воинов осуществлялась различными обрядами и ритуалами. Самоощущение у воина перед сражением сопровождалось волнениями и переживаниями. Для кого-то это сражение могло быть последним в его жизни. Кочевники в средневековый период верили в различные мистические явления и в злых духов. Смерть человека для них не было случайностью или несчастным случаем, они верили, что злые духи могли навредить воину. Поэтому кочевники старались защитить себя и близких от злых духов различными атрибутами.

Таким образом, вооружение средневековых кочевников носило не только характер наступательного или оборонительного, но и находило свое применение в ритуальных обрядах. С течением времени древнейшие обряды и ритуалы проявили свои отголоски и в средневековом обществе. По представлению средневековых кочевников, вооружение обладало магическими силами. Вера в магическую превосходность вооружения, с одной стороны, придавала кочевникам уверенность, храбрость и защиту от злых духов, а с другой, проявляла страх и покорность. О пренебрежительном отношении к оружию у кочевых народностей бытовали различные поверья. В связи с этим у кочевых народностей обособились определенные правила и требования в использовании оружия. Оружие для кочевника было его верным другом и его ближайшим товарищем. С самого появления на свет человека в кочевом обществе оружие оберегало его от злых духов в виде амулета. В течение жизни оно оберегало его жизнь, защищая от врага, и до самой смерти оно сопровождало его в иной мир.

Литература

1. Ахметжан К. Этнография традиционного вооружения казахов. – А.: «Алматыкітап» ТОО, 2007. – 206 с.
2. Инсебаев Т.А. Кыпчакский след: научное издание / Собрание трудов. Том 3. – Павлодар: Павлодарский государственный педагогический институт, 2017. – 286 с.
3. Кушкумбаев А.К. Военное дело казахов в XVII–XVIII веках. – А.: Дайк-Пресс, 2001. – 182 с.
4. Соловьев А.И. Оружие и доспехи: Сибирское вооружение: от каменного века до средневековья. – Новосибирск: ИНФОЛИО-ПРЕСС, 2003. – 224 с.

5. Токарев С.А. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х томах. – М.: Сов. Энциклопедия, 1992. – 719 с.
6. Басилов В.Н. Древние обряды верования и культуры народов Средней Азии. Историко-этнографические очерки. – М.: Наука., 1986. – 208 с.
7. Ермолов Л.В. Сложносоставной монгольский лук // Корейские и монгольские коллекции в собраниях МАЭ: Сб. Музея антропологии и этнографии. – Т. 41. – Л., 1987. – С. 149-155.
8. Тайжанова Г.Е. Казахи. Историко-этнографическое исследование. – А.: Казахстан, 1995. – 352 с.
9. Курылев В.П. Оружие казахов // СМАЭ. Т. 34. Материальная культура и хозяйство народов Кавказа, Средней Азии и Казахстана. – Л., 1978. – С. 4–22. [https://www.kitabhona.org.ua/libwar_armor/kazaharmor.html] (Дата обращения 06.12.2019)

Н.Е. Кузембаев, Т. Салимов

Павлодарский государственный педагогический университет

РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНАЯ И ДОЗОРНАЯ СЛУЖБА ВОИНОВ У КОЧЕВНИКОВ В ПЕРИОД РАЗВИТОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Сбор сведений о предполагаемом противнике или конкуренте был неотъемлемой частью политики любого государства. Умелый и тактичный правитель перед вступлением в войну производил разведывательную операцию внутри государства предполагаемого врага. В средневековый период кочевников существовали различные подразделения разведывательной службы. Разведывательные компании предоставляли обширную информацию о географической расположенности, экономической и политической обстановке на территории врага. Ни один правитель не осмелился бы производить захватнические операции, не имея всю необходимую информацию о предполагаемом противнике. Безопасности своего государства придавалось огромное значение и являлось первостепенным фактором. Для разведывательных операций в каждом государстве существовали определенные отряды. Подобные отряды благодаря добытой информации упрощали действия правителя. О подобном авангарде в составе войск и в общем о разведывательной системе мы отчетливо можем встретить в системе монгольского государства.

В сочинении М.И. Иванина говорится, что военной разведкой занимались определенные лица, назначенные Чингисханом. Они носили специальное название «юрт-джи», «юртчи», определенный состав офицеров генерального штаба. Главный начальник их соответствовал генерал-квартирмейстеру [1, с. 33–34]. Обязанностью этих чиновников было располагать летние и зимние кочевки; при движении войск назначать места лагерей как во время войны, так и на ханской охоте; назначать места для юрт хана, главных чинов армии и, вероятно, указывать места для расположения юрт войск, на что, без сомнения, существовали особые правила.

Во время похода степными безводными местами юрт-джи были обязаны определять, какое количество запастись воды и продовольствия на время этого пути, должны были знать, где какого качества вода и корм. В землях оседлых они должны были располагать лагеря вдали от засеянных полей, чтобы не травить хлеба» [2].

Тактической разведке монголы уделяли первостепенное значение, так как понимали, что без правильно поставленной внешней разведки не добиться поставленных целей. Еще до вступления на ханский престол Чингисханом, были разработаны зачатки системной разведки. Изначально, конечно, не существовало такого структурного аппарата как «юрт-джи». Чингисхан, создавая свое государство, шел по аналогичному пути – его разведчики были и послами, и гонцами, и торговцами. Также разведывательные обязанности были поручены доверенным лицам главы государств, чаще всего они совмещались с дипломатическими обязанностями [3, с. 258].

В 1189 году Чингисхан стал выборным ханом, на своем посту он раздавал поручения и назначения на должности. Архай – Хасару, Тахаю, Сукегаю и Чаурхану он повелел: «Вы же будьте моими разведчиками, будьте моими – Дальними стрелами – хоорцах, Ближними стрелами – одора!» [4, с. 110]. Стрелы упоминаются в связи с тюрко-монгольским обычаем снабжать послов-гонцов стрелами как знаком их миссии, так называемыми «вестовыми стрелами. В последующем основную роль во внешней разведке монголов играли мусульманские купцы, с которыми Чингисхан очень рано навел тесный и взаимовыгодный контакт, материально более выгодный купцам, а информационно – Чингисхану [3, с. 258–260].

По-видимому, оплата за предоставленные услуги была весьма оправдана. Да и для самих купцов это было весьма выгодной сделкой. Так как, можно даже и предположить, что благодаря таким связям у них не было никаких проблем с экспортом товара в те государства, на которых они работали, что было весьма важным для купцов. Ну и, конечно же, страх за свою жизнь в отказе в сотрудничестве с таким сильным союзником имело место быть. Предоставленная информация была очень ценна и для самого Чингисхана. Они приносили очень важную информацию, в частности, о Восточном Туркестане.

Сведения мусульманских купцов по политической обстановке были точны, так как их географические познания были особенно ценны. Именно картография у мусульман в то время была на самом передовом уровне, которая была недостижимым для других культурных народов, скажем, европейцев. Практика использования купцов в качестве шпионов-«соглядатаев» была широко распространена везде на Востоке, достаточно вспомнить попытку перевербовки (которую, правда, следует признать неуспешной) посла Чингисхана к хорезмшаху Махмуда ал-Хорезми: «Султан велел привести Махмуда ал-Хорезми ночью одного,

без других послов. Он сказал ему: «Ты – хорезмиец, и не может быть, чтобы ты не питал к нам дружеского расположения и склонности». Он обещал ему награду, если тот скажет ему правду о том, о чем он его спросит, и отдал ему из своего браслета драгоценный камень в знак верности обещанию. Султан поставил перед ним условие – быть «соглядатаем» при Чингисхане. По доброй воле или из страха он дал согласие на то, чего от него требовали» [3, с. 261].

Подобного рода акции подкупа послов имели частый характер. Но из источников мы знаем, как были преданы служащие Чингисхану. Другое дело обстоит с купцами, они не были особо привязаны верностью тем, кто нанимал их для разведывательных операций. Достаточно было предложить выгодные условия и увеличить вознаграждаемую сумму за предоставление информационных сообщений купцами. Действия же послов и гонцов как разведчиками было известной тактикой государств. Поэтому мы можем встретить нередко в источниках убийство послов или гонцов.

В условиях военной обстановки роль разведывательных операций возрастала. Существовали различные приемы и тактики в добыче информации. Это может быть опрос пленных, схваченных в боевом столкновении перебежчиков, местных жителей, вражеских шпионов, рейды отрядов в тыл [2]. Существовали не только отряды разведчиков, в составе которых могли быть воины в 1000 или 2000 тысячи человек. Но также были одиночные или парные разведчики. В основном малое количество разведчиков применялись для разведывательной операции в тылу врага, или для захвата противника с целью выпытать из него ценную информацию. Воины этих отрядов имели специальную экипировку, вооружение у них было специально предназначено для разведки в целях безшумной атаки врага. Копий у них не было, так как они могли выдать воинов в высокой степной траве [5, с. 207].

В составе вооружения у малых компаний разведчиков были луки или метательные ножи. Существовали различные виды стрел с тупым наконечником, цель которых была направлена на захват врага живьем. Для захвата живьем «языка» разведчики использовали стрелы с массивным костяным или деревянным наконечником, которые, попав в голову, валили с ног противника, нанося ему контузию [5, с. 173–174]. Также на вооружении кочевников были метательные ножи, непременная принадлежность конных разведчиков. Метание ножей требовало большого умения, которое достигалось длительными тренировками. Метательный нож имел широкое лезвие и легкую рукоять. Центр тяжести ножа был смещен к острию, и в полете нож разворачивался и летел клинком вперед. Метательные ножи обычно носили в комплекте – от 3 до 12 [5, с. 165].

Экипировка у кочевников была преимущественно серого цвета, невидимого даже при слабом лунном свете. Конь – по большей части тоже серой масти, малозаметный в темноте. Рядом с всадником на длинном

поводе скакали запасные кони. Седловка – самая легкая и без блях и блестящих украшений, так как отражающий свет даже ночью от лунного света мог выдать разведчика. Лошадь, имея сильно развитый слух и обоняние, чует человека на расстоянии 150–200 метров. Обученные лошади кыпчаков реагировали храпом на приближение противника, предупреждая всадников об опасности. Лошади разведчиков были приучены движению «след в след», что требует длительной тренировки. При приближении к противнику, чтобы не было слышно об их подходе, копыта лошадей разведчики обвязывали тонкой кошмой. Ночью они подбирались к неприятельскому лагерю, бесшумно снимали часовых, разведывали планы и численность врага. Разведчики славились меткой стрельбой. В темноте или густых зарослях они били из лука без промаха на звук или шорох [5, с. 207–208].

Как мы видим из вышесказанного, разведчиком был универсальный воин, обладающий фотографической памятью и глубоким познанием. По нашему мнению, воины из числа разведки были специально отобранные люди. Это воины, которые должны обладать смекалкой и быть хладнокровны по отношению к врагу и беспрекословно выполнять приказ вышестоящего командира. Они должны быть надежными воинами и быть преданными своему правителю, так как ненадежные воины могли дезинформировать правителя или военного начальника и могли подвергнуть опасности армию, идущую позади них. Так как разведчики иногда отправлялись за несколько дней от основной армии чтобы разведать обстановку о противнике. Удивительно и то, что кочевники обучали своих лошадей сноровкам разведки. Ранее мы упоминали о том, что кочевники обучали своих лошадей нападать на противника в бою и топтать его копытами. Весьма удивительно то, что кочевники смогли добиться такой дрессировки лошадей и использовать их для разведывательных операций.

Как упоминалось ранее, разведывательные отряды отправлялись впереди основного войска за день или два для осуществления безопасности во избежание встречи с серьезным противником. Длительные походы войска тратили силы как воинов, так и лошадей. Разведка местных средств являлась обязательной перед каждым походом. Преодоление пространства большими массами даже в собственных пределах требовало тщательной подготовки. Нужно было выдвинуть передовые отряды, которые охраняли бы на намеченном направлении подножный корм и отгоняли с него не принимающих участия в походе кочевников. Подобную тактическую разведку мы можем встретить из похода Тамерлана на вторжение в Китай с запада. За 8 лет до похода он готовит на границе с ним в городе Ашире этап; туда были высланы несколько тысяч семейств с 40 тысячами лошадей: были расширены запашки, город укреплен, в нем начали собираться обширные продовольственные запасы. В течение самого похода Тамерлан направлял за армией посевное зерно: урожай на

впервые возделанных в тылу полях должен был облегчать возвращение армии с похода [6, с. 147–148].

О подобной тактической разведки мы можем проследить и в монгольский период. По словам Пэн Да-я, «Их движущееся войско все время опасается внезапного удара притаившегося отряда, пусть даже всего из пятидесяти человек. И потому, прежде всего, в обязательном порядке высылаются во все стороны отборные наездники, чтобы они вышли на высокие места и, поднявшись, внимательно наблюдали далеко вперед. Дозоры на пространстве в глубину 100–200 ли внезапно нападают и захватывают тех, кто или живет, или проходит [там], чтобы выведать истинное положение дел везде и всюду» [3, с. 206–207]. Из вышесказанного следует, что перед каждым походом правитель войск заблаговременно отправлял целый отряд разведки. По поводу таких операций мы можем узнать напрямую из источников. Когда Чингисхан отправился в поход на найманов, он отправил всадников оседлать высоты и наблюдать все четыре стороны. Только после известия о подходе найманов армия была передвинута и заняла соответствующую диспозицию. Аналогичным способом Чингисхан предпринял в знаменитой битве при Хунэгэн – Дабаане, на территории Китая, разделив войска на два отряда для наблюдения за передвижением противника. В карательной экспедиции против племени меркитов Субэдэй-бахадур назначил в свой авангард Аличу с сотней людей, чтобы высмотреть положение меркитов. В среднеазиатском походе впереди армии посылали конницу в тысячу всадников, чтобы проверить путь движения для идущих войск и провести оперативную разведку территории. В монгольских и тюркских армиях такая тактическая разведка практиковалась постоянно и стала основным элементом по предотвращению попадания в засады и других неприятных неожиданностей [2].

Также можно предположить, что разведывательные компании осуществляли свои акции против политической элиты. Так, например, разведывательные отряды монголов были направлены на поиски султана Джелал ад-Дина и, в общем, выполнили свою задачу – «на границе пустыни, близ Насы, стояло семьсот всадников из них (татар), и люди не знали причины их пребывания здесь, пока из пустыни не вышел Джелал ад-Дин [3, с. 208]. Подойдя к одному из городов, разведчики узнавали вести о султани, следовали затем за ним буквально по пятам. Розыскные партии легких монгольских отрядов рыскали по всем захваченным странам. Плано Карпини в своей «Истории» подметил, что монголы «очень искусны в розысках». Так же и у тюрков при подготовке к вторжению предшествовал шпионаж и разведка. Для этих целей высылались лазутчики (джасус) и специальные отряды (талиа). Перед полевыми сражениями полководцы отправляли лазутчиков для выяснения рекогносцировки тактической диспозиции и определения качественного состава войск противника [2]. Конечно же, ценную информацию можно было

раздобыть из показаний пленных. Для этого производились все необходимые розыскные операции по захвату живьем языка. Подобные операции могли длиться по нескольку дней. Когда же всё-таки удавалось захватить живьем языка, под пытками удавалось выпытать нужную информацию. После допросов пленный подвергался казни, для предосторожности.

Разведывательная компания имела и другие обязанности в степи. У разведки были прямые обязанности разведывания обстановки в тылу врага, но также они защищали и собственные земли от иной разведки противника. У кочевых племен существовала целая система оповещения и сигнализации для предупреждения об опасности нападения. На степных возвышенностях постоянно располагались их наблюдатели. В равнинных местностях в зоне прямой видимости, на равном расстоянии друг от друга, на высоких деревьях устраивались специальные помосты для дозоров. На вышках (будка на четырёх столбах) размещались дозорные, а рядом закреплялся шест, обвитый соломой, которая зажигалась во время тревоги, когда надо было дать знать соседям о приближении неприятеля. Там, где отсутствует растительность, возводились сторожевые башни из камня или сырцового кирпича на глиняном растворе [5, с. 209].

Подобные компании действовали небольшими группами, так как большой отряд мог привлекать лишнее внимание. Как говорилось выше, кочевники обладали фотографической памятью и были очень дальновзоркие. Так как из-за местного степного горизонта до бесконечности у кочевника развивается четкое зрение. О необыкновенном зрении половцев рассказывает Рабби Петахья (XII в.): «Они живут в палатках, чрезвычайно дальновзорки, обладают прекрасными глазами, потому что они не едят соли и убивают птиц на лету. Они замечают и узнают предметы более чем на один день расстояния». Слышат степняки тоже далеко, приложив чуткое ухо к земле. Топот скачущего наездника слышен им за много вёрст, причём кыпчак безошибочно определит: один скачет или несколько, а также приближаются всадники или скачут мимо. Никому не удавалось подобраться незамеченным к кыпчакскому стану, их кочевому аулу [5, с. 210].

Дозорные воины всегда имели в своём распоряжении кизяк, хворост, солому, и в случае появления врага они моментально разжигали костёр. Сигнал тревоги – ночью в виде огня, а днём в виде дыма от костра – по цепочке в считанные часы передавался на сотни километров в глубь степи. Дозорные делились на тех, которые «стояли» на караульных холмах, и на тех, кто совершали «разъезды» в степи. Воин-дозорный, заснувший на боевом посту, по древнему степному обычаю, публично предавался смерти. Заметив в степи войско противника, находящиеся в «разъезде» дозорные срочно отправляли домой гонца, а сами продолжали следить за врагом. Гонец на резвом коне, в бешеной скачке объезжал подряд все поселения своего племени. Не останавливаясь, на

скаку он выкрикивал клич «На коня!» и мчался дальше. Приближение всадника к жилищам на полном скаку у кочевников означало состояние военной тревоги [5, с. 211].

Таким образом, разведка в средневековый период активно применялась в военных компаниях. Также являлась частью политической игры двух враждующих государств, борющихся за права превосходства над остальными. Во время военных акций роль разведывательной службы возрастала, так как не один военный поход не начинался без предварительной разведывательной акции в тылу врага. Как упоминалось ранее, воины, участвующие в разведке, были специально обученные люди и преданы своему правителю. Воин, разведчик, обладал огромными познаниями окружающей среды и военным опытом. Многолетний кочевой образ и лишение комфортных условий закаляли кочевника, делали его стойким и терпимым ко всем невзгодам. Разведчики также обучали своих верховых скакунов бесшумной ходьбе, предупреждать хозяина о приближении врага и т. д. Это воины, которые несли огромную ответственность в своих действиях, так как им приходилось самостоятельно принимать серьезные решения в определенных обстановках вдали от головного правительственного аппарата. Средства связи были главной проблемой в средневековый период и поэтому разведке порой нужно было незамедлительно принимать решения по тому или иному случаю. И порой от необдуманных действий разведки могли произойти серьезные последствия для государства, представителями которого они являлись.

Литература

1. Иванин М.И. О военном искусстве и завоеваниях монголо-татар и среднеазиатских народов при Чингис-хане и Тамерлане. – СПб.: Общественная польза, 1875. – 243 с.
2. Сулейменов А. Военная разведка кочевников <https://e-history.kz/ru/publications/view/5346>] (Дата обращения 23.12.2019).
3. Храпачевский Р.П. Военная держава Чингисхана. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2005. – 557 с.
4. Козин С.А. Сокровенное сказание // Юань чао би ши. – Том 1. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1941. – 622 с.
5. Инсебаев Т.А. Кыпчакский след: научное издание / Собрание трудов. Том 3. – Павлодар: Павлодарский государственный педагогический институт, 2017. – 286 с.
6. Свечин А. Эволюция военного искусства. С древнейших времен до наших дней. – Том 1. – М.: Государственное издательство, 1927. – 383 с.

Р.Н. Калпева

студент МТ-11, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: т. ғ. к., З.Ш. Айткенов

ҚАЗАҚСТАН ТАРИХЫНАН ХРЕСТОМАТИЯ КІТАБЫ

Дана халқымыздың руханиятында дала қоңырауы атанған ұлы ағартушы Ыбырай Алтынсариннің өмірі мен ұлт үшін еткен еңбегі, артына қалдырған өшпес мұралары хақында сақталған деректер мен зерттеулердің біразы ағартушының өз қаламынан шықса, енді бір қатары – замандастары мен дос-жарандарының естеліктері мен Ыбырайтанушы ғалымдардың зерттеу еңбектері.

Қазан төңкерісіне дейін ұлы ағартушының ғұмыры мен ұстаздық шығармашылығы жайлы көп айтыла қоймағанын байқаймыз. Дегенмен де, Ыбырайдың ұстаздық, ағартушылық, ғалымдық, қайраткерлік қызметі мен азаматтық келбетін танытатын біраз деректер сақталған. Олар: әр түрлі мазмұндағы іс қағаздары, Я.П. Яковлевтің, Н.И. Ильминскийдің хаттары мен естеліктері, А. Алекторовтың мақалалары, «Қазақ хрестоматиясының» баспадан шығуына байланысты 1879 жылы Орынборда 2000 – дана болып орыс қарпі негізінде «Қазақ (қырғыз) хрестоматиясы» басылып шығады. Осыған байланысты «Оренбургский листок» газетінде таныстыру және бағалау мақсатындағы арнайы мақала жарияланып, оқулыққа үлкен баға береді: «...Біз дарындылық қасиеттермен көзге түсіп бүкіл адамдық өмір майданында ақындық қабылеттің, таза және қуатты ойлардың таусылмас қорымен көрінген халықтық әдебиетіне негіз болуға мүмкіндігі бар қазақ тіліндегі бірінші кітапты шығару абыройының біздің баспаның үлесіне тиген қуанышын жасыра алмаймыз. Бұл жолдар білім берудің жаңа бір тынысын ашқан [1,40].

«Қазақ (қырғыз) хрестоматиясының» жасалуы, жарыққа шығуы қазақ даласында қаншалықты жаңалық, қаншалықты бетбұрыс әкелгендігін аңғартады. Осы тұрғыда кешегі «Қазақ хрестоматиясының» алтын білім ұясының, алтын көпірінің ХХІ ғасырдағы орны қандай деген сұрақ көбісін алаңдатпай қоймауы мүмкін емес.

Хрестоматия сөзі-әдеби – көркем немесе ғылыми кең тараған шығармалардан (немесе олардан үзіндісінен) тұратын, мектептің белгілі бір түрінің оқу пәндерінің мәселесіне пайдаланылатын оқу кітабы. Бірінші рет хрестоматия термині қазіргі дәуірдің IV ғасырында грек грамматигі Элладамен грек жазушыларының шығармаларының таңдамалы жерлерінен тұратын өзінің жинағында қолданылған. Кіші және орта жастағы оқушыларға арналған хрестоматиялар мәтіндер (үзінділер) сұрақтар және тапсырмалармен жазылады. Хрестоматия бір тарауына немесе үзінділеріне кішігірім кіріспе мақалалар жазылады. Кейбір пәндер бойынша (мысалы жаңа тарих) хрестоматия оқуға арналған кітап ретінде пайдаланады. Көбісі ойлайды осы хрестоматияның керегі не

деп? Бұл Қазақстан тарихы пәніне немесе басқа да пәндерге арналған қосымша құрал. Ендеше осындай керемет кітап неге бұл күндері өз абыройын түсіріп отыр? Осы орайда біз 4 сыныптан 5 сыныпқа аяқ басқанда оқушылардың кейбір пәндерден алшақ жүргілері келетіндігін байқаймыз. Дәл осы кезеңде осы бір қазақ жеріндегі алғашқы адамдардың 1 миллион 800 мың жылғы тарихы, біздің қазақ хандығының 554 жылдық тарихы бар міне осылардың барлығын оқу керісінше қызық емес пе? IT технология, смарт ұялы телефондар, жарқыраған түрлі түсті әлеуметтік желі, баланың ойын жаулап алған.

Мектеп қабырғасындағы оқушылардың жастайынан саналы өсуі, білімін алып отырған кітаптарға да байланысты. Зерттеу мақсатында мектеп оқушыларының қазіргі таңдағы оқулықтарды түрлі түсті, кітап ішіндегі суреттердің көп болуын, сонымен қатар шағын мәліметтердің болуын қалайтындығына көзіміз жетті. Қазақстан тарихы мен Қазақстан тарихы хрестоматиясын салыстыра келе, қазіргі 5-сынып оқып жатқан Қазақстан тарихы, оған қосымша Қазақстан тарихынан хрестоматия кітабына, заман талабына сай, жас ұрпақтың сұранысы бойынша, Қазақстан тарихынан хрестоматия шығару біздің жобамыздың мақсаты болып табылады. Сонымен қоса қазіргі таңда оқушылардың кітапханаға баруы, кітаптарды оқуы сиреп кетті десек те болады. Басылып, баспалардан шығып жатқан оқулықтар өте көп, бірақта сол бір кітаптарға халық арасында, жастар арасында сұраныстар қаншалықты деңгейде өсіп жатыр, немесе қаншалықты нашарлауда деген сауалдарды жиі жиі кездестіреміз. Бұл қазіргі кездегі оқулықтың көп оқылмауы, оқушыларымыздың қызығушылықтарының болмауы, бұл қоғамның қазіргі таңдағы үлкен бір мәселесі. Өздеріңіз ойлаңыздаршы, Абай атамызды оқыса, Шәкәрім атамызды оқыса, «Мен жастарға сенемін» деген Мағжан атамызды оқыса, сонда қазіргідей қоғамда, ақ пенен қараны айыра алмайтын, нені дұрыс нені бұрысын білмеген жас ұрпақ болмаушы еді. Кешегі ата – бабаларымыз осындай киелі, бай, әлем бойынша жер көлемі жағынан 9 орында тұрған мемлекетті қасық қандары қалғанша алыспай беріспей сақтап, біздерге аманат етіп қалдырғандарын қаншалықты біледі? Міне осы орайда осы тарих кітабы, мектеп кезінен оқушының бар ынтасымен оқуын, мақтанып айта алатын, тарих жайында ірге тасын қалауымыз керек. Мектептегі оқулықтарда да мәліметтің көп болғаны соншалық, оқушының оқуға деген құштарлығын туғызбайды. Одан қалса әр кітапта әр түрлі мәліметтер беріледі. Неге осы барлық мектептегі оқулықтардың мәліметтерін жинап зерттеп, нақты – нақты мәліметтер бермеске. Міне сонда ғана біздер бәсекеге қабылетті елдердің де қатарынан табылушы едік. Қазақта ел боламын десең, бесігіңді түзе дейді, сондықтан қазірден бастап оқылып жатқан мектептегі кітаптарға назар аударып, оқушы қызығып оқитындай атмосфера жасауымыз керек.

Бұл кітаптың міндеті, оқушылар 5-сынып Қазақстан тарихы кітабын оқып отырып түсініксіз болып жатқан тақырыпта, жаңа хрестоматияны оқып тез түсініп алуына, оқушының қызығушылығын оятуға әкеліп соғар еді. Осы қазіргі оқылып жүрген Қазақстан тарихы хрестоматия кітабын алып қарасақ (С.А. Нефедов. Ежелгі әлем тарихы. Владос, 1996 жыл, 43–49 беттерінде) былай делінеді «Шығыс Африканың саванна мен джунглилерін ағашқа ешқандай қиындықсыз өрмелей алатын және жерде екі аяғымен жүретін адамдардың арғы тегі австралопитектер мекендеген. Олар аласа бойлы, мығым, қалың түкті терісінің түсі қара және жақ сүйегі ірі болған. Австралопитектер басқа аңдарға қауіп төндіретін қару – шоқпар ұстаған, шоқпардың соққысы арыстанның күшінен кем болмаған. Шоқпар маймыл тектестердің жануарлар әлеміне үстемдік ету жолындағы алғашқы құралы еді. Одан соң саваннаға билік етуге мүкіндік берген найза мен от пайда болды. Алғашқы адамдар шоқпар мен оттарын сілтеп, қорыққаннан есі шыққан бөкендерді тік жарға айдап салып, мерткікен аңдарды мерген аңшылардың алдына қуалап апарған. Аңды ұстағаннан кейін от жағып, отқа тұтас етті пісіріп, қолдарымен жұлып жүрген. Қарындары тойған соң, үнгірлеріне кіріп, келесі күнгі аңшылыққа дейін ұйқыға кеткен.

Осылайша жылдан жылға, ғасырдан ғасырға созыла берді. Климат өзгерді, солтүстіктен мұздықтар көшіп, қоршаған орта өзгеріске ұшырады, адам тектес маймылдар да өзгерді: олардың қолдары қысқарып, жақтары кішірейді, бастарының өлшемі ұлғайды. Австралопитектердің питекантроптар, ал питекантроптарды неандертальдар ауыстырады, алайда олардың ешқайсысы әлі де нағыз адамдарға ұқсамады. Олардың сүйектері үлкен және өздері қайратты келді, көздерінің астыбілеуленіп тұрды. Алайда тері жамылуды үйренсе де маймылдық дағдысында қала берді. Оларды таңғажайып жағдай ғана адамға айналдырды. Саванның үстінде күн күлімдеп тұрды, ағаштар да көктеді, көкжиектегі таудың шыңы да көрінді. Жазықта аңшылар бұрынғысынша қаумалап аңға шықты. Алайда енді мұнда маймылтектестер емес, қалыптасқан алғашқы адамдар жүрді. Олардың қолдарына тастан жасалған балта мен шоқпарлар ұстады, маймылға мүлде ұқсамайтын биік те сымбатты еді, сөйлей де алды.

Адамдардың саны жылдам өсіп, олар жаңа орынға қоныс тебе бастады. Бұл жердің иесі – неандертальдықтармен қақтығысты, оңтүстік пен батыс, шығысқа қоныс аударды. Олар маймылдарды орман мен тауға ығыстырды. Он мың жылдан кейін неандертальдықтар жойылды, жерге саналы адам иелік етті. Кейбір шығыс халықтары – австралиялықтар мен айндардың бойында ғана неандертальдық қан сақталады» (2,5-6).

Міне егерде мән беріп оқысаңыз қандай мәлімет десеңізші, бірақ қазіргі оқушылар тек қана жазуларды оқып естерінде осындай қызықты мәліметтерді сақтағылары келмейді. Немесе осы тұжырымдарға сеніп емес, неге тікелей Қазақстан тарихымен тікелей тұспа – тұс хрестоматия

жазылмасқа? Қарап отырсаңыз әр ғалымның өзінің тұжырымдары бар осы әртүрлі тұжырымдар неге мектеп оқулықтарында кездесу керек? Неге осы мектеп оқулықтарына нақты нақты мәліметтер берілмеске. Бірақ қазіргі жастардың қандай кітапты қалайтындарын да білу маңызды. Себебі сол кітапты оқитын да ертеңгі болашақ жастар. Ғалымдар осы мектеп жасындағы оқушылармен пікір алмасса, олардың ойларын тыңдаса, және сол бағыт сол жүйе бойынша жұмыс жасаса, әрине онда қазіргі оқулықтардың жағдайы мұндай болмас еді.

Енді «Қазақ энциклопедиясы» Алматы 2006 жылғы Көркесуретті Қазақстан тарихының I томын алып қарасақ, жаңағы жоғарыдағы айтылған Австрополитек адамы 1996 жылы делінсе Көркем суретті Қазақстан тарихында 1974жылы америкалық антрополог Д. Джохансан Эфиопиядан жақсы сақталған аналық австроплитектің тым ертедегі қаңқасын тапты. Ғылым оны «Люси» деп атады. Ол шамамен осыдан 3,5 млн жыл бұрын өмір сүрген деп жазады [3, 15].

Осы екі кітапты салыстыра отырып неге әр кітапта әр түрлі дерек беріледі? деген де ойда келеді. 5 сынып Қазақстан тарихы хрестоматиясын алып қарайтын болсақ тек қана жазу, оқушының назарын бірден өзіне аударады деп айта алмаймыз. Көркемсуретті Қазақстан тарихын алып қарасақ, оқушының бірден көзі ең алғашқы адамдарға түсетіні анық. Суреттерге қарай отырып та, астындағы мәліметтерге назар аударады. Және б.з.б қанша мың жылдықта қандай адам өмір сүрді ол қалай бейнеленген, осының барлығы оқушының оқуға деген қызығушылығын арттыратыны сөзсіз. Бірақ мұндада назар аударатын дүние бар мәлімет өте тым көп. Біздің де айтпағымыз осы оқушылар қазір алғаш кітап бетін ашқаннан соң көп мәліметтерді оқып, қызығушылықтарын жоғалтып алмайды ма деп , көп ойлаймыз.

Еңбек құралы және алғашқы өнер туындыларында былай делінеді. Адамдар кейбір таяқ пен тастардың пішіні басқаларына қарағанда ыңғайлы екеніне көздері жетіп пайдалану үшін сақтап қойды. Олар қолайлы таяқ пен тасты қару ретінде қолданған. Таяқтар бүгінгі күнге дейін жетпеді, бірақ кейбір тастар сақталды. Олар қандай да бір іске бірнеше рет пайдаланылған өзектастастар табылған. Тастың пішінін құралға келтіру үшін жонып тегістеген. Бұл алғашқы өнер туындысы, біз сол арқылы адамның тас дәуіріндегі дамуы барысын білеміз.

Палеолит дәуірі өнерінің ең жарқын үлгілері – Испанияның солтүстігіндегі Альтамира үңгірінен табылды. Үңгір қабырғасына жаралы бизон, тағы басқа аңдардың суреттері қашап салынған. Жерге сұлап түсіп, денесін көтеруге шамасы жоқ, басы қорған іздегендей салбырап кеткен жаралы жануарлар бейнеленген [4, 7].

Жоғарыда керемет мәлімет айтылды, алғашқы адамдардың еңбек құралы, үңгірдегі сурет бәрі- бәрі қызықты. Егерде осы жерде де түрлі түсті сурет, сол үңгірлердің суреті, сол кездерден табылған еңбек құралдарының суреттері, тастан қашап жасалған қарудың түрлері сурет

күйінде берілсе, мәліметтерді шағын қызықты етіп жазса, қандай оқушы қызықпай оқымайды дейсіз.

Әрбір зерттелген жұмыстардың орындары, табылған еңбек құралдары, тұрған баспаналары және тағы басқалары осы кітап бетіне салынып отырса, сонда оқушылар расымен де мұндай болыпты ғой деп, көз алдарына елестетіп, сол кезде өз ойларымен де бөлісетін еді.

Біздің жұмысымыздың мақсаты қазіргі мектеп оқушыларын әлеуметтік желіден ғана оқып көре салатын емес, өзіміздің жасағалы отырған хрестоматия кітабының ішінен оқып жатса, онда ертеңгі ұрпақтың дұрыс білім-ілімін қалыптастыратын тұлға дайындау. Сол себепті де біздер бұл хрестоматия кітабына елбасымыздың «Рухани жаңғыру» бағдарламасын, «Ұлы даланың жеті қырын» кітапқа енгізу жоспарланып отыр.

Үшіншіден, Қазақ «Туған жерге туынды тік» деп бекер айтпаған. Патриотизм кіндік қаның тамған жеріңе, өскен ауылыңа, қалаң мен өңіріңе, яғни туған жеріңе деген сүйіспеншіліктен басталады. Сол себепті, мен «Туған жер» бағдарламасын қолға алуды ұсынамын. Оның ауқымы ізінше оп-оңай кеңейіп, «Туған елге» ұласады. Мәселен, «Ауылым – әнім» атты әнді айтқанда, «Туған жерін сүйе алмаған, сүйе алар ма туған елін» деп шырқайтын едік қой. Бажайлап қарасақ, бұл – мағынасы өте терең сөздер. Бағдарлама неге «Туған жер» деп аталады? Адам баласы – шексіз зерденің ғана емес, ғажайып сезімнің иесі. Туған жер – әркімнің шыр етіп жерге түскен, бауырында еңбектеп, қаз басқан қасиетті мекені, талай жанның өмір-бақи тұратын өлкесі. Оны қайда жүрсе де жүрегiнiң түбiнде әлдилеп өтпейтiн жан баласы болмайды. Туған жерге, оның мәдениеті мен салт-дәстүрлеріне айрықша іңкәрлікпен атсалысу – шынайы патриотизмнің маңызды көріністерінің бірі. Бұл кез келген халықты әншейін біріге салған қауым емес, шын мәніндегі ұлт ететін мәдени-генетикалық кодының негізі. Біздің бабаларымыз ғасырлар бойы ұшқан құстың қанаты талып, жүгірген аңның тұяғы тозатын ұлан-ғайыр аумақты ғана қорғаған жоқ. Олар ұлттың болашағын, келер ұрпағын, бізді қорғады. Сан тараптан сұқтанған жат жұртқа Атамекеннің қарыс қадамын да бермей, ұрпағына мирас етті. Туған жерге деген сүйіспеншілік нені білдіреді, жалпы, бағдарламаның мәні неде? Бірінші, бұл білім беру саласында ауқымды өлкетану жұмыстарын жүргізуді, экологияны жақсартуға және елді мекендерді абаттандыруға баса мән беруді, жергілікті деңгейдегі тарихи ескерткіштер мен мәдени нысандарды қалпына келтіруді көздейді.

Патриотизмнің ең жақсы үлгісі орта мектепте туған жердің тарихын оқудан көрініс тапса игі. 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 [5, 20].

Мемлекет пен ұлт құрыштан құйылып, қатып қалған дүние емес, үнемі дамып отыратын тірі ағза іспетті. Ол өмір сүру үшін заман ағымына саналы түрде бейімделуге қабілетті болуы керек. Жаңа жаһандық үрдістер ешкімнен сұрамай, есік қақпастан бірден төрге озды. Сондықтан, заманға сәйкес жаңғыру міндеті барлық мемлекеттердің алдында тұр. Сынаптай сырғыған уақыт ешкімді күтіп тұрмайды, жаңғыру да тарихтың өзі сияқты жалғаса беретін процесс. Екі дәуір түйіскен өліара шақта Қазақстанға түбегейлі жаңғыру және жаңа идеялар арқылы болашағын баянды ете түсудің теңдессіз тарихи мүмкіндігі беріліп отыр. Мен барша Қазақстандықтар, әсіресе, жас ұрпақ жаңғыру жөніндегі осынау ұсыныстардың маңызын терең түсінеді деп сенемін. Жаңа жағдайда жаңғыруға деген ішкі ұмтылыс – біздің дамуымыздың ең басты қағидасы. Өмір сүру үшін өзгере білу керек. Оған көнбегендер тарихтың шаңына көміліп қала береді. Елбасымыздың өзі осы бағдарлама арқылы да өзінің туған жерге деген туған елге деген махабатының айқын көрінісін байқауға болады. Ертеңгі өскелек ұрпақ осы ауыл аймақтың қадірін, түсінсе екен деп, патриоттық сезімдері осы орта мектептен бастап, өзіміздің тарихымызды оқыса екен деп отыр. Сондықтан да неге біздерге Елбасымыздың қолдауымен осы жаңа жасалғалы отырған хрестоматия кітабына туған жер тақырыбын қоспасқа.

Осы тұста біздерге берілген мүкіншіліктерді пайдалана отырып, «Рухани жаңғыру» арқылы жаңа идеяларды қолдана отырып, жіті тексеріп, бүгінгі мен ертеңгі жас ұрпақ өз тарихымыздан мүлдем хабардар болмауына жол бермеуіміз керек. Кеңістік – барлық нәрсенің, ал уақыт – бүкіл оқиғаның өлшемі. Уақыт пен кеңістіктің көкжиегі тоғысқан кезде ұлт тарихы басталады. Бұл – жай ғана әдемі афоризм емес. Шын мәнінде, немістердің, италиялықтардың немесе үнді халықтарының жылнамасына көз жүгіртсек, олардың мыңдаған жылды қамтитын төл тарихындағы ұлы жетістіктерінің дені осы елдер қазір мекен етіп жатқан аумақтарға қатыстылығы жөнінде сұрақ туындайтыны орынды. Әрине, ежелгі Рим деген қазіргі Италия емес, бірақ италиялықтар өздерінің тарихи тамырымен мақтана алады. Бұл – орынды мақтаныш. Сол сияқты, ежелгі готтар мен бүгінгі немістер де бір халық емес, бірақ олар да Германияның мол тарихи мұрасының бір бөлшегі. Полиэтникалық бай мәдениеті бар ежелгі Үндістан мен бүгінгі үнді халқын тарих толқынында үздіксіз дамып келе жатқан бірегей өркениет ретінде қарастыруға болады. Бұл – тарихқа деген дұрыс ұстаным. Сол арқылы түп тамырымызды білуге, ұлттық тарихымызға терең үңіліп, оның күрмеулі түйінін шешуге мүмкіндік туады. Қазақстан тарихы да жеке жұрнақтарымен емес, тұтастай қалпында қазіргі заманауи ғылым тұрғысынан қарағанда түсінікті болуға тиіс. Оған қажетті дәйектеріміз де жеткілікті. Біріншіден, қосқан үлестері кейінірек сөз болатын протомемлекеттік бірлестіктердің дені қазіргі Қазақстан

аумағында құрылып, қазақ ұлты этногенезінің негізгі элементтерін құрап отыр. Екіншіден, біз айтқалы отырған зор мәдени жетістіктер шоғыры даламызға сырттан келген жоқ, керісінше, көпшілігі осы кең-байтақ өлкеде пайда болып, содан кейін Батыс пен Шығысқа, Күнгей мен Теріскейге таралды.

Үшіншіден, кейінгі жылдары табылған тарихи жәдігерлер біздің бабаларымыздың өз заманындағы ең озық, ең үздік технологиялық жаңалықтарға тікелей қатысы бар екенін айғақтайды. Бұл жәдігерлер Ұлы даланың жаһандық тарихтағы орнына тың көзқараспен қарауға мүмкіндік береді. Тіпті, қазақтың кейбір ру-тайпаларының атаулары «қазақ» этнонимінен талай ғасыр бұрын белгілі болған. Осының өзі біздің ұлттық тарихымыздың көкжиегі бұған дейін айтылып жүрген кезеңнен тым әріде жатқанын айғақтайды. Еуропацентристік көзқарас сақтар мен ғұндар және басқа да бүгінгі түркі халықтарының арғы бабалары саналатын этностық топтар біздің ұлтымыздың тарихи этногенезінің ажырамас бөлшегі болғаны туралы бұлтартпас фактілерді көруге мүмкіндік берген жоқ. Сонымен бірге ұзақ уақыттан бері біздің жерімізде өмір сүріп келе жатқан көптеген этностарға ортақ Қазақстан тарихы туралы сөз болып отырғанын атап өткеніміз жөн. Бұл – түрлі этностардың көптеген көрнекті тұлғалары өз үлестерін қосқан бүкіл халқымызға ортақ тарих. Бүгінде төл тарихымызға оң көзқарас керек. Бірақ қандай да бір тарихи оқиғаны таңдамалы және конъюнктуралық тұрғыдан ғана сипаттаумен шектелуге болмайды. Ақ пен қара – бір-бірінен ажырамайтын ұғымдар. Бұлар өзара бірлескенде жеке адамдардың да, тұтас халықтардың да өміріне қайталанбас реңк береді. Біздің тарихымызда қасіретті сәттер мен қайғылы оқиғалар, сұрапыл соғыстар мен қақтығыстар, әлеуметтік тұрғыдан қауіпті сынақтар мен саяси қуғын-сүргіндер аз болмады. Мұны ұмытуға хақымыз жоқ. Көпқырлы әрі ауқымды тарихымызды дұрыс түсініп, қабылдай білуіміз керек. Біз басқа халықтардың рөлін төмендетіп, өзіміздің ұлылығымызды көрсетейін деп отырғанымыз жоқ. Ең бастысы, біз нақты ғылыми деректерге сүйене отырып, жаһандық тарихтағы өз рөлімізді байыппен әрі дұрыс пайымдауға тиіспіз.

Әдебиеттер

1. Ы.Алтынсариннің таңдамалы педагогикалық мұралары. – Алматы: Рауан, 1991.
2. Көмеков Б.Е., Жұмағанбетов Т.С., Игілікова К.С. Қазақстан тарихы хрестоматиясы, – Алматы: Атамұра. 2017 ж. – 61 б.
3. Мұхтар Құл-Мұхаммед, Бүркітбай Аяған, Жанайдаров О, Раев Т.Б, Тетенко Л.И. Көркемсуретті Қазақстан тарихы. Т.І, – Алматы: Атамұра, 2006. – 311 б.
4. Көмеков Б.Е., Жұмағанбетов Т.С., Игілікова К.С. Қазақстан тарихы хрестоматиясы, – Алматы: Атамұра. 2017 ж. – 61 б.
5. Назарбаев Н.Ә., Ақжолова Г. Болашаққа бағдар РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ. – РЕГИС – СТ Полиграф, 2017. – 55 б.

К.М. Ганя

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: ст. преподаватель, магистр Г.Ж. Курмангазина

К ВОПРОСУ О РЕЛИГИОЗНЫХ ВЗГЛЯДАХ АЛЬ-ФАРАБИ

Приобщение к мусульманской культуре дало мощный толчок общественно-политической и религиозной культуре в Казахстане. С исламом связано в регионе распространение арабского языка и арабографической литературы на тюркском языке, начиная с VIII века. Этот процесс бурно проявился в плодотворном мировосприятии и жизнедеятельности и в работах целой плеяды мыслителей региона Центральной Азии, отражающих дух кардинальных изменений в этом этапе исторического развития. Одним из них оказался выдающийся ученый Востока Абу Наср аль-Фараби (870–950 гг.) [1].

Аль-Фараби вышел из той среды тюрков, среди которых знание ислама и арабской культуры ценилось высоко. Как представитель своего времени, своей эпохи и как личность аль-Фараби формировался в обществе, в котором всецело господствовали феодальные и религиозные мировоззрения. Аль-Фараби знал, что исповедания ислама и быть правоверным мусульманином в степи оказалось достойным и почетным делом, знаком большой порядочности, чести и достоинства. На философские, социально-политические взгляды аль-Фараби, особенно на его взгляды о морали и нравственных качествах человека, оказали благоприятное влияние освободительные движения того периода, потрясавшие основы Халифата, духовные ценности своего народа, своей тюркской этнической среды, Родины, привитые ему с раннего детства. Социально-философские и политические взгляды аль-Фараби – продукт той эпохи, в которой он жил, господствовавшего в ту пору мировоззрения – религиозной идеологии, философских, общественно-политических концепций общественных отношений и государственного устройства. Так что в город мира – Багдад аль-Фараби прибыл с жадной жаждой знания, блестяще образованным, духовно готовым к самоотверженному труду в области науки и знаний. Значительную часть своей жизни аль-Фараби провел в крупных культурных и научных центрах Арабского Халифата, прежде всего в Шаме (Дамаске). В те времена расцветали арабская культура и цивилизация, государство, право и философия. Арабский халифат был целостной цивилизацией и культурой, основанной на мусульманской религии – ислам. Одним из покровителей аль-Фараби оказался правитель города Халаб Сирии Сайф ад Даула, который высоко оценил его с многогранными способностями как ученого, музыканта, поэта, советника и врача. Именно в такой кипучей общественно-политической и научной среде аль-Фараби вырос в одного из выдающихся ученых Востока. По мнению известного ученого Абд-аль Хасана Байхаки (996–1077), в исламе не ро-

дился еще человек, равный Абу Насру, поклонники его учения признали аль-Фараби «Вторым учителем» после Аристотеля.

Религиозное сознание и понятие аль-Фараби, безусловно, имели своеобразие. На философские, социально-политические взгляды аль-Фараби, особенно на его взгляды о морали и нравственных качествах человека, оказали благоприятное влияние освободительные движения того периода, потрясавшие основы Халифата, духовные ценности своего народа, своей тюркской этнической среды, Родины, привитые ему с раннего детства. Он в полной мере разделял основные идеи, изложенные в священных книгах, прежде всего Коране. Мусульманин должен твердо верить, что есть только один бог – Аллах и покорность человека ему носить всеобъемлющий характер. Аль-Фараби глубоко убежден в этом постулате. Отсюда: взаимосвязь человека с богом как Абсолютом. Но Аллах изображается в Коране как существо с чисто с человеческими моральными качествами, но превосходной степени, он то гневается на людей, то прощает их; одних любит, других ненавидит. Это наводит его на размышление. Аль-Фараби более склонен к трактовке Аллаха, как сверхъестественного вездесущего, невидимого, и непознаваемого феномена. Все это проливает свет на сакральный характер функционирования государства и религии в арабо-мусульманском мире. В исламе существуют два крупных направления: сунниты, опирающиеся на Коран и Сунну, и шиизм, толкующий Коран иносказательно, имеют собственное «священное предание» о скрытом имаме, призванным восстановить истину и справедливости [4].

В этой связи следует отметить, что в отношении этих двух направлений ислама аль-Фараби весьма деликатен, хотя в своих произведениях он в большей мере импонирует суннизму, считающемуся ортодоксальным направлением. Аль-Фараби начинает свои произведения однозначно: «Во имя Аллаха милостивого и милосердного (начинаю)...», а заканчивает – «Хвала Аллаху» с благодарностью Всевышнему. Аль-Фараби представитель своего времени и своей эпохи. Но в содержаниях своих работ он рационален, раскрывая суть проблем, он умеренно и несколько своеобразно обращается с сакральными их сторонами [3, с. 76].

Аль-Фараби посвящает сакральным проблемам трактат «О религии», отличающийся своим подходом от многочисленных богословских трудов своего времени. По мнению мыслителя, это взгляды действия, predetermined условия, начертанными для всех Первым главой. С помощью религии все достигают целей, заложенных в них. Он вводит термин «добродетельная религия». При этом он не ссылается на конкретные религии.

Тем не менее, аль-Фараби глубоко выразил наиболее актуальные и острые философские, социально-политические идеи своей эпохи. Аль-Фараби был универсальным мыслителем, высказавшимся по многим фундаментальным проблемам во многих областях человеческого знания.

Аль-Фараби оставил после себя богатое научное наследие (около 160 трактатов), охватывающее самые различные отрасли знания. Следует отметить, что в творчестве мыслителя значительное место занимают социально-политические трактаты. Основные произведения аль-Фараби: «Слово о Классификации наук», «Трактат о взглядах жителей добродетельного города», «Гражданская политика», «Афоризмы государственного деятеля», «Указание пути к счастью», «Отношение философии к религии» и др. [2]. Из них трактат «Слово о классификации наук», которого считали энциклопедией средневековой науки, выделяет самостоятельной главой науку о Боге, творце всего сущего. Весьма актуальная проблема социально-политической философии аль-Фараби – человек, его природное и социальное бытие. В этом вопросе его позиция значительно отличалась от господствовавшего в то время традиционного религиозно-социального взгляда на человека.

Некоторые идеи мыслителя имеют глубоко сакральное значение, как бы обращены к потомкам, вписываются в реалии жизни современного человечества. «Вся земля станет добродетельной, если народы будут помогать друг другу для достижения счастья». Аль-Фараби был универсальным мыслителем, высказавшимся по многим фундаментальным проблемам во многих областях жизни общества и человеческого знания. Именно ему принадлежат вещи утверждения о том, что «разум покажет бессмысленность раздоров (воин)» между народами и они «должны прийти к соглашению» ради достижения «наивысшего блага», т.е. счастья на земле. Реалии современного этапа развития человечества подтверждают глубокое концептуальное значение предвидение мыслителя аль-Фараби. Поэтому он занимает достойное место в ряду мыслителей, оставивших наиболее глубокий след в истории мировой цивилизации и культуры.

Литература

1. Белая кость прошлого. Наши современники. – Алматы, 1994. – С. 9.
2. Аль-Фараби. Философские трактаты. – Алма-Ата, 1972. – С. 288-89, 317-319; Касымжанов А.Х. Аль-Фараби. – М.: Мысль, 1982.
3. Аль-Фараби. Трактаты о религии / перевод Б.К. Тайжанова. – Возвращение Учителя. – Алматы: Жазушы.
4. Религиоведение. Энциклопедический словарь / под ред. А.П. Забияко, А.Н. Красникова, Е.С. Элбакян. – М.: Акад. Проспект, 2006.

А.А. Иманишарипова

ПМПУ, МТ-41 тобы

Ғылыми жетекшісі: т. ғ. к., доцент З.А. Сабданбекова

«ДІНТАНУ НЕГІЗДЕРІ» ПӘНІНІҢ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДІНИ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ МАҢЫЗЫ

Дін – бұл саналы адамның қалыптасуымен бірге келе жатқан рухани құбылыс. Дін қоғамдық сананың формасы және әлеуметтік институт ретінде қызмет атқаратыны белгілі. Дін дүниетаным ретінде адам, қоғам, әлем туралы түсініктер жүйесін қалыптастырып, адам өміріне мән-мағына беретін діни құндылықтар бағдарын береді. Діннің адамзат қоғамында және әрбір елдің мәдениеті мен дәстүрінде, ұлттың ділінде алатын орны ерекше. Еліміз егемендік алған жылдардан бастап қоғамымыздың рухани өмірінде түрлі саяси, тарихи, экономикалық күрделі өзгерістер болып өткені белгілі. Мұндай өзгерістер сан-салалы бағыттарды қамтып, бүгінгі таңда әр түрлі этникалық топтар мен діни ағымдағы қоғамды қалыптастырады. Бұл қарапайым халық пен дін бірлігінің нәтижесі. Өйткені дін атаулының қоғамдық сананың қалыптасуы мен дамуында орны мен рөлі ерекше. Дін мәселесін тек қана құдайды танып, оған ғибадат жасау ғана деп түсіну жеткіліксіз [1, 41 б.].

Кез келген мемлекет дін мәселесінің күрделілігі мен маңыздылығын түсінуде алғаш діни қатынастарға, яғни дінге байланысты маңызды мәселелерге ерекше көңіл бөлуі қажет. Өйткені қандай да бір ұлттың басты құндылығының бірі, оның діни сенімі болып табылса, онда дін мен халықтың бірлігі бір-бірімен тікелей байланысты. Сондықтан «дін» дегеннің не екенін танып, білу әрбір саналы адамға мәдени қажеттілік. Егеменді Қазақстан мемлекеті азаматтары үшін бұл қажеттіліктің өзіндік ерекшеліктері бар. Елімізде көптеген этностар мен діни бірлестіктер бар. Сонымен қатар өзге діндердің де ықпалы айтарлықтай. Сол себепті «Дінтану негіздері» пәнін мектептерді оқыту заман талабынан туындағаны белгілі. Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев өзінің «Тарих толқынында» атты кітабында: «Біз бұқара санасындағы діншілдіктің артуына әзір болуымыз керек, онда тұрған қатерлі ештеңе жоқ. Жалпы дін өздігінен өнегелі ақиқаттан бөтен ештеңе үйретпейді. Жалғыз – ақ, бізге қауіп төндіретіні діни біліміміздің деңгейі онша жоғары болмай отырғаны» – деп жазды [2, 133 б.].

Бүгінгі жасөспірім, ертеңгі азамат дін туралы білім алуға құқылы. Елбасымыздың алдыңғы қатарлы елдермен терезе теңестіру кезегінде озық тұруды міндеттеуі де заман талабынан туындап отыр. Діннің қоғамдағы рөлін, тұлғаның қалыптасуындағы маңызды орнын, еліміздің поликонфессиялығын ескере отырып, бүгінгі дәстүрлі емес діни ағымдардың етек алып, діни негіздегі экстремистік, террористік саясаттың өрбуі кезеңінде халықтың діни сауаттылығын көтеру үшін,

жастардың бойында түрлі жат ағымдарға қарсы иммунитет қалыптастыру үшін, елдегі және шетелдердегі діни жағдайды бақылап, талдау жасай білу үшін көпконфессиялы қазақстандық қоғамға діни білім аса қажет және бүгінгі күні өзекті болып табылады.

Елбасымыздың өзінің «Қазақстан–2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Жолдауында елдің дәстүрлері мен мәдени нормаларына сәйкес келетін діни сана қалыптастыруымыз керек деп атай отырып, ХХІ ғасырдағы Қазақстандағы дінге ерекше көңіл бөлді. Қазір елімізде жастардың сырттан келген дәстүрлі емес діни ағымдарға, экстремизмге, терроризмнің шырмауына еріп кетуі белең алып отыр.

Сондықтан қазіргідей халықтың дінге қызығушылығы артып отырған тұста мемлекеттің саясатын, дін туралы ұғымды, дін туралы заңды түсіндіру халыққа үгіт-насихат жұмыстарын жүргізу ауадай қажет болып отыр. Әртүрлі радикалды діни ағымдардағы жастардың психологиялық тәуелділігі феноменінің кең таралуы бүгінгі әлемде қауіпті үрдіске айналып барады.

Мұндай деструктивті діни ұйымдар адамдардың ең құнды байлығын – ғұмырындағы уақыты мен денсаулық қуатын тартып алады, дамуына кедергі келтіреді, асыл армандарын жүзеге асыру жолына кесекөленең тұрады. Көптеген зерттеушілер мұндай тәуелділіктің алғашқы себебін қолданыстағы білім беру мен тәрбиенің мәдени дәстүрінен іздеу керек деген пікірге тоқтайды.

Бүгінгі әлемде ақпараттар легі және олардың сандық та, сапалық та өзгерістері өте жылдам қарқынмен артып келеді. Меңгеруі мен қорытуына бірнеше буын ғұмырын арнаған сол ақпараттар бүгінгі күні бірнеше жылда-ақ ескіріп қалуы мүмкін. Басқаша айтқанда, жастар жаңа ақпараттарды өз бетінше жеткілікті деңгейде қорытып, оның қолдану алгоритмін жасай алмайды, соған сәйкес белгілі бір деструктивті діни бірлестіктер туралы ақпараттармен жұмыс істеу машығы жоқтықтан солар үшін ойлап, солар үшін шешетін үстемдердің ықпалында кетеді. Олар өмірде әлеуметтік тұрғыда нендей нәрселерге ұмтылу керектігін, сол бағдармаланған мақсаттарды қандай тиімді жолмен іске асыру қажеттігін, неге қуанып, неден қашу керектігін шешеді.

Тәжірибесіз жас діни ойындар мен соғыстардың «қалайы солдаттына» айналғанын өзі де білмей қалады. Жастарға діни экстремизм, терроризм ұғымдары сынды секталардың шырмауы туралы түсінік беру. Басқа ағымдардағы ұйымдарға жастарымыздың еліктеуіне тосқауыл қою. Келтірілген фактілер, мысалдар арқылы жеке тұлғаның санасына діни экстремизмнің алдын – алу бағыттарын қалыптастыру. Жастарымыздың бойына рухани құндылықтарды сіңіру.

Сонымен бірге білім мен сауаттылықтың қаншалықты маңызды екенін, мейірімділік, имандылық, ізгілік, адалдық сияқты адами құндылықтардың шарапатын ұғындыру. Елімізде жастардың сырттан

келген дәстүрлі емес діни ағымдарға еріп кетуі туралы, ниеті теріс, пиғылы өзге діндердің сүттей ұйып отырған халықтың арасына іріткі салуына, жастарды өз қатарына тартуына жол берілмеуі тиіс екендігі туралы айтылса, дәстүрлі дін мен дәстүрлі емес діндердің айырмашылықтарын ашып көрсетіп, түсіндірді. Сондықтан мектептегі, жоғары оқу орындарындағы білім беру жүйесі жастардың дінтану негіздерінен толыққанды хабардар болуымен сабақтасуы керек.

Сондықтан еліміздің тарихы мен мәдениетін және діни мәдениет негіздерін танып, біліп, өзге мәдениет өкілдерімен озық дәрежеде өзіндік, қоғамдық пікір қалыптастыра алғанда ғана отанын сүйгіш, ұлтжанды, қоғамға пайдалы жеке тұлға тәрбиелеуге болатыны анық. Келешек жастардың санасында Алланы таныту, адамзат баласының бойындағы сенім мәселесін қалыптастыру, оған ғибадат жасау мәселесін ұғындыратын уақыт жетті. Дінтану пәні жас жеткіншектердің әлемдік және дәстүрлі ұлттық діндердің адамзат өркениетінде алатын орны мен атқарар рөлін, діндердің қоғамдық өмірге тигізер ықпал әсерін, діни дүниетанымның құрылымы мен ерекшелігін, қоғамдық сананың мәңгілік формасы ретіндегі діннің атқарар қызметін игеруге және түсінуге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, діннің пайда болуы және дамуы, діннің қызмет ету заңдылықтарын, адамзат тарихында діннің алуан түрлі феномендерінің көрінуін, діни мәдениеттің басқа салаларымен өзара байланысы мен өзара ықпал әсерін, діндердің рухани әлеуеті мен құндылықтарын, ортақ ұстанымдарын және айырмашылықтарын үйрету, діни төзімділік пен келісім қағидастарын ұрпақтың санасына рационалды түрде сіңіру және жат діни ағымдарға сыни көзқарас қалыптастыру жауапкершілікпен атқарылуы тиіс [3, 36 б.].

«Дінтану негіздері» пәнінің мақсаты – дін және діни нанымдар туралы жалпы білім беру, оқушылардың жалпы рухани – адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру. Мұнда қандай да бір дін туралы немесе оны насихаттау туралы мақсат көзделмеген, яғни сабақ зайырлы сипатта оқытылады. Пәннің бағдарламасында діндер туралы, ежелгі діни нанымдардың пайда болуы, діннің тәрбиелік мәні, әлемдік діндер, оның ішінде Қазақстанда басым тұратын ұлттардың мәдениетінің дамуына әсер еткен діндер, Қазақстандағы қазіргі діни жағдай туралы мағлұматтар беріледі [4, 94 б.].

Діни және дінтанулық білім бағыттылығы жөнінен бір-бірінен ажыратылғанымен, түпкі мақсаты бір. Ол – дін туралы түсінікті дұрыс қалыптастыруға, шетін көзқарастардан сақ болуға, өзге діндер мен сенімдерге құрметпен қарауға, дәстүрлі рухани құндылықтарды қадірлеуге, «имандылық» ұғымын дұрыс түсінуге және бағалай білуге жетелеу. Сондықтан заман талабына сәйкес діни және дінтанулық білімнің ортақ мақсатқа тиімді түрде бірлесе қызмет етуінің жан-жақты мүмкіндіктерін жете қарастырған жөн. Дінтану пәнінің оқытылу аясын

кеңейту еліміздегі қазіргі діни ахуал және конфессиялық кеңістіктің алуан түрлілігі жағдайында да өте маңызды. Орта мектепте дінтану бағытында жүйелі әрі сапалы білімнің берілуі болашақта еліміздің ішкі тұрақтылығына септігін тигізетіні сөзсіз.

Әдебиеттер

1. Яблокова И.Н. Основы религиоведения. – М., 1994.
2. Назарбаев Н.Ә. Тарих толқынында. – Атамұра, 1999.
3. Радугин А.А. Введение в религиоведение. – М., 1997.
4. Угринович Д.М. Психология религии. – М., 1986.

Д.В. Сницарь

студент ИШ-22, Павлодарский государственный педагогический университет
Научный руководитель: ст. преподаватель, магистр Г.Ж. Курмангазина

УЧИТЕЛЯ-ПАВЛОДАРЦЫ – ГЕРОИ ВОЙНЫ И ТРУДА

75-летию Великой Отечественной войны посвящается

В данной статье хотелось выразить дань памяти тем, кто, не щадя своей жизни, воевал на фронтах Великой Отечественной войны, а после войны внесли свой вклад в развитие образования послевоенного Павлодара и всего региона.

В 1944 году более пяти тысяч советских лучших учителей и других работников народного образования были награждены медалями и орденами за самоотверженную работу в школе по воспитанию и обучению детей. Вернувшись с полей войны, учителя-фронтовики продолжили свой ратный путь на педагогическом поприще. В рамках статьи невозможно перечислить всех. Приводится описание трудовой деятельности лишь некоторых фронтовиков-учителей. Но помнить о них – наша общая задача. [1]

Выпускник Павлодарского педучилища Макашев Галимжан поступил в 1939 году и окончил его в 1942 году. По окончании педучилища поступил в Алма-Атинское военно-пехотное училище. В Действующей армии был помощником командира разведвзвода 7-й гвардейской танковой бригады, воевал на Волховском, Прибалтийском, Ленинградском, Карельском, 1-ом Белорусском фронтах, получил ранения, прошёл с боями Норвегию, Финляндию, Польшу и Германию. Награжден орденом Славы 3 степени, медалями «За отвагу», «За оборону Советского Заполярья», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.». После окончания войны, в июне 1945 года, в связи с получением тяжёлого ранения был демобилизован из РККА и направлен по месту жительства в город Павлодар. В дальнейшем работал в Павлодарском обкоме КП(б)К. направляет Г. Макашева на учёбу в 2-годичную партий-

ную школу при ЦК КП(б)К, налаживал пропагандистскую работу среди комсомольской и несоюзной молодёжи области. Затем работа в облкультурпросветотделе области, повышение журналистской квалификации в редакции областной газеты «Қызыл ту». [3]

Гегер Николай Федорович – уроженец села Ефремовка Первомайской волости Павлодарского уезда, Семипалатинской губернии. В 1942 году призван в ряды Советской Армии, в составе морской пехоты участвовал в боевых действиях с Японией. После войны окончил пединститут, работал директором школы, затем переведен на партийную работу. Награжден: орденами «Знак почета», «Октябрьской революции», «Трудового Красного Знамени», «Отечественной войны» второй степени, знак «За особые заслуги перед областью» и множеством медалей. Является Почетным гражданином Железинского района.

Мацейлик Лев Михайлович в 1930 году в связи с переездом отца на строительство железной дороги «Турксиб», семья переехала в г. Семипалатинск. В 1937 году Лев Михайлович окончил 10 классов средней школы. С августа 1937 года по июнь 1939 года работал учителем математики и физики в Щербактинской средней школе в селе Щербакты Павлодарской области. В 1939 года поступил в Томский Государственный Университет им. Куйбышева, в декабре 1939 года был призван в ряды РККА. В армии служил рядовым, а затем командиром взвода управления батареи. Лев Михайлович прошёл всю войну, участвовал в боях под Сталинградом, Новочеркасском, освобождал Ворошиловоградскую, Донецкую, Ростовскую области. Войну закончил в звании старшего лейтенанта начальником связи дивизии. В феврале 1946 года с последствиями контузии, был демобилизован. За ратный труд на фронтах ВОВ Л.М. Мацейлик награждён двумя орденами «Красной звезды», «Орденом Отечественной Войны» 1 степени, тремя медалями «За оборону Сталинграда», «За взятие Кёнинсберга», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.».

Педагогический путь Льва Михайловича начался после демобилизации в школах города: с марта 1946 – март 1948 гг. – учитель женской средней школы №11; с апреля 1948 по август 1953 года – директор мужской средней школы №8; с сентября 1953 по январь 1958 года – учитель и завуч средней школы №11; с февраля 1958 по август 1959 года – заведующий городского отдела народного образования; с сентября 1959–1962 первый директор школы- интерната номер №1.

С 1951 по 1955 год Лев Михайлович учился и окончил заочно Семипалатинский государственный педагогический институт им. Н.К. Крупской по специальности «История». С августа 1962 года по сентябрь 1983 года работал заведующим кабинетом повышения квалификации руководящих кадров Павлодарского института усовершенствования учителей. Занимался подготовкой завучей и директоров школ области. Всю свою

послевоенную жизнь персональный пенсионер посвятил воспитанию молодого поколения.

Касымов Нуркен Касымович родился в селе Жана-Аул Павлодарской области. Окончил казахскую среднюю школу им. Абая в г. Павлодар. В ряды Советской Армии был призван в 1942 году, затем становится воспитанником Одесского пехотного училища, но досрочно был отправлен в действующую армию в чине сержанта. В одном из боёв под Сталинградом Н. Касымов получает ранение. После излечения он учится на курсах младших лейтенантов при 21-й армии и летом 1943 года в должности командира взвода автоматчиков участвует в крупнейшем сражении на Орловско-Курской дуге. Взвод Касымова в составе 153-го стрелкового полка 32-й гвардейской стрелковой дивизии, ежедневно отбивая по несколько атак пехоты и танков, поддерживаемых с воздуха штурмовой авиацией, держал оборону возле села Прохоровка, где произошло самое крупное танковое сражение за всю войну.

Нуркен Касымов участвовал в освобождении городов Белгород, Харьков, Полтава, Сумы. После тяжелых ранений, демобилизован и работает в Жанааульском учебном пункте обучая военному делу молодёжь. Первые послевоенные годы Нуркен Касымович учил детей в сёлах Былдык, Жанааул, Березовка, Жертомсык и Жетеким Павлодарского района. Одновременно заочно окончил сначала Павлодарское педучилище, а затем исторический факультет Семипалатинского пединститута.

Ветеран Великой Отечественной войны, майор запаса Горемыкин Владимир Васильевич родился в Алтайском крае в семье рабочего. После окончания семилетки поступил на курсы учителя начальных классов при Славгородском районо. С июля 1940 года работал учителем начальных классов в Бурсольпромской школе. Но война внесла свои коррективы и в дальнейшем Владимир Васильевич поступает в военное учебное заведение Красноярска. Командиром батареи 305 стрелковой дивизии прошёл весь боевой путь до 9 мая 1945 года. На фронте был дважды ранен (1944, 1945).

После войны заочно закончил исторический факультет Омского Учительского Института и в 1955 году заочно закончил Барнаульский пединститут. В августе 1968 года В.В. Горемыкин вместе со своей семьёй переехал в г. Павлодар, где работал директором школы №17 Индустриального района. Василий Иванович Щербинко родился в с. Вознесенка Лозовского (ныне Успенского района) Павлодарской области. В 1929 году вместе с родителями переехали на Украину. В 1939 году, после смерти отца переехал к старшему брату в с. Успенка Павлодарской области, где продолжил учёбу в школе. В 1940 году поступил в Павлодарское педучилище, которое окончил в 1941 году и был направлен учителем истории и географии в Рождественскую семилетнюю школу.

С января 1942 г. вступив в РККА добровольцем, ушел на фронт. Василий Иванович прошёл всю войну связистом. Принимал участие в

Московском наступлении 1942 года, в Орловско-Курском направлении, обеспечивая связь между наступающими и артополком при освобождении Смоленска и Рославля, в освобождении Белоруссии и Прибалтики, а тяжелых боях в Восточной Пруссии и в разгроме немецких частей в Курляндском котле. За умелое координирование артиллерийского огня в сентябре 1943 года под Смоленском Василий Иванович удостоен своей первой награды – медали «За отвагу». Осенью 1944 года, за бой под Елгавой в Латвии получил орден Красной Звезды. Василий Иванович являлся комсоргом дивизиона. «Наш комиссар», так называли его боевые товарищи за эрудицию и отзывчивость.

После демобилизации поступил на заочное отделение исторического факультета КазГУ, окончил его в 1949 году. С августа 1949 года, назначен заведующим Павлодарского городского отдела народного образования, а с 1954 года отдел облОНО. 5 августа 1965 года. В.И. Щербинко был утверждён в должности заведующего отделом школ обкома Компартии Казахской ССР. Будучи на этом посту, он уделял большое внимание улучшению постановки учебно-воспитательной работы в школах, в средних и высших учебных заведениях, заботился о повышении уровня подготовки кадров в школах, техникумах и вузах. В соответствии с постановлением ЦК КПСС от 2 июля 1969 года и ЦК Компартии КазССР от 24 июля 1969 года, отдел школ, возглавляемых Василием Ивановичем, был преобразован в отдел науки и учебных заведений.

За заслуги в области народного образования Президиум Верховного Совета Казахской ССР Указом от 1 октября 1966 года, Василию Ивановичу Щербинко присвоено почётное звание заслуженного учителя школы Казахской ССР [3].

Один из известных педагогов Павлодарской области Ахметов Бейсен Ахметович родился в семье бедного скотовода Ермаковского района, Павлодарской области. Школы в ауле не было, и как вспоминал Бейсен Ахметович, «время от времени какой-нибудь более или менее грамотный человек собирал группу детей и проводил занятия, учил читать и писать». После переезда в Павлодар он учился в казахской начальной школе №6 и в русской семилетке. По окончании школы поступил в только что открывшийся Павлодарский педагогический техникум. С этого момента учить других и учиться самому – его призвание.

Во время учебы в техникуме, ему предложили организовать в Ямышево детский дом, и Бейсен Ахметов доказал, что он не только умел учиться на отлично, но и выполнять серьезно, ответственно порученное ему дело. По окончании техникума Бейсен Ахметович работает учителем математики Беловодской школы Иртышского района, а уже через год возглавляет школу в качестве директора. С 1935 года учится в Алма-Атинском КазГУ на физико-математическом факультете. Был очень активным студентом, являлся победителем студенческого турнира по шахматам среди вузов Алматы.

Педагогическая деятельность прерывается началом Великой Отечественной войны. Командование назначило его начальником связи 598 стрелкового полка, 207 стрелковой дивизии, после тяжёлого ранения с раздроблением малоберцовой кости попал в госпиталь №3837 г. Иваново. Участвовал в операциях при взятии городов Вязьма и Смоленск, не доходя до города Орши был тяжело ранен. Награжден орденом Красной Звезды», медали «За оборону Москвы», «За победу над Германией», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне».

После войны Бейсен Ахметович работает директором Таволжанской школы, а с 1948 года ему поручено быть директором Павлодарского педагогического училища. В это трудное для страны послевоенное время Б. Ахметов вместе с преподавателями и студентами укрепляет материальную базу училища, создает атмосферу творческой педагогической деятельности. Высокая культура, образованность, ум, трудолюбие помогли Ахметову создать талантливый, работоспособный коллектив, который впоследствии прославил педагогическое училище своими выпускниками. Педагогическая деятельность Бейсена Ахметовича оценена государственными наградами: «Отличник народного просвещения», «Орден Трудового Красного знамени», «Заслуженный учитель КазССР» и другими наградами и почетными грамотами. Ему было присвоено звание Почетного гражданина города Павлодара.

В 1996 году Павлодарскому педагогическому колледжу было присвоено имя Ахметова Бейсена Ахметовича – учителя, в полном смысле этого слова. [4]

В заключение нужно отметить, что в данной работе не было возможности описать всех учителей, которые не только сеяли разумное, доброе и вечное, но и не жалея своей жизни сражались на фронтах войны, проявив мужество и героизм. Они останутся в воспоминаниях коллег, выпускников и людей, знавших их, в памяти потомков и учеников, как образец педагогической культуры, основанной на стремлении к приобретению знаний, на любви к ученикам, к людям, к делу.

Литература

1. Павлодар. Павлодарская область. Энциклопедия, Павлодар, 2003; Казахстан, А-А., 1969. Павлодарское Прииртышье.
2. [Электронный ресурс] <http://ped-kollege.kz>
3. Павлодарцы в годы Великой Отечественной: Сборник документов. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2005. – 748 с.
4. [Электронный ресурс] <https://atamasigorvlad.wixsite.com/>

А.Н. Швец

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: ст. преподаватель, магистр Г.Ж. Курмангазина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ АЛЬ-ФАРАБИ

Интерес современного общества к приобщению особенностей научного знания, формирование нового мышления обуславливает необходимость исследования вклада каждой нации, в том числе арабской, в развитие человеческой цивилизации, в целом, и во всемирный историко-педагогический процесс, в частности. Творческое наследие аль-Фараби (870–950 гг.) – важнейшая составная часть педагогической мысли Востока в период раннего средневековья.

Аль-Фараби был выдающимся практиком и теоретиком педагогики средневекового Ближнего и Среднего Востока, создавшим целостную систему педагогических идей, содержащих в себе вопросы методологии педагогики, проблемы человека и его воспитания, цели и средства воспитания, образования и формирования научного мировоззрения личности. Он написал более ста трудов по философии и естественным наукам. Его наследие необычайно велико и разнообразно. Аль-Фараби изучал все известные в то время отрасли знания. На первом месте у него стояла философия и особенно логика. Еще при жизни философы Востока называли его «ал-муаллим ас-сани», что означает «второй учитель», когда «первым учителем» они называли Аристотеля.

Изучение таких великих ученых, как Платон, Аристотель и аль-Кинди, повлекло за собой последствия огромного влияния на мировоззрение аль-Фараби. Как у Платона и Аристотеля, у которых политическую и педагогическую теорию можно вывести из философии, так и у аль-Фараби педагогические установки и воззрения органически связаны и переплетены с его философскими и социально-этическими взглядами. В педагогических рассуждениях аль-Фараби большое место уделяет категории воли и желания человека, которая при соответствующих условиях перерастает, свободный выбор цели и средства выработки у него определенных добродетелей.

Педагогика, по аль-Фараби, входит в состав его гражданской или практической философии, которую он условно рассматривает как часть философии. Так же он считает, что педагогика – это искусство управления волей и желанием воспитуемого человека в определенном направлении, соответствующими методами и средствами, а правитель – педагог, наставник, учитель. Обучение – это усвоение учителя основ философии, теоретического знания. Воспитание – это деятельность учителя, наставника, преследующая цель выработать у молодого человека определенные нравственные нормы поведения и практические навыки овладения ремеслом (искусством) [1, 37 с.].

При воспитании нужных практических навыков, умений и хороших моральных свойств, он считает необходимым использование двух педагогических методов – мягкого и твердого, – в зависимости от конкретных условий и характера воспитуемого. В случае, если воспитываемые проявляют желание и усердие, применяется «мягкий метод», в противном случае к ним применяется «твердый метод», т. е. метод принуждения. Цель воспитателя, используя эти педагогические методы, подготовить своих учеников к поискам путей к достижению счастья.

В воспитании положительных нравственных свойств придает большое значение приемам и действиям воспитателя в лице руководителей коллектива (города): «Для того, чтобы у человека выработался определенный нрав, необходима привычка к совершению соответствующих действий. Доказательство того, что нравы образуются от привычки, видишь из происходящего в городах. Политические деятели делают жителей городов хорошими, приучая их делать добро» [2, 13 с.].

Аль-Фараби утверждал, что создание нового, идеального общества возможно только при воспитании гармонически развитого человека. Ребенок от рождения не наделен разумом. Разумным он становится только при условии правильного воспитания и образования. «Воспитание разумного человека происходит благодаря усилиям учителя в процессе воспитания ученика» [4, 14 с.]. Аль-Фараби связывал развитие разума с воздействием внешнего мира на чувства человека. При этом он отводил разуму решающую роль в формировании личности ребенка.

Нормирование умственных способностей учеников зависит, по мнению аль-Фараби, и от последовательности обучения. В трактате «Классификация наук» аль-Фараби предлагал схему последовательного обучения. На первое место аль-Фараби ставил изучение языкознания, потому что, по его мнению, совершенствуя и шлифуя язык, «языкознание тем самым способствует развитию всех наук». После языкознания аль-Фараби ставил логику, т. к. всеобщие законы логики позволяют понять содержание и развитие всех остальных наук. Далее следуют математика, естествознание и богословие, а также науки об общественном развитии. В трактате «Классификация наук» аль-Фараби разрабатывал способы овладения знаниями. Он предлагал начинать обучение с самых простых вещей и по мере накопления опыта, познания окружающего мира переходить к более сложным явлениям и понятиям.

Говоря об умственном развитии, философ различал два вида разума: практический и теоретический. Практический разум – конкретен, теоретический разум – абстрактен и формирует общие понятия. Такое разделение имело самое непосредственное отношение к воспитанию и было необходимо ученому для того, чтобы показать способы постижения ребенком знаний. Тем самым он обращал внимание учителя на необходимость и способы формирования умственных способностей учеников.

В социально-этических трудах аль-Фараби постоянно подчеркивает, что воспитание нравственных качеств у человека должно управляться и направляться опытным педагогом, наставником. Он пишет: «Из того, что говорится о различных свойствах индивидов, явствует, что не каждому человеку свойственно познать счастье и вещи, которые следует знать при этом. Для этого требуются учитель и наставник. Одни нуждаются лишь в незначительном руководстве, другие в большом руководстве». [2, 118 с.]

В научно педагогических сочинениях аль-Фараби придается большое значение эстетическому воспитанию, особенно музыкальному. Главной целью музыкального искусства мыслитель считал воспитание ребенка и предлагал использовать музыку в целях общественного прогресса. Музыка, по мнению аль-Фараби, учит понимать добрые, благочестивые дела, объединяет людей. Детям нельзя слушать агрессивную, жестокую музыку, поскольку такая музыка формирует отрицательные качества.

Поднимая вопрос о гармоничном развитии личности, аль-Фараби не оставлял без внимания и развитие поэтического восприятия мира. Изучение и создание поэтических произведений аль-Фараби рекомендовал для формирования правильного произношения. Он обращал внимание на то, что при обучении детей следует тренировать их память путем повторения стихов, которые помимо памяти обогащают воображение учеников. Связывая теорию поэзии с логикой мыслитель основной упор в своих выводах делал на логическом изложении поэтической мысли, а художественную сторону поэтики ставил в один ряд с софистикой. В этом заключалось одно из многих противоречий ученого в вопросе познаваемости мира, которое обусловлено социально-политической жизнью Арабского халифата.

Изучение трактатов аль-Фараби, в которых излагаются вопросы эстетического осмысления мира, позволяет сделать вывод, что теория мыслителя о роли искусства в воспитании личности основывается на его учении о трех составных элементах – растительном, животном и интеллектуальном. Целью воспитания является развитие ума ребенка, где основными компонентами становятся воля и мышление, а природа помогает объединить их в одно целое. Только при таком подходе, по мнению аль-Фараби, можно достигнуть гармонического развития личности, превращения ее в добродетельного здравомыслящего человека.

Практические рекомендации аль-Фараби основаны на применении метода «положительного примера». Использование этого метода воспитания, как считает аль-Фараби, даст нужный результат только в том случае, если он подтверждается моральными качествами самого воспитателя.

В вопросах нравственного и эстетического воспитания аль-Фараби основное внимание уделял роли учителя в формировании мировоззрения учеников. По мнению аль-Фараби, человек после своего рождения наде-

лен только врожденными предрасположенностями, которые можно легко развить, воспитать и направить в нужное русло. Это зависит, в первую очередь, от идеального справедливого правителя и мудрого учителя, обладающего целеустремленностью, трудолюбием, запасом знаний и культуры, хорошей подготовленностью, практическими навыками. Учитель может правильно ориентировать подрастающее поколение на знание законов общества и жизни, объясняя молодежи, что силой воли, настойчивостью и знаниями человек может преодолеть невзгоды и достичь желаемого результата.

Известно, что в исламском воспитании учитель занимал особое место в жизни общества. От учителя требовалось хорошее знание арабского языка, совершенство в чтении, написании и толковании Корана, умение писать, знание исламского законодательства.

Однако, по мнению аль-Фараби, только этих качеств учителю недостаточно. Он утверждал, что общественное положение учителя должно определяться и его профессиональным уровнем. Круг задач и обязанностей учителя значительно шире, чем в традиционном исламском воспитании. Учитель должен знать основы педагогики, объяснять и растолковывать поэтические и музыкальные произведения. Но главной задачей учителя является воспитание подрастающего поколения и привитие ученикам уважения к моральным ценностям. Все это должно опираться не на беспрекословное подчинение воле Аллаха, а на воспитание разума, нравственности, умений и воли. Поэтому для успешного выполнения своих обязанностей учитель должен обладать педагогическим талантом, интеллектом и самыми различными дарованиями.

Учитель должен заботиться об учениках, быть к ним снисходительным, умело направлять их обучение. Ученики обязаны уважать и почитать своих наставников, избегать критических ситуаций в общении с ними. Правила, предложенные аль-Фараби, утверждали социальную значимость обучения и воспитания, основанных на взаимном уважении учителей и учеников. Эти правила были прогрессивными для своего времени.

В трактатах «О взглядах жителей добродетельного города», «Классификация наук», «Гражданская политика» аль-Фараби затрагивал вопросы психологии в отношениях учителя с учениками. Он считал необходимым изучение предрасположенностей учеников и их характеров для того, чтобы обучение было не напрасным. Учитель своими поступками, своими мыслями управляет душами своих учеников.

Аль-Фараби сформулировал этическое требование, которое схоже с знаменитой формулой А.С. Макаренки: уважение, соединённое с требовательностью. Он писал: «Норма поведения преподавателя заключается в том, что он не должен проявлять ни излишней строгости, ни чрезмерного потворства, так как суровость восстанавливает обучающегося про-

тив наставника, потворство приводит к неуважению его персоны, нерасположению к его преподаванию и его науке» [3, 13 с.].

Обучение может быть качественным, если принимаются во внимание психологические свойства учеников и их интеллектуальные предрасположенности. Все это, по мнению мыслителя, помогает учителю ориентировать учеников на выбор профессии, которая соответствует данному складу ума и задаткам ребенка.

Образованный учитель – основное звено учебно-воспитательного процесса. Получить должное образование учитель может только при условии специальной подготовки. Понимание возникновения и познания мира позволит учителю, воспитателю овладеть нужными знаниями, проникнуть в душу ребенка и выработать способы и приемы, позволяющие осуществлять обучение и воспитание подрастающего поколения.

В педагогическом наследии аль-Фараби достаточно богато представлены вопросы разработки, создания средств обучения, образования. Многие его идеи и положения как непреходящая историческая, общечеловеческая ценность не утратили своего значения до настоящего времени и могут найти применение в современной педагогике, благодаря его энциклопедизму, передовому и прогрессивному мировоззрению, носившему характер стихийного материализма, рационализма.

Литература

1. Кубесов А. Педагогическое наследие аль-Фараби. – Алма-Ата: Мектеп, 1989.
2. Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-Ата, 1973.
3. Аль-Фараби. Философские трактаты. – Алма-Ата, 1972.
4. Аль-Фараби. Трактат о разуме. – Оксфорд: Ун-т Оксфорд, 1928.

Болат Сәнім

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің ТД-ІІ топ студенті
Ғылыми жетекшісі: т. г. к., З.Ш. Айткенов

ҚАЗІРГІ ҚОҒАМНЫҢ КӨЛЕҢКЕЛІ ТҰСТАРЫН ЖОЮДЫҢ БІР ТӘСІЛІ – БАСТАМАШЫЛДЫҚ (ДІНТАНУ)

Адамзат тарихының өркендеуіне сол замандағы көшбасшы адамдардың әсері тигені сөзсіз. Алайда психологиялық тұрғыдан қарасақ, қазіргі қоғам аясында көпшілік қауым өзінің жеке мүддесін ойлаумен шектелуде. Біздің ойымызша, халық санасына КСРО кезіндегі билік сіңіп қалған болуы мүмкін. Нақтырық айтсақ, адамдар көбінесе үкіметтің берілген жұмысымен ғана жүреді, өзге жұмыстармен өз бетінше араласпайтын секілді. Бұл бірінші себеп болса, екіншіден, жаһанданудың әсерінен халық өз мүдделерінен басқа ештеңе көрмей кеткен, және үшінші соңғы, адамның психологиялық ой-өрісінің өзгеруі бастамашылдық әрекеттерге апармайды. Осындай мән беріле бермейтін

көлеңкілі тұсымызды жоюдағы бастамашылдықтың орны орасан зор. Ал әрбір азаматтың (азаматша) өз еліне пайда тигізер жеке мақсаты мен миссиясы болуының тиістілігі – ғылыми жобамыздың көкейкестілігі болып табылады. Қазақ халқының тарихында орын алған бастамашыл адамдар туралы бірқатар еңбектер ғылыми түрде зерттелген болатын. Солардың бірі академик М.Қ. Қозыбаев өзінің «1986 жылдың желтоқсаны: деректер мен ой толғамдар» [1] атты еңбегінде елі үшін алаңға шыққан бастамашыл жастар туралы және сол оқиғалардың егемен Қазақстанның қалыптасу тарихынан алатын орнын ашып көрсеткен. Белгілі қырғыз саясатшысы, ғалым және дипломат Ж. Сааданбековтың «Нұрсұлтан Назарбаев. Көшбастаушылық заңдары» [2] атты кітабы ТМД-да өңірлік көшбастаушыға айналған Қазақстанның саяси-әлеуметтік және экономикалық жаңғыруының тарихи тәжірибесін ашып көрсеткен бірегей еңбек болып табылады. М. Әбішевтің «Невада-Семей қозғалысы» [3] атты еңбегінде Олжас Сүлейменовтің бастамашылдығын сөз еткен болатын. Жоғарыдағы зерттеушілердің еңбектерін талдау барысында төмендегідей **қайшылықтарды** анықтадық:

1. Бастамашылдықтың қоғам өзгерісіне ықпал жасаудың теориялық негізі жіті қарастырылмаған.

2. Қазіргі қоғамның көлеңкелі тұстары талданып отырған еңбектерде айқын көрсетілмеген.

3. Қоғамдағы көлеңкелі тұстарды жоюдың нұсқалы тәсілдері ашылмаған.

Аталып өткен қайшылықтар барысында тақырыбымызды былай таңдадық: «Қазіргі қоғамның көлеңкелі тұстарын жоюдың бір тәсілі бастамашылдық».

1. Бастамашылдықтың Қазақстан тарихындағы сипаты

Бастамашылдықтың Қазақ хандығындағы көріністері: Керей мен Жәнібек хандардың бастамасымен көрінген Қазақ хандығы әлемдік аренадан өз орынын бірден тапты. Одан кейін Қасым хан, Хақназар хан, Тәуекел, Тәуке хандар елеулі еңбектерінің арқасында есімдері Қазақ мемлекеттілігі деген атаумен қоса жүрді. Өйткені олардың қазақ жерін нығайтудағы, қазақтардың үстемдігін орнатудағы бастамашыл әрекеттері орасан зор болатын.

Ресей империясының бодандығы және КСРО кезіндегі бастамашылдық: Ресей империясының бодандығы кезінде егемендікті аңсаған батырлар қол жинап көтерілістер бастады. 1986 жылдың желтоқсанында алаңға шығып, Кеңес билігіне наразылық көрсеткен жастарды қаһарлы империядан сескендірмеген күш те осы Азаттыққа деген аңсау екені сөзсіз.

2. Бастамашылдықтың қазіргі қоғамдағы кездесуі

Бастамашылдықтың саясаттағы көрінісі: Егемендік алғаннан кейін саясаттағы алғашқы бастамалардың бірі невада-семей халықаралық қозғалысы. Олжас Сүлейменов: Сол кезде біз Қазақстан-

дық үлгіні әлемнің барлық еліне де ашық сипатта жасадық. Сол мемлекеттердің парламенттері еліктейтін шығар деп ойладық.

Бұл жерден Олжас Сүлейменовтың бастамашылдығын және бастамашылықты өзге елдерге үлгі ететінін байқауымызға болады.

Бастамашылдықтың жастар арасындағы қолданылуы: Қоғамда белсенділігімен көзге түскен жастардың бірі, ПМУ-дың 3-курс студенті Досжан Мұратбек. Ол ақын, жүргізуші, көркем сөз оқу шеберімен ғана шектеліп қоймай, бұдан басқа қала көшелеріндегі жарнамалар мен атаулардағы сөзден кеткен қателіктерді жөндеуге өз үлесін қосып жүр. Бұл оның бастамашылдық қасиетін көрсетеді.

Еліміздегі бастамашыл жастардың ішінде «Шоқан» костюмдер брендин ұсынып, негізін қалаған 25 жасар Ұлықбек Шарипов пен Нұрсұлтан Мағзұмов сынды азаматтарымызды үлкен мақтанышпен айта аламыз. Олар өздерінің брендин «Шоқан» деп атағанының себебін Шоқан Уалихановтың қазақ тарихындағы үлкен орны мен сыртқы киім келбетіне өте жоғары талғамы болғаны үшін атағандарын айтты. Бар жоғы 2 жыл ішінде олар өздерінің бизнесін биікке шығарып қана қоймай, көптің көңілінен шықты. Тіпті, елбасымыз жуырда өткен жастар форумында олардың еңбектеріне үлкен дәрежеде баға берген болатын.

3. Бастамашылдықты дамытудың перспективалары

Рухани жаңғыру бағдарламасын жүзеге асырудағы бастамашылдық: Елбасымыздың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласы қоғамдық сананы жаңғыртуға бағытталып отырғаны даусыз. Н.Ә. Назарбаев «Санамыз ісімізден озып жүруі, яғни одан бұрын жаңғырып отыруы тиіс» деп, нақты рухани сананың жаңғыруын қол жеткізетін нәтижелер бастамасы ретінде көрсетіп берді. Жалпы, бұл жолдауда қоғамдағы қандай бағыттарда бастамашылдық керек екені айтылған, солардың ішінде жаңа технологияларда, педагогикада, адам капиталында. Елбасымыздың жолдауы қазіргі кездегі бастамашылдықтың негізгі көздерінің бірі болып отыр.

Бастамашылдық белсенді азаматтық қоғам қалыптастыру негізі: Әлемдегі барлық дамыған елдер белсенді азаматтық қоғамның қалыптасуының арқасында алдыңғы орындарға шығып отыр. Сол секілді біздің де еліміз биік дәрежеге көтерілуі үшін белсенді азаматтық қоғамның қалыптасуы маңызды. Ал белсенді қоғам қалыптастыруда бастама-шылдықтың орны зор. Сондай қоғамды қалыптастыруда біздің бірнеше ұсыныстарымыз бар.

Жалпы қорытындылай келе, Қазақ халқында бастамашылдар саны артып, өз еліне пайдасын тигізетін қандастарымыздың қоғамның түрлі бағыттарындағы белсенділігі арқылы еліміздің әлеуметтік-экономикасының алға жылжуына мүмкіндік туғызу үшін, зерттеу барысында жалпы «бастамашылдық» ұғымын және бастамашылдықтың Қазақстан тарихы сахнасындағы рөлін жүйелі түрде зерттеп, бірнеше кезеңге бөлу арқылы сондай қасиетке ие адамдарға қазіргі қоғамның өзекті

тармақтарына бағыт-бағдар берілді. Бастамашылдық қоғамның көлеңкелі тұстарын жойып гүлденуіне, елдің саяси және әлеуметтік экономикасының ілгерілуіне ықпал тигізеді.

Әдебиеттер

1. Қозыбаев М.Қ. 1986 жылдың желтоқсаны: деректер мен ой толғамдар.
2. Саданбеков Ж. Нұрсұлтан Назарбаев. Көшбастаушылық заңдары.
3. Әбіш М. Невада-Семей қозалысы.

ҚАЗАҚ ТІЛІ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТІ

Ш.А. Алданыш

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің 1-курс студенті,
Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент М.К. Каирова*

ӘЛ-ФАРАБИ – АБАЙ: ФИЛОСОФИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАС

Философияның бірегей тұлғалары Абай мен Әл-Фараби әр ғасырда өмір сүргенімен, екеуінің айтқан ғибратты сөздерінің арасында үлкен байланыс жатыр. Біз бұл ғұламаларды, өздері айтқан ғылыми – танымдық ойлары арқылы танып білеміз. Абай Құнанбайұлының білімге бай, мол мұрасына, зерттеу жүргізіп өзінше пайымдау жасап жатқан әлем ойшылдары жетерлік. Ұлы әлем өркениеті мен күллі Шығыстың білімге деген көзқарастары Абайдың шығармаларынан табылуы қалыпты құбылыс. Оның ішінде ғалым, философ, әлем ойшылдарының бірі Әбу Насыр Әл-Фарабиді айтып кеткеніміз жөн көрдік. Абай мен Әл-Фарабидің ой-толғамдары халықтың үлкен мұрасы. Ә.Х. Марғұланның айтуынша: Абай мен Әл-Фарабидің көздегені адамдардың рухани байлығы, олардың бақытты болуы мен әсемдікке ұмтылуы болып табылады [2, 115 б.]. Әл-Фарабидің философиялық ой-тұжырымын араға тоғыз ғасырдай уақыт салып, қазақ қауымының жаңа тарихи жағдайында Абай Құнанбайұлы зор білгірлікпен жалғастыра түскен. Мақалада осы ой-толғамдардың ұқсастықтарын зерттеп дәріптеу. Абайдың қара сөздері мен Әл-Фарабидің трактаттар арасындағы нақты байланыс барына дәлелдеу.

Фараби мен Абай шығармаларындағы пікір сабақтастығын, ақын шығармашылығы нәр алған рухани көздердің түп-төркінін қарастырғанда, алдымен екі ұлы ойшылға ортақ жан қуаты немесе Абайдың өз сөзімен айтқанда «өзін танымақтық» жөніндегі көзқарасына айрықша назар аудару қажет. Адамзат тарихында ғылыми ойдың үздіксіз даму барысында «өзін танымақтың» немесе «жан қуаты» туралы ойлардың қалыптасу жолдарын танып білу күрделі мәселеге айналып, бастан-аяқ қарама-қарсы көзқарастардың өріс алуына түрткі болды. Адамның «өзін танымақтық» жөніндегі ілімнің алғашқы қадамы көне дүние философтарынан басталса да, оны өз заманында ғылыми жүйеге түсіріп, қалыптастырған Фараби еңбегі ерекше көзге түседі. Философия туралы ой сананың күрделі сарының қазақ топырағында арғы заманда Әл – Фараби, соңғы дәуірде Абай туындыларынан көре аламыз.

Мәселен, Әл-Фарабидің философиялық, әлеуметтік-этикалық ой-тұжырымдары өзінен кейінгі дәуірлердегі ойшыл қаламгерлердің шығармаларынан өзінің дәстүрлі жалғастығын тапты. Ол өзінің «Интеллект (сөзінің) мағынасы жайында» деп аталатын зерттеуінде

адамның ақыл-парасат мүмкіндігіне жан-жақты талдау жасай келе, оны «потенциалды интеллект», «актуалды интеллект», «жүре келе дарыған интеллект», «әрекетшіл интеллект» сияқты философиялық категорияларға бөліп-бөліп талдайды. Әл-Фараби «жүре келе дарыған интеллект» туралы айта келіп, адам туғаннан ақылды, білімді болып тумайтынын, интеллектің өзі жүре келе, естіп, көріп барып қана дамидынын ескертеді [1, 68 б.]. Абай өзінің «Он тоғызыншы сөзінде»: «Адам ата-анадан туғанда есті болмайды: естіп, көріп, ұстап, татып ескерсе, дүниедегі жақсы, жаманды танидыдағы, сондайдан білгені, көргені көп болған адам білімді болады. Естілердің сөзін естіп жүрген кісі өзі де есті болады. Сол естілерден естіп, білген жақсы нәрселерді ескерсе, жаман дегеннен сақтанса, сонда іске жарайды, сонда адам десе болады», – деп жазады. Сондай-ақ, Әл-Фарабидің ғылым-білімді меңгерудегі интеллект рөлі жайындағы философиялық тұжырымын Абай өзінің «Он тоғызыншы сөзінде» мейлінше айқындай түскен. Абай өз ойын: *Ғылым-білімді әуел бастан бала өзі ізденіп таппайды. Басында зорлықпен яки алдаумен үйір қылу керек, үйрене келе өзі іздегендей болғанша. Қашан бір бала ғылым, білімді махаббатпен көксерлік болса, сонда ғана оның аты адам болады* [3.37], – деп тұжырымдайды.

Әл-Фараби «Әрбір адамның өз орны бар» десе Абай оны жаңғыртып өзінің «Сенде бір кірпіш дүниеге...» деген өлеңінде баяндайды. Әл-Фарабидің философиялық көзқарастары Абайдың өлеңдерінде ғана емес, қара сөздерінде де айтылып отыр. Әл-Фараби өзінің жоғарыда аталған еңбегінде «жан қуаты» жөнінде қолданған ұғымдар мен термин сөздер сол қалпында Абай қара сөздерінде (7, 17, 27, 38, 43-сөздер) қайталануы кездейсоқ құбылыс емес, Әл-Фараби: «Ақыл-парасат күші – адамның ойлауына, пайымдауына, ғылым мен өнерді ұғынуына және жақсы қылық пен жаман қылықты айыруына көмектесетін күш» [3.18 б.] деп көрсетеді.

Әл-Фараби мен Абайдың жердің жаратылуы туралы ойлары, космологиялық және космологиялық түсініктері үндес. Әл-Фараби өзінің математикалық трактаттарын-да «8» санына баса назар аударған, ал Абай «Сегіз аяқты» жазған.

Абайдың рухани әлемі – ерекше бір тылсым дүние, ал оның негізгі зерттеу объектісі – адам. Сол адамның эстетикалық, этикалық бет пернесі, арман мақсаты, өмірінің мәні, сезімі мен түйсігі, болмысы мен ұлттық ойлау ерекшелігі ұлы ойшылды терең тебіреністерге түсірген. Олардың негізінде адам және кісілік философиясы жатыр. Абай былай дейді: *... Өлсе өлер табиғат, адам өлмес, Ол бірақ қайтып келіп, ойнап-күлмес. «Мені» мен «менікінің» айырылғанын «Өлді» деп ат қойыпты өңкей білмес...*

Әл-Фараби өзінің «Қайырымды қала тұрғындарының көзқарастары» атты философиялық трактатында «Қайрат», «Ақыл» және «Жүрек» сияқты ұғымдарға түсінік бере келіп: *Жүрек – басты мүше,*

мұны тәннің ешқандай басқа мүшесі билемейді. Бұдан кейін ми келеді. Бұл да басты мүше, бірақ мұның үстемдігі бірінші емес, – дейді. Әл-Фарабидің «Қайрат», «Ақыл» және «Жүрек» жөніндегі философиялық тұжырымы Абайдың «Он жетінші сөзінде» өзінің логикалық жалғасын табады. Абайдың осы сөзінде «Қайрат», «Ақыл» және «Жүрек» үшеуі әрқайсысы өзін мықты санап, айтысып, таласып, ақыры «ғылымға» келіп жүгінеді. Сонда «ғылым» бұл үшеуінің де айтқандарың рас, үшеуің де қажетсің: «Ей, Қайрат, сенсіз ешнәрсенің болмайтұғыны да рас, бірақ қаруыңа қарай қаталдығың да мол, пайдан да мол, бірақ залалың да мол, кейде жақсылықты берік ұстап, кейде жамандықты берік ұстап кетесің, соның жаман», – депті. Бұдан кейін «ғылым» өз шешімін «Ақылға» айтыпты: «Жаратқан тәңіріні де сен танытасың. Жаралған екі дүниенің жайын да сен білесің. Бірақ сонымен тұрмайсың, амал да, айла да – бәрі сенен шығады. Жақсының, жаманның – екеуінің де сүйенгені, сенгені – сен; екеуінің іздегенін тауып беріп жүресің, соның жаман», – депті. Бұдан кейін Абай осы үш категория жайында түйін жасап, Әл-Фарабидің жоғарыда айтылған пікірін өз оқырманының ұғымына лайықтап жеткізеді. Абай осы үшеуінің басында қос, бәрін де «Жүрекке» билет, – деп ұқтырып айтушының аты «ғылым» екен. – Осы үшеуің бір кісиде менің айтқанымдай табыссандар, табанының топырағы көзге сүртерлік қасиетті адам сол. Үшеуің ала болсаң, мен «Жүректі» жақтадым. Құдайшылық сонда, қалпынды таза сақта, құдай тағала қалпыңа әрдайым қарайды деп кітаптың айтқаны осы» – депті деген қорытындыға келеді. Бұдан екі ойшылдың да жүрек жөніндегі танымдарының негізі бір екені, тек баяндау түрі басқаша берілген көрінеді. Ақын Фараби ұйғарысындай жүрекке шешуші мән-мағына берумен қатар, оны ізгілік, рақым, шапағат атаулының шығар көзі, тұрар мекені деп біледі. Абай туындыларының өң бойына таралып отыратын адамгершілік, имандылық ойларының бәрі де осы көзқараспен ұштасады. Абайдың адам жөніндегі жиі сөз етілетін мәселелері Әл-Фарабидің жоғарыда көрсетілген шығармасында өз бастауларын алған болатын. Ақынның Фараби жасаған ғылымды жүйелеудегі принципімен таныстығы жөнінде нақтылы дерек жоқ. Дегенмен де, Абай шығармаларында ғылымды жүйелеу жөніндегі пікірін белгілі бір дәрежедегі нақтылы деректермен білдіреді. Мысалы, «Қырық бірінші сөзінде...»: «Дүниеде есепсіз ғылымның жолдары бар, сол әрбір жолда бір медресе бар...» – деп, ғылым салаларының молдығын, нақтылы атауларын жеке-жеке атап өтеді. Ақынның «Отыз сегізінші сөзінде» адамның білімі, Алланың ғылымы, өзіндік ғылым, дүниенің ғылымы, заһири ғылым, дүниені танымақтық тәрізді ғылым салаларын Әл-Фарабидің философиялық тұжырымдарында қолданылатын атау сөздермен не қазақы ұғымға сай балама түрдегі атаумен қарастырады. Әл-Фарабидің азаматтық, саяси, адам, қоғам жөніндегі ойлары «Фусул ал-мадани» («Мемлекеттік қайраткерлердің нақыл сөздері») трактатында қаралады. Еңбектің өзіне бір тән сипаты –

тәндік және рухани құбылыстардың салыстырылып отыратындығы. Осы тұста Әл-Фараби адамның жақсы қасиеттерімен ізгі ниеттерін негізге ала отыра, адам міндетті түрде адал ниетті болуы керек деп есептейді. Бір сөзбен айтқанда, Фараби адамдардың өз көздеген мақсатына жетуі оның өзіне ғана байланысты екенін айтады. Адам рухани жағынан үнемі өзін-өзі жетілдіріп отыруға тиіс, адам тек ақиқатты, айналадағы дүниені танып-білу арқылы жетіледі деп түйін жасайды. Абайдың кара сөздеріндегі айтылған шындық, адалдық, дүниеге құмартпау, еңбек сияқты адами құндылықтар жайында дүниелері Әл-Фарабидің жоғары да көрсетілген еңбегінен бастау алғаны сөзсіз.

Қорыта айтқанда, Әл-Фарабидің трактаттарында да Абайдың кара сөздерінде де – білім, мейірбандық, сұлулық үшеуінің бірлігі басым. Бұл екі ғұламаның гуманистік идеялары әлемге кең тарады. Олар ақыл-ой мен білімнің биік мәнін дәріптеді. Адамның ақыл, ой-санасының дамуына қосқан үлкен үлесі бар. Ұлы тұлғалық сипатқа ие адами болмыспен білімнің негізі қаланған ірі бастау өкілдері болып табылады. Мақала жазу барысында Абай Құнанбайұлы мен Әл-Фарабидің философиялық көзқарастарының ұқсастығы айқындалып, мысал келтірілді. Қазіргі заманның философтары өз еңбектеріндегі рухани негіздерді Абай шығармаларынан алған болса, Абай туындылары өз бастауларын Әл-Фарабидің шығармаларынан алғандығына дәлел келтірген едік. Абай мен Әл-Фараби өз ойларын әр түрлі сөзбен жазса да олардың мағынасы бір-бірімен байланысты. Абайдың кара сөзі мен өлеңдерін оқыған адам өмірін босқа өткізбесі анық. Әл-Фараби мен Абай арасын жақындастыру, оларды үндестіру біздің халқымыздың мың жылдық рухани, бай салт-дәстүрлер дүниесін тірілту деген сөз. Ал оны келешек ұрпаққа жеткізу мұра ретінде қалдыру бүгінгі ұрпақтың қолында деп білеміз. Ұлттың әлем тарихында ұлттық қасиеттерінің сақталып қалуы оның келешегінде емес, оның бұрыңғы өткен тарихының сақталып, жаңғыруында.

Әдебиеттер

1. Әл-Фараби. Қайрымды қала тұрғындары. – Алматы. – 2015. – 284 б.
2. Машанов А. Әл-Фараби және Абай. – Алматы. – 1994. – 192 б.
3. Абай. Кара сөздері. – Алматы: Өнер, 2006. – 124 б.
4. Жабал Шойынбет. // Қазақ тілі мен әдебиеті – 2004. – №2. – 14-17 б.
5. Философия: жоғары оқу орындары студенттеріне арналған оқулық / Құрастырған Т. Ғабитов. – Алматы: Паритет, 2006. – 400 б.

Ж.Ж. Боранбек

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. докт., профессор С.Н. Сүтжанов

КӨШПЕНДІЛЕР МӘДЕНИЕТІ: АТҚА МІНУ

Тұңғыш Елбасымыз Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың «Ұлы даланың жеті қыры» мақаласында атқа міну мәдениеті мен жылқы шаруашылығы жөнінде айтылады. Онда: «Атқа міну мәдениеті мен жылқы шаруашылығы жер жүзіне Ұлы даладан тарағаны тарихтан белгілі. Еліміздің солтүстік өңіріндегі энеолит дәуіріне тиесілі «Ботай» қонысында жүргізілген қазба жұмыстары жылқының тұңғыш рет қазіргі Қазақстан аумағында қолға үйретілгенін дәлелдеді.

Жылқыны қолға үйрету арқылы біздің бабаларымыз өз дәуірінде адам айтқысыз үстемдікке ие болды. Ал жаһандық ауқымда алсақ, шаруашылық пен әскери саладағы теңдессіз революцияға жол ашты. Жылқының қолға үйретілуі атқа міну мәдениетінің де негізін қалады. Бес қаруын асынған салт атты сарбаз айбарлы көшпенділер империялары тарих сахнасына шыққан дәуірдің символына айналды.

Ту ұстаған салт атты жауынгердің бейнесі – батырлар заманының ең танымал эмблемасы, сонымен қатар, атты әскердің пайда болуына байланысты қалыптасқан көшпенділер әлемі «мәдени кодының» айрықша элементі. Ат үстінде жүрген көшпенділер тақымына басқан сәйгүлігіне неғұрлым еркін мініп жүруі үшін биік ер-тұрман мен үзеңгіні ойлап тапты. Бұл жаңалық салт атты адамның ат үстінде қаққан қазықтай мығым отыруына, сонымен бірге шауып бара жатып, қолындағы қаруын еш қиындықсыз және неғұрлым тиімді қолдануына мүмкіндік берді» [1, 2-б], – делінген.

Қазақ даласы күллі адамзаттың өміріне ерекше әсер еткен оқиғаларға куә. Ата -бабаларымыз жылқыға қатысты ашылған барлық жаңалықтың бастауында тұр. Демек, атқа міну мәдениеті ұлы даладан тараған деген толық негіз бар.

Қазақ халқы жылқы малын ежелден қастерлеп келеді. Жеті қазынаның бірі деп «Жүйрік атты» дәріптеуі де сөзіміздің дәлелі. Тарихқа үңілсек, ата-бабаларымыздың адам баласындағы бай-дәулетті де ондағы жылқының санымен есептегенін көреміз. Орталық Азиядағы ең ежелгі жылқы – Қарабайыр жылқы тұқымы болды. Отаны Өзбекстан. Қарабайыр деген сөз «қолда туып өсті» деген мағынаны береді. Бұл жылқылардың болыс-бітімі бөлек: басы жатық, мойны қысқа жылқылардың қатарынан, арбағай жегуге таптырмайтын көлік.

Ерттелген атқа мінудің де тәсілі көп. Алдымен тізгінді сол қолға алады. Сонан соң сол қолмен аттың шоқтығынан, не ердің қасынан тізгінмен бірге ұстап, сол аяқты үзеңгіге салып, оң қолмен ердің артқы қасынан ұстайды да оң аяқты серпіп атқа мінеді. Кейде еуропалықтар,

орыстар оң аяғын үзеңгіге салып, аттың оң жағынан мініп жатады. Мұны қазақ ерекше сөлекет санайды. Атты ерттеуге ерекше мән беріледі. Терлікті алып аттың арқа жүні тікірейіп қалмау үшін мойнынан артына қарай сырғытып салады. Ішкілік, тоқым, тебінгі ер реті бойынша салынады [2, 203-б].

Жаугершілікке, атты дұрыс ерттеудің қаншалықты маңызы бар екенін Абылай хан әскерлерінің шешуші ұрыс алдындағы дайындықтарын жыршы былай жырлайды:

*Аумастай ер-тұрманын мықтап тартып,
Құйрығын аттарының түйіп алды [3, 80-б].*

*Түймелеп сауыттарын, шалбарланып,
Алыпты құйысқанын бір қысқартып,
Қайтадан ер-тоқымын оқпандатып,
Түзетіп екі айылын қайта тартып [3, 86-б].*

Қазақи (шығыстық) атқа отыру тәсілі мүлдем өзгеше. Ер биік болады, әсіресе алдыңғы қасы, ердің арты отыруға жайпақтау келіп, артқы қаспен бітеді. Ердің үстіне салынған кең көпшік (ат көрпе) отырған адамның тақымын кең ашып ердің артқы және алдыңғы қастарына шіреніп отыруға мүмкіндік туады, ең бастысы, қысқа үзеңгіге шіренген адамның аяғы, әсіресе тізесі аттың құлағына жеткендей болады. Адамның салмағы тек жамбасына ғана емес, қос үзеңгіге түседі. Үш нүктеге түскен адам салмағы ұзақ жүргенде атқа көп күш түсірмейді, салт атты бірде екі үзеңгіге аяғын тіреп, жамбасын ауық-ауық ауыстырып отырса ат та, адам да шаршамайды. Екі салмақтың бір тік сызықтың бойына түспеуі және келмеуі, бірақ екеуінің мейлінше жақындауы, атқа күш түсірмейтін ең тиімді қолайлы қалып. Сонымен қатар қазақ ыңғайлы биік ер мен кәдімгі ауыздық, қамшы қолданады. Ең бастысы, қазақи ер қанша мінсең де атты жауыр қылмайды [2, 204-б].

Жылқы малының поэзияда ерекше асқақ шабытпен жырланғанына әлемдік және ұлттық поэтикалық үлгілерден тамаша мысалдар келтіруге болады. Қазақ поэзиясына келсек, бұл есеп барынша артық екенін көреміз. Қаһармандық эпос пен тарихи жырлардағы Қара қасқа ат, Байшұбар, Бурыл ат, Тарлан, Қубас ат, т.б. батырға серік болған аттар тіпті тіл бітіп, ақыл беріп, құтқарған. Абайдың әйгілі «Аттың сыны» өлеңі, Ілияс Жансүгіровтің «Құлагер» поэмасы – ұлттық поэзиямызда ерен жүйрік жылқыны жырлаудың биік үлгісі, аса құнды жәдігерлік.

Абай «Ат сыны» өлеңінде бәйге аттың мықтылығын, төзімділігін, күштілігін, жүйріктігін, әсемдігін әсерлі сөз өрнегімен суреттейді:

*Шоқпардай кекілі бар қамыс құлақ,
Қой мойынды, қоян жақ, бөкең қабақ;*

*Аузы-омыртқа шығыңқы, майда жалды,
Ой желке, үңірейген болса сағақ.
Теке мұрын, салпы ерін, ұзын тісті,
Қабырғалы, жотасы болса күшті.
Ойынды еті бөп-бөлек, омыраулы,
Тояттаған бүркіттей салық төсті.
Жуан, тақыр бақтайлы, жұмыр тұяқ,
Шынтағы қабырғадан тұрса аулақ.
Жерсоғарлы, сіңірлі, аяғы тік,
Жаурыны етсіз жалпақ тақтайдай-ақ –*

деген өлең шумақтарында Абай ат мүсінін жасауда қатаң жүйе ұстанған: аттың маңдайындағы кекілінен, құлағынан бастап, рет-ретімен оның денесінің жеке мүшелерін, олардың сындық, бейнелік белгілерін, қызметін жеке сөздермен, сөз тіркестерімен бейнелеп, шідерлігін, тірсегін, тұяғын суреттеумен аяқтаған.

Жылқыны қолға үйретіп салт мінген көшпенділер садақтың адырнасына жылқының қылын, тарамысын пайдаланды. Садақ тартқанда адырнаның созылып дыбыс шығаруы ішектің рөлін атқарса, жақ пен адырнаның бір-біріне үйкелісінен ыспалы дыбыс шығуы табиғи құбылыс [4, 177-179-б].

Енді қазақ фольклорына зер салайық:

*Желмаяның терісін,
Шанақ қылған қобызым.
Бесті айғырдың құрығын,
Ішек қылған қобызым [5, 56-б].*

Жылқы образы Есенғали Раушанов поэзиясынан көп орын алады. «Қаракөк айғыр туралы баллада» – жылқының өзіндік ерекше қасиеті мен жаратылысын арқау еткен туынды. Күміс жалды күрең мен қаба жалды қара құнан – ақын өлеңдерінен өзіндік орын алып, поэтикалық бейне дәрежесінде көрінетін метафоралық-символдық бейне. Ақын сезім әлемін бейнелеуде жылқыға қатысты ұғымдарды теңеу, эпитет, метафора ретінде пайдаланады.

*Құлын сезім, құштар ой тез өшті ме,
Қонақтайын бүгін кеп, бүгін кеткен [6, 105-б].*

Сезімнің айқындаушы болған құлын ары қарай метафора қызметіне көшеді:

*Құлынымды желіңнен босатпашы,
Тентек еді ол шіркін отқа ұрынар.
Естіртуге өзінің үнін бөлек,*

*Бір бостандық сұрайды ол түбінде кеп.
Құлынымды жіберме жүрегіңнен,
Жүрек үшін өйткені дүбір керек [6, 105-б].*

Құлынның еркіндігі мен еркелігі, тен-тектігі мен тынымсыздығы сезімді бейнелеуге толығымен сай келіп, сәтті поэтикалық суреттеуге ұласқан. Өтіп жатқан күндерді күрең қасқа жорға мінген кейіпте кескіндеу – ақынның өзіндік жаңалығы. Бағзы әлемдік ертегілерде түнді қара ат мінген, таңды ақ боз ат мінген адам түрінде суреттеу тәсілі бар. Есенғалидың күрең қасқа жорға мінген күні – өтіп жатқан өмірдің қалпын ақындық танымен бейнелеуінің бірегей мысалы:

*Қай жаққа бастайсыздар енді бізді,
Күндер ай, күрең қасқа жорға мінген [6, 120-б].*

Замана зобалаңын сөз еткенде де жылқы мінезінің өзіндік ерекшелігі көркемдік нысанға алынады:

*Ақсаңдап ауыл тұрды кепкен шал боп,
Басына айғыр заман тепкен шал боп [6, 238-б].*

Қазақ рәсімінде салт атты адамдар қатар жүргенде ел басылары, билер, батырлар оқ бойы болмаса, төбе көрсетіп топтың алдында келе жатады. Жазатайым біреу алдына түсіп кетсе, көшпенділер этикетіне жатпайтын әбестік саналатын. Батырдың рулас ағайыны Ығылман Шөрекұлының суреттеуінде оның ер тұлғасы – портреті анық көрінеді:

*...Жиылған халық таңырқап
Ер кейіпіне қарады.
Көмек үшін анықтап
Алды мен артын орады.
Керек десе батырға
Мал менен жанын бергендей.
Құмарын көздің тарқатты
Пайғамбарды көргендей.
Ортаға алып барады,
Естігенге муафих
Сипаты ердің жарады.
Ту сыртынан қараса,
Тұтас құстай тұрпаты
Табылмаған кемісі.
Ат үстіне мінгенде
Аруағы көтеріп,
Көптен озған төбесі.*

*Орта бойлы ер екен,
Жауырыны жазық, мойны ұзын.
Сәукеле сақал, үлкен көз,
Жазық маңдай, кең бетті,
Қырмызы қызыл, келбетті,
Ойы мен ақыл, білікті,
Сыпайылық, көркемдік,
Салмақ пен сабыр қылықты
Бір денеге сыйғызып... [1, 443-б.]*

Ақын: «Ат үстіне мінгенде, аруағы көтеріліп...» – деп батырды атсыз елестету мүмкін еместігін, көшпенділерде жаяу батыр болмайтынын ашық айтып өтеді.

Түйіндей айтқанда, «аттың жалы, түйенің қомында» жүріп, көшпенді тірлік қылған ата-бабаларымыздың атқа міну мәдениетін қалыптастыра дамыта отырып, оны бүгінгі күнгі өркениетке ұластыруы баға жетпес құндылық десек болады.

Әдебиеттер

1. Назарбаев Н. Ұлы даланың жеті қыры // Қазақ әдебиеті. – 2018. – 23-29 қараша. – №46 (3628). – 2 бет.
2. Тоқтабай Ахмет Уәлиханұлы. Қазақ жылқысының тарихы. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2010. – 496 б.
3. Тарихи жырлар. Абылайхан. – Алматы: Білім, 1995. – 352 б.
4. Свободов В.А. Конь и всадник, к проблеме возникновения струнных музыкальных инструментов // Роль ахалтекинского коня в формировании мирового коннозаводства. – Ашхабад, 2001. – С. 177-179.
5. Досмұхамедұлы Х. Аламан. – Алматы, 1991. – 147-151 б.
6. Раушанов Е. Бозаңға біткен боз жусан. – Алматы: Раритет, 2006. – 384 б.

Г.М. Дюсетова

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің 4 курс студенті
Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Д. Әміренов*

БАУЫРЖАН МОМЫШҰЛЫНЫҢ ЭПИСТОЛЯРЛЫҚ МҰРАСЫ

Эпистолярлық әдебиет (гр. epistole) – хат түрінде жазылған шығармаларға, сондай-ақ әдеби мұраға айналған хаттарға қатысты. [1;794] Еуропа зерттеушілері аталмыш жанрды қарастырғанына бірнеше ғасыр. Алғашқы болып француз, ағылшын, орыс зерттеушілері зерттеген. Р. Сыздық ойынша «Түркі жазба әдеби дәстүрінде қалыптасқан хат жазу мәнері болған. Онда ең әуелі, өзге тілдердегі сияқты, хат иесінің адресатқа құрмет көрсете, сый білдірер қаратпа сөздерден келеді.» [2;231] Халқымыз ортаншы ғасыр кезінде де бір-бірімен хат жазысқанына дәлел ретінде атақты тарихшы, әдебиеттанушы Мұхаммед Хайдар Дулати мен

әлем шарлаған саяхатшы Бабырдың хат алмасуын алуға болады. Сол хаттар бізге дейін жетпегенімен, жаһангердің «Бабырнама» атты еңбегінде Дулати жайлы: «Ол менен кешірім сұрап хат жазыпты, сөз саптауы тәуір» деп жазғанын табуға болады. [3;25]

Эпистолярлық жанрдың тарих пен әдебиетке тигізер әсері туралы профессор Құлбек Ергөбек «Әдебиетшілер, тіпті жазушы шығармашылығының сырын автор өмірбаяны төңірегінен іздейтін жағдайда табан тірейтін деректің бірі – жазушы хаттары» – деп айтады. [4;87] Қазақ әдебиеті тарихында хатты өлеңмен жазу үрдісі де болған. «Хат-өлең қазақ эпистолярлық жанрының өзіндік бір ерекшелігі. Халқымыздың ақынжандылығын танытатын хат-өлеңнің өрістеуіне халық ақындары себепкер болған.

Эпистолярлық жанрдағы хат-өлеңдері мен хаттары Бауыржан Момышұлы шығармашылығының салмақты саласы. Қазіргі батырдың 3 томдық хаттары баспаға дайындалуда. Хат-өлеңдері «Жазушыға», «Қалыбек ағаға», «Достыма» т.б. Мысалы 1942 жылдың 21 мамырында жазған «Жазушыға» атты хат-өлеңінде майдандағы қазақ жігіттерінің көңілін серпілтетін көркем шығарманың жоқтығын айта келе, сол ерлердің ерлігін арқау етіп шығарма жазбай үнсіз қалған қазақ жазушыларына:

Дәу емес менің сұрауым – мыңның бірі болған соң,

Менің менім «мың» емес – мыңның «мені» болған соң [5;17], – деп соғыс аймағындағы елін қорғаған ерлерінің атынан наразылығын білдірген. Қаламгерлерді осы хат-өлеңді бқрмаламай дұрыс түсінуге шақырады. Осыдан соң Бауыржан Момышұлы қазақ жазушыларына біраз хат жолдап, кейін өзі келіп ақын-жазушыларға жұма бойы дәріс оқиды. Бауыржанның осы жұмысының арқасында әдебиетімізде әскери әдебиеттің негізі қланды десек те болады. Ойткені осы дәрістен кейін қазақ әдебиетінде соғыс тақырыбын қозғаған біраз көркем шығармалар жарыққа шықты. Автордың соғыс кезінде жазған хаттарының мәні ерекше. Оның оқ пен оттың арасында жазылған хаттары сол жылдардағы көкейкесті мәселелерлерге арналған. Еліміздің салт-дәстүрлері, тілі мен тарихы және әріптестеріне жазған хаттары бар.

Қаламгер хатының идеясы мен жеткізер ойы әр түрлі: еліміздің националдық кейпін сақтау; келер ұрпақтың ел тарихын қастерлеу, оны өзгертуден сақтау; туған тіл мейманасын көтеру; салт-дәстүрлерді құрметтеу; әскери тақырыптағы шығармалардың деңгейін өсіріп, оларды жазатын ақын-жазушылардың санын көбейту.

Қоғам қайраткері Нұртас Оңдасыновқа 20-ғасырдың 43-жылдың 18 сәуірінде жазылған хатында жүзден көп шайқасқа қатынасып қана қоймай, сондай-ақ жетекшілік еткенін айтып, сол уақыттың қасірет пен азап әкелгені жайлы жазады.

Сол хат ішінде: «Игра в альчики, чилики, жасырынбак, жарыс воспитывает в юноше сноровку, ловкость, увертливость, меткость, упорство

и прочие военные и боевые качества, необходимые солдату в бою, как воздух. Опыт убедил меня, что әділсіздік – әлсіздік, ептілікте – ерлік» [6;38] деп, жігіттің нағыз жауынгер атануы үшін бала кезден бастап ойнатылатын ойындардың маңызы зор екенін айта кеткен. Сонымен қатар сол кездегі білім беру жүйесіне басын ие отырып, жастар тәрбиесіндегі кемшіліктерді тізімдейді, адам баласына тәрбиені ана сүтімен бірге енуі керек деп жазады.

Бауыржан Момышұлы өз туындыларында ғана емес, сондай-ақ хаттарында ішкі дүниесі ерекшеленетін әйел атты тіршілік иесі жайлы жазады. Кейбір хаттарын баласының аман-саулығын тілеп жүрген анаға, сүйіктісін тосып жатқан қыз-келіншекке сол қиын-қыстау кезде ішіндегі бар уайымымен арнайды. Мысалы, 1943 жылдың 12 шілде айында Кеңес одағының батыры Төлеген Тоқтаров анасына майданнан жазылған хаттарында Бауыржан Момышұлы: «Түн ұйқыңызды төрт бөліп, ақ сүтіңізді беріп, аялап өсірген жан ботаңыз Төлеген еді. Өсе келе она алдыңызға алып әлпештеп, «батыр бол, балапаным» деп, перзентіңіздің есейіп, ер жетуін жан-тәніңізбен арман еткен едіңіз. /.../ Жан ана! Сіздің Төлеген сынды батыр ұлыңыздың қазасына сізбен бірге біз де қатты қайғырдық. Бірақ қайғыра тұрсақ та, оның мәңгі өлмейтінін есімізге түсіріп, мақтаныш етудеміз. Өйткені елі үшін ерлікпен өмірін қиған адал ұлды өлді деуге бола ма!» [6;14] – деп көңіл айтып жазады.

1944 жылы жазушы сол кезде еліміздің бас қаласы болған Алматыға барып, сонда ана тілімізге кемсінбейтін шала қазақтардың саны күн сайын өсіп баратынын байқап және тілімізді жоғалтсақ ұлтымызды да аман сақтап қала алмайтынымызды уайымдап күрсінген. Көп ұзамай Мұхамеджан Әбдіхалықовқа хат жолдайды. Ол хатында «Қазақ тілі» атты Сұлтанмахмұт Торайғыровтың өлеңінің үзіндісіне тілге қатысты ойын мазалап жүрген бірнеше мәселелерді қосып қозғайды. Біріншіден, тіл арқылы біз мәдениет, білім мен өнермен танысамыз, ел тарихы мен қоршаған әлеммен танысамыз. Сол себептен туған тіліміздің беделін арттыруға ұмтылу керек. Екіншіден, сол кездің өзінде де қалада оқып жатқан жастардың орыс мектептерінде оқып, ана тіліне бей-жай қарап жатқан көп жастар бар. Болашақта қазақ жастары бір-бірімен аудармашы арқылы қарым-қатынас жасаса ұят болар. Осыдан өзімізді де келешек ұрпақты да сақтап жүру керек. Үшіншіден, бірқатар себептермен ана тілінен айырыла жаздаған халық азғын халық атанып, кейін ел атауы жоғалып, соңынан ерген үрім-бұтағы жан жаққа таралып кеткен елдер тарихтан белгілі. Ондай ел болудан қорқу керек.

«Таяқ еттен, сөз сүйектен өтеді», «Қиыстырып қаласаң, отың жанар, қисындырып айтсаң халық нанар» дегендейін, қазақ тілі өзінің таза түріне бірнеше ғасыр өткірлігімен бой балқытып, тамыр шымырлатып жан жүйенді жандырып, қлақ құрышын қандырып, ұғымына қонымды, жүрегіне тиімді, көңіл көтеріп, керегінде жаныңа тиіп, ашындырып, өтін сыртқа шығарып, қысылтаяң қатал жағдайда қайрап, егеп, «сөз

тапқанға – қолқа жоқ» дегендейін, ерге, елге медет болып, ер намысын, ел намысын, адамгершілік арын қан майданда, қырғын соғыста қасиетті тудай жоғары көтеріп, текті сезім оятып, туғызып, адам түгіл жағдайдың көмейіне құм құйып, аузын аштырмай, үнін шығармай қоятын тіл болған жоқ па?» [6;19] – деп қаламгер осы хатында ана тіліміздің көнеден бері келе жатқанын естен шығармай, оны барынша меңгеріп оқып-уйрену біздің міндетіміз деп жазады.

Сауатсыз, қазақ жетінде көп уақыт тұрып, қазақтың тілін білмеуі әрі тұрсын, біздің мәдениетіміз бен салтымызды жақтыртпайтын «замнаркомшылардың» сорымызға айналғанын айтады. «Многие казахи не пишут и не разговаривают, потому что не выразишь свои мысли – то что хочешь сказать не скажешь... До того говорят Ваш язык бедный» [6;20] – деп қазақ қоғамында ойлап жүрген адамдармен аяусыз арпалысып, солардың қылмысын ашуда Сұлтанмахтұт сынды ақындарға сүйенуге ұсынады.

Қаламгер қанды шайқас тұсындағы әдебиет күйіне көңілі толмай, сол кездің әдебиетшілеріне сыни пікір қалдырады. Бауыржан Момышұлының әдебиетшілерге қойған талаптары мен білдірген пікір-ойлары оларға соғыс аланынан хат арқылы жеткен. Әдебиет, яғни әскери әдебиеттің жоқтығы, бар болса өте ұсқынсыз екендігі туралы батыр Мәлік Ғабдуллин, Қаныш Сәтбаев, Мұхтар Әуезовке, Мұхамеджан Әбдіхалықовқа хат жазған.

Батырдың жазушылар мен басшыларға жазғандығының себебін: «Ұлы Отан соғысының солдатты қатарында жүріп, соғыстың сын сағаттары мен ауыртпалығын, қайғы-қасіреті мен тауқыметін, жауынгерлік пен жеңістің қуанышты сәттерін басынан өткізіп, жан тәнімен жүрегімен, болмысымен моральдық және адамгершілік жағынан рухани шөліккеген және оған төзімділік көрсетіп жүрген мыңнан астам адамның басшысы ретінде үлкен жауынгерлік коллективтің жан күйзелісін көріп, бастан кешіріп, сезіне отырып парызымды өтеу ретінде осы хатты жазуға мәжбүр болдым», – деп түсіндіреді.

1944 жылдың жетінші наурызда Қазақ КСР Ғылым академиясының тұңғыш президенті Қаныш Имантайұлы Сәтбаевқа жазған хаты да біздің күнге дейін жеткен. Бауыржан Момышұлы өз хатында сол кездегі қазақ әдебиеті жайын, әсіресе соғыс жайында ешбір жөн-түзу туынды жоғын айтқан. Тәрбие бесіктен басталатын болса, онда жауынгер үшін, халық келешегі үшін әскери әдебиеттің осы қиын қыстау заманда аса керек екендігін айтып, көркем әдебиет жандырудың жолын пайдалануға келерлік деректерін: «...ата-бабамыздан қалған халқымыздың жауынгерлік дәстүр мұралары ондай әдебиетті жазуға аумақты, сенімді, көлемді керек болар еді» [5;42], – деп атап көрсетеді.

«Талабы талдай болса да, жүз мың қырлы соғыс темасын жалғыз жазушы үлгеруі мүмкін емес болғандықтан, құлашы жетпесе, құлашы құшағын жаю болып шығатындығын еске ала отырып, әр жазушымыз

сол үлкен әдебиет минаретіне «Сен де бір кірпіш дүниеде, тетігін тап та, бар, қалан» деп Абай айтпақшы, қолдарынан келгенінше, шеберліктері жеткенінше, кірпіш болып қалануы көбіне – сүндет, азына ғана – парыз, міндетті борыш болып отыр» [6;52] деп жазушы Қаныш ағаға арналған хатында жазған болатын. Сондай-ақ майдан тақырыбына арналған көркем әдебиет тудыру үшін өзінің, Кеңес Одағының Батыры Мәлік Ғабдуллин және өзге де соғысқа қатысқан жауынгерлердің жинап сақтаған материалдарына арқа сүйеуге ұсыныс береді. Оны «Айтылған темалардың дәнектері – нұсқасын, мен өзімше менің қазақ тіліндегі қолжазбаларымда қалдырдым. Мәліктің және басқа ойлап, жазып жүрген қазақ жігіттерінің жазбаларында да көбі табылады» [6;54] деген хат үзіндісінен байқауға болады.

Бауыржан Момышұлы – әрбір адамның жан дүниесіне терең бойлай білген, сарбаздардың қажеттіліктерін сезініп жүрген әскери психолог десек те болады. Ол жауынгерлер мен қолбасшыларына адамзатқа тән қасиеттер мен кейбір кезде осалдықтың да керек екендігін айтады. Сарбаз да шаршайды, бір кезде ерлік, батырлық көрсетсе, бірде жаны күйзеліске ұшыраған кезде немқұрайлық пен жігерсіздік бойын аулайды. Сарбаздың да махаббаты болады, Отан туралы, өлім мен өмір туралы ойлары болады. Соғыс алаңындағы сарбаздардың күш-жігері таусылып, қуаты кемігенде оларға дәрмен беретін, өмірге деген қызығушылықтарын қайта оятатын қуат көзі – көркем әдебиет. Батырды тебіrentкен осы рухани күш-қуат көзінің сарбаздарға берері мен сапасының нашарлауы, құндылығын жоғалтуы еді.

Әдебиеттер

1. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 15-том / Құраст.: А. Жанабекова, Т. Жанұзақов, Б. Әбілқасымов және т.б. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2011. – Т. 15: – Ү–Я. – 824 б.
2. Сыздықова Р. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы: Арыс, 2004. – 288 б.
3. Бабырнама. – Алматы: Жалын, 1990. – 320 б.
4. Ергөбек Қ. Баян ғұмыр. – Алматы: Жазушы, 1991. – 232 б.
5. Бауыржан батыр. – Алматы: Жалын, 1991. – 352 б.
6. Момышұлы Б. Алыстан сәлем жолдаймын. Көптомдық шығармалар жинағы. 21 том. (2- кітап). – Алматы: Өнер, 2010. – 208 б.

А. Ертілеуова

III курс студенті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент М.И. Оразханова

ПОЭЗИЯДАҒЫ ТУҒАН ЖЕР ТАҚЫРЫБЫ: ДӘСТҮР ЖӘНЕ ЖАЛҒАСТЫҚ

«Туған жердей жер болмас, туған елдей ел болмас», – дейді дана халқымыз. Бұл сөзден халқымыздың туған жеріне деген ерекше ыстық сезімі мен жалынды махаббат отының ұшқыны сезіліп тұрғандай. Сондай сезімнің құдіреті талай ақындардың қалам алып шабытттануына арқау болды. Оларды қиал бағына жетелеп, шабыт шыңын бағындыруға талпындырды. Сол жерінің әсемдігін сөзімен өрнектеп, бейнелеп ардақтай білуге насихат ете отырып, келешек ұрпаққа елінің, жерінің қадірін біліп, қорғай білуге үгіттеді.

Туған жер тақырыбындағы өлеңдердің қазақ поэзиясындағы орнын осыдан анық көреміз. Бұл тақырып қай кезеңде болсын маңызын жоғалтпасы айқын. Себебі қай ғасырда болсын өз жерін, елін сүйетін ел балалары өз жеріне өлең арнаудан жалыққан емес. Дегенімен де әр дәуірдің өзіне тән өзгешелігі сарыны болып отырады. Енді сол әр кезеңде ақындарымыздың туған жеріне арнаған арнауларына көз жүгіртсек.

Туып өскен жер туралы ойланып, ой жетегіне берілгенде Мұқағали Мақатаевтың мына өлең шумақтары бірінші болып ойға оралады:

*Не істемекпін алтын, гауһар, жақұтты,
Оларды іздеп өткізбеспін уақытты.
Мен бақытсыз бола қойман сірә да,
Туған елім болса екен бақытты! [1]*

– деп ақын өз туған жерін бар дүниеден биік қояды. Туған жерінің тұғырдан түспеуін тілейді. Туған өлке, тарихи орданы сүю – ақылдың ісі емес, жүректің ісі екенін өз өлеңдерімен аңдатады. Осы сарында Қасым Аманжоловта «Атамекен» өлеңінде:

*Сүйем сені туған ел – атамекен,
Абзал анам сенсің зой құшағың кең.
Жер мен көктің жаннаты бір өзіңсің,
Сенен артық не табам, қайда кетем, [2]*

– деп өз туған жерін жер жаннатына теңейді.

Туған жердің торғайы да сүйкімді демекші, ақын Мағжан Жұмабаев та «Туған жер» өлеңінде туған жеріне деген сезімін шынайы жүреппен жырлайды. Ақын үшін даласының топырағы да, тауы да, суы да, желі де

ғажайып. Және оны айрықша мадақталып, оқушы санасында қатты толқыныс туатындай етіп бейнелеген.

*Тәтті суың дәмі аузымнан еш кетпес,
Қалың нуың, қыр, суыңа жер жетпес.
Кең далаңда ойын ойнап қалсамшы,
Жазу болып адамзатқа ер жетпес!.. [3]*

Ақындар үшін өз туған жерінің кең даласынан, тауынан, өзені мен көлінен артық құдірет жоқ. Осы тұста ақын Қадыр Мырза Әлидің мына өлең жолдары ойға оралады:

*Бұл сөзіме сенбе менің мейлің, сен мейлің,
Отан барда сембеймін де, сөнбеймін.
Туған жерден таба алмасаң қасиет,
Басқа тапқан қасиетіңе сенбеймін! [4]*

Ал, туған жерін өз әке – шешесіндей пана тұтқан ақындарымыздың поэзиясы өз алдына бір бөлек. Оған мысал ретінде Мұхтар Шахановтың «Туған жерге оралу» өлеңін айта аламыз.

*Әкем сенің төсіңде атын тұңғыш ерттеген,
Анам сенің төсіңде тамыр жайып көктеген.
Мен де сенен ең алғаш таптым арман өрісін,
Сенен ұлы ешкім де болмақ емес мен үшін. [5]*

Бұл өлеңінде ақын анасына, жалпы адамға деген махаббатын туған жерге катысты сезімімен ұштастырған. Осындай өлең жолдары арқылы ақындарымыз кіндік қаны тамған жеріне деген махаббатын, перзенттік сүйіспеншілігін жеткізе білген. Сонымен қатар, тәуелсіздікті, бостандықты аңсау, егеменді ел болу тақырыбында, елін жерін сыртқы жаудан қорғау, елінің басына түскен ауыр халі жайында немесе оның көлін, жерін суреттеу, табиғатын бейнелеу мақсатында да шабыттана қалам тербеді. Әрине Әр адамның өз отанын, туған жерін, сүюі парыз деп білетін халықпыз.

*Мен оның түнін сүйем, күнін сүйем,
Ағынды өзен, асқар тау, гүлін сүйем.
Мен оның қасиетті тілін сүйем,
Мен оның құдіретті үнін сүйем [6].*

– деп жырлаған ақынымыз Фариза Оңғарсынованың өлеңі жоғарыдағы сөзіміздің мағынасын ашып көрсетіп тұрғандай.

Қазіргі жастар поэзиясы, шындығын айту керек, көбінде жарқ – жұрқ. Бір оқығанда керемет сұлу. Тағы үнілсеңіз сұлулығы бірте бірте

кете бастайды. Ал қазіргі ақындарға келер болсақ, көбіне тәуелсіздікке жеткенімізді мадақтау, мақтан тұту, көбіне патриоттық сарындағы жеңіл тілде жазылған өлеңдер десек те болады. Дегенімен де, осы тақырыпта қалам тербеткен ақындар да жоқ емес, мысалға алар болсақ ақын Ринат Зайытов бұл тақырыпта аз да болса өз үлесін қосты.

*Балғын денем балқыған, шат көңілім шалқыған туған жер,
Анашымның ақ сүті-ау, топырағымнан аңқыған туған жер.
Ойын қуып аунаған, жүрегімді баураған туған жер,
Кең даласы әкемнің, құшағынан аумаған туған жер! [7]*

Қазіргі кезде жастарға Мұқағали Мақатаев, Жұмекен Нәжімеденов сияқты ақындарымыз жеткен биіктен қарау тым асыра сілтеушілік болар. Жаңа дәуірдің әдебиетін жаңа қырынан танып жүрген жастардың әдебиеті өзімен ғана санасуды керек етеді. «Ақынға қара сөзден өлең оңай» демекші қазіргі кезде туған жер тақырыбын тірек ететін жас ақындар саны көп емес. Дегенімен де жүрегі елім, жерім деп соғатын патриот ақындар бар және болады деп ойлаймыз. Осы тұста Жандарбек Бұлғақовтың мына бір өлең жолдарын ұсынғым келеді:

*Сүйінбайдай ақын кіндік кескен жер,
Тезек төре елдің дауын шешкен жер.
Қасиетіңнен айналайын, Жетісу,
Даласынан тұнық ауа ескен жел. [7]*

Жалпы қазақ халқының жаны ән – күйге, өлең – жырға бір табан жақын ел болғандықтан, ел арасынан алдыңғы ақын аға – әпкелерінің ізін жалғастыратын дарынды, ізбасар буынның шығуы заңды құбылыс. Соған дәлел ретінде төменнен поэзия жанырына қадам басқан ақындардың бір бөлігін көре аламыз.

«Ауылым» деп аталатын Ерік Нарын өлеңінде туған жерінің әсем бейнесін мінездеу арқылы әсерлі суреттеген.

*Қайыңдардың алтын еткен жасауын,
Ешқай жерде атқан емес бұлай таң.
Мініп көрсең қырда жүрген асауын,
Бұл өмірді жуас дер ең шын айтам! [7]*

Сондай-ақ, Сандуғаш Бекішова да өз өлеңінде туған жер табиғатын тамаша, айқын өрнектеген. Расында «туған дердің ауасы да шипа» деген сөзбен астарласыптұрғандай.

*Нәрін себер
Тірілтіп
Таңдандырып*

*Төгілмейді көк нәсержандандырып
Қарамастан осыған туған жердің
Жұпар ісі тербейді паңдандырып. [7]*

Қазіргі кезде жас ақындар толқыны толығып келеді әрине оларды біріміз білсек біріміз білмейтін болармыз. Дегенімен де олар қазақ поэзиясына өзіндік үлестерін қосып жатқанын, келешекке жалғастырушы көпір боларын естен шығармағанымыз жөн. Тек осы тұста Жүсіпбек Аймауытовтың «Ақындық – фотография емес, фотография – ақындық емес. Ақынның міндеті – білім беру емес, терең сезім, асқар пікір ояту» [8], деген сөзіне ақындар қауымы құлақ асса екен дейміз. Осы орайда ақын Жұлдызай Ысқақтың туған жеріне деген ішкі сезімінкөрсеткен өлең жолдарын ұсынғымыз келеді.

*Жанға бөтен ол жақта жоқ қауымым,
Туған-туыс, дос-жаран, көп бауырым.
Бара қалсам, қолымды ап, жетелейді,
Мен іздеген балалық шаққа ауылым. [7]*

Осынау алып қазақ сахарасын шексіз сүю әр қазақтың міндеті және азаматтық борышы. Сол туған жерге деген ыстық сезімнен, сағыныштан, алыста жүре аңсаудан туындаған жырлар жазылды. Аян Мейраштың «Сағыныш» атты өлеңі де туған жерге деген сағыныш сазынан туындаған туынды.

*Шертілмеген бір күйдің нотасында,
Сағыныш бар, сезінсең, от, расында.
Төбесіне өрмелеп бара жатқан
Біздің ауыл «Маяның» жотасында.
Кіре берсең, толқын көш жылқылары,
Дегбіріңді әкетер жұлқып әрі.
Топырақта туғанбыз, тұлпар көрсем,
Қағиданықиялым сындырады. [7]*

Ғалым Ғабиден Мұстафин «Поэзия ұғымды болуымен қоса әсерлі болсын, өйткені, ұымдының бәрі әсерлі бола бермейді. Әсердің өзі әрқилы. Бір әсер – өмір бойы ойыңнан етпейді, бір әсер – сол арада қалып қояды. Поэзиядан біз ұмытылмайтын күшті әсер іздейміз» [9], – деп өлеңдегі негізгі элементтердің бірі ретінде оқырманға әсер қалдыру екенін атап өткен. Осы тұста ақын Тоқтарәлі Таңжарық «Сағындым» өлеңінде туған жерге деген сағынышын әсерлі жеткізген.

*Жырымды алғаш тыңдаған ауылымды сағындым.
Қош айтып қол бұлғаған бауырымды сағындым. [7]*

Енді тарихымызға көз жүгіртсек, осындай ұлан ғайыр кең даламызды ата-бабаларымыз асқан ерлігімен, қанымен қорғаған. Осындай өлкеде дүниеге келген ел жастары әрқашан өз елін жырларына қосып, мақтан етуден жалықпаса керек. Сондықтан да туған жер жайындағы өлеңдер ешқашан да қай кезеңде болсын өз маңызын жоғалтпайтын, поэзиямыздан ерекше орын алатын тақырып болып қала бермек. Осы орайда «Халықты сүйем деп байбалам салмай, оған тек жан жүрегімен ғашық бола білу керек» деген Мұқағали Мақатаевтың мына бір жыр шумақтарын айта кетпеуге болмас:

*...Оңай сөз ғой Отанды сүйем деген
Іс тынбайды «жанамын, күйемменен...»
Өгей әке емес қой Отан деген,
Отанды мен Атамдай иемденем! [7]*

Туған жерге деген сезім – адамға туа біткен қасиет емес, ол жүре қалыптасатын құбылыс. Сол құбылысты ақындарымыз өлеңдерімен бізге яғни, оқырман қауымына жеткізгісі келгенін байқаладық. Ал бізжоғарыдағыдай, ақын ағаларының жолын қуған жас буынның алар асуы алда екеніне сенім білдіреміз. Халқымыздың қамын жеп, болашағына алаңдайтын ұрпақ тәрбиелеуде, жалынды рух сыйлайтын ақындар тобының керегі сөзсіз.

Әдебиеттер

1. Мақатаев М.С. Көшеді өлең немесе өшеді өлең: өлеңдер мен поэмалар. – 2013. – 345 б. [250]
2. Аманжолов Қ., Дариға, сол қыз: өлеңдер мен поэмалар / құраст. Е. Дүйсенбайұлы. – Алматы: Раритет, 2006. – 254, [29] б.
3. Жұмабаев М. Жан сөзі: өлеңдер мен дастандар. – Алматы : Раритет, 2005. – 250 б.
4. Асыл сөздің алдаспаны: Қадыр Мырза Әлидің туғанына 70 жыл, библиографиялық көрсеткіш – Орал: Полиграфсервис, 2005. – [53] б.
5. Шаханов М. Ғашықтық ғаламаты: өлеңдер, балладалар, поэмалар. – Алматы: Өнер, 2012. – 474, [5] б.
6. Оңғарсынова Ф. Үш томдық шығармалар жинағы. – Астана: Елорда, 2004. – 1-том. – 288 б.
7. <https://www.zharar.com/>
8. Мүтиев З.Ж. Қазақ лирикасының даму сипаты және зерттелу тарихы (XX–XXI ғ. басы): Монография. – Орал: М. Өтемісов атындағы БҚМУ Редакциялық баспа орталығы, 2012. – 284 б.
9. Мұстафин Ғ. Ой әуендері. – Алматы: Жазушы, 1978. – 296 б. [115-б.].

Ж.С. Әлмұратова

3-курс студенті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: ППУ-дің аға оқытушысы Ж.Қ. Жұбантаева

ӘЛЕУМЕТТІК МӘРТЕБЕ (СТАТУС) ТУРАЛЫ ҚАЗАҚ ЖӘНЕ ОРЫС ТІЛДЕРІНДЕГІ МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

Әлеуметтік мәртебе (статус) – қоғамдағы жеке тұлғалар мен әлеуметтік топтардың қандай да бір құқықтар мен міндеттер жиынтығымен байланысты жалпы жағдайы. Әлеуметтік статус – жеке тұлғаның немесе қоғамдағы дәрежесінің, кәсібінің, білігінің, лауазымының, материалдық жағдайының, саяси ықпалының, іскерлік байланыстарының, ұлтының, діншілдігінің, жасының, отбасылық жағдайының, туыстық байланыстарының интегралды көрсеткіші [1]. Әлеуметтік статус танылған, яғни, субъектінің өз қалауынсыз, әдетте, туа бітті (нәсіл, жыныс, жас, ұлты) және жеке тұлғаның өз күшімен қол жеткізген табыстары болып екіге бөлінеді. Сондай-ақ жеке тұлға аралас, яғни, жоғарыда аталған екі түрінен құралған Әлеуметтік статуска ие болуы мүмкін. Әдетте жеке тұлғаның бір мезгілде бірнеше әлеуметтік статусы болады, бірақ соның ішінде біреуі (мысалы, қызметі) негізгі болып табылады.

Тұлға туралы рөлдік теорияда адамның әлеуметтік мінез-құлқы негізгі екі ұғыммен түсіндіріледі: Олар: «әлеуметтік статус» және «әлеуметтік рөл». Енді бұларға толығырақ тоқталайық. Мысалы, әрбір адам әлеуметтік жүйеде бірнеше қызметтерді атқарады. Осыны статус дейді. Әрбір адамның бірнеше статусы болуы мүмкін, бірақ, оның жағдайын бір ғана статус анықтайды. Бұл жалғыз статус басты немесе интегралды деп аталады. Ол басты немесе интегралды статус адамның қызметі (лауазымы) арқылы белгіленеді. Мысалы, директор, профессор сияқты әлеуметтік статус адамның сыртқы мінез-құлқы мен пішінінен (киімі, сөйлеу мәнері) және басқа әлеуметтік мамандық белгілер ең алдымен адамның алдына қойған өмірлік басты нысаналарынан, іс-әрекеттерінен, мақсаттарынан, т.б. байқалады. Әлеуметтанушылар статустардың екі түрін бөліп көрсетеді. Біреуі – қоғамнан берілген (предписание), екінші адамның өз еңбегінің нәтижесінде қол жеткізген (приобретенный) статус. Қоғамнан берілген статус – бұл тұлғаның этникалық шығу тегімен, туған жерімен, отбасымен, т.б. байланысты. Еңбегі арқылы қол жеткізген статус адамның қажырлы еңбек етуіне байланысты. Мысалы, жазушы, ғалым, директор, т.б. Статустың табиғи деген түрі болады. Тұлғаның табиғи статусы адамның мәнді, тұрақты сипатты белгілеріне байланысты (ер адам, әйел, бала, жасөспірім, қарт, т.б.) Кәсібіне, қызметіне (лауазым) байланысты статус – тұлғаның базистік (яғни, негізгі) статусы болып есептеледі, Ол ересек адамның интегралдық статусының негізі болады. Бұл статуска адамның

әлеуметтік, экономикалық, өндірістік салаларда қызметі, орны (мысалы, дәрігер, инженер, мұғалім, банкир, т.б.) жатады [2]

«Әлеуметтік статус» – жаңа заман мәселесі емес, бұл қоғамда әрқашан болған жайт десек те болады. Бұған дәлел ретінде ертеректегі адамдардың ақсүйек немесе кедей, бай не жарлы болып қоғамда бөлінуі. Халық ауыз әдебиетінде бұл тақырып жиі қозғалады. Мақал-мәтелдердің ерекше сарыны, бұл тақырыпты оданда аша түскендей [2].

Қазақ мақал-мәтелдерінің тақырыбы сан алуан. Әр оқырман өзіне қажеттісін таба алады. Бүгінгі күні көбімізді толғандырып жүрген әлеуметтік мәртебе, яғни статус мәселесі. Мысалы, «Тең-теңімен, тезек қабымен», «Аш бала тоқ баламен ойнамайды, тоқ бала аш баланы ойламайды», «Бай мақпалын киеді, Кедей тапқанын киеді...». «Әлеуметтік мәртебе» тақырыбына қатысты мақал-мәтелдердің астарында қоғамдық теңсіздік пен әлеуметтік орын кеңінен сөз болады. Қай кезде алмасақта, басты тақырып бұл адамның материалдық жағдайы. Сондықтан бай мен кедей тақырыбы жиі көрініс табатыды. Солардың бірқатарына,

- 1) Бай «алам» дейді,
Кедей «қатын-балам», – дейді.
- 2) Бай жаңа атқа мінсе, «Қайырлы болсын!» дейді
Кедей жаңа атқа мінсе, «Қайдан алдың?» дейді.
- 3) Бай барын бермес,
Кедей қарап тұрмас.
- 4) Бай баю үшін тырысады, Кедей кедейіне болысады.
- 5) Бай қанша кедейленсе де, талтаңдауын қоймайды.
Кедей қанша байыса да, жалтаңдауын қоймайды.
- 6) Бай қолында қалтырағанша,
Кедей қолында жалтыра.

Бұл мәселе қандай да болсын қоғамда бар мәселе. Мысалы Ресей империясында халық шаруа, саудагер, жеке дворян, мұрагерлік дворян деп бөлінсе, ал Кеңес Одағында «әлеуметтік мәртебе» деп аталатын негізгі әлеуметтік мәртебелерге шаруа, жұмысшы, қызметкер кірді. Қызметкерлер санатына жоғары білімі бар немесе техникалық мектеп бітіргендер жатса, жұмысшылар санатына осы білімі жоқ барлық адамдар кірді. Шаруалардың санаты жоғарыда аталған білімі жоқ ауыл шаруашылығымен айналысатын ауылдық елді мекендердің тұрғындарын қамтиды. Олардың, «Яблоко от яблони недалеко падает», «Ворон ворону глаза не выклюнет», «Выше лба уши не растут» тағы осы сынды мақал-мәтелдері адамның қоғамда алатын мәртебесі жайлы астарлы сөз қойғайды. «Астарлы» деп отырғанымыздың себебі, келтірілген мысалдарда бірыңғай не құс (ворон), не жеміс арқылы (яблоко) беріліп, әлеуметтік мәртебе тақырыбын сөз етуі. Қазақ мақалдарында сияқты орыс мақал-мәтелдерінде де бай (богатый) және кедей (бедный) туралы сөз жиі қозғалады:

- Бедный пожалеет, богатый – посмеется.
- Бедный пот льет, а богатый его кровь пьет.
- Богатому жить приятно, бедному – дышать тяжело.
- Беден, как церковная мышь.
- У бедного ежедневно пост.
- Лучше быть богатым и здоровым, чем бедным и больным.
- Мошна туга – всяк ей слуга.
- Не с богатством жить, а с человеком.
- С сильным не борись, с богатым не судись.
- Сытый волк смиреннее ненасытного человека

Кейбір орыс тілді мақал-мәтелдердің қазақ тілінде балама нұсқалары бар. Мысалы, Бедняк богатым стать желает, богатый богом стать желает – Кедей байға жетсем дейді, бай Құдайға жетсем дейді.

– Бедняк плачет, богач пляшет – Біреу тоңып секіреді, біреу тойып секіреді.

– Бедный молодец честью богат – Бай малын мақтайды, Азамат арын сақтайды.

Жоғарыда айтып өткен ворон, яблоко сынды сөздермен келген мысалдарға қарап, мақал-мәтелдердің ерекшелігін аңғаруға болады. Бұл ерекшелік мақал-мәтел шыққан кездегі басты айналысқан жұмыс түрі, яғни екі елдің басты кәсіп түрі-шаруашылық. Тек айырмашылығы- орыс халқында егін шарушылығы, бау-бақша болса, қазақ халқында ауыл шаруашылығы, мал шаруашылығы кеңінен сөз болады. «Тең-теңімен, тезек қабымен», «Сиырға туған күн, бұзауға да туады», «Семіздікті қой ғана көтереді», «Жүйрік атқа мінген Құдайын ұмытар». Бұл екі ел мақал-мәтелдердің басты танымдық ерекшелігі.

Қорытындылай келе, әлеуметтік мәртебе – ауыз әдебиетінде (фольклор) талқыланған, қызықты мәселелердің бірі. Сондықтан, бұл тақырып қазақ және орыс мақал-мәтелдерінің өзегі. Екі елдің мақал-мәтелдерінің ұқсастығы да, бір-бірінен ерекшеленетін танымдық айырмашылықтары да бар. Сонысымен- ерекше айрықша.

Әдебиеттер

1. <https://kk.wikipedia.org/wiki/>
2. <https://surak.baribar.kz/639329/>

Ж.С. Әлмұратова

3-курс студенті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: ППУ-дің аға оқытушысы Ж.Қ. Жұбантаева

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ АНГЛИЦИЗМДЕР (ЖАРНАМА МАТЕРИАЛДАРЫ НЕГІЗІНДЕ)

Кез-келген халықтың тілі жеке өмір сүрмейді. Қандай да бір тілге басқа тілден кірме сөздердің енуі сол тілдің дамуына қажетті табиғи үдеріс болып табылады. Кірме сөздер дегеніміз – тілдің өзіндік сөзжасам тәсілімен емес, басқа тілдердің ықпалымен жасалған немесе олардан енген сөздер. Яғни сөздің дыбыстық тұлғасы да, мағынасы да өзге тілге қатысты сөздер кірме сөздер делінеді. Жер шарында өмір сүріп келе жатқан үлкенді-кішілі халықтардың қай- қайсысында болсын өзге тілдерден ауысып келген кірме сөздер көптеп кездеседі.

Осындай кірме сөздердің бір тобы – ағылшын тілінен енеді. Ағылшын тілінен еңген сөздерді *англицизмдер* деп атайды. Англицизмдер – қоғамдағы саяси, мәдени, экономикалық қатынастардың, ғылым мен техниканың дамуына байланысты тілге енген жаңа сөздер мен сөз тіркестері, фразеологиялық оралымдар. (Сервис, продюсер).

Соңғы 20–30 жыл бедерінде англицизмдер қазақ тіліне қарқынды әрі үлкен көлемде енгені соншалық, лингвистер оларды ағылшын – қазақ билингвизм құбылысы деп атап жүр. «Қазақ тілі – толерантты тіл есептелгендіктен, қорына ағылшын, орыс тілді сөздерді қабылдауға бейім келеді», – дейді профессор Б.К. Момынова [1, 12]. Күнделікті пайдалынатын теледидар, газет-журналдар, БАҚ беттерінен төл сөздермен қоса англицизмдерді де кездестіруге аламыз. Мысалы, Бүгін *Jas Otan* БАҚ өкілдеріне брифинг өткізді (Facebook желісінен). Бұл сөйлемде «брифинг» – кірме сөз, яғни англицизм.

Жазбаша немесе кітаби кірме сөздер көбінесе ғылыми–техникалық, әдебиет пен өнер т.б. арқылы енген және солардың белгілі бір саласына бейімделіп қолданылатын сөздер болып табылады. Бұлар өркениет ұғымдарына телінген сөздер болу қасиетімен сипатталады. Сөздердің бұл тобы білдіретін ұғымы мен мәніне байланысты интернационалдық сөздер болуға икемделеді де, олардың тілден-тілге ауысу, кең түрде таралу қасиеті басым болады. Ондай сөздердің кейбіреулері өзінің білдіретін ұғымы мен мазмұнының айрықша маңызды болуына байланысты дүние жүзіне, күллі халықтардың тіліне ауызша түрде де, жазбаша түрде де еніп, жаппай және жиі қолданылатын сөздерге айналады. Мысалы, *кастинг, шоу, видеоклип, компьютер, интернет* деген сөздер бүкіл әлемге таралып, әр түрлі тілдерде сөйлейтін халықтардың баршасына бірдей таныс сөздерге айналып отыр.

Ал А.М. Қызырова «Ағылшын кірме сөздерінің қазақ тіліндегі ассимиляция үдерісі» атты диссертациялық жұмысында ағылшын

тілінен енген сөздерді талдап, әр кәсіпке байланысты саралап, талқылап қарастырған [2, 24]: Мысалы:

Ақша және ақшамен байланысты ұғымдар: *банкнот, инвестиция, депозит, пин код, банк, грин-кард, доллар, цент, шиллинг, пенс*.

Ер адам ұғымын білдіретін синонимдер: күзетші – *секьюрити*, басқарма – *менеджер*, босс – *шеф*, жетекші – *куратор – тьютор*, іскер – *бизнесмен*, есепші – *аудитор*, ат қамінер – *жокей*, тауарды жылжытушы – *промоутер*, ер адам – *мэн, джентльмен*, т.б.

Демалыс: *уик-энд, сейшн, фейшн, круиз, пати, шоп тур* т.б.

Ойын: *керлинг, хоккей, бокс, биллборд, боулинг, гольф, сквош, гейм, гандбол, футбол, кроссворд, аттракцион, крикет* т.б.

Спорт: аквалангты пайдаланатын адам – *дайвер*, культуризм – *бодибилдинг*, ұзын қашықтыққа жүгіретін адам – *стайер*, қысқа қашықтыққа жүгіретін адам – *спринтер*, велосипед – *байк* т.б.

Ақпараттық терминдер компьютермен жұмыс істеу барысында кездеседі: геймер (компьютерлік ойындарды жақсы көретін адам), хакер, юзер (жеке компьютерді пайдаланушы), *хардвер, софтвер, драйвер, провайдер*, т.б.

Хат-жазбалар: *майл* (компьютер арқылы жіберілетін хат), *сайт, файл, емейл* т.б.

Өлшем бірлігі: *байт, мегабайт*, т.б.

Компьютердің атауы немесе компьютерлік ақпаратқа қатысы бар құрамдық бөлшектердің аты: *ноутбук, пенциум, лаптоп, кэш, принтер, декомпилятор, джойстик, факс-модем* т.б.

Компьютер арқылы жүзеге асырылатын іс-әрекет: *принтовать ету, логиндау* (пароль кіргізу), *таймерлеу, Internet-браузер, Internet-магазин, Internet-провайдер, онлайн-сауда, дамн, хост, аудит, гамдеу* (game ойын), *уиндоусты меңгеру* (Windows бағдарламасы) т.б.

Қазіргі тіл білімі ғалымдарының зерттеуіне сүйенсек **күніне** 300 сөз қазақ тіліне енеді екен. Ол сөздердің басымы ағылшын тілінен енген. Ресей ғалымдарының пікірінше әсіресе көптеген кірме лексика газет, журнал беттерінде көрінеді. Сол себепті де ағылшын тілін үйрену мәселесі – қазіргі таңда басты назарға алынууда.

Англицизмдер лексикалық және семантикалық болып бөлінеді. Лексикалық англицизмге жаңа ұғымдардың тууымен бірге пайда болған жаңа терминдер, ал семантикалық англицизмдер деп сөзбе-сөз аудару арқылы төл тілге енген сөздерді айтамыз.

| Лексикалық англицизм | Семантикалық англицизм |
|---|---|
| Антропогендік фактор (human factor), Демалыс күндер (weekend), сауық кеші (party), демеуші (sponsor), қолданушы (user). | Жаңа сығылған шырын (fresh), Тез дайындалатын тағам/жылдам ас (Fast food), бағалар жазылған парақ (price-list), бизнеспен/іспен айналыстан әйел (businesswoman), компьютерлік жүйе (computer system), ауа кондиционері – air conditioner. |

Англицизм сөздердің қазақ тіліне енуі екіжақты байланысқа негізделеді. Англицизмдер лексикалық, фонетикалық жағынан тұлғасын сақтауына қарай 2 топқа бөлінеді. Олар – өз қалпын толық сақтағандар және жартылай сақтағандар.

Толық сақтағандар – бұл түпнұсқа тілдің сөздерінің сол қалпында сақталып, екінші тілде өзгеріссіз қолданылуы. Қазақ тілінде дәл осы түрдегі сөздер саны біршама. Мысалы: Қазіргі кездегі жалпы әлемдік сөздерге айналған (*хайн – hype, тренд – the trend, пранк – prank, хит – hit*, т.б.). Ұйым, мекеме атаулары: (*kfc, mac dac, second-hand, Kino park* т.б.). Жарнама саласында: (*ди-джей – DJ, фейс-контроль – face control, стилист – stylist, лузер – loser, ток-шоу – talk show*).

Жартылай сақтағандар – бұл түпнұсқа тілдегі сөздердің грамматикалық не лексикалық жағынан өзгеріске ұшыраған, бір бөлігі сақталған сөздер. Мысалы: Спикер (*Speak – сөйлеу*), Актуалды (*Actual – өзекті*), Глобалды (*Global – ғаламдық*), Коучер (*Coach – жаттықтырушы/тренер*), Рекордтық (*Record – рекорд*), Юзер (*to use – қолдану*) т.б.

Англицизмдердің *жасалу жолдарына* келетін болсақ. Олар екі түрлі жасалу жолдарына ие.

Алғашқысы: бұрын-соңды тілде болып көрмеген, жаңа ұғымдардың пайда болуымен байланысты. Мысалы : *hot dog – хот дог, spray – спрей, скраб – scrub, bowling – боулинг, cartridge – картридж, printer – принтер, disk – диск, air conditioner – ауа кондиционері, cooler – кулер, mixer – миксер, toaster – тостер, blender – блэндер, manager-менеджер, promoter – проумотер, distributor – дистрибьютер, dealer – диллер, mentality – менталитет, stapler – степлер, scotch tape – скотч, monitor – монитор, display – дисплей, presentation – презентация, calculator – калькулятор, notebook – ноутбук, және т.б.*

Келесі түрі: бұрыннан тілде бар атауларды жаңартып, ескіні жаңғыртып, жаңаша мән беріп, түрлендіріп қолдану негізінде пайда болады. Англицизмдердің ұлттық тілдің байып, дамуы үшін, оның жаңа мағыналы сөздермен толықтырылып отыруы үшін мәні зор. Мысалы : *briefing – брифинг, candidate – үміткер (кандидат), journalist – тілші(журналист) және т.б.*

Көптеген тарихи жағдайларға байланысты қазақ тіліне шетел тілінен кірген сөздердің ауысуына бірден-бір дәнекер тіл, бұл-орыс тілі. Яғни, орыс тілі арқылы жүзеге асып отырды. Шетел тілінен енген сөздер ғылым мен әртүрлі халықаралық деңгейде іске асып жатқан шаралардың негізінде көптеп енуде. Бұл туралы А. Исланова «Шетел сөздердің белгілері мен деректері» атты еңбегінде атап, жұмыс барысында қазақ тіліне енген шетел сөздеріне толық сипат береді [1, 30].

Англицизмдерді дыбыстық құрамдық өзгерістерімен орыс тілі арқылы қабылдаймыз. Қазақ тіліндегі шетел сөздерінің көптеп енуін халықтың ғаламторды кеңінен пайдалануын айтуға болады. Олар орыс тілі арқылы қазақ тіліне еніп тілдік қолданысқа енген ағылшын сөздері/

Англицизмдерді түрлі жастың өкілдері қолданады. Соған дәлел – мектеп оқушыларының да қолданатын сөздер аясы бірсыпыра. Бұл тізімде – Дос, бозбала – boyfriend, барлығы ойдағыдай – ok, түскі ас – lunch, сәлем – hi, керемет – cool, тамаша – wow, дүкенге бару – shopping, сайтан – shit, мәңгілік – forever, құрмет – respect, есінен адасқан – crazy, кешір – sorry, қалтарыста тұру – outsider, соңы – finish, хай-тек – hi-tech, қойылым – show, желі үстінде – online, мәселе жоқ – no problem және т.б. сөздер бар.

Қорытындылай келе, «Қазақ тіліндегі англицизмдер» – өте ауқымды, жан-жақтылықты, оның ішінде билингвизмдік (қазақ, ағылшын тілдері) қабілетті, біршама тәжірибені қажет ететін тақырыптардың бірі. Менің ойымша, төл тіліміздегі англицизмдер – сөздік қорымыздың кең етек жайып, молаюына жақсы септігін тигізуде. Жаңаша көзқарас, дамытушылық әсерге ие. Себебі, жасөспірімдер, балаларға бұқаралық ақпараттың, теледидардың тіл байлығына қосар үлесі – бәріне мәлім. Бір ғана тілмен шектеліп қана қоймай, шетелдік танымды да меңгеріп, жаһандану заманының көшінде тұру – біздің мақсатымыз.

Әдебиеттер

1. Исланова А. Шетел сөздердің белгілері мен деректері. – А., 2003 – 34 б.
2. Қызырова Ә.М. Ағылшын кірме сөздерінің қазақ тіліндегі ассимиляция үдерісі. Канд. дисс. автореф. – Алматы, 2007. – 25 б.
3. Балақаев М. Б. Қазақ әдеби тілі және оның нормалары. – Алматы: Ғылым баспасы, 1984. – 267 б.
4. Уәлиұлы Н.У. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері. – А., 2007.
5. Қалиев Ғ., Болғанбаев Ә. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы, 2006. – 259 б.
6. Омарова А.Қ., Шыныбекова А.С. Қазақ тілі. – Алматы: Бастау, 2003. – 127 б.

Н.Х. Жақсылықова

III курс студенті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент М.И. Оразханова

М. ӘУЕЗОВТІҢ «АБАЙ ЖОЛЫ» РОМАН-ЭПОПЕЯСЫНДАҒЫ ҚҰНАНБАЙ БЕЙНЕСІ

Өмірі қазақ арасындағы барымта, даудамай, патшалық Ресейдің тізесін батыруымен тұспа-тұс келген ірі тұлға – Құнанбай Өскенбайұлы. Тобықты руының басшысы, ескі мәдениет адамы, әділ ел басқарушысы. Қазақ тарихындағы ірі тұлға.

Құнанбай Абылай хан, Кеңгірбай сынды сол замандағы қазақтың бетке шығар тұлғалардың тәрбиесін алған. Құнанбайды Құнанбай еткен оның өмір сүрген ортасы. Әкесі Өскенбай беделді, білікті болыстың бірі болған. Ұлы әкенің тәрбиесін көріп өскен Құнанбайдың шетте қалуы мүмкін емес еді. Халықты бір жұдырық астында ұстап, ел арасындағы

даудамайдарды әділ түрде шешуге тырысқан. Сол кезде Құнанбайдың бір отты көзқарасының өзі кез келген адамды сабасына түсіре алған. Ел арасындағы Құнанбай айтты деген нақыл сөздер содан кең тараған. Тек қазір болып жатқан өмірді ғана емес, алдың, ертенің болжай білген көреген болған. Жетпіс жасында қажылықтан келген соң діни жолға толық түсіп, күнәһарлыққа батудан аулақ болып, ел ісіне араласудан бас тартқан. Құнанбай бейнесі жайында жазылған мақала мен зерттеу еңбектер өте көп. Құнанбай образына қатысты тарихи шындық пен көркем шындықтың «Абай жолы» роман-эпопеясындағы бейнеленуіне байланысты архив деректеріне сүйене отырып, жаңаша пікір қалыптастыруға Ә. Марғұлан, М. Әуезов, Т. Жұртбай айтулы еңбек сіңірді. М. Әуезовтың өзі де бұл мәселеге ерекше көңіл бөлген. 1933 жылы жарияланған «Абайдың туысы мен өмірі» атты зерттеуінде: «Біздің мақсат – осы қарастырылатын адамдардың барлығының өмірін бізден алыс заманда, бүгінгі өмірімізден бөлек күй, бөлек шарт, бөлек тарихи дәуірде бүгінгіден бөлек болғандығын анық көрсету. Сондықтан біздің міндетіміз – қаралау емес, бүгінде анығын білгісі келген жұртшылыққа Құнанбайдың дәл пішінін көрсету. Бұл сөздің басын Абайдың жайы деп алып, Құнанбай жайын көп таратып айтып кетсек, солай болуына себеп болып отырған да – осы міндетті көп ойлағандық», – деп жазды. Құнанбай өмірі туралы жазған Ахат Шәкәрімұлының деректерінен бұл тарихи тұлға туралы көп нәрсені меңгереміз. Мысал ретінде Марфуға Шапия «Қазақта кім бар еді Құнанбайдай?» мақаласында екі рет ажалдан қалған қасиетті адам бойындағы құдыретті күшті ашып көрсетеді. «Құнабайдай әке болмаса, Абайдай ұл қайда» деген астарлы сөздің толық мағынасын «Құнанбай мен Абай» атты Асан Омаровтың мақаласынан біле аламыз. Бұл мақала әке мен бала бойындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды салыстыру мақсатында жазылған. Құнанбай бейнесінің әр қырына Ақмарал Берекетова «Абай жолы эпопеясындағы Құнанбай бейнесі» мақаласында тоқталған. Ол «Сөз ұтар тұлға», «Құнанбай-саясат», «Құнанбай-дін жолындағы адам» атты үш бейненің өзіндік ерекшеліктерін дәлелдей отырып жазады. Бұл тақырыптардың төңірегінде жазылыған Бейбіт Сапаралының «Құнанбай қажы» зерттеу еңбегі де бар. Тіпті атақты дала кемеңгері жайында, қарадан шығып хан атанған Құнанбай Өскенбайұлының өнегелі өмірінің бір кезеңін қамтитын 2015 жылы «Құнанбай» фильмі жарық көрді.

Ұлы қаламгер М. Әуезовтің Абайдың әкесі Құнанбайдың тарихи тұлғасын «Абай жолы» роман-эпопеясында жан-жақты суреттеп, қыры мен сыры мол теңдесі жоқ типтік бейне етіп мүсіндегені белгілі. М. Әуезов суреттеуіндегі Құнанбай – өз басы бір шешеден жалғыз, бәйбішенің жалғызы. Қара шаңырақ иесі. Қалың дәулет пен әмір, билік иесі. Жасқа да көп туысынан өзі үлкен. Сол себепті, үлкен әкесі Ырғызбайдан тараған осы мына жиырма ауылдың мынандай топтарының ішінен бірден-бір жан әлі күнге Құнанбайдың алдынан

көлденең шығып көрген емес. Тіпті, өкпе-назы болса да, ашып-жарып айта алмайтын. Ал бірақ Құнанбай сойыл соғарды, қол қимылды, тізе мен ызғарды керек қылған жер болса, бұл қауымның іркілетін бірі жоқ. Шоқтай жиын – мықты топ. Жер алуда, ел алуда, оңайдан мал табуда бұлар Құнанбайдың қабағын қалт еткізбей түсінеді. Неше қабат бәйбіше-тоқал боп жатқанмен, Құнанбай бұлардың араларындағы араздық болса, лезде жойып отырады. Араздық ұстағанын әлденеше рет пайдадан, олжадан қалдырып, жазалап отырып, өз ырқына көндіреді. Балаларына тек қана әке ғана емес, ұстаз бола біліп, сауаттылықпен бірге діни тәрбие берген. [1] Шешім қабылдағанда кісіні дәрежесіне қарап бөлмейді, тек істің ағына қарайды. Сондықтан, ел Құнанбайды әділ мырза деп атайды. Құнанбай қажылыққа барғанша дейін халық оны «Мырза» деп атаған. Оның екі түрлі жайты болды дейді ел: Ол басында бай болған жоқ, малы аз болған. Бірақ шын мұқтаж адамнан ештеңе аяп көрген жоқ. Тайжабағысымен әкесінен он екі жылқы енші Құнанбай билік айтқанда мынау би, мынау жуан, мынау аталы деп, олардың ажарына алған, солардың мінуге жарайтындарының бәрін аты жоқ кедейлерге бөліп берген. Тамағы жоқтарға азық, жалаңаш адамдарға киер киім берген, – дейді. Екінші мырзалығы: «Дауласып келген адамдарға адал билігін айтып, араздасқан досты татуластырып, шешілмеген мәселелерге шешім таба біліп, ақыл сұрағандардан таза кеңесін аямайтын еді, – деседі. Абай жолын оқыған оқырмандардың көбісі: «Мейірімсіз Құнанбай, келіні мен Қодарды жазықсыз асып өлтірді», – деген пікірде болуы мүмкін. Оны Құнанбай неге істеді, қандай мақсатпен, оны ешкім терен тексермеді. Ақыры Қодардың қылмысы толық дәлелдегеннен кейін бырақ ол осындай шешім қабылдаған. Жоғары діни орынға хабарлап, солардың үкімі бойынша өлтірілген. Заңға, адамшылыққа жатпайтын, айуандық істі істегені үшін «атқа тисе, алтынды ерінді жақ» дегендейін, арға жатпайтын істі қылғандықтан оны аямаған. Қодарға өтірік жала жауып, оның малын алайын дейтін Қодар бай емес, не өзіне қарсы тұрып жауласқан жауы да емес. Құр жала жауып өлтірді деген сөзін тек Құнанбайды қайтсем жамандайын дегендердің шығарып жүргені. [2] «Тура биде туыс жоқ» демекші, әділ шешім қабылдау үшін жақындарынды да жазалауға тура келеді. Сол кезде Құнанбайды көреалмаушылар үстінен арыз түсірірген сон, оны Омбыға шақыртып алады. Құнанбайдың айдалатынына көзі жеткен ел зар еңіреп: «Сені көрсеткен адамды өлтіреміз, соның қолында өлеміз», – деп бұл шешіммен келісе алмайды. Халқының ашуын сезген Құнанбай оларға: «Өлушінің ажалы жетпесе, өлтірушінің қолы жетпес». Халқым, арамды араммен жуғанымыз болмас, ақпен жуғанымыз жөн болар. «Ақ иіліп, сынбақ жоқ» ісіміз ақ қой, ағартар» – деп айтып кетеді. Құнанбай еліне амандасып аттанарда, халық арасында жыламаған ешкім қалмады. Бірақ, берік қайратты Құнанбай көзіне жас алмай: «Халқым, аман бол! Көріскенше сендердің ақ тілектерің мені ажалдан да алып қалған, адал

тілеумен баталарыңызды беріңіздер!» – деп қанша соқса да майыспайтын қатты темірдей қалпында жолға аттанады. Жұрт еңіреп тұрып, Құнанбайдың аман келуін тілеп баталарын беріп шығарып салады. Осы жерден ақ Құнабайдың халық жүрегінен алар орны ерекше екенің байқауға болады.

Сол кездегі жастарды оқуға шақырып «Ескі тон» деген жерде мектеп ашқан да осы Құнанбай еді. Кеңестің атеистік идеологиясы Құнанбай бейнесін теріске шығаруды көздеді. Сол кездегі хандық, болыстық басқару жүйесін толықтай жойды. Бай, болыстарды қатыгез, жауыз қылдырып көрсеткісі келді. Құнанбайды тіпті Иван Грозныймен салыстырып, оны Құнанбай – ол қазақтың Иван Грозныйы, Иван Грозный мақсатына жетті, бірақ Құнанбай ойына жете алмады депсоған тенестіруге тырысты. [3] Қаншалықты ақылды болса да қулығы мен сұмдығы басым жағымсыз кейіпкер ретінде жеткізді. М. Әуезовтың Құнанбай бейнесін ашуда айтпаған көп қырлары жабулы күйде қалып қойды. 1934 жыл, Шымкент қаласында «Абай романы» жазылып шыққан соң Құнанбайдың жаман атағы бұрынғыдан да ұлғайтылып кеңінен ашылды. Көзінің тарыдай ағы да жоғалып, бір жақ көзі ағып түскен соқыр болып шыға келді. Абай жақсы, Құнанбай залым, зорлықшыл болып шықты. Бөжейдің ауылын нақақтан шапты, адал ақ жүрек, ел қамын ойлаған Кеңгірбайдың немересі Базаралыны нақақтан айдағып жіберді. Тіпті жерін тартып аламын деп, нақақтан Қодар мен келінін де өлтірді. Бар зорлық-зомбылық Құнанбайдың басына үйілді.

Құнанбайды мақтаудың орны бар ма? Орны бар, өйткені тарихтағы Құнанбайдың бейнесі мен романда суреттелген кейіпкер бейнесінде ерекшеліктер өте көп. Ел, халық сүйген Құнанбайдың бейнесі бәрібір де басым болмақ. [2] Және тарих түбінде шын жақсы болған адамды тастауы мүмін емес, сол тарих тастамайтын жақсы-Құнанбай. Өткен кезде біреу хан болса, оның адамгершілігімен, оның шешендік, тапқырлығымен істеген еңбегімен санаспай, елді қанады, би болса, пара алды деп есептеген. Өткір сөздерді, мақал тақпақтарды, нақылдарды шығарған тілмар шешендер болған. Әрине елді шауып, қан төгіп, нашарларды қанаған хандар болған. Пара алған билер де бар. Бірақ барлығын осы топқа жатқыза беру де дұрыс емес.

Қорытындылай келе, шын мәнінде де Құнанбай бейнесі әлі толық ашылмағандығын көруге болады. Бір ғана қазақ бойындағы қаншама қасиет жиналғанының өзі оның ұлы адам болғанының бір дәлелі. Ол тек өз балаларына ғана емес, бүкіл қазақ жұртына әке бола білді деп есептеймін. Құс өзінің балапандарын қорғау мақсатында оларды қанатының астында жасырады. Сол сияқты Құнанбай да халықты өз қанатының астында қорғай білді. Қазақ арасында тарихта ойып орын алған, өз заманының ірі тұлғасы болған, ақылдылығымен тығырықтан шыға білген, қайсар мінезді Құнанбай бейнесін мақтанышпен қабылдай білу керек!

Әдебиеттер

1. Әуезов М. Абай жолы. – Алматы: Жазушы, 2013. – Т. 1. – 2-бет.
2. Шәкәрімұлы А. «Құнанбай туралы» мақаласы.
3. Момышұлы Б. Айтылмаған ақиқат. – Алматы: Өнер, 2009.
<https://m.ok.ru/bzdazastan/topic/64898956186927>

А.Қ. Жақсыбай

Павлодар педагогикалық университетінің 3-курс студенті

Ғылыми жетекшісі: ППУ-дің аға оқытушысы Ж.Қ. Жұбантаева

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ САЯСИ СӨЗДЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУІ

Қай ұлтты, халықты алсақ та, бәрінің де өзіне лайық тілі бар. Тілді жасаушы – халықтың өзі. Сондықтан, тіл халыққа қызмет етеді.

Қазақ тілі – сан ғасырлық тарихы бар, дамыған тілдердің бірі. Бұл пікіріміздің растығын кезінде кемеңгер Абай атамыз дәлелдеген. Ол Пушкин, Лермонтов, Крыловтардың шығармаларын аударып бір дәлелдесе, солардай етіп сөздің майын тамыза жазу арқылы екінші мәрте дәлелдеген.

Қазіргі қазақ тілі мейлінше дамып, байып жетілді. Соның нәтижесінде, қазақ тіл білімі салаларының қай-қайсысы болмасын жетістіктерге жетуде. Олардың ішіндегі ең тереңірек қарастырылып, қанат жая дамыған саласының бірі – лексика, оның ішінде қоғамдық – саяси лексика.

Саяси сөздерге мемлекеттік-әкімшілік басқару жүйесіне және оның жүргізіп отырған саяси-экономикалық саясатына, қоғамдық-әлеуметтік даму үдерісіне қатысты сөздер жатады. Ондай сөздердің қолданылу аясы мен ауқымы өте кең. Саяси сөздер әр түрлі ғылым салаларына қатысты сөздерді қамтиды. Атап айтқанда, саясаттану, экономика, тарих, менеджмент, философия, мәдениеттану, дінтану, лингвистика, әлеуметтану, құқық, т.б. Мұндай сөздерді тек саясаткерлер ғана қолданып қоймай, қоғамның барлық мүшелері өздерінің қажетіне қарай пайдаланады.

Саяси сөздер мәселесі қазақ тіл білімінде өткен ғасырдың 30-жылдарында сөз болғанымен, арнайы мақсатта 50-жылдары зерттеліп, қарастырылды.

Негізінен, саяси сөздердің қалыптасуы мен дамуы туралы ауыз толтырып айтарлықтай көлемді зерттеу еңбектер болмаса да, жалпы қазақ тіліндегі лексика, терминология төңірегінде біршама ірілі-ұсақты мақала мен баяндамалар жарық көрді. Олар саяси сөздер мәселесіне арнайы тоқталмаса да оны жанамалай сөз етті.

Алғашқы мақалалардың бірі болып А. Ысқақовтың «Грамматиканың кейбір мәселелері» деген мақаласы басылды. Профессор бұл еңбегінде сол кезеңдегі қазақ тіліндегі қысқарған сөздердің жаратылысы мен тұлғасы жайында, олардың ішіндегі кейбір сөздердің қоғамдық-

саяси лексикаға жататындығы жайлы сөз қозғады [1, 22]. Кеңестік кезеңде бұрын соңды қазақ тұрмысында болмаған кеңестік мекемелер, партиялық, қоғамдық-ұйымдар, құрылыс органдары пайда болды. Олардың атаулары қазақ тілінде тәржімаланбай, орыс тілі үлгісі негізінде жазылып та, айтылып та жүрді. Сол тұста оқу, ғылым, мәдениет орындары мен түрлі ұйым, мемлекеттік, республикалық мекемелер атауларын қысқартып айту дәстүрі кең етек жайды. Бұлардың ішінде СССР, ҚазССР, АҚШ, совхоз, колхоз, ауылсовет, партбюро, партком, партбилет, обком, облсовет, облпрофсовет, райком, профком тәрізді тағы басқа қоғамдық-саяси атаулар да орын алды.

М.О. Әуезов 1951 жылы жарық көрген «Қазақ әдеби тілінің дамуының кейбір мәселелері» деген мақаласында қазақ әдеби тілінің ғылыми тұрғыдан Қазан төңкерілісінен кейін дамуы мен қалыптаса бастағанын, осыдан соң-ақ қазақ әдеби тіліндегі саяси ұғымдар атаулары жандана түскендігін жазады [2, 14].

Қазақ әдеби тілінің даму жайына көңіл бөлсек, оның әсіресе Кеңестік кезеңде үлкен жаңару, даму жолдарын басынан өткізгендігіне куә боламыз. Белгілі ғалым Р. Барлыбаев бұл туралы өз пікірін айта келіп, сол дәуірдегі лексикалық өзгерістердің негізіне мынандай екі қайнар көз бастау болғандығын жасырмайды. Біріншіге ғалым, әрбір тілдің өзінің ішкі мүмкіндіктерін кіргізсе, екіншіге, басқа тілден сөз алу арқылы жасалу үдерісін жатқызады.

Бірінші, тілдердің өзінің ішкі мүмкіндіктерін қолданысқа жарату:

- 1) жергілікті, кәсіби, диалектілік сөздерді әдеби тілге ендіру;
- 2) бар сөздердің мағыналарын кеңейту арқылы қоғамдық-саяси атаулар мен ғылыми-техникалық терминдерді көрсету;
- 3) сөздердің дифференциялануы арқылы;
- 4) сөздерді тіркестіру, біріктіру жолымен;
- 5) жұрнақтар қызметінің кеңеюі;
- 6) жаңа сөз тіркестерінің пайда болуы;
- 7) сөздердің дыбыстық варианттарын пайдаланудан жаңа сөздердің пайда болуы;
- 8) лексика-фразеологиялық калькаларды кеңінен пайдаланудың нәтижесінде.

Екінші, басқа тілдердің қорларын пайдалану арқылы түркі тілдерінің лексикаларын байыту:

- 1) тікелей орыс тілінің өзінен я орыс тілі арқылы басқа тілдерден сөз алу;
- 2) орыс тілі я орыс тілі арқылы басқа тілдердің сөз тудыратын жұрнақтарын қабылдау арқылы.

Осы мәселені зерттеп, қарастырған тілші-ғалымдар қазақтың әдеби тілінің нормалануын үлкен екі кезеңге бөліп қарастырады. Олардың біріншісіне – Қазан төңкерісінен бұрынғы XIX ғасырдың екінші

жартысы мен XX ғасырдың басын жатқызса, екіншісіне – Қазан төңкерісінен кейінгі кеңестік кезеңді жатқызды.

Осылай екі кезеңге жіктеп қарастырған тілші – ғалымдар XIX ғасырдың екінші жартысында Ресей жеріндегі болып жатқан қоғамдық-саяси жағдай қазақ даласына да өз әсерін тигізбей қоймағандығын, Ш. Уәлиханов, А. Құнанбайұлы, Ы. Алтынсарин сынды қазақтың ағартушы ойшылдары қоғамдық-мәдени сахнадан орын алып, өздерінің зерттеу еңбектерімен, көркем шығармаларымен қазақ әдеби тілінің сол кезеңдегі дамуына, қалыптасуына үлкен үлестерін қосқандығын атап өтеді.

Қазақ әдеби тілі әлдеқашан туып, дамып келе жатса да, бірталай жағдайларға байланысты терең тамырлана алмады. Бұл үдеріс кеңестік кезеңде жақсы қарқын алды деген пікірді айта келіп, ғалым С. Исаев «Қазақ терминологиясын қалыптастырудағы орыс тілінің ролі туралы» деген мақаласында: «Қазақ тілінің, оның лексикасының баюы, дамуы, негізінен, тікелей орыс тілінің ықпалы арқылы болды, бұл процесс екі бағытта: біріншіден, тікелей орыс сөздерін алу және орыс тілі арқылы интернационалдық сөздер – терминдер алу, екіншіден, орыс тілінің әсерімен қазақ тілінің өзінің ішкі мүмкіндіктерін пайдалану арқылы жүруде», – деп жазды [3, 24].

Ал ғалым Ә. Болғанбаев «Қазақ тілі лексикологиясының дамуы» атты мақаласында қазақ тілінің бұрынғы әдет-ғұрып, тіршілік тілі дәрежесі Қазан төңкерісінен кейін өндіріс, ғылым, саясат, мекеме, өнер тілі дәрежесіне дейін көтерілгендігін баса айтады [4, 15].

Осы жайды терең зерттеген Р.Барлыбаев қазақ тілінің сол дәуірде бұрын соңды өзінде қолданыста болмаған сан алуан сөздермен толыққандығын айтады. Оларды ғалым былай топтастырады:

- 1) жаңа өндіріс саласы туралы сөздер (фабрика, цех, завод, өндіріс, станок, өнеркәсіп);
- 2) мемлекеттік мекеме, орган, әртүрлі ұйымдарға байланысты туындаған сөздер (республика, демократия, декрет, пленум, совет);
- 3) саяси атаулар (партком, партия, көзқарас, партия мүшесі, партбүро, партия қаулысы).

Р. Барлыбаев қоғамдық-саяси лексиканың саяси экономиялық, философиялық және тарих атауларымен де өзара тығыз байланыстылығы бар екендігін айта келе, қоғамдық-саяси лексика қатарына, советтік-мемлекеттік, партиялық, комсомол-пионер, идеялық-праволық, кәсіподақ сөз-атауларын, бұрынан қолданыстағы сөздеріміздің әлеуметтік-экономикалық өзгерістерге орай қосымша қоғамдық-саяси мағына алғандарын жатқызады [5, 19].

Осы аталған сөздер бойынша жүргізген зерттеулерге Б. Момынова өзінің сүбелі үлесін қоса білген.

Б. Момынова өзінің «Қазақ» газетіндегі қоғамдық-саяси лексика» деген еңбегінде Р. Барлыбаев, Ю.А. Бельчиков және Ю.Д. Дешериев пен

И.Ф. Протченколардың қоғамдық-саяси лексика туралы ой-тұжырымдарын талдай келе, «Қазақ» газеті материалдары бойынша саяси сөздерді мынадай топтарға бөліп қарастырады: 1) әлеуметтік-тарихи категориялар мен ұғымдарды білдіретін атаулар; 2) мемлекеттік құрылысты білдіретін атаулар; 3) әкімшілік жүйеге қатысты атаулар; 4) заң, сот жүйесіне байланысты атаулар; 5) саясатқа байланысты атаулар; 6) соғыс, әскери қимылдар мен қару-жараққа қатысты атаулар; 7) оқу-білім, мәдени салаға байланысты атаулар; 8) дін ұғымына қатысты атаулар [6, 23-24].

Қазіргі кезде қолданылып жүрген саяси сөздердің басым бөлігі басқа тілдерден енген кірме сөздер болып табылады.

Осы орайда ф.ғ.д., профессор Б. Момынованың қоғамдық-саяси лексика туралы: «Құрамындағы компоненттерінің таза қазақ сөздерімен келуі арқылы жасалатын атаулық тіркестер: ұлт кеңесі, билік дәлізі, билік тұтқасы, жоғары билік т.б. Бір компоненті кірме, өзге компоненттері қазақтың төл сөзі болуы арқылы жасалатын атаулық тіркестер: саяси лидер, саяси күш, діни конфессия, билік Олимпі, саяси баспана, тіл саясаты, саяси шешім т.б. Екі немесе барлық сыңарлары кірме сөзден құралуы арқылы жасалған атаулық тіркестер: саяси реформа т.б.» – деген жіктемесіне тоқтала кету жөн сияқты. Мәселен, оның таза қазақ сөздерімен жасалып тұрған атаулық тіркестер дегеніндегі «дәліз» сөзі парсының «даһлизі», ал «саяси», «діни», «саясат» дегендері араб-парсынікі [6, 27].

Ал тілші ғалым А. Қалыбаева «Қазақ тілі лексикасының даму жолдары» атты мақаласында орыс тілі ықпалының зор болуынан тілімізде: *отан, өндіріс, өндіруші, үгіт, үгітші, бастама, нұсқаушы, мәжіліс, жиналыс, қабырға газеті*, сияқты қоғамдық-саяси сөздер тілдік қолданыста кең қанат жайғандығын; *Советтік Социалистік Республикалар Одағы, Мемлекеттік сыйлықтың лауреаты, Министрлер Советі, іріленген колхоз деп келетін* тіркестер пайда болғандығын; тіптен *отряд, комитет, пролетариат, колхоз деген атаулар* мен халықаралық мазмұнға ие *революция, коммунизм, социализм, партия президиумы, коммунист, митинг, интернационализм, лауреат, демократия сөздері* жазылуы жағынан болсын, айтылуы жағынан болсын әбден бір сарынға түсіп қалыптасқандығын жасырмайды. А. Қалыбаева өз мақаласында орыс тілі үлгісімен қазақ тілінде де қысқарған сөздердің пайда болуы тіліміздің сөздік құрамын байытып, дамытып отыр деген пікірін білдіреді [7, 12].

Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінін түйіндей келе, бүгінгі таңда қарқынды дамып жетілген саяси лексиканың өзіндік сипаты арнайы зерттеуді қажет ететін қазақ тіл біліміндегі өзекті мәселелердің бірі болып есептеледі. Өйткені, бүгінгі таңда бұл саланы зерттеуде шешімін таппаған сұрақтар да аз емес екендігі мәлім. Әсіресе, олардың фонетикалық, лексика-грамматикалық, семантикалық сипаттарын тағы да тереңірек қарастыру қажет деген ойдамыз.

Әдебиеттер

1. Ысқақов А. Грамматиканың кейбір мәселелері // Қазақ әдебиеті. – 16 қараша, 1962 ж.
2. Әуезов М. Қазақ әдеби тілінің дамуының кейбір мәселелері // Қазақ әдебиеті. – 10 қазан, 1958 ж.
3. Исаев С. Қазақ терминологиясын қалыптастырудағы орыс тілінің ролі туралы // Қазақ терминологиясының мәселелері (ұжымдық еңбек). – Алматы: Ғылым, 1986. – 323 б.
4. Болғанбаев Ә. Қазақ тілі лексикасының дамуы // ҚазССР ҰҒА Хабаршысы. – №3. – 1970. – Б. 35-40.
5. Барлыбаев Р. Қазіргі қазақ тіліндегі қоғамдық-саяси лексика. – Алматы, 1978.
6. Момынова Б. Газет лексикасы (жүйесі мен құрылымы). – Алматы, Арыс, 1999.
7. Қалыбаева А. Қазақ тілі лексикасының даму жолдары // Қазақ тілі. Энциклопедия. – Алматы, 1998.

М.Б. Жунусова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология магистрі А.К. Матаева

АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ АУДАРМАЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Ахмет Байтұрсынұлының соңына қалдырған мұраларының елеулі бір бөлігі – оның көркем аудармалары. Ол ұлы Абайдан кейін Крылов мысалдарынан ой асылын теріп, өз халқының таным-түсінігіне, тұрмыс-тіршілігіне ыңғайлы етіп аударып, өзінің төл туындысындай қабылдаған, И. Крылов мысалдарының қат-қабат астарына бойлай білген бірден-бір аудармашы. Ахмет Байтұрсынұлының аудармаларын қарастырған кезде біз оның өзіндік ерекшеліктеріне ден қойдық.

Ахмет Байтұрсынов аудармаларын теориялық-практикалық тұрғыдан жете зерттеп жүрген Ж. Ысмағұлов ақынның Крыловтан аударуда екі принципті ұстанғанын былай деп көрсетеді: «Бұл шығармаларды Ахмет түгел қазақ ортасына алып келеді де, ғибраттық тұжырымдарын тура қазақ қауымының шындығына бейімдеп, айтар үкімін өз тарапынан айтады. Кейде тіпті түпнұсқадағы оқиғаны өз ойына тиек етіп қана алады. Сондықтан мұндай еңбекті аударма деуден гөрі ұқсас сюжетке құрылған төл туынды деп айтуға болар еді». [8,5-б]

Ахмет Байтұрсынұлының аудармаларын төл дүниеміз ретінде тануымызға толық хақымыз бар. Өйткені олардың мазмұны И. Крыловтікі болғанымен, ой саналығы, баяндау әдісі, құрылысы, табиғаты, тыңнан табылған төл шығармадай етіп жазылған. Ахмет Байтұрсынұлы И. Крылов мысалдарын қазақтың төрт жолдан тұратын он бір буынды қара өлеңімен қайта жазып шығарған. Яғни, Крыловтық әңгімелеу, диалогтық құрылымға поэзиялық әр беріп, образға жан бітірген.

Сонымен қатар өз аудармаларында Крылов ұсынған композицияларды сақтай бермеген. Бұл әсіресе мысалдың басталуы мен аяқталуынан айқын көрінеді. Ахмет мысалдарында жалпы ой жетекке алынғанымен, сипаттау, баяндау тәсілі өзгеше. И. Крылов 1922 жылы жазған «Пестрые овцы» мысалы Петербург университетінің маңдай алды профессорларының қуылуына байланысты туған [5, 42-б]. Ұлы мысалшының тірісінде цензура басуға рұқсат етпегені де белгілі. Ахмет Байтұрсынұлы И. Крыловтағы берілген сюжетті еркін аударма тәсілімен тудыра отырып, оған тыңнан жолдар қосып, өз мақсатына сай мағына береді. Крыловтың 38 жолдық мысалын 64 жолға жеткізіп аударуға Ахметтің сөз көбейту, жол көбейтуді мақсат еткендіктен емес, өзінің айтар ойын оқырманның тереңірек ұғынуына жол ашу үшін барған.

Ахмет Байтұрсынұлы мысал аудармасының басты екі айырмашылығы бар. Алдымен, мысал мазмұнын қазақ құлағына сіңісті ертегі тектес оқиға етіп жеткізеді. Екінші айырмашылық – оқиғаны Крыловша өрбіткенімен, сөзден сурет сала отырып, ажарландыра түседі. Сонымен қатар И. Крылов мысалдарында көбінесе қорытынды мораль жеке бөлініп айтылмайды. Ахмет Байтұрсынұлы әрбір мысалдың соңынан үнемі ой-пікірін тұжырымдап, ғибрат айтып отырады. Осы құбылысқа ойлана қарасақ, Ахмет мысалдарының, екі бөлімнен тұратындығын байқаймыз. Біріншісінде, оқиға бағдары, кейіпкер әрекеті баяндалса, екіншісінде қорытынды түйін, мораль беріледі. Крылов мысалдарының Ахмет аудармасын төл туындымыз деуге үшінші негіз олар қазақ өміріне бейімделіп, сахара тіршілігіне үйлестірілуінде.

Ахмет Байтұрсынұлының аудармаларының ұлтымыздың салт-санасына сай, қазақ дүниетанымына орайластырып бейімделгенінің бір мысалы ретінде А. Пушкиннен аударған «Балықшы мен балық» ертегісін келтірейік. Ертегінің сюжеттік желісі сақталғанымен, аударма қазақи өмірдің иісі мен қазақи сөз қолданыстарына тұнып тұр. Мәселен, орысшадағы:

*Жил старик со своею старухой
У самого синего моря;
Они жили в ветхой землянке
Ровно тридцать лет и три года, –*

делінсе, Ахмет Байтұрсынұлы бұл жолдарды қазақтың әлеуметтік тұрмысына жақындата, түсінікті тілмен: «Болмапты төрт түліктен ырымға мал» деген тіркесті қолданады.

*Теңіздің жағасында кемпір мен шал,
Тұрыпты отыз үш жыл нақ дәлме-дәл.
Күн көрген бишаралар балық аулап,
Болмапты төрт түліктен ырымға мал.*

*Үсті шым, асты шұқыр жерден жырған
Баспана мекенінің сиқы тұрған
Бала жоқ қолқанаттық екеуінде,
Иіріп кемпір жібін, шал ау құрған.*

Аударманы оқып отырып, ақын қолданған мұндай таза қазақи тіркестерді көптеп кездестіруге болады «Жанымды бір шыбындай қи, ақсақал!», «Ақымақ, алжыған, кеткен есің!», «Көп нәрсе әкеліпсің, адыра ғал!», «Ағына сақалының кім қарайды?», «Түсіріп таз кебіне бір-ақ күнде», «Қойыпты қу қақпасты құдай ұрып», сондай-ақ «кемпірдің жіп иіріп отыруы», «шым», «бишара», «қолқанат» – сөздері сияқты түпнұсқада жоқ, қазақ тұрмысында қолданатын тіркестермен береді.

Ахмет Байтұрсынов тәржімелеу барысында да өз тарапынан бірқатар баламалар ретінде жаңа атаулар жасаған. Мысалы, И. Крыловтан аударған «Пустынник и медведь» мысалының атауы «Кісі мен аю» деп аударды да, өлең мәтінде «пустынник» сөзінің қазақшасын «жеке-тақ» деп алып, оны алты рет қолданады. Оның бұл сөзді «пустынниктің» баламасы ретінде мақсатты түрде жасағаны еш күмән туғызбайды. Діни наным-сенімдеріне байланысты адамдармен, айналасымен қарым-қатынастан бас тартып, адам аяғы жетпейтін шөл далаға кетіп оқшау өмір сүретін адам» деген ұғымды білдіретін «отшельникпен» мағыналас «пустынник» сөзінің орнына «жеке-тақ» деген жаңа сөз ұсынған. «Қасқыр мен мысық» («Волк и кот») мысалындағы Степан, Васька, Демьян, Клим, Трофим сынды кісі есімдерін де сол қалпында алмай, олардың орнына сол адамдардың мінезін ашатындай, адамдық қасиеттерін айқындайтындай етіп Қоянкөз, Құрамыс, Көпберген, Қисық-бас есімдерімен алмастырады. Тілімізде «шегірткенің айғырындай», «суырдың айғырыдай» деген қолданыстардың бар екені белгілі. Ал ақынның «Бұлбұл мен есек» мысалының аудармасында мынандай жолдар бар:

*Мақтаулы бар зой әнназ әрбір тұста
Солардың баршасы да әдемі әнге
Тауықтың айғырындай емес ұста.*

И. Крыловтың мысалындағы «петух» сөзінің орнына Ахмет Байтұрсынов «тауықтың айғыры» деген жаңа тіркес қолданады. Өтешті «тауықтың айғыры» дегенді Ахметтен басқа ешкімнен кездестірмедік. Сондай-ақ «Пруд и река» мысалының атауын «Өзен мен қарасу» деп аударыпты. «Пруд» атауының баламасы ретінде ол «қарасу» сөзін қолданған. И. Крыловтың «И приговор Лисы вот, от слова до слова» деген өлең жолдары Ахметте «Ал сонда түлкі қалай хукім етті» деп келеді. Мұндағы «хукімнің» бастапқы бір әрпі түсіріліп, «приговор»

терминінің баламасы ретінде қолданылып жүрген қазіргі «үкім» сөзі екені мәлім [4].

Ақын халқымыздың тілдік қорындағы бай ұлттық өрнек, көркемдік айшықтарды өлең оралымдарына түсіріп, ұлттық санаға сай түйіндеп, тұжырым қорытындылар жасап отырған. Ахмет Байтұрсынұлы аударған мысалдары белгілі бір тапқа немесе қоғамдық топтарға арнап жазылмаған, бүкіл халыққа, қазақ деген ұлтты бөліп-жармай жазылған шығармалар. Сондықтан оның сөздері халық тілінің қорынан қайнап шығып, сауатты оқығандардың да, сауаты жоқ тыңдаушы шаруақор қауымның да жүрегіне жол тауып, санасына әсер етіп жатады. Ахмет мысалдарының Крылов мысалдарындағыдай белгілі бір әңгімелесушілерге қарап айтылмай, жалпақ қауымға, жалпы елге арнап жазылуының сыры да осында.

Ақынның аудармаларындағы өлең жолдары «бөтен сөзбен былғанбаған». Онда араб, парсы, татар тілдерімен шұбарлау кездеспейді. Ахметтің ең ұлы мақсаты ана тілінің абыройын арттырып, мерейін биікке асқақтату.

Ахмет Байтұрсынұлының мысал аудармасы тілін сөз еткенде, онда кеңінен қолданыс тапқан қазақ мақал-мәтелдері мен қанатты сөздерін айтпай кетуге болмайды. Олар мысалдардың негізгі бөлімінде де, ғибрат сөздерінде орнын тауып қолданылып, кейде тура күйінде, кейде өлең жүйесінің ыңғайына қарай мәнін сақтап, сөз орындары ауыстырылып беріліп отырады. Мысалы, «Алланың адам басы добы», «Жазмыштан-озмыш», «Ұялған тек тұрмайды», «Сыйға-сый», «Біреуге күлме келер өз басыңа» және т.б. Сонымен қатар мысалдарында қанатты сөзге, нақылға айнардай өзіндік тіркестер де жоқ емес, солар арқылы көп мағынаны аз сөзге сыйдырып, халық тілінің қадір-қасиетін арттырып, ұтқырлығын таныта түседі. «Сар жезден саф алтынды айырмайтын» («Бұлбұл мен есек»), «Досың көп тірлік пенен амандықта» («Арыстан, күшік һәм түлкі»), «Досыңнан, надан болса, артық дұшпан» («Кісі мен Аю»). Осынау мысалдардан көрініп отырғандай, тек қана қазақ халқының сөз қолданысына тән нақышты сөйлемдер мен бейнелі оралымдар Ахмет Байтұрсынұлы дүниелерінің өзіндік ерекшеліктері болып табылса керек. Дегенмен, Ахмет Байтұрсынұлы өлеңінің көркемдік нұсқасына емес, сөздің салмағына, ойдың мағыналылығына назар аударған ақын. Сондықтан Ахмет поэзиясының құдіретін сыртқы формадан емес, ішкі мазмұннан, сыртқы жылтыр сөзден емес, орнын тапқан орамнан іздестіру керек.

Қорытылай келе, Ахмет Байтұрсынұлы аудармаларын зерттеу нәтижесінде бірнеше ерекшеліктерді атап өтуге болады. Біріншіден, аудару барысында қазақи ой сананы, көзқарасты ұстана отырып қара халыққа түсінікті де ұғымды тілмен жазуы. Екіншіден, ақынның өзіне ғана тән балама сөздерді қолдануы. Яғни қазақ сөздік қорына жаңа сөздер енгізуі. Үшіншіден, мақал-мәтелдерді, қанатты сөздерді, фразео-

логиялық тіркестерді ұтымды да орынды қолдануы. Бұл тұста мысал аудармаларына әр беріп қана қоймай, сонымен қоса кейіпкерлерін жандандыра әрі нақты бейнелей алуы. Төртіншіден, аудару барысында мысал құрылымын өзінің ойын жеткізуіне сай орайластыруы. Бесіншіден, бөтен сөзбен былғанбауы. Яғни араб, парсы, татар тілдерімен шұбарланбауы. Тағы да бір маңызды ерекшелігі, көркемдік, бейнелілік ерекшелігінде. Өз кейіпкерлеріне жан бітіре отырып, қазақ құлағына сіңісті ертегі іспетті жазуында. Ахмет аудармалары қазақ әдебиетіне қосқан зор қазына, қазағымыздың атар таңы мен батар түніне алаңдаған ақынның ерен еңбегі.

Әдебиеттер

1. Байтұрсынұлы А. Алты томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Ел шежіре, 2013.
2. Байтұрсынұлы А. Шығармалар, өлеңдер, аудармалар, зерттеулер. – Алматы: Жазушы, 2003.
3. Білялов Ш. Ахметтануға кіріспе ұлттық рухтың ұлы тілі. – Алматы: Ғылым, 1999.
4. Құрманбайұлы Ш. Ахмет Байтұрсынұлының аудармаларындағы балама сөздер // Ана тілі газеті. – 2017.
5. Нұрғалиев Р. Алтын бәйтерек. – Алматы: Жалын, 2005.
6. Өзбекұлы С. Қазақ тілінің көсемі. – Алматы: Жеті жарғы, 1996.
7. Сәтбаев Ш. Ахмет Байтұрсынов // Ахмет Байтұрсынов. Шығармалары, өлеңдері, аудармалар. Зерттеулер. – Алматы: Жазушы, 1989.
8. Ысмағұлов Ж. Ахаң туралы жасасқ, ақаусыз жазайық // Егемен Қазақстан, 2004.

Ә. Карпекова

студент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., профессор Ы.Б. Шақаман

ҒАЛЫМ Н. ОРАЛБАЙДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК БАҒЫТЫ

Ғалым Нұржамал Оралбайқызы туралы, оның ғылыми зерттеулерінің өзектілігі мен мәні, теориялық және еңбектерінің тәжірибелік қолданысы жайында тіл білімі пәндері бойынша сабақ оқу барысында жетік білдік.

Тілдік пәнге қатысты еңбектерімен танысу арқылы ғалымның Қазақ тіл білімі бойынша енгізген ғылыми тұжырымдары қазақ тілінің ұлттық ерекшелігін білуде маңыздылығын көрсетті. Осыған орай біз ғалымның зерттеулерін қарастыру арқылы оның ғылыми теориялық бағыттағы еңбектерін ғана емес, сол еңбектерінен көрінген, айқындалған әдістемелік бағытын таразыға салуды жөн көрдік.

Жалпы алғанда, тіл маманының зерттеулік еңбектері ғылыми теориялық бағытта жазылған. Ал ғылыми әдістемелік бағытта жазуды

ғалым кейін қолға алды. Сондықтан ғалымның негізгі ғылыми теориялық зерттеулеріне шолу жасау арқылы оның әдістемелік бағыттағы тұжырымдарын айқындап беруді мақсат етіп отырмыз.

Нақтылап айтқанда, ғалым Н. Оралбай әдістемелік зерттеуді өзі жеке ғылыми нысан етіп алмаса да, ғылыми теориялық зерттеулері арқылы әдістемелік талдау, тілдік құрылымды тану мен түсіндіру жолдарын, әдістерін, амал-тәсілдерін астарлап көрсетіп отырады. Нақты әдістемелік бағыттағы мақалалары, өз шәкірттеріне ұсынған әдістемелік тақырыптары өткен ғасырдың 90-жылдарынан басталды. Ғалым шәкірттеріне әдістемелік бағыттағы зерттеу жолдары мен нысанды ұсына білді. Тілді оқыту жолдарының ғылыми теориялық негіздерін көрсетіп берді. Бірақ ғалымның ерекшелігі тілді оқыту жолдарының әдістемесін көрсетуінде ғана емес, ғылыми теориялық зерттеулер жүргізе отырып, қазақ тілі құрылымын қарастыру әдісін, әдіснамасын таныта алуында болып отыр. Сонымен бірге ол кез келген қазақ тілі сөздерін зерттеп, талдап берудің әдістік қолданысын көрсетіп бере алды. Сөздердің грамматикалық, мағыналық құрылымын ажыратудың теориялық негізін өзінің ғылыми әдісімен нақтылап береді.

Ғалым Н. Оралбай, жалпы алғанда, қазақ, түркі тіл білімі бойынша бірнеше теориялық зерттеу жүргізген. Ал қазақ тіл білімі бойынша тереңірек қарастырсақ, грамматиканың морфология тарауы, сөзасам тарауы бойынша зерттеуі басым.

Сонымен бірге ғалым қазақ жазуының тарихынан бастап, емле, графикаға, жалпы тіл біліміне үлесін беретін ірі грамматикалық теорияға қатысты бірнеше ғылыми еңбек жазып, жариялады.

Н. Оралбайқызының бастапқы ғылыми зерттеуі – 1956 жылы қорғаған, «Қазан төңкерісінен кейінгі кезеңдегі қазақ жазуының тарихы» деп аталатын кандидаттық диссертациясы. Бірнеше жылдан соң екінші көлемді зерттеуін қорғады. Ол – 1971 жылы қорғалған «Қазіргі қазақ тіліндегі етістіктердің аналитикалық форманттары» деген тақырыптағы докторлық диссертациясы.

Ғалым Нұржамал Оралбайқызының докторлық диссертациясы кейін үлкен монография болып басылды. Содан көргеніміздей, ол негізгі ғылыми зерттеу бағытын қазақ тілі етістіктерінің құрылымы мен өзгерісіне, жасалу жолына арнады.

Ғалымның ерекшелігі қазақ тілі етістіктерінің жасалу жолын баса зерттеп, құрамдық түрі мен құрылымын тереңнен танытып беруі болды.

Ол өзінің ғалым ұстазы А. Ысқақовтың бағытымен күрделі етістіктердің құрылымын нақты жіктеп, ажыратып берді. Күрделі етістіктердің құрама етістік, құранды етістік, аналитикалық етістік деп ажыратылып берілуі Н. Оралбайқызының тұжырымдамасымен негізделді. Ол қазақ тілі етістіктерінің аналитикалық форманттары туралы нақты, түпкілікті зерттеу жүргізіп, жүйесін ашып берді. Осы ғалымның ізімен кейінгі

шәкірт ғалымдар оның бұл туралы еңбегін негізге алып, зерттеуін жалғастырды.

Ғалым қазақ тілі етістіктерінің грамматикалық құрылымы, негізінен, аналитикалық формантта болып келетінін, осы құрылымда жиі кездесетінін ашып көрсетті. Бұл жалпы түркі тіл білімі үшін де, қазақ тілі білімі үшін де алғашқы және үлкен, дәлелді жаңалық болды.

Шындап келгенде, қазақ тілі күрделі етістіктері көмекші етістіктің күрделенген түрімен келетіні белгілі (*келе жатыр еді, барып қалып еді, құлап кете жаздады, кетіп қалғысы келді, айтып салды, қойып қалды*, т.б.). Қазақ тілінің осындай ерекшеліктеріне қарап, ғалым Н. Оралбай күрделі етістіктердің құрылымын, түрлерін ғана емес, олардың грамматикалық мағынасын да жіктеп ажыратып атады. Осыған байланысты қазақ тілі морфологиясында ғалымның арқасында «*қимылдың өту сипаты категориясы*» термині мен ұғымы қалыптасты, *қимылдың жасалу жолы мен даму сатысы* деген түсінікпен кең ауқымда зерттеулер іске асырыла бастады. Оның «Қазақ тіліндегі етістіктің категориялары», «Қазіргі қазақ тілінің морфемалары жүйесі» монографиялары осындай жаңалықтарының арқасында жарыққа шықты. Осы арадан ғалымның әдістемелік зерттеу негізін көре аламыз. Ол етістікті мағыналық және құрылымдық жағынан талдаудың әдісін көрсетті. Бұл арқылы қазақ тілі етістіктерін қалай оқыту керектігі туралы әдістемелік түсінік алуға болады. Сондықтан Нұржамал Оралбайқызын аталған еңбектері арқылы да әдіскер ғалым деп таныта аламыз.

Ғалымның Қазақ тіл ғылымы үшін жасаған үлкен еңбегі қазақ тілі құрылымының жасалуын жеке сөздік жақтанталдау жолын ғылыми теориялық, әдістемелік теориялық тұрғыдан негіздеп беріп, сөздердің туындауын сөзжасам деп атап, оны грамматикалық құрылымның ішкі жеке тармағы ретінде танытуы болды. Бұл орайдағы зерттеуі, алдымен, 1988 жылы шыққан «Қазіргі қазақ тіліндегі сан есімнің сөзжасам жүйесі» деген еңбекте көрініс тапты.

Содан кейін 1989 жылы бірнеше ғалымның зерттеулік мақалалары (М. Балақаев, А. Қалыбаева, Қ. Есенова, Е. Жанпейісов, С. Нұрқатов) қосылып жинақталған, өзі сөзжасам саласының теориялық негіздерін көрсеткен «Қазіргі қазақ тілінің сөзжасам жүйесі» деген монографиялық еңбек басылып шықты. Мұнда ғалымөзі редактор болып, басқарып, қазақ тілі сөздерінің ғылыми теориясы әдіснамалық жақтан алғаш рет тұжырымдалып берілді.

Ғалым Н. Оралбай орыс тілі ғалымы В.В. Виноградовтың сөздік ұғымын негізге ала отырып («словообразование»), «сөзжасам» терминін ғылыми айналымға енгізіп, сол ізбен қазақ тіл ғылымында *сөзжасамдық бірліктер, сөзжасамдық мағына, сөзжасамдық талдау, сөзжасамдық ұя, тізбек, саты, тип, үлгі* аталымдарын қалыптастырды.

Сөзжасам теориясы туралы осы екі үлкен еңбектің нәтижесінде ғалым жоғары оқу орны студенттері үшін «Қазақ тілі сөзжасамы»

оқулығын жазды. Оқулықғалымның ғылыми түсіндіруімен, сөздерді жасалуы жағынан әдістемелік тұрғыдан талдауымен жазылды. Ғалым сөздердің туындауын, оларды ажырату жолын, мағыналық негіздерін, сөз таптарына қарай ерекшеліктерін әдіскер маман ретінде түсіндіреді. Н. Оралбайдың әдістемелік зерттеу бағыты осы еңбекте тереңірек көрінеді. Бұл оқулықта студенттердің білім қабылдау талаптарына сай жүйе сақталып, тиісті тапсырмалық шарттар да ескерілген.

Ғалымның нақты әдістемелік теориялық зерттеу бағыты 1996 жылғы «Орыс тіліндегі мектепте қазақ тілін оқыту әдістемесі» деген оқулықтан басталғанмен, бұл еңбек орыс тілді мектептер үшін жазылған теориялық негіздегі әдістемелік еңбек болып танылады. Аталған оқулықта әдістеме теориясы сөз болады, бірақ тілді оқытудың тәжірибелік сипаты көрініс таппайды.

Ғалым Н. Оралбай ғылыми грамматикалық еңбектер жазумен бірге тілдің таңбалық сипаты мен жазылуы, емлесі туралы мәлімет беретін «Қазақ графикасы мен орфографиясы» атты монография да жазды. Осы еңбекте ғалым сөздердің қандай түрде таңбаланатыны және жазылу ережесін әдістік, тәжірибелік тұрғыда ажыратып, нақты жазып көрсету мақсатын ашты. Міне, аталған еңбекте және жоғарыда қарастырылған сөзжасам, морфологияға қатысты ірі еңбектерде (оларды ғылыми теориялық жақтан негіздесе де) ғалым әдістемелік бағытты ұстанды. Өйткені ғалым бұл зерттеулерінде тек мамандар үшін емес, жалпы білім алушылар үшін де сөздерді қалай зерттеу керекін, грамматикалық құрылымды қалай талдап көрсету керектігін айтып, тәжірибелік жақтан да түсіндіріп отырды. Сондықтан ғалым Н. Оралбайдың барлық ғылыми теориялық еңбегін әдістемелік сипатта жазылған деп айта аламыз.

Әдебиеттер

1. Оралбаева Н. Қазақ тіліндегі етістіктің аналитикалық форманттарының құрылысы мен мағынасы. – Алматы: Ғылым, 1979. –196 б.
2. Оралбай Н. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Павлодар, 2011. – 419 б.
3. Оралбай Н. Қазіргі қазақ тіліндегі сан есімнің сөзжасам жүйесі. – Алматы: Ғылым, 1988.
4. Оралбай Н. Қазіргі қазақ тілінің сөзжасам жүйесі. – Алматы: Ғылым, 1989. – 368 б.
5. Оралбай Н. Қазақ тілі сөзжасамы. – Алматы: Қайнар, 2002. – 275 б.

Б.А. Қайкен

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: педагогика ғылым. магистрі А.Ш. Кабжанова

ПАРСЫ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНІҢ БАЙЛАНЫСЫ

Парсы әдебиеті – әлемнің ең байырғы да, ежелгі әдебиеті. IX–XV ғасырларда парсы тілі иран (фарси, дари) халқының әдеби тілі ғана емес, көптеген түркі тілдес халықтарының (тәжік, ауған) тілі болған.

Қазақ әдебиетінің парсы әдебиетімен байланысы – ауқымды дүние, келелі тақырып. Сөз өнері мұраларының фольклор мен әдебиет тұтастығы сипатындағы үлгілері халықтың ежелгі замандардағы ата-бабалар мен кейінгі ұрпақтар арасындағы табиғи сабақтастықтың сақталуы үшін маңызды қызмет атқарғаны мәлім.

Қазіргі таңда парсы, оның ішінде түркі халықтары көркем сөз өнерінің бір-біріне ықпал-әсері мәселесі жан-жақты зерттей түсуді қажет етеді. Әсіресе, қазақ әдебиетінің өзге халықтар көркем сөз өнерімен сан ғасырлық байланысын, тарихи тамырластығын танып-білудің мәні ерекше зор. Қазақ әдебиетінің парсы классикалық поэзиясымен арасындағы осындай рухани байланыс негізінен нәзира дәстүрі арқылы жүзеге асқанын тарихы тереңде жатқан әдеби-фольклорлық мұраларымыздан білеміз.

Парсы-қазақ әдеби және мәдени дәстүрлері тоғыса келе, қазақтың өзіндік ұлттық санасының кеңейе, тереңдей түсуіне игі ықпал жасады. Бұл орайда ұлттық сөз өнеріне негіз болған ақын-жыраулар ұстанған парсылық дәстүрдің әдеби дамуда маңызды орын алғаны даусыз.

Сөз өнерін сан мыңдаған жылдар бойы жалғасқан дәстүр жалғастығы тұрғысынан зерттеу келелі мәселелердің бірінен саналады. Сыр бойында Балқы Базар, Тұрмағанбет Ізтілеуов, Шораяқтың Омары, Қарасақал Ерiмбет, Кете Жүсіп, Қаңлы Жүсіп, Әлімбай Әлиасқаров, Әбзәли Егізбаев сияқты сауатты ақындар қазақ әдебиетіне жаңа леп, тың екпін әкелді. []Бұл ақындардың парсылық дәстүрлі тақырыптарды заманмен үндестіре жырлап, қазақ даласына қазақы үрдіспен жеткізуі туралы мәселелер қазақ әдебиетінде бой көтерді. Ғалым Б. Кәрібозаұлының «...Шығыс әдебиетінің дәстүрінде дүниеге келгенімен, мазмұндық, тақырыптық, пішіндік сипаттары жағынан төлтума туынды, қазақ әдебиетінің шығармаларына айнала отырып, батыс әдебиеттерінің қазақ әдебиеті мен өнеріне шығармашылық әсер-ықпалын әңгімелеумен бірге, Шығыс халықтары әдебиеті дәстүрінің қазақ халқының әдебиеті мен өнеріне игілікті әсер-ықпалдарын да зерттеу-зерделеуді жүйелі түрде жүргізіп отырудың мезгілі жетті» деген пікірінің мәні зор.

Көп ғасырлық қалыптасу, даму жолы бар қазақ әдебиеті тарихындағы барлық мұралардың өзіндік ұлттық сипаты бар. Сондай-ақ, әлем халықтары классикалық мұраларымен үндестігі де анық байқалады.

Әсіресе, қазақ әдебиеті тарихының аса көрнекті тұлғасы Абай шығармалары ұлттық және жалпы адамзаттық өркениеттер тұтастығын дәлелдеуімен ерекшеленеді. Абай мұрасының қазіргі әлемдегі жаңа Қазақстанның өркениет кеңістігінде көрнекті келбетін танытуда аса ықпалды орын алып отырғаны да ақиқат. Қазақ ақындарының барша әлемге аты қадірлі, сөзі өтімді, пікірлері қымбат, адамзат ақылмандары болып көтеріліп отырады. Шығыс поэзиясына, тарихына үңіле зерделеді. Шығыстық логика мен мұсылман құқығын жаңаша баға берді. Қазақ поэзиясының шығыстық және еуропалық классикалық әдебиет мұраларымен үндестігі біздің ұлттық көркемдік ойлау деңгейімізді жоғары екендігін айқындайды. Парсы әдебиеті ақындарының (Фердоуси, Низами, Сағди, Әбдірахман Жәми, Омар Хайям) шығармашылығының тақырыбы мен идеясы бойынша үндестігі аса өзектілігімен ерекшеленеді.

Халқымыз ертеден-ақ парсы мәдениетімен, әдебиетімен, тарихымен тығыз байланыста. Діни кітаптарды аңыз, ертегі, әңгіме, қисса, дастандарды арабша парсыша, шағатайша оқып танысты, аударды. Бұндай жағдайдың халықтың ғасырлар бойы қалыптасып келе жатқан ауыз әдебиеті басқа көршілес Орта Азия халықтарының фольклоріндей парсы тарапынан келген аңыз, дастан, хикаялармен толысып, тарамдала түсті. Парсылық суреттер ауыз әдебиетінің арнасын кеңейтіп, кемелдендірді. Фердоуси, Низами, Науаи хамсаларынан, араб, парсы, үнді, ертегі, аңыздарынан Орта Азия халықтарының әдебиеті арқылы келген «Ләйлі-Мәжнүн», «Шахнама», «Тотынама», «Фархад-Шырын», «Тахир-Зухра», «Ескендір», «Рүстем-Дастан», «Атымтай жомарт», «Мұңлық-Зарлық» сынды лирикалық, батырлық, ғашықтық дастандар қазақ топырағында жаңадан түлеп жаңғырып, төл туындыларға айналды.

Бұл шығармаларда халықтың арман-тілегі, мақсат-мүддесі, адамгершілік қасиеті паш етіледі. «Алпамыс», «Қобыланды», «Қорқыт», «Қозы Көрпеш-Баян сұлу» және т.б. халықтың асыл қазыналарына қосылған лиро-эпостарымыздың қалыптасуына, сөз жоқ, осы Шығыстың классикалық әдебиетінің зор әсері болғандығы мәлім.

Мәселен, «Ләйлі-Мәжнүн», «Фархад-Шырын» дастандары мен қазақ лиро-эпосы қазыналарының бірі «Қозы Көрпеш-Баян сұлу» арасында да заңды байланыс әуендес сарындар бар.

«Қай заман, қай ғасырда болмасын, махаббат жолындағы құрбандық та біреу-ақ. Қозы мен Баянның махаббаты іштен туа болған дедік. Мұнысы Шығыстың атақты махаббат жыры «Ләйлі-Мәжнүннің» сүйіспеншілігіне ұқсайды. Және екі жастың сүйіспеншілігі ерекше күшті берік болады. Бұл дүниеде қосылуға тағдыр қоспаған соң екеуі де ол дүниеде қосылады» – деп жазды Мұхтар Әуезов. [1, 496 б.]

Бұл пікірді түркі тілдес халықтар ауыз әдебиетінің бай тәжірибесі дәлелдей түсіп келеді. Қазақ, әзірбайжан, өзбек, тәжік, қарақалпақ, түрікмендер қашаннан тарихи тағдыры, тірлігі ұқсас халықтардың

қатарына жатады. Сондықтан бұл халықтардың эпостары, дастандары, аңыздары өзара желілес, сарындас болуы заңды. Қазақ әдебиетіне тараған парсы нұсқалары бұл халықтың әдебиеті үшін де тосын, таңсық құбылыс емес-ті.

Тілі, тарихы жақын халықтар әдебиетіндегі өзара жақындық, туысқандық, ұқсастықтар тектен-текке пайда болған құбылыс емес. Ондай әдеби ұқсастықтарды тарихи заңдылығы бар.

Ауыз әдебиеті үлгілерінің қайсысында болмасын, халық қиялы, тіршілік-тыныс, рухани өмірі жатыр. Ғасырдан-ғасырға, ұрпақтан-ұрпаққа жетіп жүздеген, мыңдаған жылдар бойы халық жүрегінен мәңгілік орын алып келген асыл туындылар – халықтық мұра болғандықтан қымбат. Әдебиетімізде осы халықтардың қазынасынан келген үлестер де аз емес. Шығыс әдебиетінің түпнұсқаның жеке сюжеттері мен сарындары қазақ әдебиетінде жаңа туындылар жасауға жда себеп болғаны мәлім.

Ежелгі Шығыс әдебиеті өзінің заңды мұрагері – Шығыстың әйгілі шайырлары үшін де көркемдік үлгі болғаны даусыз. Жоғарыда айтылып кеткендей, Фирдоусидің «Шахнамесіндегі» батыр Рүстемнің қахарман бейнесінің алғашқы үлгілері де көне дәуірлер жазуынан табылады.

Өз ұясынан қанаттанып ұшпаған құс өзгенің ұясынан қанаттана алмайтындығы секілді, қазақ дастаншылары да өзінде барды меңгеріп, бағдарлап барып, билігіне көз тастады. Әдетте өзіндегі бардың өзегін таба алмаған, өзгені де танып жарытпасы хақ қой. Қазақтың ғұлама киссашылары осы қарапайым шындықты берік ұстанды.

Солардың ішінде көп жыр, дастандар жазған, бастырып шығарған Жүсіпбек туралы «Айтыс» кітабының бірінші томында мәліметтерге жолықтық: Жүсіпбек Шайхисламұлы (1857–1936). Жетісуда туған. Мұсылман медресесінен оқып білім алған, араб, парсы, түркі тілдерін жетік білген.

Қорытындылай келе, Шығыс әдебиетін мол білген Жүсіпбек солардың әсерімен өзі де бірнеше қисса, дастандар жазған, қазақ елін ерінбей аралап, халық аузынан әдебиет үлгілерін, ақындар шығармаларын жинап игілікті қызмет атқарған. Ол 1890 жылдан бастап Қазан, Уфа, Петербург баспаналарынан кітаптар бастырған. Жүсіптің бастырған кітаптары: «Қыз Жібек», «Айман-Шолпан», «Алпамыс», «Біржан-Сараның айтысы», т.б. Өзі жазған дастан, киссаларынан «Сал-Сал», «Зарқұм», «Жүсіп пен Зылиха», «Шәкір-Шәкірат», «Мұңлық-Зарлық», «Дариға қыз», «Кербаланың шөлінде», «Рүстем-Дастан», т.б. жеке-жеке кітап боп басылып, қазақ қауымына кең тарады.

Көркем әдебиетте қалыптасқан көркемдік белгілерінің ілкі іздерін Шығыстың көне сөзінен іздеу әбес болмасы анық. Өйткені одан негізгі белгілерді, тіпті бүгінде түрліше атау иеленген ағым-бағыттардың алғашқы нышандарын да кезіктіре аламыз.

Шығыс әдебиетінің аса ірі мұралары халқымызға қадым заманнан бері таныс. Қазақ әдебиетіне өшпес нәр берген бірегей мұралардың болуы – шығыс әдебиетімен терең тамырлы байланысымыздың бір көрінісі. Олар- Рудаки, Омар, Низами, Хафиз, Сағди, Жәми, Науаи, Физули секілді көркем сөз алыптары, ал әдебиет үшін аталғандардың әрқайсысының орны бір төбе.

Ежелгі Шығыс әдебиеті жасалған уақыт – бағзы замандар. Сол уақыттың тынысы, таным-түсінігі, наным-сенімі, дүниеге көзқарасы, ой-сезімі шығармалардан айқын көрініс тапқан. Мәтіндерді оқу барысында бүгінгі оқырман үшін оқыс, тіпті кей тұстарда өрескел, оғаш көрінетін жайттар да аз емес. Оның себебі уақыт алшақтығында жатыр.

Ендеше, жаһандық әдебиеттің алыс-жақын тарихындағы шығармашылық ізденістерге баянды тұғыр болған ежелгі Шығыстың әдеби жәдігерлері сіз бен біздің де рухани қазынамызға айналған.

Әдебиеттер

1. Әуезов М. Жиырма томдық шығармалар жинағы. Т1. – Алматы: Жазушы, 1985. – 496 б.
2. Күмісбаев Ө. Терең тамырлар. – Алматы: Ғылым, 1994. – 75 б.
3. Күмісбаев Ө. Шығыс әдебиеті. – Алматы: Ғылым, 1994. – 98 б.
4. Бес ғасыр жырлайды. – Алматы: Ғылым, 1964. – 104-107 бб.
5. Қирабаев С. Ұлт тәуелсіздігі және әдебиет. – Алматы: Ғылым, 2001. – 98 б.
6. Байзақов М. Өлеңдер жинағы. – Алматы: Білім, 1994. – 85-87 бб.
7. Қоңыратбаев Ә. Қазақ фольклорының тарихы. – Алматы: Санат, 1996. – 111 б.
8. Күмісбаев Ө. Парсы және қазақ әдебиеті. – Алматы: КазГУ, 1996. – 41 б.
9. Әлем әдебиеті газеті. Шығыс әдебиетіндегі шеберлік. Мақала. – 2005. – 13 б.

А. Қошқарова

4-курс студенті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: ф.ғ.к., профессор Қ.С. Ергалиев

МЕТРОЛОГИЯЛЫҚ АТАУЛАРДЫҢ ТҰРАҚТЫ ТІРКЕСТЕРДЕГІ КӨРІНІСІ

Тіл – адамзат тарихы, халықтың сан ғасырлар бойындағы тұрмыс тіршілігін суреттейтін қарым-қатынас құралы, байлығы. Тілдің құдіреттілігі сөздің терең мағынасында жатыр. Өрнектей өрілген сөздердің түп төркініне үңіле отырып, елдің өмірлік салт-санасы мен дағдысынан мәлімет алуға болады. Тіл ұлттың мәдениетімен ұштасады. Мәдениет халықтың ұлттық дүниетанымынан, рухани байлығын білімі, заңы мен этикасы, ғылымы мен діні, өнері, мақал-мәтелдері, фразеологизмдері, нақыл сөздері арқылы танып білеміз. Егерде бір халықты танығымыз келсе, оның фразеологиялық бірліктеріне жете көңіл бөлгеніміз жөн. Тұрақты тіркестер тек атау қызметін ғана керсетпейді, соныменқатар ұлттық мәдениет жайлы құнды мәлімет береді. Фразеологиялық бірлік –

екіншілік мән беретін номинативті атау; өйткені адам баласының танымдық қызметінің нәтижесіретінде болмыстағы заттармен құбылыстардың қасиеті мен ерекше белгісін, сапалық сипаты мен қозғалыс-әрекетін т.б. анықтайды. Екіншілік номинация болғандықтан да, фразеологиялық бірліктің мағыналық құрылымы күрделі. Біріншілік номинация мен екіншілік номинация құрылымы жағынан, ойлаумен, таныммен арақатынасы жағынан бір-бірінен ерекше екені белгілі. Біріншілік номинация табиғатына, көбінесе, нақты ойлау жүйесі тән болса, екіншілік номинацияға абстрактілі ойлау тән. Фразеологиялық бірліктердің дені абстрактілі ойлаудың жемісі екені анық. Атаудың негізі – денотаттың маңызды, ерекше белгісінің бейнесі. Болмыстың қасиеті мен айрықша белгілерін тану адам баласының таным дүниесін қалыптастырады. Бұл уақыт өткен сайын тереңдей, кеңейе түсетін күрделі әрі кешенді процесс. Дүниетаным көкжиегі кеңейген сайын, сөздік құрамдағы сөздер жүйесі декеңейіп, семантикалық өрістегі атаулар саны өседі. Ойжеткізуде жиі қолданылатын тілдік құралдардың бірі.

Фразеология термині (грек. *phrasis* сөйлемше және *logos* сөз, ілім сөздерінен шыққан) қазіргі тіл білімінде екі мағынада қолданылады. Бірінші, тілдің фразеологиялық құрамын зерттейтін саласы, екінші, белгілі бір тілдегі фразеологизмдердің жиынтығы дегенді білдіреді [1, 184]. Тұтас жиынтығы деген мағынамен қатар, тіл білімінің фразеологизмдерді зерттейтін саласы деген ұғымда да қолданылады. І. Кеңесбаевтың авторлығымен шыққан «Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі» қазақ фразеологиясына ғана емес, қазақ тіл біліміне де қосылған елеулі үлес. І. Кеңесбаев қазақ тілінің фразеологизмдері туралы жазған макаласында: «Тіл-тілдің өзіне тән ұлттық қасиеті, оның барлық тарауларынан (ярустарынан) байқалатыны мәлім. Сол қасиет, әрине, тиянақты сөз тіркестерінен де анық көрінеді. Тіл байлығын сөз еткенде сөз байлығы (лексикалық қор) деген топқа осы сөздікте қамтылған алуан түрлі фразеологизмдерді жай, жалпылай жатқыза салуға болмайды. Басқаша айтқанда, сөз байлығын тексеретін тіл білімі саласын лексикология деп атайтын болсақ, фразеологизм байлығын тексеретін тіл білімі саласын фразеология деп атау әбден орынды», – деп жазады [2, 186].

Ал метрология (грек. *Metron* – өлшем және *logos* – сөз, ілім) – өлшеу туралы, өлшеудің бірлігі мен қажетті дәлдікке жету тәсілдері туралы ғылым. Өлшем бірліктері уақыт және қашықтық, салмақ пен мөлшерді қарастырады. Күні бүгінге дейін қазақ тілінде өлшем атауларын құрайтын сөз тіркестері синтаксистік деңгейде зерттелмеген болатын. Метрологиялық атаулар туралы түркі тілдерінің ішінде қазақ (Ахмедова, 1975) және өзбек (Хамдамов, 1967) тілдерінде жасалған зерттеулерде өлшем атауларының морфологиялық және тек халықтық өлшеу бірліктері тұрғысынан қарастырылғандығын көруге болады. Сонымен қатар бұл еңбектерде тек дана санын білдіретін өлшем мен мөлшерді білдіретін атаулар ғана қарастырылған. Бұл зерттеулерде өл-

шем атауларының семантикалық кейбіререкшеліктері де жеткілікті зерттелмеген. Қазақ тіліндегі өлшем атауларын құрайтын сөз тіркестерінің негізгі тіркесу жолы «сан есім + өлшем атаулысөз + зат есім (өлшеу объектісі немесе дүркіндікті білдіретін сөздер)» құрылымды қабыса байланысқан күрделі сөз тіркесі типінде болғанымен, басқа құрылымдардағы және қабысудан басқа жолдармен байланысу тәсілдері де жиі кездеседі. Кейбір күрделі өлшем атаулары сан есімсіз өлшеу объектісі күйіндегі зат есімдермен немесе етістіктермен, кейбір өлшем атаулары сан есімсіз де қосарлану тәсілі арқылы зат есімдермен тіркесе алатындығы, өлшем атауларының морфологиялық құрылымдары жағынан түбір, туынды және күрделі сөздер болып келетіндігі тілші-ғалымдар мен аға буын өкілдеріне түсінікті болғанымен, мектеп жасындағы оқушылар мен жастарға түсініксіз болып келеді.

Метрологиялық атауларды мағыналық жағынан талдау және оны оқушыларға жеткізудің әдістемелік негіздері – бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі. Өлшеу құбылысын тіл арқылы білдіруде, жариялауда әр тілдің өзіне тән тәсілі мен жолдары және мүмкіншілігі болады. Әр ұлттың шаруашылық, экономикалық және қоғамдық өмірінде және ғылымдарсаласындағы өлшеу объектілері бірдей болуы мүмкін. Яғни адам баласы ұзындық, қашықтық, тереңдік, биіктік, мезгіл, мерзім, уақыт, сұйықтық, салмақ, дана саны, пайыз, бүтіннің бөлшегі, ақша және құнды металдар, аудан (аумақ, көлем), жылдамдық, жылылық, қысым, дүркіндік т.б. ұғымдарды (өлшеу объектілерін) өлшейді. Белгілі бір категорияға жатпайтын кейбір заттарды (мәселен, кітап-том т.с.с.) немесе абстракт ұғымдарды да (мәселен, үн немесесөзді – ауызбен өлшеу т.с.с), қысқасы, әртүрлі затты немесе нәрсені өлшеуге болады.

Сонымен бірге әр ұлттың өлшеу объектілерін өлшеуде пайдаланатын өлшем бірліктерімен өлшеуді тіл арқылы білдіруінде өзіне тән қасиеттері бола алады. Тіпті әр тілдің бір-бірінен айырмашылығын да, ұқсастығын да белгілеуші критерийлердің біріншісісөйлем құрылымы болса, екіншісісөздік қор болып табылады. Сөйлем құрылымында орын тапқан сөз тіркестерінің де әр тілде өзіне тән ерекшеліктері немесе заңдылықтары болады.

Фразеологиялық бірліктің негізгі қайнар көзі, бастау бұлағы сөйлеу тіліндегіеркін тіркестер, әр замандағы жөнімен, жүйесімен айтылған сөз лексикаланып, мағыналық құрылымы тұрақталып, тиянақталып, еркін сөз тіркесінен фразеологиялық бірліктік мәнге жеткен. Мұнда тек сөздердің тіркесуі басты рөл атқармағаны, маңыздысы – сөз мағынасының дамуы халықтық дүниетанымның өсуі, жетілуімен бірге атау сөздерге деген сұраныстың артуы,сөйтіп, сөздердің лексикалану процесі, мағыналық құрылымының дамуы болған деу керек. Еркін сөз тіркестерінің тұлғалық және мағыналық жағынан тұрақталып, тиянақты атау ретінде жұмсалудың даму тұрғысынан қарастырып, дәлелдеуге толық негіз бар. Сөздің ішкі терең мағыналық құрылымының дамуы

мағыналардың абстрактілік деңгейде дамуына, ішкі мазмұнының баюына әкелген. Мәселен, *таяқ тастам жер, сүт пісірім уақыт, қозы көш жер, қол созым жер, қозы көгеніндеі жер, ат шаптырым жер, тай шаптырым жер, ет пісірім уақыт, шай қайнатым уақыт арасында* т.б. сияқты туынды атаулардың жасалуы халық тұрмысының шындығынан туындаған, сөз тіркесі мазмұны сақталып, тұрақты қолдана келе, ішкі мағыналық құрылымы орнығып, бүтіндікке, даяр қалпында жұмсалуға жеткен атаулар екені анық.

Әдебиеттер

1. Қалиев Ғ, Болғанбаев Ә. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы, 1995. – 264 б.
2. Кеңесбаев І. Мұсабаев Ғ. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы, 1962. – 310 б.
3. Ахмедова Ж.Ш. Казахские народные наименования понятий об измерениях: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1975. – 25 б.

А.Т. Оразбек

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің 4-курс студенті

Ғылыми жетекшісі: филол. ғылым. докторы, профессор С.Н. Сүтжанов

ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ М. МАҚАТАЕВ ӨЛЕҢДЕРІН ОҚЫТУДА ПАЙДАЛАНУ

Қазіргі уақытта әдебиет пәнін ұстаздар қауымы дәстүрден тыс сабақтармен және жаңа педагогикалық технологияларды қолдана отырып оқытудың нәтижесін көруде. Әр оқушының сабақтағы интеллектуалдық, рухани дамуын, білімге деген ынтасының дамып, қалыпташуына түрткі болатын әдістер мен технологиялар саны бүгінгі таңда арта түсуде. Қазақстан мемлекетінде «инновация» ұғымын пайдалану соңғы жылдардың жемісі. Ең алғаш «инновация» ұғымы қазақ тілінде анықтаған ғалым профессор Немеребай Нұрахметов: «Инновация, инновациялық үрдіс деп отырғанымыз білім беру мекемелерінің жаңалықтарды жасау, меңгеру, қолдану және таратуға байланысты бір бөлек қызметі» [1, 224] деген анықтаманы ұсынады.

Әдебиет сабағын тиімді өткізіп, сапалы білім деңгейіне қол жеткізуде бүгінгі таңда сын тұрғысынан ойлау технологиясының мәні зор. Сын ойлау – әр жеке тұлғаның туындап отырған мәселені өзі зерттеп, қорытып, ойын еркін ортаға салуынан байқалады. Арқау болып отырған тақырыпқа қатысты пікір білдіру, оны лайықты дәлелдеу, қисынды зерттеу сияқты үрдістер белең алады. Сын тұрғысынан ойлау үш тараудан тұрады, алдымен, өзіндік, яғни әр тұлғаның жеке ойлауына негізделеді. Екіншіден, бұл технология аясында дәстүрлі, жаттанды қағидаларды баяндау қажет емес, жаңаша көзқарас, идеялар туындайды. Үшіншіден, шешімін табуды қажет ететін мәселеге деген ізденіс, зерттеу

жұмыстары белең алып, сол бағытта оқушының ғылыми ізденісі жанданады. Аталмыш технологияда оқушылардың қызығушылықтарын ояту, мағынаны ашу, толғаныс тәрізді үш кезең қамтылып, әр кезеңнің өз стратегиялары болады. Қызығушылықтарын оятумен қатысты ой қозғау, топқа бөлу, топтастыру жұмыстары бастау алады. Мағынаны ашу стратегияларына «Ассоциация», «Венн диаграммасы», «Бес жолдық өлең»; толғаныс стратегияларына: «Автор орындығы», «Бірлескен жоба», «Эссе» түрлерін жатқызуға болады. Әр стратегия оқушының материалды терең игеруіне, өзара ынтымақта жұмыс атқаруына, ойларын еркін жеткізіп, ізденіске енулеріне жағдайлар туғызады.

Енді осы технологияны әдебиет сабағында М. Мақатаев шығармашылығымен жұмыс жасау барысында қалай қолдануға болатындығына назар аударалық. Мәтін бойынша жұмыс жасауға көмек беретін INSERT стратегиясы бойынша тапсырмалар беріледі.

Шығармашылық қабілетті шыңдауда оқушыларға сын тұрғысынан ойлау технологиясы арқылы арттыруда мынадай стратегияларды қолданудың маңызы ерекше:

- тақырыпты мазмұнына қарай жинақтау, арнаулы бір тақырыпқа пікірталас туғызу (ой қозғау, «Инсерт» кестесі);
- берілген тапсырмаларды түрлендіру бағытындағы жұмыстар;
- эссе, шығарма, сауаттылықты ашатын хаттар т.б. стратегиялар;
- қиялдау арқылы суреттер салғызу;
- кейіпкерге мінездеме беру, өз ойын жазғызу (авторға, кейіпкерге хат жазу стратегиясы);
- өлең шумақтарын құрастыру [2, 26].

Инсерт кестесін толтыртуда Мұқағалидың өміріне, шығармашылығына, өлеңдерінің тақырыптық ерекшеліктерін арқау ете отырып іске асыруға болады. Мұғалім тақырып ұсынады, оқушылар сол бағандарды өздерінің ойларын нақтылай отырып толтырады. Тапсырмаларды түрлендіру бағытында атқаратын жұмыстар көп, атап айтқанда, топтық, жеке жұмыстар, дәстүрден тыс сабақ ұйымдастыру. 7-сыныпта Мұқағалидың «Отан», «Айхай, далам», «Қара өлең» шығармалары бойынша оқушылармен пікірлесу сабағын өткізіп, ойларын, жатқа білетін жырларын тындап, өзара қызықты да мазмұнды сабақ өткізуге болады. «Поэзия сағатын» өткізудің де ретін келтірген орынды.

М. Мақатаев шығармашылығына байланысты эссе жазуға ұсынылатын тақырыптар тізімі:

- Менің сүйікті ақыным – М. Мақатаев;
- Найзағай ақынның отты жырлары;
- Ақынның жырларынан мен алған рухани құндылықтар;
- Талантқа тағзым.

Қиялдау арқылы суретті орта буында білім алатын оқушыларға жиі болмаса да, апталықтар кезінде салдыртуға болады. М. Мақатаевтың өлеңдеріне сүйене отырып, оқушылар суреттер салады. Авторға,

кейіпкерге хат жазу стратегиясын орта буында қолданған тиімді. Бұл тұста оқушылар ашылып, өздерінің ішкі ойларын білдіре алады. Ақынға, кейіпкерге хат жолдап, ішкі түйткілдерімен, өздерін толғандырып жүрген жайларымен бөліседі. Өлең шумақтарын құрастыру стратегиясы бойынша оқушылар өздері Мұқағали өміріне, шығармашылығына арнап өлеңдер шығарады.

Кубизм стратегиясы – кубик жасалынып, оның 6 қырына 6 түрлі тапсырма жазылады. Мұғалім кубті ортаға тастап, қай қыры түссе, оқушы сол қырындағы тапсырмаға жауап береді. Мысалы, Мұқағалидың бірнеше өлеңдерін бағдарлама бойынша оқып болған соң, жинақтау ретінде мұғалімнің тапсырмалар реті беріледі. Ол мынадай сұрақтарды қамтуы мүмкін:

– М. Мақатаевты сүйіп оқитын оқырмандар саны өте көп, себебін атасаң?

– Ақынның қандай өлеңдері бүгінгі таңда ән мәтініне айналып, жиі шырқалуда?

– Мұқағали Мақатаевтың туған ел, жер, Отан тақырыбын арқау еткен қандай шығармаларын білесіңдер?

– Қазақ поэзиясының дамуына ерекше үлес қосқан ақын жайлы өзіндік ой-тұжырымыңды білдір.

Осындай сұрақтарды қамтитын тапсырмаларды орындау арқылы оқушылар тақырыпты терең игеріп, ақын шығармашылығымен кең көлемде жұмыс атқара алады.

«Фишбоун», «Тұжырымдамалық карта», «Алты қалпақ», «Ыстық орындық», «Блум таксоманиясы» – сын тұрғысынан ойлау технологиясының ұтымды тәсілдері. Бұл жұмыс түрлері арқылы мәтінмен жұмыс, зерттеу, тұжырымдау, топтық, өзара сұрақтармен алмасу, жинақтау, талдау әрекеттері жалғасады.

1-кесте. Блум таксономиясы

| Мақсаттар жүйесі | Оқушылардың когнитивтік іс-әрекеті |
|---------------------------|--|
| Білім | Оқушы меңгеретін және берілетін білім негіздері |
| Түсінік | Оқушы білімді қабылдайды, түсінеді, түсіндіреді |
| Қолдану | Алған білімді қолданады |
| Анализ | Білімді жай қабылдамайды, талдайды, саралайды, салыстырады |
| Синтез | Алған білімнен жаңа өнім жасап шығарады. |
| Баға (сыни өзіндік пікір) | Өз пікірін білдіреді, сынайды, жоққа шығарады, не мақұлдамайды |

Сын тұрғысынан ойлау технологиясының «Сауалнама» стратегиясы да жана білімді меңгертуге үлкен септігін тигізеді. «Сауалнама» стратегиясы бойынша өтілген тақырыпқа талдау, салыстыру, зерттеу жұмыстары бойынша оқушы білімін жинақы түрде қорытындылауға

болады. Блум таксоманиясы әдісінде үш топ шығармашылық жұмыс атқарады. Бірінші топ өлеңнің идеясын, ой түйіндерін айқындаса, екінші топ көркемдік-бейнелеуіш құралдарды табады. Үшінші топ тұжырым жасап, өлең бойынша өз пікірлерімен бөліседі. «Түртіп алу» стратегиясы бойынша өлең мәтінде орын алатын мағынасы күрделі сөздерді, сөз тіркестерін тауып, қосымша сөздіктермен жұмыс жасау жалғасады. «Әңгіме-дебат» әдісі арқылы мұғалімнің даярлаған тапсырмалары бойынша тақырыпты қорыту іске асады. М. Мақатаев шығармашылығына қатысты дебат өткізуде мынадай сұрақтарды дайындауға болады:

– «Менің Отаным» өлеңінің қандай ерекшеліктерін атай аласыңдар?

– «Қарасаз» өлеңі ақынның қандай тақырыпқа арнап жазған шығармасы?

– Мұқағали мұралары арқылы бойына қандай рухани құндылықтарды қалыптастырдың?

– Кітаптан тыс қандай өлеңін білесің және бұл өлеңнің саған берген әсері қандай?

Сын тұрғысынан ойлаудың тиімді стратегиясының бірі – «Джигсо» болып табылады. Басты мақсаты – жұппен жұмысты іске асыру, әрі қарай ұжымда талқылау. Кез келген мәтінді төрт бөлікке бөледі, эксперт және жанұя топтары жұмыс атқарып, мәтіннің тапсырмаларын талдап, зерттейді. «Мұқағали поэтикасы» тақырыбында мұғалімнің бағытымен оқушылар ізденіп, зерттеп, дәлелдермен ойларын ортаға салуға жан-жақты дайындық жасайды. Ақын мұраларының тақырыбы, ақын шығармашылығын зерттеушілер, ақын өлеңдерінің идеясы, көркемдік-бейнелеу құралдары тәрізді мәселелер аясында білімдерін ортаға салып, қорытындысында ұжым болып үлкен дәстүрден тыс сабаққа ұластырады.

Жинақтайтын болсақ, сын тұрғысынан ойлау технологиясының әдебиет сабағында М. Мақатаев шығармашылығын оқытуда маңызы зор. Әр оқушы шығармашылықпен жұмыс жасап, өзіндік ізденіс, зерттеу жолына түседі, ойын ашық білдіріп, нақты дәлелдерге арқа сүйеуге дағды алады.

Жаңа технологиялар барысында көптеген ғылыми еңбектердің авторы С.Б. Бабаев: «Педагогикалық жүйе – белгілі бір қабілеті бар дара тұлғаны қалыптастыруға бағытталған педагогикалық әсерді ұйымдас-тыруға қажет құралдар, әдістер мен тәсілдердің өзара байланысқан бірлігі. Оқыту технологиясы – оқытудың тиімді жолдарын зерттейді, ғылымда оқыту процесінде қолданылатын әдістер, тәсілдер мен қағидалар. Ол оқыту процесінде нақты жүйе қызметін атқарады» [3, 308], – дейді.

М. Мақатаев өлеңдерін оқытудағы тиімді технологияның бірі – модульдік технология. Аталмыш технологияны қолдану арқылы сабақтың сапасын, оқушылардың белсенділіктерін қалай арттыруға болатындығына назар аударып көрелік. Модульдік технология мақсаты –

сабақта оқушыларға проблемалық ситуациялар туындату, яғни әр тұлға өз бетімен жұмыс жасау дағдыларын дамытып, тақырыпты терең игерулеріне жол ашылады. Аталмыш технологияның аясында проблемалық, модульдік, блоктық технология элементтері топтық, жеке, кіріктірілген оқыту пішіндерімен үйлестіріледі. Проблемалық ситуациялар сабақта әр оқушының өздігінен жұмыс жасауына септігін тигізеді. Модульдік әдістер бағыты: тиімді ұйымдастыру әрекеттері мен басқару. Шығармашылық тұлғаны дамыту – басты міндет, сабақтағы белсенділіктерін, қызығушылықтарын, шығармашылық қабілеттерін шыңдауды қамтитын тапсырмалар легі атқарылады. Белгілі бір тақырып аясында проблемалық ситуациялармен үнемі жұмыс жүргізу білім сапасын да көтереді, оқушылардың өздігінен атқарған жұмыстары білім, білік, дағды, машықты дамытып, ізденіске толы әрекеттер жалғасады. Модульдік технологияда жүйелі жұмыс тарау аяқталған соң қолға алынады. Оқылған материал есте сақталып, оқушы деректерді, мәліметтерді бағдарлама талабына сай игереді. Кез келген шығармаға, өлең, проза болсын, талдау жасай алады, әдіс-амалдарын түрлендіріп отырады. Технологияның басты қадамдары: зерттеу, түйінді ұғымдарды айқындау, тақырып бойынша тірек сызбаларды құрастыру, тест тапсырмаларын құрастыру. Әр оқушыға бірінші күрделілік дәрежесіндегі, орташа күрделілік дәрежесіндегі, сол сияқты ізденушілік элементтері бар күрделі дәрежедегі тапсырмалар әзірленеді.

М. Мақатаев шығармашылығына қатысты модульдік технологияны қалай пайдалануға болатындығына үңіліп көрелік. М. Мақатаев шығармашылығы қамтылған тараудан кейін оқушыларға 8-сыныпта «Сөйлесу бөлімінде» мынадай үш үлгідегі тапсырмаларды ұсынуға болады:

Бірінші күрделілік дәрежесіндегі тапсырмалар:

– М. Мақатаевтың қандай өлеңдерін білесіңдер?

– Қазақ өлеңіне қандай жаңалықтар енгізді?

– Ақынның өзің жатқа білетін бір өлеңіне талдау жасау (идеясы, тақырыбы, ой түйіндеріне ажырату, қандай көркемдік құралдарды байқадың. өзіндік тұжырымың).

Орташа күрделілік дәрежесіндегі тапсырмалар:

– «Отан» және «Үш бақытым» өлеңдеріне әдеби талдау;

– Дайын тірек сызбаны М. Мақатаев шығармашылығына қатысты толтыру;

– «Барлығы да сендердікі» өлеңі бойынша өзіндік пікір алмасу;

– Эссе. Менің сүйікті ақыным – Мұқағали Мақатаев.

Ізденушілік элементтері бар күрделі дәрежедегі тапсырмалар, көбінесе алдын ала зерттеуге ұсынылатын тапсырмаларды қорытынды сабақта тұжырымдайды. Ол төмендегідей болуы мүмкін:

– Ғылыми бағыттағы жұмысты жұппен қорғау. Тақырыбы: Қазақ өлеңінің пырағы – М. Мақатаев;

– Пікірталас. Мен болашақ ақынмын;

- Ғылыми жоба қорғау. Топтық. Тақырыбы: Мұқағали болмысы;
- Поэзия сағаты. Өлеңдерді мәнерлеп оқу.

Бұндай сабақтар оқушылардың білімді жүйелі меңгеруіне әсер етеді және қабілет-қарымдарын ұштайды. Оқытудың белсенді пішіндерін енгізу, яғни топтық, жұптық, ұжымдық жұмыс түрлері өзара байланыстарын нығайтып, ынтымақтаса еңбек етуге итермелейді. Модульдік технология белгілі бір тарауды қорытындылау кезінде өте қолайлы, бүкіл тақырыптарды кіріктіре отырып, оқушылардың барлық материалды жан-жақты меңгеруіне ықпал етеді. Ізденіс, зерттеу, дәлелдеу сияқты әрекеттер оқушыларды сабақтан тыс өздігінен жұмыс жасауға жұмылдырып, шығармашылық белсенділіктерін дамытады. Мұғалім – оқу үрдісін басқарушы, оқушылардың дербес жұмыстарын ұйымдастырушы. Барлық сабаққа қатысты әрекеттерді шәкірттер атқарып, үнемі қызу ізденіс үстінде болады.

Қорытындылай келе, аталмыш мақалада М. Мақатаев өлеңдерін оқытуда қолданылатын педагогикалық технологияларға тоқталып өттік. Технология түрлері өте көп, соның ішінде нысан еткен сын тұрғысынан ойлау мен модульдік технологиялар М. Мақатаев шығармашылығын өту барысында өте тиімді, нәтижелі. Педагогикалық технологиялар – сапалы білімнің кепілі.

Әдебиеттер

1. Нұрахметов Н. Тарих пәнінен білім берудің ғылыми негіздері мен оқыту әдістемесі. – Алматы: Ғылым, 2002. – 312 б.
2. Жұмажанова Т.Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рух, 2009. – 285 б.
3. Бабаев С.Б. Педагогика: Оқу құралы. – Алматы: Заң әдебиеті, 2007. – 413 б.
4. Махметова А. Жаңа оқыту технологияларының білім сапасын арттырудағы рөлі. – 2010. – №2. – 14-16 беттер.
5. Қабдешова Ә. Сын тұрғысынан ойлау технологиясының тиімділігі // Қазақ тілі мен әдебиеті. – 2002. – №10. – Б. 35-45
6. Шарабас Г.И. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Атамұра, 2008. – 64 б.

А. Сұраған

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: ф.ғ.к., профессор Қ.С. Ергалиев

МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ ҚОЛДАНЫСТЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

Ауыз әдебиетінің озық үлгісі мақал-мәтелдерді жинау – М.-Ж. Көпеевтерден бастау алып, Ы. Алтынсарин, А. Байтұрсынов, Ж. Аймауытов, С. Сейфуллин, М. Әуезовтерден қолдау тауып, Ө. Тұрманжанов, М. Әлімбаев, Б. Адамбаевтармен жалғасқан. Сол еңбектің айқын дәлелі іспетті Ө. Қайдаровтың «Халық даналығы», Ө. Тұрманжановтың «Қазақтың мақал-мәтелдері», М. Әлімбаевтың

«Өрнекті сөз – ортақ қазына», Б. Адамбаевтың «Халық даналығы» еңбектерін атап өте аламыз.

А. Байтұрсынов: «Мәтел дегеніміз – кезі келгенде кесегімен айтылатын белгілі-белгілі сөздер. Мәтел мақалға жақын болады. Бірақ мақал тәжірибеден шыққан ақиқат түрінде айтылады», – деп мақал мен мәтелдің аражігін қысқа да нұсқа айырса [1, 130], Ө. Тұрманжанов: «Халықтың мақал-мәтелдерінің қамтымайтын тақырыбы, кең айтпайтын ой саласы жоқ. Қысқа мақал-мәтелдерімен үлкен өмірдің кемшіліктерін түгел сынаса, жақсылығын сүйсіне үлгі етіп ұсынады», – деп тот баспаған халық мұрасының тақырып аясының кеңдігіне тоқталады [2, 5]. Ежелгі заманнан бері адам айналасындағы әлемді түсінуге тырысты, әртүрлі құбылыстарды салыстырды, табиғат жаңалығын тануға әрекет жасады және қиялдады. Халықтың ғасырлар бойы бұл мұрасынан олардың армандары мен үміттері, тәрбие, отансүйгіштік, туған жерге деген махаббат, еңбекке баулу, оқуға шақыру, ата-ананы сыйлау, достық, ағайыншылдық, үлкенді сыйлау, кішіге ізет көрсету сынды ізгі қасиеттердің иісі аңқиды. Сол себептен де тақырып аясының кең болуы да заңдылық. Сонымен қатар қазақ мақал-мәтелдерін жас ерекшелігіне қарай да топтастыруға, бөлуге болады. Себебі адамзаттың ақыл-ойы, сөйлеуі, өсуі оның жасымен тығыз байланысты екені белгілі. Әр жастағы адамның өзіне сай физикалық, психикалық және әлеуметтік даму деңгейлері болады. Бірақ ежелгі адамдар, әдетте, өздерінің жасын дәл белгілеуге аса қатты мән бермеген. Олар үшін әлеуметтік мәртебе және тиісті әлеуметтік топқа, яғни *балалар, жастар, ересектер және қарттарға* жатқызу маңызды болды. Қазіргі уақытта даму процестерін дұрыс басқару үшін ғалымдар адам өмірінің кезеңдерін жіктеуге тырысты. Х.Қ. Сәтбаева бастаған отандық ғалымдар адам өмірін *даму, балалық шақ және ересектік шақ* деп жалпы үш сатыға бөле келе оларды іштей жіктейді. *Бірінші кезеңді* ұрықтық даму, нәрестелік даму десе, *екінші кезеңді* жаңа туған, еметін (бөбектік шақ), сәбилік шақ (алғашқы балалық шақ), естиярлық шақ (бірінші балалық шақ), бүлдіршін шақ (екінші балалық шақ), жеткіншектік, жасөспірім (бозбалалық) деп жетіге, ал *үшінші кезеңді* кәмелеттік жас, егде жас, қариялық (кәрілік жас) ұзақ өмір сүрушілер деп төртке бөледі [3, 12-14].

Мақал-мәтелдерге келер болсақ, алғашқы халықтық жүйені негізге ала отырып топтастырған жөн деп ойлаймыз. Себебі: «Мақалды тудырушы – еңбекші халық. Ол халық данышпандығының алтын қазынасы», – дейді атақты қазақ фольклористика ғылымының білгірі М. Ғабдуллин.

Дүние есігін пенденің бәрі сәби болып ашады. Балалық шақ – адам өмірінің ең бақытты және уайымсыз кезеңі. «Балалық шағы – патшаның тағы» дегендей, балалық шақта адам қамқорлықпен, сүйіспеншілікке бөленеді, ертегі тыңдайды, бейқам ойнайды, жақсылық пен жамандықтың аражігін ажыратады, ақыл-парасат үйретіледі, аяғына тұруға

көмектеседі. «...Тәрбиенің негізі бес жасқа дейін қаланады, бес жасқа дейін жүргізген барлық тәрбие ісіңіз – бүкіл тәрбие процесінің 90 проценті» [4,109], – дегендей, ата-ана балаға өмір сыйлап қана қоймай, тәрбие, адамгершілік қасиеттерді бойына сіңіруге тырысады. Оны «Ананың көңілі балада, баланың көңілі далада» [5,434] мақалынан көрсек, «Бала тәрбиесі – бесіктен» [1,176], «Жаста берген тәрбие, жас қайыңды игендей» [5,163], «Жас жемісті жұлма, жас баланы ұрма» [5,164] дегендер баланың жастайынан берілген дұрыс тәрбие түзу адам болуына әсер ететіне дәлел. Ал «Бала, баланың ісі шала» [6,78], «Баланы жұмсасаң артынан өзің барасың» [5,162] балаға тән алаңғасарлық, «Бала күлкіге тоймас, жаман ұйқыға тоймас» [6,78] алаңсыз көңілді өмір, «Қыз – «куыршақ», – дейді, бала – «құлыншақ», – дейді» [6,82] жас ерекшеліктеріне тән қызығушылықтардың көрінісі. Сонымен қатар бала тәрбиесіне үлкендердің, өскен ортасының көрсеткен өнегесі де үлкен әсер етеді: «Алты жасар бала атқа мінсе, алпыстағы шал сәлем берер. Алты жасар бала жолдан келсе, алпыстағы шал алдынан шығар» [6,31], «Қарағайға қарап тал өсер, қатарына қарап бала өсер» [6,82], «Шешеге қарап қыз өсер, әкеге қарап ұл өсер» [5, 178]. Алқашқысынан үлкеннің кішіге ізет көрсетуін байқасақ, екіншісі – бала үшін араласатын ортасы, яғни достар рөлінің маңызын, ал үшіншісі ата-ана үлгі тұтар адамдары екенін аңғарамыз.

«Тайдың мінгені білінбес, баланың істегені білінбес» [5,439], «Өнерлі баланың он саусағы тең, өнерсіз баланың бір саусағы кем» [5,162], «Болар бала жетісінде бас болар, болмас бала қырқында жас болар» [6,31], «Адам болатын бала – ағайыншыл, бай болатын бала – айырбасшыл» [6,76], «Әдепті бала арлы бала, әдепсіз бала сорлы бала» [5,77], «Жауатын күн – ыстық, болатын бала – пысық» [6,81], «Кекшіл бала – дықшыл» [6,81] сынды мақал-мәтелдер балаға тән өнер, айғайыншылдық, әдеп, пысықтық, кекшілдік сынды жеке қасиеттерді көрсетеді.

Жастық шақ адам өмірінің 20–23 жасынан бастап 30 жасқа дейінгі кезенді қамтиды. Кейбір ғалымдар жастардың жоғарғы шегін 35 жасқа дейін ұзартады.

Жастық шақ – бұл отбасын құрудың уақыты, таңдаған мамандығын игеру, қоғамдық өмірдегі адамның рөлін анықтау уақыты. Жастықтың отымен қателеспес үшін «Ұлға – отыз үйден тыю, қызға – қырық үйден тыю» [5,158] деп басы артық жамандықтан тыйып отырған. Сонымен қатар жастық шақ – махаббат ғасыры. Ол өмірлік серігін таңдауға және отбасын құруға ықпал етеді. Есейіп, жастық шаққа аяқ басқан ұл мен қызын үйлендіріп, мың жылдық болар жақсы құда іздеген. «Ұлың өссе – ұлықтымен ауыл бол, қызың өссе – қылықтымен ауыл бол» [5,156], «Ұлыңа қалыңды төменнен бер, қызыңа қалыңды жоғарыдан бер» [6,23], «Жақсы қыз – жағадағы құндыз, жақсы жігіт – көктегі жұлдыз» [6,29], «Қыз – жат-жұрттық» [6,26], «Қыз – қонақ» [6,26], «Қыз – халықтың гүлі,өлең – сауықтың гүлі» [6,27], «Гүл өссе – жердің көркі, қыз өссе –

елдің көркі» [6,28], – деп үйлендірерде арғы тегіне мән беріп, қызға қонақ, жат-жұрттық екенін құлағына құйып отырған. Жастар достық пен махаббат қатынастарын оңай орнатады және барынша қастерлейді. Б. Бұлқышевтың: «Адам – өз өмірінің суретшісі. Ол өмірді сырлап бояуға, оған ажар, түр беруге, оны әшекелеп өрнектеуге еңбек етеді», – деген сөзі осы жастық шақтың бар сырын ашатындай [4, 10].

Жастар күш пен қуатқа, өз мақсаттары мен мұраттарына жетуге деген ұмтылысқа толы. Келесі мақал-мәтелдер соның дәлелі. «Болатын жігіт епшіл, болмайтын жігіт кекшіл» [5,161], «Арманы жоқ жігіттің дәрмені жоқ» [6,23], «Өзі болған жігіттің түп атасын сұрама» [6,23], «Атадан жақсы ұл туса, есіктегі басын төрге апарар, атадан жаман ұл туса, төрдегі басын есікке апарар» [6,75], «Жігітті сын шындайды» [5,162], «Батыл жігіт жол бастар, ақын жігіт той бастар» [5,179], «Жігіт жүзі – біреу, қанжар жүзі – екеу» [5,196], «Жақсы келін қызындай, жақсы күйеу ұлындай» [5,161].

Ересектік – адам өмірінің ең ұзақ кезеңі. Ересектерде дежастық шақтағыдай өмірдің мәні кәсіби қызмет пен отбасылық қатынастар болып табылады. Алайда оларды анықтайтын әлеуметтік жағдай айтарлықтай өзгереді: егер жастық шаққа ол таңдаған мамандықты игеру және өмірлік серіктес таңдау (отбасын құру) кірсе, өмірдің тиісті жақтарын құру болса, жетілгенде кәсібилігін дәлелдеу мен отбасын берік ұстау басты орында болады. Яғни ерексек өмір отбасымен тығыз байланыста өрбиді. «Әйел – үйдің көркі, еркек – түздің көркі» [5,399], «Жақсы әйел жаман еркекті ер қылады. Жаман еркек жақсы әйелді жер қылады» [5,418], «Жақсы әйел ер көңілін өсіреді. Жаман әйел ер отын өшіреді» [5,433], «Еркек – үйдің туы, әйел – үйдің гүлі» [5,421] дегендей, жақсы әйел мен ақылды ер отбасының тірегіне айналады.

Адамзаттың нағыз пісіп-жетіліп, кемелденген шағы – қарттық. Кемелділіктің маңызды белгісі – өмірдің мазмұнына өзі үшін және басқа адамдар үшін жауапкершілікті түсіну: «Ата – балаға сыншы» [5, 434], «Атасыз үй батасыз, анасыз үй панасыз» [5, 411]. Бірақ «Ер қартайса, еркі кетер, қатын қартайса, көркі кетер» [5, 413] деген де бар. Сыртқы келбет тұрғысынан алғанда бұл сөздің жаны бар. Дегенмен жүрегі жас, санасы ояу адамды келбетіне қарап бағалауға болмайды. Сондай-ақ кемелденген адам қабылданған адамзат мәдениетін көбейтуге және оны болашақ ұрпаққа жеткізуге әрекет жасайды.

Қорыта айтқанда, «мақал» – тілімізге арабтан енген сөз. Аударғанда «орынды сөз», яғни «әр орынға лайықты сөз бар» деген мағынаны білдіреді. Адам жасына байланысты мақал-мәтелдерді орынды қолдана білу де соның бір айғағы. «Мақалдар мен мәтелдер ауыз әдебиетінің ең байырғы, ең көне түрі; ол ғасырлар бойы халықтың тірнектеп жинап, сарымайдай сақтап келген еңбегінің жиыны, ой-пікірінің түйіні, аңсаған арманының, өмір тіршілігінің айнасы, көнеден жаңаға, атадан балаға қалдырып келе жатқан тозбайтын, тот баспайтын өмірлік өшпес

мұрасы», – деп Ө. Тұрманжанов айтқандай, халық мұрасын болашақ ұрпаққа жеткізуіміз керек.

Әдебиеттер

1. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. Зерттеу мен өлеңдер. – Алматы: Атамұра, 2003. – 208 б.
2. Қазақтың мақалдары мен мәтелдері / Құраст. Ө. Тұрманжанов. – Алматы: Білім, 2009. – 272 б.
3. Сәтбаев Х.Қ., Нілдібаева Ж.Б., Өтепбергенова Ә.А. Адам физиологиясы. – Алматы: Білім, 1995. – 512 б.
4. Ақылдың кені / Құраст. Қ. Жарықбаев. – Алматы: Қазақстан, 1991. – 256 б.
5. Қазақтың мақал-мәтелдері / Құраст. Ө. Тұрманжанов, Қ. Ахметұлы. – Алматы: Раритет, 2004. – 440 б.
6. Қазақтың мақал-мәтелдері / Құраст. А.С. Смайлов. – Алматы: «Көшпенділер» баспасы, 2006. – 296 б.

Н. Тоқтарова

III курс студенті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: ф.ғ.к., доцент М.И. Оразханова

КӨРКЕМ ШЫҒАРМАДАҒЫ «ӘКЕ» БЕЙНЕСІ АРҚЫЛЫ ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ (М. ӘУЕЗОВТИҢ «АБАЙ ЖОЛЫ» РОМАНЫ НЕГІЗІНДЕ)

Қазақ халқы қашанда бала тәрбиесіне ерекше қараған. Балаға тәрбие екі жақты берілуі тиіс. Балаға ананың аялы алақанымен қатар әкенің қамқорлығы мен айбыны да керек. Әке бала тәрбиесіне анасымен қатар айрықша ат салысуы тиіс. «Ана көрген тон пішер, әке көрген оқ жонар» деп халық мақалында айтылғандай, ер бала әкесінің іс-әрекеті, мінез-құлқына қарап еліктей бастайды. Отбасындағы ұл баланың тәрбиесінде әкелердің рөлі ерекше. Оны халқымыз «Әкеге қарап ұл өседі, шешеге қарап қыз өседі», «Әке бәйтерек, бала – жапырақ», «Жас – кәрінің көзі, кәрі – жастың тезі», «Ата – балаға сыншы» деп мақал-мәтелдерінде тұжырымдап айтып кеткен.

Ұлы қаламгер М. Әуезов өзінің әлемге әйгілі «Абай жолы» роман-эпопеясында Абайдың әкесі Құнанбайдың тарихи тұлғасын жасап, қыры мен сыры мол теңдесі жоқ типтік бейне етіп мүсіндегені белгілі. Құнанбай бейнесі романда басқа көркем бейнелерден биік тұр. Сонымен қатар кейінгі ұрпаққа берер тағылымы да мол. Бір Құнанбайдың бойында адамға тән бар қасиет бар. Құнанбай әке ретінде заманнан заманға үлгі боларлық, ұлттық сананы саналылықпен сақтап қалған тұлға. Балаларының жетілуіне көреген әке көп мән берген.

М. Әуезов Құнанбайды көркем образға айналдыру барысында жағымсыз кейіпкер ретінде емес, аса күрделі тарихи – трагедиялық бейне ретінде бейнелеуге ұмтылған.

Лексикамызда тарихи шындық және көркем шындық деген қолданыстар бар. Құнанбай образына қатысты тарихи шындық пен көркем шындықтың «Абай жолы» роман – эпопеясындағы бейнеленуіне байланысты архив деректеріне сүйене отырып, жанаша пікір қалыптастырушы ғалым ретінде Т. Жұртбайды айтуымызға болады: «Құнанбай Мұхтар үшін, тек образ ғана. Ол – Абайдың даналығын, қапа көңілін, «етекбасты өмірін» ашу үшін ғана керек, демек, әкесі баласының мүддесі үшін күйінді боп тұр. Сол үшін де, бойындағы бар жылуын, мейірім-қайырымын, жақсылық шуағын Абайға емізіп, өзі қынабынан суырған қара қылыштай сұсты сұрқымен қалған. Оның үстіне, романда Құнанбайға қатысты баяндалған мінездемелер мен оқиғалардың бірде біреуі ойдан шығарылмаған. Бәрі де шын. Тек, автордың емеуіріні басқа» [1].

Құнанбайдың көркем бейнесін жасауда жазушы тарихтағы болған оқиғалар мен оларға қатысты адамдарды дәл сол күйінде көркем шығармада пайдалана бермеген. Соның бірі Қодар жайлы әңгімелер. Көркем шығарма көркем бояулармен, сол романда айтылып отырған негізгі оқиғаға байланысты жазушының өзінің бағыты мен өзінің қиялынан туған көркемдікпен әсерлі етіп жазылады. Тарихи шындықты көрсету үшін көркемдік әдіс – тәсілдерді пайдалана отырып, жазушының өз қиялымен де өзгерістер туғызуы – заңды құбылыс. Бұл туралы Т. Жұртбай: «Ондай емеуірін-мегзеуді қалай астарлаймын десе де Мұхтардың құқы бар-тын. Себебі, жазушы көркем шындықтың еркіне бағынады. Сол үшін қандай да болсын тәуекелге бекінеді» дейді [1].

Құнанбайдың шешесі Найман ішінде Матай руынан – Зере өте есті, адал, момын, тақуа, жомарт болған ана. Әкесі Өскенбай да жай адам емес. Осындай адамдардан туған Құнанбай қорқынышты адам өлтіруші болуы мүлде мүмкін емес.

«Бала кезінен бастап, Құнанбай өте ұғымды, зерек, алғыр, бір естігенін, оқығанын ұмытпайтын болған. Ол ес біле бастағаннан әкесінің қасында отырып, көп әңгіме, оқиғаларды, биліктерді естіп, қазақтың өткір сөздерін, мақал – мәтелдерін, тақпақтарын, батырлар, эпостық жырларын, тарихи оқиғаларды жадына сақтап алатын болған. Жас күнінен шешендік өнерге, сөз тапқыш әдіске бейім болады. Құнанбайдың «мырза» атануы да жайдан жай емес. Тек істің ағына, әділдігіне қарай шешім айтуына байланысты. Сонымен қатар Құнанбайдың уәдеге берік, қайратты, сабырлы, шешен, болжампаздығын ел аңыз етеді» [2, 211]. Ал «Абай жолы» роман эпопеясында сәл басқаша бейнеленеді. Оның бәрі көркемдік шындық, тарихи шындық емес. М. Әуезов заманның қыспағына байланысты Құнанбайды қанша төмендетіп көрсеткісі келгенімен, оның әке ретіндегі биік тұлғасы әркез жарқырап шығып отырады.

«Абай жолы» роман эпопеясында әке мен бала бейнесі (Құнанбаймен Абай) он үш жасар Абайдың оқудан келген сәтінде кездесеміз.

«Баласын қасына да шақырмады. Азғантай уақыт Абайға қарап алып:

– Балам, бойың өсіп, ер жетіп қалыпсың-ау! Молда болдың ба? Бойындай боп білімің де өсті ме? – деді» [3, 10].

Әке көптен көрмей сағынған баласын құшақтап, сүйіп, бауырына баспайды. Баласына сынай қарап сұрағын қояды. Әкенің мінез – құлқы, өзгелермен қарым – қатынасы, өнері мен білімі – баланың көз алдындағы үлгі, өнеге алатын, оған қарап өсетін нысанасы. Отбасының пейіл – береке, ынтымағы үшін отағасының әділ, ұстамды болуы орасан маңызға ие. Оның тәрбиелік рөлі де зор. «Әке – асқар тау», «Әке – балаға сыншы» дейді

Ер баланың өсіп, жетіліп, өз алдына жеке тұлға болып қалыптасуына, қоғамдағы өз орнын дұрыс табуына әкенің атқарар еңбегі ерекше. Қазақ халқында «Бір бала бар – атадан өте туады, бір бала бар – кері кете туады» деген тұжырымға, баланың қандай болмағына негіз қалайтын да әкенің өзі.

«Бала ес білгеннен бері қарай әкесінің қабағын жұтаң қыста күн райын баққан кәрі бақташыдай бағып, танып өскен. Әкесі де бұл баласының сондай сезгіштігін өзге балаларынан артық санаушы еді. Ұялғанды, жауап айтпағанды кешірмейтін әке мінезі Абайға мәлім. Ол сабырлы, момын пішінмен:

– Шүкірлік, әке, – деп біраз тұрды да, – ат барған соң, дәріс тәмам болмаса да, қазіреттің рұқсатын, фатикасын алып қайттым, – деді.

Тіпті, ересек адамша сөйлеп қапты. Баланың бұл ерте әзірлеген жауабы еді» [3, 10].

«Майбасар Абайдың жауабын ұнатып тұрып:

– Өзі, тіпті, көшелі кісі боп қапты! – дей беріп еді, Құнанбай оның сөзін аяқтатпастан Абайға:

– Бар, ана шешелерің жаққа бар, амандас, балам! – деді.

Абайдың күткені де сол еді. Әлі тосып, бар қозғалысын алыстан қарап, әңгіме етіп тұрған шешелерге қарай бұрылғанда, Абай қайтадан өзінің жасына лайық қуанышты бала қалпына келе қалды» [3, 10].

Ақылы мен пайымы терең аналар балаларын үнемі әкесін сыйлап, құрметтеуге бейімдеп отырады. «Әкең ренжіп қалар», «Әкең жіберсе, бара ғой», «Әкеңе барып сәлем бер», «Әкең алсын алдымен» деп әкеге құрмет, қызмет етуге баланы жасынан дайындап отырса, мұндай отбасында әрдайым тәртіп, ынтымақ пен бірлік болатыны сөзсіз. Абай оқудан келген кезде бірінші анасына қарай жүгіреді:

«Бала көп ішінен, ең алдымен өзінің шешесін көріп, соған қарай жүре беріп еді, шешесі анадай жерде тұрып:

– Әй, шырағым балам, әуелі ар жағыңда әкең тұр... Сәлем бер! – деді.

– Абай жалт қарап барып жаңа көрді. Анандай жерде, қонақ үйдің сыртында, қасында екі-үш кісі бар – әкесі Құнанбай тұр екен. Ыңғайсыз-

данып қысылып қалған бала, шешесінің сондайлық салқын сабырының мәнін ұқты да, әкесіне қарай тез бұрылды» [3, 9].

Бұл – ананың тәрбиесі. Ұлжанның Абайды әкесіне жіберуі Құнанбай образын биіктете түседі.

Әке – баланың идеалы, қай жағынан алса да үлгі тұтар жалғыз адамы. Отбасының басшысы әке екенін анасы «әкең естімесін» деу арқылы әкеден қорқуға емес, сыйлауға, «әке» абыройын сақтауға өз үлесін қосады. Ұлжан ананың баласына әкесі Құнанбаймен бірінші амандасуы керектігін айтуы да өмірдің ұлы сабақтары болса керек. Бүгінгі таңда ұлтымыз үшін өзекті мәселенің бірі ұрпақтар сабақтас-тығының өзегін жоғалтпау болып отыр. Бұл арқылы ұрпақтың бойына тектіліктің тамыр тартатыны ақиқат.

«Кезек өз шешесіне келгенде, ол сүйген жоқ. Қатты бір қысып, бауырына басып тұрды да, маңдайынан иіскеді. Абайдың әкесіндегі тартымды салқындық шешесіне де көптен бергі мінез болған. Бала осыдан арғыны күтпеуші еді» [3, 11].

Дүниедегі ешбір оқу – әке мен ананың берген тәлімін бере алмайды. Оқудан білім қонар, ал тағылымды тәрбие – тек әке мен анадан ғана берілетін қасиет. Құнанбай сияқты анасы да сабырлы, салқын қанды. Құнанбай мен Ұлжанның бергеніндей білім, ақыл, тәрбие еш жерде болмайды. Оны кітаптан табу қиын. Олардың тәрбиесі, Абай айтпақшы, «бар тамырды қуалайды. Жүректен шығып, жүрекке жетеді».

Құнанбай әке ретінде балаларына орынсыз ренжу, ұсақ-түйекке ұрсу дегенді білмейді. Романда Байдалының ауылынан шығысымен атын қамшылап шапқылап, ширығып келген баласына ұрыспайды. М. Әуезов автор сөзі арқылы «Тегінде, балаға «ат қинайсың, шаруа күйзелтесің» деп ұсақ мазасыздық өлтіріп қойса да ұрыспайтындығын айтады. Абайға мұндай дүние үшін ұрсып, еш уақытта таршылық көрсеткен емес. «Қазір де қатты жүрістерін жай балалық желік, жарыс қой деп білген». Бірақ баласының көзі от шашып, жүзінің бал-бұл жануынан, әншейіндегі салмақты, қоңыр баяу Абай емес екенін бірден байқайды:

«– Немене, балам? Неден ширықтың, жөніңді айтшы! – деді.

Абай әкесінің төменгі жағына отыра беріп, өз ішіндегі көңіл күйін дәл тапқанына қайран қалды» [3, 160].

Бұл жерде әке байқампаз. Сонымен қатар «Қазір де қатты жүрістерін жай балалық желік, жарыс қой деп білген» деуінен тек қаталдық қана емес, жастық, балалыққа тән еркіндік те беріп отырған. Таразының басын тең ұстаған ақылды әке. Құнанбайдың бұл мінезі баласына жақсы тәрбие береді. Дүниеқоңыздықтан сақтайды. Құнанбай тек дүние жинап, дүниені жанынан артық көріп отырған адам емес. Ол осы мінезімен баласына үлгі.

Абай Байдалының әңгімесін айтып, әкесінің не деп жауап қатарын күтеді. Соны сезген Құнанбай: «– Қаратай жүйрік қой. Жер таниды. Айтқаны шын болса керек. Бірақ өз топшылауым бойынша, адамның қай

мінезі қасиетті болса, сол мінезі міні де болады. Мен өмірімде ұстаған нәрсемді берік ұстанам. Жақсылық – кісінің айнымас табандылығында деп білемін. Соның түбінен мін шығатын кез де болатын шығар! – деп, үндемей түнеріп отырып қалды» [3, 161].

Әкесінің жауабын ғана білмек болған Абай ойландыратын жауап алады.

Құнанбай мен Абай арасындағы ғажап байланыс қара орман қазаққа мәлім. Құнанбайдай әкенің сыншылдығы мен қаталдығының өзінен балаға деген мейірім көрінеді.

«Құнанбай аздан соң ғана барып, әлгіден де жуасыңқырай түсіп:

– Адам пенде ғой! Пенденің жоқ-жітігі толған ба? – деді.

Қиналса да өз мойнына кінә алып отыр.

Бұл кезде Абайға әкесі жадағай көрінбеді. Кінәға, дауға жүйрік Байдалы сияқты емес. Ол шешендіктен гөрі басқарақ түпкірі бар сияқты. Оңай жан емес. Қабат-қабат шың сияқты» [3, 161].

«Абай әкесінен көз алмай қарап отырып сөйледі» [3, 175].

«Бұл – кісіліктің басы. Көзге қарап отырып сөйлеу – тұлғалық қасиет. Ол сізге айтар нық сөзім бар деген мағынаны білдіреді. Көзге қарап отырып сөйлеу – мағына. Көзге қарамай сөйлеу сөздің мағынасыздығына бастайды. Байлаулы берік сөзге айналмайды, дұрыс шешім қабылдауға бастамайды.

Абайға кісіге сөйлегенде оның көзіне қарап сөйле деп біреу айтты ма екен, ол арасын білмеймін. Сірә, туа біткен төл қасиет өзіне лайық мінез қалыптастырады-ау деймін. Тұқым қуалап келіп, иесін тапқан қасиет Абайға осындай мінез берген» – дейді Ғарифолла Есім [4].

«Абай әке көзінен жасқанған жоқ». Иә, ендігі жерде жағдай дәл осылай болғаны түсінікті. Абайдың әке көзінен жасқанбағаны – оның әкесінің ұлы болғандығының куәсі. Құнанбайдың үміт еткен баласы осындай болуы – табиғи нәрсе. Көзге тура қарай алмайтын, жасқаншақ болып өскен бала күні ертең әкесі жеткен абырой-даңққа ие бола ала ма?

Мұрагерлік әкеден аса туғанға бұйырмақ. Мұхтар Әуезов осы жағдайды бейнелей келіп: «Әке мен бала ең алғаш рет шындасып бет ашысатын белге келгендей еді...», – деп жазады [3, 175].

Бет ашысатын деген сөз беттен алу емес, бұл – кімнің кім екенінің белгілі бола бастағаны, бояуының анықтала бастағаны десек болады.

Жалпы әдебиетте «Абай жолы» роман-эпопеясы, ондағы кейіпкерлер тұлғасы туралы жазылған зерттеулер баршылық. Құнанбай бейнесі де бірнеше зерттеуге арқау болған. «Мұхтар Әуезов көшпелілер әлемінің барша болмысын тарихи шындық пен дәлелді негізге ала отырып көркем уақыттың шеңберіне шебер сиғызған. Сол арқылы ұлт тарихын Мәңгілікпен пара-пар көркем шындық дәрежесіне жеткізе суреттеген. Соның нәтижесінде, «Абай» романындағы жетекші тұлға Құнанбай бейнесі әлем әдебиетіндегі ең үздік образдардың қатарына қосылған. Бұл – ұлы талант иесінің рухани әлемінің құдіретін танытады»[5].

Құнанбай – ұлы Абайдың Ұлы болуына себепкер сыншы әке. Құнанбайды білмей – Абайды, Абайды білмей, Мұхтар Әуезовті білу мүмкін емес. Бұл – бір-бірінен ажырамайтын ұлы тұлғалар үштігі.

Әдебиеттер

1. Жұртбай Т. Құнанбай (Жәбір сұлтаны) // Абай әлемі. Ұлы ойшылдың өмірі мен шығармашылығына арналаған онлайн-энциклопедия. <https://abaialemi.kz>
2. Жолдасова Т. Құнанбай бейнесі: Тарихи шындық пен көркем шындық // Қазақстан Жоғары мектебі. – 2003. – №2. – 210-215 бет.
3. Әуезов М. Абай жолы роман-эпопея. – Алматы, 20067. – 315 б.
4. Есім Ғ. Құнанбай бейнесі // Абай әлемі. Ұлы ойшылдың өмірі мен шығармашылығына арналаған онлайн-энциклопедия. <https://abaialemi.kz>
5. Жұртбай Т. Құнанбай (Айтқанынан қайтпайтын көк ауру) // Абай әлемі. Ұлы ойшылдың өмірі мен шығармашылығына арналаған онлайн-энциклопедия. <https://abaialemi.kz>

Г.Т. Түзелбаева

Павлодар педагогикалық университетінің 3-курс студенті

Ғылыми жетекшісі: ППУ-дің аға оқытушысы Ж.Қ. Жұбантаева

ЛЕКСИКАЛЫҚ ҚҰБЫЛЫСТАРДЫҢ ФЕМИНИСТІК СИПАТЫ

Бүгінгі күні тіл білімі ғылымы кеңінен ғылыми зерттеу арнасына түсіп, басқа да ғылым салаларының тоғысында қарастырылып келеді. Сондай салалардың қатарына гендерлік лингвистика да жатады. Аталмыш сала тілдің әлеуметтік сипатын қарастыру барысында қалыптасты.

Гендер – (ағыл. gender – тек (род), жыныс) – әлеуметтік жынысты биологиялық жыныстан айыру үшін қолданылатын термин. Гендер ұғымы өткен ғасырдың 60-жылдарынан белгілі болғанымен, ғылыми қолданысқа 80-жылдардан бастап енді. Ол биологиялық жыныс пен әлеуметтік-мәдени жыныстың (еркектік, әйелдік белгілерінің рольдер бөлінісі, мәдени дәстүрлер, биліктік қатынастар арқылы тұжырымдалуы) шекарасын бөліп көрсету мақсатында енгізілді. Гендер терминінің синонимі ретінде әлеуметтік-мәдени жыныс ұғымы қолданылады [1, 184 б.].

Гендерлік тіл білімі әлемдік лингвистикада ең алдымен, шетел тіл білімі лингвистері тарапынан сөз етілген. Олардың қатарында Т. Брандт, Лори Арлисс, Э. Гуссерль, Ш. Берн, П. Грайс, Э. Пайнс, К. Маслач, Энн Оуклей т.б. әйел тілі мен еркек тілін мәдениаралық коммуникация шеңберінде қарастырып, «қарым-қатынас кезінде адамзат баласы әйелдік немесе еркектік болмысын ерекше көрсете алады» деген ұстанымға сүйене отырып, зерттеу жүргізеді.

Ресей тіл білімінде ресейлік ғалымдар И. Халеева, Е. Горошко, В. Беликов, Л. Крысин, О. Воронина, А. Кирилина т.б. әйел тілі мен

еркек тілі арасындағы айырым белгілерді бастапқыда құрылымдық лингвистика өрісінде қарастырған [1. 52 б.].

Отандық тіл білімінде гендерлік лингвистика мәселесін қарастырған ғалымдар қатарынан Э.Д. Сүлейменова, Б. Хасанов, Г. Шоқымның еңбектері ерекше орын алады. Сондай-ақ, Г. Шоқым қазақ тіл біліміндегі гендерлік лингвистиканың бастамасы Қ. Жұбанов зерттеулерінде ерекше көрініс табатынын айта отырып, ғалымның осы аспектіде зерттеген тұжырымдаларын келтіреді: «Қ. Жұбанов әртүрлі халықта әйелдер тіліне тән ерекшеліктер болатынын атай келіп, әйелдерге ғана арнаулы, жүйелі болмаса да, әйел тілінің өзгешелігі қазақта да жоқ емес» [1. 63 б.].

Белгілі ғалым Г. Шоқым «Гендерлік лингвистика негіздері» еңбегінде ХХ ғасырдың 60-жылдарының соңы мен 70-жылдардың басында Америка мен Германияда пайда болған «әйелдердің жаңа қозғалысы» әсерімен гендерлік зерттеулер феминистік сипат алды, – дейді [1.40 б.]. Сөйтіп, тіл білімінде феминистік лингвистика немесе тілдегі феминистік сын деп аталатын өз алдына арнайы бағыт пайда болды.

Жалпы, жыныс түрлерінің тілдерін әлеуметтік тұрғыдан қарастырып, ер тілі, әйел тілі деп бөле отырып, оны гендерлік тіл білімінде феминистік лингвистика және маскулиндік лингвистика деп атайды.

Біз бұл мақалада тіл біліміндегі лексикалық құбылыстардың феминистік сипатын қарастыруды жөн көрдік. Феминизм латын сөзі «*femina*» – әйел деген мағынаны береді. Әйелдердің қоғамның бүкіл саласында еркектермен тең мүмкіншілікке ие екендігін сипаттайды. Бұл ғылым саласы өзіндік зерттеу нысаны, әдіснамасы, басқа да адам туралы психология, этнография, әлеуметтану, антропология, тарих сынды ғылым салаларының нәтижелерін лингвистикалық зерттеулерге кеңінен пайдалану нәтижесінде қалыптасқан бағыт. Өз зерттеулерінде әйел тілін жан-жақты талдаған феминистік лингвистика өкілдері Робин Лакофф, Дженнифер Коатс осы салада біршама еңбектер жазып қалдырды [1. 45 б.].

Жалпы алғанда, феминистік лингвистикалық зерттеулер екі бағытта жүргізілді. Біріншісі – әйелдерге қарсы бағытталған тілдік асимметрияларды анықтау мақсатындағы зерттеулер. Зерттеушілер Сепир-Уорф тұжырымына сүйене отырып, бұған дейін патриархалды мәдениетте белең алып келген маскулиндік қалыпты өзгертіп, тілдік нормаларды қайта қарап, жаңа тілдік саясат жасауды өздеріне міндет етті [2, 17-18 бб.].

Феминистік лингвистиканың екінші бағыты ер мен әйел арасындағы тілдік қарым-қатынаста байқалатын патриархалды таптаурын белгілерді анықтап, соған сәйкес гендерлік зерттеулер жүргізуді мақсат еткен. Зерттеулер телевизиялық ток шоу, дәрігермен емделуші арасындағы диалогтар, отбасындағы қарым-қатынас, т.с.с. әңгіме түрлерін қамтыған [2, 17-18 бб.].

Лексикалық құбылыстар тілдің лексикалық қабатында қарастырылады. Лексикалық құбылыстарға – табу, дисфемизм, эвфемизм жатады. Бұл құбылыстар кез келген тіл білімінде айырықша сөз етіліп, жан-жақты қарастырылған. Лексикалық құбылыс болып аталуы – бұлар тілдің лексикалық қабатынан орын алып, өзгермелі болып келеді. Енді әрқайсысына тоқталып кетсек.

Мифтік ескі наным бойынша атын тура айтуға тиым салынған сөздер табу деп аталады. Халқымыз өзі тудырған кейбір сөздерді күнделікті тұрмыста өз атымен атамай, әртүрлі себептерге, мақсаттарға, жағдайларға байланысты басқаша атауға мәжбүр болған. Мәселен, қазақтың ескі әдет-ғұрпы бойынша келін болып түскен қыз бала жолдасының (күйеуінің) туған-туыстарына құрмет көрсете отырып, өз атымен атамаған. Оларға лайықтап ат қойған. Мұндай әдет-ғұрып қазақ халқының өз салты бойынша белгіленген. Сондай-ақ, жыртқыш жануарлар мен әртүрлі ауру-сырқаулардың да атын тура атамаған. Олардың атауы адамды түршіктіріп, бойына қорқыныш ұялатып қана қоймай, бәлекетті шақырады деп сескенгендіктен, атауларын жеңілдетіп айтқан.

Келесі лексикалық құбылыстың түрі – *дисфемизм*. Тілдегі жағымсыз, дөрекі, айтуға қолайсыз (боқтық, балағат) сөздерді дисфемизмдер дейміз. Дисфемизм сөздерге қарама-қарсы құбылыс эвфемизм деп аталып, олар дөрекі, жағымсыз, қолайсыз сөздерді сыпайылап, жанамалап жеткізеді.

Гендерлік лексикалық ерекшеліктер табу сөздер арқылы да айқын көрініс тапқан. Өйткені тыйымдардың бір алуаны адамдардың жыныс айырмашылығына байланысты тек әйелдерге немесе тек ер адамдарға салынады [1, 147 б.].

Дисфемизм сөздер де ер мен әйел психологиясына негізделе, қолданылу аясына байланысты жынысқа бөлінеді. Сол секілді эвфемизм сөздерді де ерлерге және әйелдерге тән деп жіктей аламыз.

Атақты ғалым О. Есперсен болса, ерлер мен әйелдер тіліндегі кейбір айырмашылықтардың тамырын ескі салт-дәстүрлерді сақтап келген көне тайпалар тілінен іздеу керек, себебі, тілде қолданылып келе жатқан табу сөздер мен олардың орнына қолданылатын неше бір парафразалар ер мен әйел тілін ерекшелейтін белгілер ретінде танылуы мүмкін деген пікір айтады. Солардың кейбіреуіне тоқталып өтейік: 1. Әйелдер тілінде эвфемизмдер көп. Қай халықта болса да, әйел жынысы адамның кейбір дене мүшелерінің аттарын атауға ұялады, оларды басқа сөздермен алмастырып, сыпайылап жеткізеді [1, 33 б.].

Орыс ғалымдары Н.И. Ильминский, Г.Н. Потанин, А.Н. Самойлович, Н.И. Гродеков, Н.А. Баскаков еңбектерінде де тыйым салынған сөздер, табу, эвфемизмдермен қатар ат тергеу салтымен байланысты әйел тілінің ерекшеліктері сөз болады. Бұл жөнінде Ә. Ахметов еңбектерінде кеңінен талданған [1995, 37-43 бб.].

Табу, дисфемизм, эвфемизмдерді феминистік тұрғыдан талдау үшін қазақ ақын-жазушыларының туындыларынан мысалдар теріліп жинақталды.

1. Табудың феминистік аспектісі.
2. Дисфемизмнің феминистік аспектісі.
3. Эвфемизмнің феминистік аспектісі.

Табу сөздер жоғарыда айтқанымыздай, ең алдымен ат тергеу салтымен байланысты. Мысалы, **Сылқым шешейдің қызы осы молданы мақтап, аузынан тастамай-ақ отырады зой** /287/. Мұнда сылқым шешей Зейнеп болса, Зейнептің атын тура атамай сылқым шешей деп тұр.

Сен сүйдейсің зой, бірақ әлгі үйдегі қазайынымыз: «оқып сен не болмақшы едің?» деп кейде жер-жебіріме жетеді /288/. Бұл жерде де жолдасының (күйеуі) атын атамай қазайыным (қожам, қожайыным) деп атап тұр.

Біздің үйдегінің малайлықтан құтылатыны – шырайлым ұзатылатын жылы еді-ау, шешей /351/? **Еркежан-ау**, әлгіде: «жездемнің құлағынан жұлам» деп келгенің қайда, енді неге сызылдығың /301/? Қазақ салты бойынша жеңгелері қайынсіңлілеріне ат қоятыны туралы жоғарыда айта кеттік. Мұндағы шырайлым, еркежан ат тергеу салты бойынша жеңгесінің қайынсіңлісіне қойған аты.

Біздің үйдегі қайның /351/. Бұл жерде де әйел адам өз жолдасын абысын жеңгесіне атын атамай, сол адамның айтуына ыңғайлап туыстық атауын келтіріп отыр.

Уа, сабазым, тағы астық әкелгенсің бе /139/? Жеңгесі қайнысын сабазым деп еркелетіп тұр.

Қарағым төрежан-ай, қадырыңды білмеді-ау /158/. Бұл жерде де жеңгесінің қайнысының атын тура атамай төрежан дейді.

Дисфемизмдер гендерлік фактор тұрғысынан алып қарағанда, ер тілінде де, әйел тілінде қолданысқа ие. Біз әйелдердің қолданатын тұрпайы сөздерін теріп, талдау жасадық. Мысалы, **Мәстен енең сендейді айналдырады зой** /288/. **Мәстен енең** (мыстан) құлаққа жағымсыз, дөрекі естіледі. «Мәстен» бұл сөз тек әйел адамдарға тән. Яғни, ер адамдарға мәстен ата, мәстен аға деп қолдана алмаймыз.

Мына келіндердің, байын дегеніне көндіріп алып, білгенін істен тымырайып жүргенін көрмейсің бе?! – деп бірталай сөз айтты /288/. Мұндағы байын (күйеуі) сөзі тым дөрекілеу естіледі. Әйел заты табиғатынан нәзік болғандықтан, әйел тілін тым дөрекі етіп көрсетеді.

Алда, арам қатқыр-ай, қораның аузын байлап-ақ кетіп едім, неғып қана шықты екен /293/?

Емшегім иіп кеткенін қарашы, әлгі басы құрғыр бала жылап жатпаса игі еді /292/.

Қағынғыр, молданың мазасын алып-ақ болдың-ау /336/.

Өй, әбілеттің сөзі /338/!

Неге отырмайсын үйіңде омалып /343/?

Уа, жарымес-ау, қайтейін... «Белсендімін» деп иығыңды көтеріп жүргенде бірдеме біледі екен десек, өзімізден де төмен екенсің ғой /345/?

Өй шірік!.. «Іріген ауыздан шіріген сөз шығады» деп... сені күтіп отырмақпын ғой /305/? Арам қатқыр-ай, емшегім иіп кеткенін, қағынғыр, әбілет, омалып, жарымес, шірік сөздерінен ер адамдарға қарағанда әйел адамның ащы тілді келетінін байқаймыз.

Тәйт әрі, жарбаңдама /306/! Мына сөйлемнен әйелдердің ерлермен салыстырғанда ұрысуға бейім келетінін көре аламыз.

Сендер жылайды екен деп мына көрімге негізіп қана тиермін /314/?

Менің қайнымның мылжың Дүйсен деген баласы бар ғой /179/.

Баяғыда осы қақпастың отырған үйіне кіруге қорқушы ем /195/. Тиермін, мылжың, қақпас сөздері де әйел адамның тілін тым дөрекі еткен.

Әйелдер еркектерге қарағанда эвфемизмдерді қолдануға бейім келеді. Себебі, әйел психологиясы ерлер психологиясынан ерекшеленеді, әйелдер анағұрлым эмоционалды, нәзік болып келеді. Мысалы, *Мені қара басты /128/. Бұл сөз адастым сөзінің орнына жұмсартылып, жұмсалып отыр.*

Өзімдей әйелдер даланы басына көтеріп, сауық-сайранмен жұмыс істеп жүр /229/. Айқайлап, шулап сөздерінің орнына жұмсалып тұр. Мұнда да әйелдердің эмоционалды болып келетінін байқаймыз.

Тұрсынкүлдің үйі де өзің сияқты қалқозшы ғой, еш нәрсесі де кеткен жоқ, ақ майға қолын малып-ақ отыр /161/. Осы сөзден-ақ біз әйелдердің үй шаруасына бейім, үй адамы, бикесі екенін көре аламыз.

Бізді ел бетін көргісіз қылдың ғой /314/! Масқара еттің ғой сөзімен алмастырылып жеткізіліп тұр.

Бейпіл ауыздың сөзін қара /375/. Мұндағы бейпіл ауыз сөзі де сыпайыланып жеткізіліп тұр.

Ағаңның кеткеніне де көп болған жоқ қой /135/. Мұнда да өлгеніне сөзі кеткеніне сөзімен сыпайылап, ауыстырып айтылған.

Еркежан-ау, көндіре алсаң қосыласың ба осыған /357/? Тиесің бе, тұрмысқа шығасың ба деген сөздерімен алмастырылып, жұмсартылып жеткізіліп тұр.

Қорыта айтқанда, феминистік лингвистика гендерлік лингвистиканың бір тармағы. Жоғарыда атап көрсеткендей әйел тілінде табу, дисфемизм, эвфемизмдерде кездеседі. Әйел адамдар табу сөздерді ат тергеу салты бойынша көбірек қолданса, дисфемизм сөздерді қарғыс айтқанда, ұрсысқанда т.б жиі қолданады екен. Сыпайылап, жұмсартып сөйлеу ер адамға қарағанда әйелдерге тән болғандықтан эвфемизмдер әйел тілінде көбірек кездеседі.

Әдебиеттер

1. Шоқым Г. Гендерлік лингвистика негіздері. Оқулық / Г. Шоқым. – Алматы: Экономика, 2012. – 190 бет.
2. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах // Гендер и язык. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 7-33.
3. Ахметов Ә Түркі тілдеріндегі табу мен эвфемизмдер. – Алматы: Ғылым, 1995. – 176 б.
4. Майлин Бейімбет. Шығармалар / Жалпы ред. Ғ. Мүсірепов. – Алматы: Көркем әдебиет баспасы, 1964. – Т. 6. – 428 бет.

Ж.А. Уалиева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Б.Ж. Сарыбаева

ХАЛЫҚ ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ӘДЕБИЕТ САБАҒЫНДА ТИІМДІ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

Қоғамның қазіргі даму кезеңінде болып жатқан әлеуметтік, саяси және жаңа технологиялық өзгерістерден, ұрпақ тәрбиесіндегі бетбұрыстардан білім мен тәрбие беру жүйесінің ісін жаңа сатыға көтеру қажеттілігі туындап отырғандығы мәлім. Осыған орай, халық педагогикасын бүгінгі таңда қоғамның ұлттық мәдени тұрғыдан кемелденуі жас ұрпақты өз халқының рухани қазынасымен, ұлттық тәрбиенің озық, өнегелі дәстүрлерімен тереңірек таныстыру, соның негізінде жеке тұлғаны қалыптастырып, оның шығармашылық, рухани мүмкіндіктерін дамыту көзделеді. Өйткені, егемен еліміздің болашағы, оның рухани және материалдық дамуы жас ұрпақтың білімі мен тәрбиесінің деңгейіне байланысты. Әр жасөспірімнің қалыптасып дамуында өзі күнбе-күн сезінетін, еститін, көретін заттары құбылыстары, оқиғалары үлкен орын алады. Соның ең негізгісі – қазақтың халық педагогикасы. Ең негізгі тиімділігінің бірі оқушыларды қазақ халқының ұрпақ тәрбиелеудегі өмір салт-дәстүрінен, көрініс бере отырып оқыту.

Халық педагогикасы – бұл ұлттық қазына. ХІХ ғасырдың ІІ жартысында Ш. Уәлиханов, Ы. Алтынсарин, А. Құнанбаев, Ш. Құдайбердиев, М. Жұмабаев педагогикалық ой-пікірлерді дамытқан қазақ халқының ағартушылары. Қазақ халқының сан ғасырдан келе жатқан өнегелі сөздері, тұрмысы, өмір тәжірибесі, өнері халық педагогикасының асыл қазынасы.

Халық педагогикасы білім беру тәрбие жұмысымен бірлікте қаралуы тиіс. Адам бойындағы ең бастысы – адамгершілік қасиеттері десек, бұған тәрбиелеуде әдебиеттің рөлі ұшан-теңіз. Әдебиет арқылы мінез-құлық нышандары өзгереді. Көркем сөз арқылы арқылы Отанды, ауылыңды, өз отбасыңды сүю, адамды қадірлеу, білуге құштарлық

сияқты қасиеттер дариды. Оқушыларды халықтық рухта тәрбиелеуде қазақ әдебиеттің атқаратын қызметі ерекше.

3. Кабдолов «Әдебиет адамдарға өмірді танытып қана қоймайды, олардың сол өмірге көзқарасын қалыптастырады, мінез-құлқына ықпал етеді, бүкіл тұрмыс – тіршілігіне әсер етеді» деген [1, 21 б.]. Сонымен қатар халық педагогикасының қазақ әдебиетіндегі көрінісі, маңызы, мәні жайында М.Әуезов «Замана толқыны тарих теңізінің жағалауына көркем өнердің баға жетпес меруерт, маржандарын қалдырады. Бұл бағзы заманнан қалған архитектуралық ескерткіштер, грек храмдары, мысыр пирамидалары, қытай сарайлары, скульптура, лағыл тастар мен мәрмәрдан жасалған кереметтер, өткен дәуір адамдарының жай –күйін аңыз етіп шертетін сурет пен музыка. Бірақ сол асылдардың асылы – адам баласының рухы мен ақыл-ойын барша ұрпаққа паш еткен ескірімес, өлмес, өшпес өлең-жыр» деген болатын [2, 205 б.].

Ұлы ойшылдың бұл ой-толғамын Абай өлеңдері әр қырынан толықтыра түседі.

*«Тузанда дүние есігін ашады өлең,
Өлеңмен жер қойнына кірер денең.
Өмірдегі қызығың бәрі өлеңмен,
Ойлансаңшы бос қақпай елең-селең» [3, 144 б.]*

Халық педагогикасының мақсаты – оқушыларды адал еңбекке, парасаттылыққа, туған еліне деген сүйіспеншілікке, туған-туысқандарына, дос-жарандарына деген бауырмалдыққа, халқының әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін қастерлеуге үйрету. Демек, халықтық педагогика элементтерін пайдалану – мазмұндық тұрғыдан білім көздерінің бірі. Сондықтан әрбір сабақтың тиісті жеріне мұны байланыстырып отыру орынды.

Қазақ әдебиеті сабағында жүргізілетін ұжымдық жұмыс түрінің бірі – ертегілермен жұмыс. Табиғат, жан-жануар, хайуанаттар тақырыптарын өткенде жаңа сөздерді меңгертіп, оны сөйлеу тілінде қолдану оқушылардың тіл үйренуге деген ынтасын арттырады. Ол үшін арнайы осы тақырыпта қысқа ертегілер алып, рөлдер бойынша оқушылар алдын ала дайындалып, ертегілер қойылады. Мысалы: «Қозылар мен қасқыр», «Қасқыр мен жеті лақ», «Мақтақыз бен мысық», «Ешкі мен түлкі».

Ертегілермен жұмысты үй тапсырмасы ретінде де беремін. Оқушылар үйден бір ертегі мәтінін дайындайды, оның мазмұнын ашатындай етіп әңгіме желісін ретімен бейнелейді. Сабақта сол суреттердегі кадрлар бойынша әңгімелеп, мәтін мазмұнын ашады.

Халық ауыз әдебиеті үлгілерінен басқа ақын-жазушылар шығармаларын оқытуда да халықтық педагогикаға сүйенбей болмас. Мысалға, 7-сыныптарда І. Жансүгіровтың «Бөбек бөлеу» өлеңін оқытқанда өлеңнің мәніне, мағынасына көңіл бөлуге тырысамын. «Ел

болу үшін, бесігінді түзе» – деген нақыл айтып кеткен М. Әуезовтың сөзінде, елдің сапасы сонау бесік тәрбиесімен байланысы зор екенін айтады. Сондай-ақ, халық педагогикасының мәйегіне арналған бесік жырында халықтың төл тарихының, дәстүрлі мәдениетінің, ежелгі наным-сенімнің, дүниетанымының көрінісі бар екенін, бесік жырын дана халқымыз ұлттық тәрбиенің кәусар бұлағы деп танытынын оқушы санасына берік орнатуға тиіспіз.

Ғ. Мүсіреповтың «Боранды түнде» әңгімесін оқыту кезінде өз бетінше мазмұндап келген кез оқушы ең алдымен Қайсардың қыз алып қашу жоспарына, қызды Қайсардың үйіне алып келуіне көңіл аударады. Содықтан әңгімені мазмұндатқанда сүндеттелген баланың сүндет малын сұратуы бойынша Күреңтөбелді берсе, Кәмшатқа қалың малын кешіретіндігін жай ғана айтып кетсе, балаларға қалың мал, сүндет малдың не екені жұмбақ болып қалады да, әңгімені не туралы екенін нақты түсінбей кетуі мүмкін. Сол себепті, сүндет – мұсылмандардың бір міндеті болса, қалың мал екі жақтағы сыйластықты, татулықты нығайтатыны туралы мағлұмат беріп, оқушы санасында халқымыздың салт-дәстүрі мен кәде-жоралғысының өзіндік бір мәні, ізгілікке, парасаттылыққа бастар жолы жайлы дұрыс көзқарасты қалыптастырамыз.

Наурыз мерекесі жайлы мәтіндермен танысқанда «Ақ мол болсын!», «Төрт түлік ақты болсын!», «Ұлыс берекесін берсін!» деген бата-тілек сөздерді үйретуге болады.

Қазақ халқының әдет-ғұрпында дүниеге келген сәбиді құрметтеу, үйлену, отбасын құру, қыз ұзату салтанатты өте ерекше жағдайда сауықпен өтеді. Осындай той думанға арналып шығарылған әндер мен күйлер де халық арасында мол. Олар «Той бастар», «Жар жар», «Беташар», «Бесік жыры» секілді шығармалар. Сабақты жоспарлағанда дұрыс ойланса, осыларды оқушы бойына қалай дарыту жолын табуға болады. Мысалы үй тапсырмасын сұрауда, өткен сабақта жаттаған мақал-мәтелдерін, жаңылтпаштарын, өлеңдерін ұмытып қалмас үшін де қолдануға болады. Сыныпты топқа бөліп, халық шығармасы «Той бастарға» сипаттама беріп өту керек. Әр топтың алдына үлестірмелі карточкалар тапсырмаларымен қойылады. Ішіндегі оқушылардың біреуі білетін өнерін (тақпақ, өлең, жаңылтпашын айтып) көрсетеді де, тапсырмаларына дайындалып, жауап береді. Мұнда топтық, ұжымдық жұмыс арқылы оқушы өткенін есіне түсіреді, әдет – ғұрыпты біледі және үй тапсырмасына дайындалады [4, 9 б.].

Ұлт ойындары халық педагогикасының негізгі бір саласы ретінде оқушыларға жан-жақты білім беруде, олардың тәжірибелерін кеңейтуде, дүниені танып-білу қабілеттерін жетілдіре түсуіне көмектесетін аса қажетті тәрбие құралдарының бірі. Қазақ тілі сабағында қазақтың қыз қуу, бәйге, көкпар, жорға сияқты ұлттық ойындарын ойнатамын. Ойында жеңілгендер мақал-мәтелдер, жұмбақтар мен жаңылтпаштар айтып,

тақпақ-өлеңдер орындайды. Мұның өзі біртіндеп оқушының санасынан орын ала бастайды. Сөйтіп білгендерін әр уақытта да ойға ұстауға әзір болуға машықтана береді.

Қазақ халқының сан ғасырдан бері тәрбие жөніндегі өнегелі істері мен сөздері, тұрмысы, өнері, өмір тәжірибесі халық педагогикасының асыл қазынасы болып келеді. Қай заманда болмасын ұрпақ тәрбиесі адамзаттық парызы болып келеді. Халық педагогикасының элементтерінің бірі қазақтың ұлттық ойындары болып табылады. Ұлттық ойын – мәдени мұралардың бірі болып саналады, ғасырлар бойы балаларды тәрбиелеудің бір құралы. Қазақ халқының сан ғасырдан бері тәрбие жөніндегі өнегелі істері мен сөздері, тұрмысы, өнері, өмір тәжірибесі халық педагогикасының асыл қазынасы болып келеді.

Ойнау барысында баланың дұрыс қозғалу, ойлау қабілеттері, бір-бірімен қарым-қатынас жасау мүмкіндігі, ұлттық ойындарды сабақта сергіту минуттарында «Бес саусақ», «Жылдам айт» үй тапсырмасын сұрағанда, сабақты бекіту, қайталау сабақтарында «Сиқырлы кесе», «Асық иірім», «Қоржындағы асықтар», «Құрақ құру», «Ханталапай», «Қоржындағы сандар» ойындары байқағыштыққа, қырағылыққа, бытылдылыққа, шапшандыққа баулиды.

«Бәйге» – ұлттық ойын. Белгілі мәреге жүйрік тұлпары бар адам жетеді. Сабақта кідірмей жауап берген оқушы жетеді. Мұнда коммуникативті технологияның принципі көрінсе, екіншіден ұлттық ойын арқылы оқушының белсенділігі артып, сынып алдында сөйлеу дағдысы қалыптасады.

Халық педагогикасының маңызы – оқушылардың ойлау қабілеттерін дамытуға, сөздік қорын молайтуға, адамгершілік, эстетикалық тәрбие беруге, әсіресе әдеби және тарихи деректерді түсінуге көмектеседі. Әдебиет пәнін сапалы оқыту пән мұалімінің ізденісін, халық педагогикасының тиімді элементтерні дұрыс таңдап қолдануын талап етеді. Ең бастысы, әдебиет арқылы ертеңгі елінің қоғам құрылысшылары – бүгінгі мектеп оқушыларының бойында адалдық, адамгершілік дүниетаным, азаматтық көзқарас дұрыс қалыптасады. Халық педагогика элементтерін әдебиет сабағында пайдаланып қана қоймай, сабақтан тыс жүргізілетін білімдік – тәрбиелік жұмыстарда қолдануға болады.

Әдебиеттер

1. Кабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Санат, 2002. – 360 б.
2. Әуезов М. Шығармалар. 11-т. – Алматы: Жазушы, 1969. – 480 б.
3. Абай. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. – I том. – Алматы: Жазушы, 1995. – 33 б.
4. Омарова Р.С. Білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында оқушылардың шығармашылық қызығушылық қалыптастырудың дидактикалық негіздері // Педагогика ғылымдарының докторы дәрежесін алу үшін дайындаған авторефераты. – Түркістан, 2008. – С. 8-11.

А. Урманова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: ф.ғ.к. Б.Ш. Құралқанова

ОРАЛХАН БӨКЕЙ ПРОЗАСЫНДАҒЫ АВТОРЛЫҚ ҰСТАНЫМ

Оралхан Бөкей шығармаларында кейіпкерлерінің іс-әрекетінен гөрі, сол кейіпкерлердің ішкі жан дүниесіне көбірек көңіл бөледі. Жазушының авторлық өзгешелігі ретінде романтикалық екпінді, ойшыл-пәлсапалықты, аңыздық-мифтік желілерді, тағы да басқа көркемдік ерекшеліктерді айтып өтуге болады. Оралхан Бөкей қазақ прозасында өзіндік қолтаңбасымен ерекшеленеді. Оның романтизмге, реализмге негізделген деген туындылары туралы сөз еткенде, қаламгердің дүниетанымын, өмірге көзқарасын, оның түсінігін және өмірді қабылдау философиясын анық байқауға болады.

Дүниетаным – жазушының өмірге, қоғам мен адам қарым-қатынасына, табиғатқа деген көзқарасын шығармаларында баяндау жүйесі. Романтизм элементтерін қаламгердің дүниетанымынан, оның қоғам, адам жайында тебіренген ойларынан, табиғат, өмір жайында түйген толғамдарынан, жазушы идеалынан іздеу қажет.

Жазушының авторлық ұстанымының басқа жазушылардан ерекшелігі, адам мен табиғат бір тұтас бірлікте болатынында. Жазушы үшін табиғат – идеал. Табиғат – сұлулықтың, тазалықтың, мәңгілік үйлесімнің мекені деп бейнелейді. Адам табиғатқа тәуелді дейді, ал табиғат керісінше адамға тәуелді емес деп философиялық тұрғыдан пайымдайды. Жазушы шығармаларында кейіпкердің жан күйзелісі, дүниетанымы, сезімі табиғат құбылыстарымен ажырамас бірлікте болады.

Рәбиға Сыздық көркем шығармада табиғатты суреттеу тәсілдерін әр жазушы әр қилы қолданыста сіңіріп жазатындығы туралы айта келіп, бір қаламгердің шығармасында табиғат сурет-картина қалпында көрінсе, екінші бір жазушы табиғат тылсымын аз сөзбен штрих, деталь мәнінде қолданысқа қосатынын, ал үшінші бір Оралхан Бөкей сынды қаламгер табиғатқа жан бітіріп, табиғат-адам, адам-табиғат болып кететіндігін айтады. «Жалпы Оралханның көптеген туындыларында табиғат, Алтай табиғаты негізгі фон, кейде кейіпкерлермен жарыса жүретін образ иесі екенін аңғару қиын емес. Жазушы Оралхан Бөкей – туған өлкесі әсем Алтайдың, асқақ Алтайдың жыршысы. Оның шығармалары Алтай өлкесінің гимні іспеттес» [1, 28], – дейді Рәбиға Сыздық.

Оралхан Бөкейдің «Сайтан көпір» повесі – оқырманды елең еткізетін ерекше туынды. Повестің аты неге «Сайтан көпір» деп аталады, ол көпір қайда апарады, автор бұл аталым арқылы нені меңзеп отыр деген сауал оқырманды мазалайтыны рас.

Әдебиеттанушы ғалым Т. Есембеков: «Көркем мәтін аталымы – әр түрлі авторлық интенция (ниет) көрінісі. Олмәтінді көркем әлеммен, уақытпен, кеңістік координатымен байланыстырады. Сондықтан суреткер өз туындысының атауы арқылы мәтінді қалай талқылайтыны жөнінде алғашқы ақпарат таратады» [2, 107], – деп шығарма тақырыбын автор ойының бағытын айқындаушы хабарлама екенін айтады.

Оралхан Бөкейдің бұл шығарма аталымында терең концептуалдық мағына бар. Сайтан – адамды тура жолдан тайдыратын эзезіл болса, көпір – адамның биік мақсатқа талпынудағы ізгі ниет жолы. Адам ізгі ниет жолында эзезілдің әлегін асқақ рухымен ғана жеңіп, биік мақсатқа жетпек.

Оралхан Бөкей шығармашылығының бел алып жатқан берекелі бағыттары, түп төркіні, алып барар асыл соқпағы – Адам болып өмір сүрудің арымас мұраты десек, бұл «Сайтан көпірдің» өзінде-ақ әбден айқын.

«Бұл өмірде сайтан адамдар көп, тек олардың жасаған жамандығы көзгекөрінбейді. Әлемді бүлдіріп, былғайтындар да солар...», – дейді. Аса шамшыл, аса үркек, сезімшіл, сергек қаламгер адамның асқақ есімін былғайтын сайтани лас құбылыстарға лағнет айтады. Жазушы өзі өмір сүрген эзезіл қоғамдағы белең алған бассыздықты Айқай, Жаңғырық, Анау секілді астарлы ұғымдармен береді. Оқиғаны байланыстырушы және дамытушы құрал ретінде алынған Анау дейкисінің астарында терең мағына бар. Себебі кеңес заманындағы ашық айтылмайтын ақпаратты қаламгер өз шығармаларында ишара, меңзеу сияқты тартымды тұспалдармен жеткізген. Анау дейкисі аллюзиялық, ассоциациялық мағынада алынған.

«Мен Анауларды көптен білемін. Бірақ оның нағыз зымиян, құсықсауған сұмпайы мүскін, адамзаттың қас жауы екенін тірі жанға тіс жарыпайтқан емен. Анауларды мен ғана емес, жұрттың бәрі біледі, олар да үндемеді. Сен солсың! – деп басқан емес. Адам баласын алжастырар, ес, ақылынан айырар Айқайды алты алашта естімеген кісі жоқ. Айқайдың иесін

Анау екенін де сезеді, өкінішке орай ешқайсысы да қарсы тұрған емес, түсінтүстеп, атын атаған емес, кім? – деп сұрасаң, күмілжіп, төмен қараған күйі «Өзің білесің ғой, несіне сұрайсың, ол – Анау ғой», – дейді» [3, 189].

Жазушы «Анау ғой» деп сілтеме жасаған нысанның нақты сипаттамасын ерекшелеп көрсетеді. Анаудың кім екенін тұспалдап, Анаудан шығатын қысымды Айқай мен Жаңғырық метафораларымен алмастырып береді. Яғни, Анау концепті қысымшылық мағыналық аяға енсе, Айқай концепті Анаулардың қысымынан болатын қоғамның берекетсіздік сипатын, Жаңғырық – сол берекетсіздіктің залалын, ал адамшылық Жан Айқайынан туған Үн концепті адалдық, әділдік талаптарын бедерлейді.

Повестің көркемдік астар-қатпары, жазушының адам баласының бастапқы, түпкі мәннен тарайтын адамгершілік бағыттан тайқымай ғұмыр кешу парызы туралы айтпақ ойы әділдік үшін Айқаймен, Анаулармен күрескен жылқышы Аспанның асқақ рухы арқылы танылады. Ғұмырында әділдік жолынан таймаған Аспан адамдарға қасірет қамытын кигізер Анаулардың айқайынан ақ қар үстінде аяғынан айырылып, азаптанса да, ар мен адамдықтың асқан үлгісін көрсетті. Аспан Алатай қыстағындағы жылқыларды Сайтан көпірден айдап өтерде қар көшкінінің астында қалады.

«Дәм-тұзың таусылмай тұрып әншейін сеспей қатып марқұм боласалудың аса қиындығын тұңғыш рет сезініп, осы өзі ашқан жаңалықтыжапанды жаңғырта, күллі адамзатқа жар салып айтқысы келді. Енді ол өлімсапарына бел буып, бекем кіріспейді, жанын қиюға пенделікпен әрекетжасамайды да. Су ішкілігің таусылмаса таспен ұрса да шыбын жаныңдыүркіте алмасын бағамдаған. Қан тамыры, жүйке-жүрегі солқылдап, тіптібұрынғыдан ары соға түскендей. Эттең-ай, бой мұздатар суықтың күшігіталап, жүйкесін кеміріп барады-ау; әйтпесе тырп етпей жүз жыл жатуғашыдар, шыдар... Көз алдында көлбеңдеген ғажайып бір елес бар. Ол – өмірелесі еді». Үзіндіде жазушы өмір мен өлім арасындағы тіршілік драматизмін ширықтыра суреттеуде өзіндік көркемдік шешімдерге барған. Осы тұста Аспанның онейрикалық мекеншағында ішкі монолог арқылы ақ пен қара ұғымдары тайталасады. Жан әлеміндегі құпия күйлерді ой толқын сыртқа тартады. Су түбінде жатқан тас қозғалады. Азапты тағдыр арпалысында «Бұл дүниеде қаншалық жақсылық жасасаң – о дүниелік болған соң жер бетіне соншалықты береке болып, қайтадан өніп шығады. Ал зұлымдық та солай, балам», – деген жадындағы әке сөзін қайта жаңғыртады. Көзінің қарашығы –жалғыз ұлы Аманды ойлауынан Аспанның жан дүниесіндегі мейірімнің жарасымды ұшы аңғарылады.

«Қанша рет, қандай күнә жасадым?» – деп есіне түсірсе де таба алмады. Тұңғыш рет әлемді қан сасытқан, бір-бірінің обалына қалатын, бір-бірін алдайтын, бір-бірін арбайтын қара ниет күнәкарлардың қалай өлетінін ойлады. «Өздері жасаған күнә өздерін буындырып, айғайлап, былапыт өлетін шығар». Кейіпкердің жан түкпіріндегі дүниетаным арпалысы автордың ой-мұратын жеткізуде жетекші рөл атқарады. Жазушының жан тазалығы, ар тазалығы тәрізді қадір-қасиеттерді алға тартуда үлкен күш жұмсағанын оқырман сезініп отырады.

Аспан – тағдыр талайын бастан кешірсе де қиындықты жеңіп шыққанкейіпкер. Ол рух мықтылығымен ерекшеленеді. Оның бойынан шыншылдық, төзімділік, адалдық тәрізді ұлттық мінезге тән тамаша қасиеттерді көре аламыз.

Оралхан Бөкейдің шығармаларындағы сюжет, оқиғаның дамуы тек сыртқы жамылғы сияқты, ал негізгі мәйек – идеалға құштарлық болып табылады. Идеал ұғымы, ең алдымен, суреткердің адам жөніндегі

концепциясынан байқалады. Қаламгердің шығармаларындағы кейіпкерлері – жан дүниелері бай, рухани деңгейі биік, қажырлы, еркіндік сүйгіш, тағдыры қилы арманшыл адамдар. Оларды бір-бірімен жалғастыратын ортақ қасиет – рухани максимализм, яғни, қандай адамдығын жоғалтпауы. Оларды толғандыратын ортақ ой – адам болмысының сан қатпар құпиясы мен жұмбағы, мәңгі өлмес рух, рухани құндылық, адам ғұмырының міні мен мағынасы.

Кез келген автор шығарма жазудағы мақсаты өзінің туындысын белгілі бір идеяға бағындыра білу. Оралхан Бөкей өзінің еңбектерінде мифтік, реалистік, романтикалық желіні қолдана отырып, оқырмандарды қызықтыра білген дарынды жазушы. Оның дарындылығы, оқырмандарына қандайда бір ой қалдыра алуында, сонымен қатар әдебиетке өз стилімен келген көркем сөздің зергері екендігінде. Ол қазақ әдебиетінде бірнеше жанрлардың дамуына араласып, сол жанрларды жаңа бағытта өркендете білді. Жазушының қаламынан шыққан көркем әңгіме – новеллалары да идеялық мазмұны терең, жазылу шеберлігі көзтартарлық әсем де мінсіз, көтерер жүгі ауыр шығармалар екендігі даусыз.

Әдебиеттер

1. Сыздықова Р. Оралханның шығармалары Алтай өлкесінің гимні іспеттес // «Аңыз адам» журналы. – 2013. – №15. – 40 б.
2. Есембеков Т. Көркем мәтін теориясы. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 186 б.
3. Бөкей О. Шығармалары. Очерктер, публицистикалық мақалалар. – Алматы: Ел шежіре. – 2013. – 384 б.

Н.А. Нурумов

1-курс студенті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: Р.Т. Жакупова

МИФОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАҒЫ МАГИЯЛЫҚ СӨЗДЕР

Сөз магиясы – қазақ халқының тұрмыс-тіршілігінде, дүниетанымында, яғни түйсік, қабылдау, елес, қиял, зейін, ойлау, сөйлеу, мақсаткерлік іс-әрекеттерімен, даналық, ізгілік, рухани сұлулық қасиеттерімен тұтастай жарасым тапқан айрықша бір көркем көрінісі.

Біз өмір сүретін әлем, табиғат, жаратылыс – құбылып құлпырған бояулар мен мыңдаған дыбыстардан, яғни гармониялық үйлесімділіктерден тұрады. Ұлттық санада, атап айтқанда, интеллектуалдық-философиялық, психологиялық, этнографиялық, көркемдік, әлеуметтік құндылықтар жүйесінде сөздің магиялық қасиеттері де қосарлана өмір сүреді.

Ұлттық мазмұнмен сабақтасатын түркі тілдері арқылы ұлт тарихын, ұлт болмысын, дүниетанымын жеткізуге қызмет ететін лексикалық

бірліктердің магиялық сипатын зерттеу ғылыми жоба тақырыбының өзектілігін танытады.

Магия – бұл тек қазіргі кезде орын бермейтін, өткен заманның бір ұшқыны емес. Ол қазіргі кезде теледидар, радио т.б. арқылы болуы мүмкін. Адамның қалауы мен арманы бар кезде біздің өмірімізде магияға орын бар.

Осы магия түсінігінің астында адамның ырымшыл іс-әрекеттерін пайымдауға болады, яғни табиғаттан тыс түрде материалды затқа немесе құбылысқа әсер ету мақсаты. Сөздің магиялық күші ерте кездерден-ақ әр түрлі жөн-жоралғы, рәсімдерде: алғыс, бата, қарғыс, жалбарыну және т.б., сондай-ақ емдеу мақсатында арбау, құрт шақыру, көшіру, бақсы сарыны, бәдік мәтіндерінде қолданылды. Сөзге табыну ерекше орын алатын мифологиялық дүниені қабылдау таңбасы өте ұзақ уақыт, тіпті бізге дейін сақталып отырған.

Жоралғылық-мифологиялық сипаттағы магиялық сөздер мен киелі мәтіндерді қазақтар халық медицинасында емшілікке қолданған екен. Х. Досмұхамедұлы «Емшілердің басты өкілі – қолына домбыра не қобыз ұстаған қазақ бақсысы. Емшілік әдебиетке мынадай өлең-жырлар жатады: арбау, дуалау, үшкіру және т.б. бақсылық, аспапта ойнау үстінде жын шақыру, отқа қақталған темірді жалау, билеу және аластау, көшіру, қағу секілді ауруға және өзіне жасалатын арбау әрекеттері. Жын шақыру, арбау, дуалау мен аластау, ауруды айналдыру немесе көшіруді әдетте өзіне белгілі сөздерді және ән-әуендерді айта жүріп бақсы ғана орындайды» [1, 69 б.].

Бақсы – ежелгі түсінік бойынша тылсым әлеммен байланыс жасай алатын, тәуіптік, балгерлік, сәуегейлік, көріпкелдік, сиқыршылдық, т.б. ерекше қасиеттері бар адам. Академик В.В. Радлов: «Бақсы – бақшы қобызда я асада ойнайтын қазақтардың шаманы... Бұл сөз жалғыз қазақтарда ғана емес, Орал-Алтай семьясындағы халықтардың бәрінде бар. Мысалы, Іле жазығы мен Жетісу бойындағы түрік тұқымдас елдер мен тараншыларда бақсы сөзі: ұстаз, оқымысты, шаман, емші, сиқыршы, дана; моңғолдарда: оқытушы, ұстаз; ұйғырларда сауатты адамдарды бақшы дейді, ал түрікмендер мұны ақын, жыршы, музыкант мағынасында түсінеді», – деп жазады [2, 17 б.].

Ә. Диваев қазақтың «бақсы» деген сөзі шағатайлықтардан ауысқан «бақшы» деген сөз дейді. Мағынасы балгер, сиқыршы, емші, шаман, әнші. Бақсыны басқа тілдерде шаман, эктрасенс, мистик, йога, спиритуалист, т.б. деп атайды [2, 18 б.].

Бақсыға тән айрықша қасиеттердің бірі – емшілік (тәуіпшілік). Шығу тарихы отқа табыну мен шамандықпен тығыз байланысты психологиялық емдеу тәсілдерін әр елдің бақсылары сол халықтың өзіне тән ерекше әдістері арқылы қолданған. Мысалы, қазақ бақсылары қобызда ойнап, зарлы не қаһарлы үн, әуендер шығару, түсініксіз жыр жырлау, «жынын шақырып» зікір салу немес гипноздық, т.б. «керемет»

көрініс, әрекеттер жасау арқылы жүйке жүйелеріне әсер ету арқылы емдейді. Табиғаттың құдіретті күштеріне иландырады, өзіне баурап алады. Әрине, бұл іс-әректің қолынан келе бермейді. Ол үшін үлкен табиғи дарын, қасиет керек. Бақсылар емшілікпен қатар балгерлікпен де шұғылданған. Олардың келешекті болжайтынына, адамның тағдырын шешіп, оның ойын сезіп тұратынына, өткен өмірін де ашық айтып бере алатынына, табиғи құбылыстар тудыра алатынына, жын-шайтанды қуа алатынына халықтың белгілі бір бөліктері кейін де, бұрын да сенді. Бақсылық тұқым қуалайды, ол адам жаны таза, иманды адамдарға қонады, өз жолын дұрыс ұстамаса «қасиеті таяды» немесе «бақсылық буып» кемтар болып қалуы да мүмкін делінеді. Бақсылықтың бұндай ерекшеліктерін қазіргі заман тұрғысынан қарап тәуіптік, емшілік қасиеттері бар адамдармен салыстыруға болады. Тәуіптік қасиет те тұқым қуалап, таза, адал адамдарға қонып, ол адам аурудың емін айтып, бабын табатындай жағдайда болады. Егер тәуіптік қасиетті дұрыс ұстамаса, ол адам жоғарыдағы бақсылықты дұрыс ұстамағандай кемтар болып, жаман жағдайға душар болады.

Бұл әрекеттерге сенеді, киелі деп иланады, мұнымен айналысатын адамдарда, сенушілер пікірі бойынша, магиялық, табиғаттан тыс ерекше күш бар. Ш. Уәлиханов былай деп жазады: «Қазақтарда арбау – дұғалау, дуалау, сиқырлау, ал арбаушы – дұға оқу арқылы жазылған, ауырған адамдарды айықтырушы – емші. Адамды жылан шаққанда, уын қайтару үшін қазақтар сол шаққан жыланды ұстап алып арбайды. Егер арбау әсерлі болса, жылан сол жерде өлуге тиіс. Арбау сөзінің шыққан төркіні де, ертеде мағынасы да дұғалау, дуалау болса керек» [3, 290 б.].

Ш. Уәлиханов өзінің «Тәңірі (Құдай)» атты тағы бір мақаласында «бал ашу», «жауырыншы», «елті» туралы жазады: «Бал ашушылар. Барлық бақсылар қамшыны екі саусағының арасында «тепе-теңдік» көрсете жүріп сөйлейді – бал ашады. Бақсылардың бәрі де балгерлер. Рухы бар, жоталы әйелдерді елті деп атайды, олар да бақсы. Жауырыншы балгерлер қойдың жауырынымен, құмалақпен бал ашады. Қойдың құмалағын ретімен қояды, олардың саны қырық бір болуға тиіс. Жауырынмен бал ашу және қырық бір құмалақпен бал ашу – қазақтар арасында ең кең тараған балгерліктердің түрлері» [3].

Бақсы зікір ойнағанда, құдайға, аруақтарға, жын-перілерге, әулиелерге табынғанда үнемі «айналайын» деген сөзді айтады. Қазақтар бір нәрсені көргенде, мал-жан, адам, жансыз зат болсын толық айналып өтіп қарамайды, адамды айналу, яғни оның бүкіл ауру-сырқауын, уайым-қайғысын өзіне деген сөзде тұрады, бұл «айналдым сені», «сен үшін өмірімді бердім» дегенді білдіреді. Кейде бақсы зікі салуын тоқтатып, отырғандардан «лә Алла, илла Алла» (Алладан басқа құдай жоқ) деп қайталауды сұрайды да, сосын аруақтарды көмекке шақырады:

*Су басында Сүлеймен!
Су аяғы иірім Қорқыт,
Мағрып пен Маширықтағы әулие,
Түркістанда түмен бап,
Ең кішісі Алаша қап.
Қазықұрт – ата әулие,
Қарамұрт – ата әулие,
Бектау ата Бек ата,
Бекіш – ата әулие,
Айша – бибі әулие,
Сіздерден медет тілеймін!*

Академик М. Әуезов: «Берірек келген заманда көп бақсылар: «жынның ішінде тазасы бар, мұсылман жын, кәпір жындары бар деп, екіге айырып келіп, Мұсылман жынға сыйынамыз деп, барлық пайғамбар, әулиелер, аруақтарды шақырып, сарын айтатын болған. Бұл бақсылық негізі әлсіреп құлауға айналған соң, жаңа заман ұғымынан бой қысынып, мұсылмандыққа ауыл үй қонып, бітім жасамақ болғаны. Мұны бақсылықтың жоғалар алдындағы азғындаған кезең деп есептеу керек», – дейді [2, 65 б.].

Халықтың мифтік сенім-нанымының тағы бір белгісі түс көру, түсінде аян беру, түсті жоруға қатысты айтылатын тілдік мәтіндерден, бірліктерден көрінеді. «Түс – түлкінің боғы» деп түске назар аудармауды үйретуін үйретсе де, қазақ халқы түске үлкен мән берген. Өңінде жете алмай жүрген мақсатына түсінде жетіп, орындалмай жүрген арманы түсінде орындалып қуанатындықтан түстің орындалуы, оны дұрыс жору ісін де аса бір жауапкершілікпен атқарған. Түсті кез келген адамдарға айта бермеген, түс жорушыларға немесе үлкен, сыйлы адамдарға айтып, жорытқан. Көрген түсті дұрыс жорудың адам өміріне тигізер әсерінің де күшті екенін дәл тауып біле білген. Х. Дос-мұхамедұлы қазақтар арасындағы түстің маңызы туралы «Түс жору – қазақтар арасында үлкен мәні бар, ел ішінде арнайы мамандар түс жорушылар ұшырасады. Бұрынғылардың айтуынша, түс жору перғауынның түсін болжаған жүсіп пайғамбардан басталады. Әрбір қазақ түсін біреуге жорытуға тырысады және осы жору сөзге әрдайым сенеді. «Қыз Жібек», «Қозы Көрпеш», т.б. түс көру мен оны жорудың поэтикалық суреттемелері бар» дейді [1, 58 б.].

Түсті жоруға қатысты халық арасында тараған мынадай «болыпты-мыс» дейтін әңгіме бар: Ертеректе айы-күні тақап қалған аяғы ауыр жас келіншек түсінде қыр соңынан қалмай жүрген екі көкжалды көреді. Көрген түсін үйінде жүрген қайын сіңлісіне айтып берген көрінеді. Сонда қайын сіңлісі: – Түсіндегі екі қасқыр – жамандықтың белгісі, жолға шықпа, жолында екі қасқыр кезеседі, қазаға ұшырап жүрме! – деп ескертіп, жорыған болса керек. Ертеңінде жолға шыққан әйелдің жолына

шынымен де екі қасқыр кездесіп, жарып тастаған көрінеді. Сонда қайын сіндісі: – Түсінде көріп еді, ескертіп елім, тыңдамады, – деп өкінген көрінеді. Бұл сөзді естіген әйелдің енесі түстің мән-жайын сұрап алып: – Әй, қызым-ай! Түсті жорығаның бар болсын! Көрген екі көкжалы – ішіндегі екі егіз ұлы еді ғой! – деп етегі жасқа толыпты. Расында да, келіншектің ішін қараса екі егіз тумай қалған ұл шарананы көреді. Түсті дұрыс жорудың маңыздылығын халық осылай баяндайды. Ауызға не келсе соны айтуға болмайды. Ойланып барып сөйлеу керек. Сөздің киесі бар.

Қазақ тіліндегі магиялық-діни сенімге негізделген мәтіндер әдет-ғұрыптар мен ырым-жораларда магиялық мақсаттарға қол жеткізу үшін маңызды рөл атқарады. Қазақ халқының діни, мифтік, магиялық сенімінің көрінісі бақсы сарыны, арбау, бәдік, тассаттық, түс жору мәтіндерінің және оларға қатысты әдет-ғұрыптық, ырымдық, магиялық іс-әрекеттердің басты мақсаты ауру «иесін» қуу, молшылыққа кенелту, жақсылық пен жамандық әкелу, адамдарға жәрдем беру болып табылады. Сондықтан нелер заман бойы бұл тілдік бірліктер қазақ халқының тұрмысынан, өмірінен жоғалған жоқ, керісінше уақыт озған сайын бұл бірліктердің маңыздылығы мен мәнінің салмағы артуда.

Әдебиеттер

1. Досмұхамедұлы Х. Аламан. – Алматы: Ана тілі, 1991.
2. Қазақ бақсы-балгерлері / Құраст. Ж. Дәурбеков, Е. Тұрсынов. – Алматы: Ана тілі, 1993. – 224 б.
3. Уәлиханов Ш. Таңдамалы. – Алматы: Жазушы, 1995. – 560 б.
4. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Атамұра, 2003. – 208 б.
5. Керімбаев Е. Қазақ тіліндегі сакральды атаулардың этнолингвистикалық сипаты. Ф.ғ.к. авторефераты. – Алматы, 2007. – 26 б.
6. Айтмұқашева А.А. Ғұрыптық фольклор лексикасы. ф.ғ.к. диссерт. авторефераты. – Алматы, 2004. – 24 б.
7. Ахметов Ә. Түркі тілдеріндегі табу мен эвфемизмдер. – Алматы, 1995.
8. Хасенов Ә. Тіл Білімі: Оқу құралы / 3-ші басылуы. – Алматы: Санат, 2003. – 416 б.
9. Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы, 1998. – 304 б.
10. Болғанбайұлы Ә., Қалиұлы Ғ. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: Санат, 1997. – 256 б.
11. Мұқанұлы Қ. Көне түріктер. – Алматы: Санат, 1999. – 356 б.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

Д. Ажикенова, А. Ахмет

Павлодарский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.К. Абзудинова

К ВОПРОСУ ОБ ОБНОВЛЕННОЙ ПРОГРАММЕ ОБУЧЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 7 КЛАССЕ В ШКОЛАХ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Актуальность данной темы связана со значительными изменениями системы образования и подхода к ней в Республике Казахстан. Казахстан активно переходит к новым стандартам обучения, а именно внедряет технологию критериального оценивания, делает упор на «практическую» значимость знаний, получаемых в учебных заведениях. Подобная модернизация образования напрямую связана с переменами, происходящими во всем мире. Все эти изменения направлены на развитие конкурентоспособности у подрастающего поколения. Изменения, производимые в системе образования, безусловно, требуют и изменения содержания учебников. Нам, как студентам педагогического вуза, особенно важно иметь четкое представление о Типовой программе по русскому языку и литературе обновленного содержания (Астана, 2017 г.).

Выбрав данную тему исследования, мы надеемся, что сможем объективно оценить качество учебников обновленного содержания и их значимость в современной системе образования.

Итак, для работы нами были изучены учебники для классов с негосударственным языком обучения: 7 класс, издательство Атамур, 2018 г. Авторы: У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаев.

В ходе работы с учебниками мы выявили ряд интересных моментов:

1) Первое, что мы отметили: предметы «Русский язык» и «Литература» в казахских классах изучаются вместе, то есть интегрированно. Об этом говорит само название учебника – «Русский язык и литература».

2) Второе, это яркость и красочность оформления учебников, наличие огромного количества иллюстративного материала, разных сносок и опознавательных знаков. Для каждого вида работы есть свое условное обозначение: специальные и ситуативные задания по развитию связной речи, работа в парах, группах, учимся самостоятельно, лингвистическая игра, задания по уровням сложности (1, 2, 3).

3) Учебники делятся на разделы, которые, в свою очередь, делятся на темы, и название этих тем отображает не грамматическое содержание данного раздела, а имеет лексическую направленность, соответствующую возрастным и психологическим особенностям учащихся. На-

пример, раздел «Язык и общение», тема «Бывают ли у слов родственники» и др.

4) Самый важный для нас результат: мы увидели, что в анализируемых учебниках обновленного содержания постоянно используются приемы и методы, помогающие развивать у ученика способность нестандартно мыслить, проявлять свою творческую активность, развивать в себе навыки критического мышления. Приведем примеры некоторых интересных заданий:

– Подготовьте лингвистический рассказ на тему «Словообразование имен существительных»;

– Запишите названия профессий людей, которые играют на разных музыкальных инструментах;

– Послушайте текст. Какими примерами из своей жизни вы можете доказать, что язык – это средство общения?

– Найдите «потерянные» слова. Прочитайте фрагмент из поэмы С. Сейфуллина, вставляя вместо точек подходящие по смыслу прилагательные и т.д.

Для подробного анализа мы выбрали раздел «Язык и общение», как наиболее близкий к нашей специальности. В ходе его рассмотрения мы выявили следующие методы активизации работы школьников:

– метод «трех М» (ученик называет три момента в ходе урока, когда он, по его мнению, наиболее успешно справился с заданиями, и одно действие, которое увеличит эффективность его работы на следующем уроке),

– метод толстых и тонких вопросов,

– метод выявления неправильного тезиса.

5) Следует подчеркнуть: в учебниках обновленного содержания очень много заданий творческого характера. Например, дается грамматическое задание найти однокоренные слова, и к нему творческое задание составить с данными однокоренными словами рассказ и др.

Также мы отметили, что после каждой темы даются контрольные вопросы, отвечая на которые ученик закрепляет свои знания по данной теме и контрольные задания, такие как составить лингвистический рассказ по пройденной теме.

6) В учебниках обновленного содержания используются такие виды работ, как индивидуальная, парная, групповая. Эти виды работы в классе имеют и обучающий, и развивающий, и воспитательный характер: развивают навыки самостоятельной работы, помогают приучить ученика к работе в коллективе, развивают в нем лидерские качества, учат его прислушиваться к мнению окружающих и высказывать собственное мнение.

Сравнивая старый и обновленный учебник, мы пришли к выводу: учебники старого типа были направлены на репродуктивное усвоение материала, а учебники обновленного содержания более приближены к жизни и направлены на то, чтобы ученик мог применять приобретенные

им теоретические знания в жизни, на практике, развивают в нем функциональную грамотность. В этом и заключается, на наш взгляд, главное отличие учебников обновленного содержания.

Мы установили, что в 7 классе из раздела «Словообразование» отдельной темой изучается вопрос об образовании сложных слов. Ученикам даются сведения о способе сложения и его разновидностях:

- 1) Сложение целых слов (*топ-менеджер*);
- 2) Сложение части основы слова с целым словом (*физкультура*);
- 3) Сложение основ слов с соединительной гласной (*самолет*);
- 4) Сокращение слов или аббревиация (*ЦОН*).

При изучении этих тем дается определение соединительных гласных и их правописание. Сложных примеров разбора слов (нулевая суффиксация, исторические изменения, неморфологические способы образования) не наблюдается.

Подчеркнем: в школе вопросы словообразования даются через орфографию (*правописание звуков в различных морфемах*), например, *образуйте из данных слов сложные, обозначьте соединительные гласные*.

Во всех упражнениях акцент ставится на правописание (правило написания соединительных гласных *О, А, Е*), например: Распределите слова по двум группам: 1) с соединительной гласной *о* и 2) с соединительной гласной *е*.

Интересны задания, в которых языковой материал сочетается с творческим заданием, например: Запишите слова, распределив их по двум группам: 1) названия людей по их профессиям 2) названия предметов. *Обозначьте в них суффиксы. Подчеркните соединительные гласные и объясните, почему в данных словах пишутся именно эти соединительные гласные. Расскажите, чем занимаются люди указанных профессий.*

Также ученикам дается представление о мотивирующих словах, например: Как образованы данные слова? Запишите свое объяснение по образцу (*бензовоз – бензин, возить*).

Подводя итог, мы можем сказать, что учебники обновленного содержания образования направлены на применение знаний в практических, жизненных ситуациях. Содержания заданий представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформировать собственное мнение у учащихся. Учебники обновленного содержания направлены на учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся, формирования в них творческих способностей и критического мышления

Деятельностный подход в учебниках реализуется через моделирование и анализ жизненных ситуаций, использование активных и интерактивных методик, участие в командной и парной видах работ, а также через индивидуальную работу, которая помогает развивать в ребенке отдельную личность.

Еще одним главным отличием и достоинством обновленных учебников является процесс оценивания учебных достижений школьников. Он дает возможность и обучающимся, и учителям определить степень продвижения в учебной деятельности. Примеры формативного оценивания в учебниках предоставлены через задания, которые даются после каждой темы.

Также мы можем отметить, что учебники обновленного содержания действительно помогают развивать в ребенке его творческие способности.

Обновленное содержание образования, прежде всего, характеризуется разработкой инновационных технологий в свете концепции современных требований к образованию, которые, в свою очередь, формируют у учащихся способность к успешной социализации в обществе, активной адаптации на рынке труда. В процессе перехода к обновленному содержанию образования в Казахстане стремительно выросло число инновационных методик, характеризующихся новыми подходами к организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Инновационные технологии позволяют реализовать одну из основных целей обучения русскому языку и литературе – дать возможность перейти от изучения предмета как системно-структурного образования к изучению его как средства общения и мышления, а учебно-познавательную деятельность перевести на продуктивно-творческий уровень.

В 7 классе на уроках русского языка и литературы в казахских школах применяются перспективные методические приемы для развития креативных способностей учащихся: кластеры, инсерт (при самостоятельном изучении теоретического материала), заполнение таблиц, двучастный дневник, чтение с остановками, совместный поиск, перекрестную дискуссию, круглый стол; применять элементы ТРИЗ (технологии решения изобретательских задач): «Удивляй!» (при знакомстве с биографией писателя), «Лови ошибку!»; классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, тесты, метод проектов (занятия по «Литературному краеведению»).

Одна из особенностей обновленного учебного содержания – это использование интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это специальная форма познавательной деятельности, имеющая конкретные прогнозируемые цели и предметом которой является ведение диалогового обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. В ходе интерактивного обучения в учебный процесс вовлекаются все ученики без исключения. Учащимся дается возможность почувствовать свою успешность, свою интеллектуальную самостоятельность, что делает процесс обучения результативным.

В 7 классе используются такие методы интерактивного обучения, как: диалоги, дебаты, проектирования, составление глоссария, написание эссе, дидактические и учебные игры и т.д.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что переход к обновленному содержанию обучения, как и вся модернизация системы образования в целом, очень важен для будущего нашей страны. Переход к критериальному оцениванию, обновленное содержание учебников действительно помогает учащимся мыслить нестандартно, развивать свое критическое мышление, выявлять в себе конкурентоспособные лидерские качества, которые в будущем, несомненно, помогут в развитии как отдельной личности, так и целого государства.

Литература

1. Жанпейс У.А., Озекбаев Н.А. Учебник по русскому языку и литературе, обновленного содержания 7 класс. – Атамұра, 2018.
2. Типовая учебная программа по учебному предмету «русский язык и литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию.
3. Тажибаева А.Б. Применение интерактивной методики обучения русскому языку в казахской школе.

А.Ж. Бахтиярова

магистрант, Павлодарский государственный педагогический университет

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор А.Е. Агманова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Сегодня в быстро меняющемся мире образование молодого поколения, развитие его интеллектуальных и творческих способностей ставит перед педагогической наукой новые задачи, которые, в свою очередь, предполагают изменения в требованиях к уровню владения языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных форм и видов контроля при разных вариантах его изучения.

Как отмечается в Государственной Программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы, главной целью общего образования является формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества [1].

В этих условиях приобретает особую актуальность вопрос о формировании лингвокультурных знаний учащихся. В настоящее время лингвокультурологическая ориентация в обучении требует от учителя приобщить учащихся не только к знанию слова, но и к феномену материальной и духовной культуры, в которой отражается история народа, его менталитет. Посредством текстов, специальных заданий и упражнений,

содержащих лингвокультурологический материал, учитель знакомит с лексикой, фразеологизмами, реалиями, отображающими культуру народа. Процесс формирования лингвокультурных знаний на уроках русского языка тесно связан с воспитанием любви к родной культуре, уважительным отношением к языкам и культурам других народов, приобщением их к мировой культуре.

Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» в старших классах определяет следующие задачи для обучения:

– расширение представлений о национально-культурной специфике русского языка, о культуре русского, казахского и других народов;

– воспитание сознательного отношения к языку как средству общения, источнику знаний, духовно-нравственной ценности, как к языковому капиталу, способствующему успешной социализации в обществе и др. [2]

В связи с этим, в данной статье мы поставили себе задачу через анализ учебника по русскому языку в классах с русским языком обучения и анализ учебника по русскому языку и литературе в классе с государственным языком обучения проследить, как на основе учебного материала происходит усвоение лингвокультурных знаний старшеклассников. Исследование проводилось на основе учебников для 10 класса.

Учебник для 10 класса для школ с русским языком обучения уже с первого раздела направляет внимание целевой аудитории на казахстанскую модель межэтнического согласия, построенную на принципе «единства в многообразии» и основанной на диалоге, взаимопонимании, доверии и солидарной ответственности. Раздел «Толерантность и диалог национальных культур» знакомит учащихся с такими понятиями, как: межкультурный диалог, толерантность, терпимость, мультикультурный, полиязычный, добрососедство, конфессия и т.д. Правильный выбор текста несет особую смысловую нагрузку, является источником интеллектуального и нравственного развития учащихся и, соответственно, важна его лингвокультурологическая направленность. Содержание раздела состоит из текстов научного и публицистического стиля, даны высказывания ученых Д.С. Лихачева, М.М. Бахтина, приведено выступление елбасы Н.А. Назарбаева на юбилейном форуме Международной стипендии «Болашак». Осваивая данный лексический материал, обучающиеся выполняют следующие виды работ:

1) целеполагание: обсуждают тексты и задания, высказывают свою точку зрения, определяют суть предложенного текста;

2) исследование текста: выписывают слова или словосочетания, характеризующие понятия «толерантность, терпимость», подбирают синонимы к словам, задают «тонкие» и «толстые» вопросы, определяют основную и детальную информацию текста. В качестве итоговой работы чаще используются следующие задания: составить синквейн, написать эссе-рассуждение, заполнить опорную таблицу.

Рассмотрим пример упражнения из учебника, в котором можно проследить вышеназванные задания. В нем представлен следующий текст: «Именно непохожесть народов друг на друга, многообразие культур, языков являются первопричинами диалога культур, который реально существует в Казахстане. Диалог в многонациональном Казахстане предопределен самой жизнью. В нашем государстве проявляются противоположные тенденции развития современной цивилизации – глобализация как неминуемое требование времени, с одной стороны, и стремление сохранить культуру и язык каждого народа, с другой ...».

К данному тексту представлены следующие задания:

1) Сформулируйте основную мысль статьи. Озаглавьте статью. К какому стилю речи она относится? Укажите языковые особенности этого стиля, использованные в статье.

2) Задайте «тонкие» и «толстые» вопросы к статье.

3) Что обозначает выражение «рука об руку»? Докажите, что это фразеологизм.

4) Подберите синоним к слову «тенденция».[3]

Таким образом, тщательно подобранные тексты и продуманные задания к ним позволяют учащемуся понять специфику национальной культуры и образ человека в определенной культуре, повышает интерес к предмету.

Учебник «Русский язык и литература» для классов с государственным языком обучения направлен как на постижение учащимися мира русской классики, писателей и поэтов XIX–XX веков, так и на освоение мира языка. Языковой материал и художественные произведения объединены на страницах учебника по тематическому принципу и представлены в следующих разделах: «Туризм. Экотуризм», «Человек и Родина», «Наука и этика», «Планета. Земля. Океаны», «Литература и искусство», «Тема социального неравенства в литературе» и др. Цели обучения, организованные последовательно внутри каждого подраздела, позволяют учителю планировать свою работу и оценивать достижения обучающихся, а также информировать их о следующих этапах обучения: слушание, говорение, чтение, письмо, использование языковых единиц. Обучение русскому языку в контексте русской культуры осуществляется путем включения в обучение произведений русской классической литературы, текстов с национально-культурным компонентом, содержащих сведения о русской и казахской культуре, быте, традициях и т.д. При работе с текстами, направленными на формирование лингвокультурных знаний, необходимо опираться на содержание текста, наглядность, а также задания, повышающие мотивацию к обучению русскому языку. Такая работа способствует обогащению словарного запаса, освоению новых лексических единиц языка, совершенствуются навыки анализа и синтеза, развивается воображение, происходит наглядное освоение элементов культуры изучаемого языка.

Так, например, к лексическому тексту «Что говорят иностранцы об Астана Экспо-2017» включены задания на проверку знания, понимания и применения полученных навыков обучающихся. От учащихся требуется задать друг другу «толстые» вопросы о том, с какой целью иностранцы приехали в Астану и посетили выставку.

Задание на применение знаний учащихся представлено в следующем виде: школьники должны привести примеры казахских пословиц и поговорок о гостеприимстве, прокомментировать, какие жизненные ситуации они отражают. Передать их смысл и значение на русском языке. Например, пословица *Қонағынның алтынын алма, батасын ал* (букв. *Не бери золото гостя, прими его благословение*) [4]. В пословицах и поговорках находят отражение общечеловеческие и духовные ценности. В связи с этим, использование на уроках сравнения пословиц и поговорок русского и казахского народов, в которых заложено культурное и духовное богатство каждого этноса, находят отражение общечеловеческие духовные ценности – это один из важных приемов в формировании лингвокультурных знаний обучающихся. Проводя сопоставление пословиц и поговорок, разбирая и изучая слова и словосочетания, учащиеся начинают внимательно относиться к значению слов, вырабатывают навыки работы со словарями, справочниками определенного языка.

Таким образом, формирование лингвокультурных знаний учащихся происходит непосредственно при работе над текстом, в процессе его прочтения и обсуждения. Любой текст является источником информации, поэтому важна содержательная сторона текста. Система заданий к тексту позволяет обеспечить изучение различных культур, языка в целом. Язык – зеркало окружающего мира, он отражает действительность и создает картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и, соответственно, народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения.

Литература

1. «Об утверждении Государственной Программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы», Постановление Правительства РК от 27.12.2019 г. №988.
2. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 10–11 классов естественно-математического направления уровня общего среднего образования по обновленному содержанию: Приложение 6 к Приказу МОН РК, 2017 г.
3. Сабитова З.К., Алтынбекова О.Б. Русский язык. Учебник для 10 класса естественно-математического направления общеобразов. шк. – Алматы: Мектеп, 2019. – 192 с.: илл.
4. Салханова Ж.Х. т.б. Русский язык и литература. Жалпы білім беретін мектептің 10-сыныбына арналған оқулық / Ж.Х. Салханова, Ж.К. Киынова, А.Е. Бектурова. – Алматы: Мектеп, 2019. – 232 б., сур.

А.С. Балакина

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент О.К. Андриющенко

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Проблема развития устной речи школьников приобретает все большее общественное значение, так как речь является убедительным показателем духовной культуры личности. Становление в Казахстане гражданского общества, углубление процессов гуманизации культуры и образования, начавшийся процесс возрождения духовности, возвращения к истокам и традициям отечественной культуры, освобождение от догматических и односторонних оценок явлений искусства меняют стиль общения между людьми, преобразуют его в сторону расширения тематики, более полного использования богатства устной речи, внимания к личности собеседника. В школе также усиливается внимание к личности ученика, его духовному развитию, культуре, стилю мышления и речи, способности к творчеству. Обществу необходимы люди, владеющие словом, умеющие отстаивать свои убеждения, взгляды, вести дискуссию, творчески включающиеся в процесс межличностной коммуникации.

Вместе с тем в обществе и системе образования, зеркально отражающей состояние государства, заметно развитие и других тенденций – бездуховного развития значительной части молодежи, ее нравственно-эстетического оскудения, отстранения от культурных ценностей. Резко понизились требования к культуре устной и письменной речи. Крайней бедностью отличается язык ораторских выступлений на различного рода заседаниях, собраниях, в телевизионных передачах (однообразие лексического состава, отсутствие образности, обилие штампов, ненужных заимствований, введение диалектных слов, выражений откровенно грубых, неверная расстановка ударений). К сожалению, эти недостатки характеризуют подчас и выступления на литературно-художественные и педагогические темы. Иногда даже подобным образом страдает и речь учителей русского языка и литературы [1, с. 15].

Формированию речевой культуры подрастающего поколения во многом препятствует пассивное познание произведений через средства массовой информации, что заменяет и само чтение и речевое общение интеллектуально-эстетического характера. Вот почему особо важно проводить работу по развитию устной речи в контексте деятельности, создавая такие ситуации речевого общения школьников на уроках литературы, которые бы формировали умение владеть теми или иными жанрами устных высказываний. Еще В.В. Голубков тесно связывал основы формирования устной речи школьников с теорией и практикой ораторского искусства. Он разработал четыре стороны обучения мастерству устной ре-

чи: подготовка содержания речи, обучение композиции речи, словесное оформление материала, владение нормами литературного языка. Основными принципами обучения школьников устной речи, по Голубкову, является связь устной речи с жизнью, интерес к содержанию и форме речи, умелое руководство учителя и т.д.

Для трудов М.А. Рыбниковой по вопросам развития устной речи характерно стремление создать стройную систему в обучении. Исследователь подчеркивал важность установления межпредметных связей уроков грамматики и литературы, которые вместе выполняют задачу воспитания в ученике сознательного отношения к слову, как к «серьезнейшему показателю внутренней жизни», призывала «пробудить критическое отношение к употреблению того или иного слова или термина»

Уроки литературы должны придать языку школьников эмоциональную окраску, сделать их язык более тонким и взыскательным в смысле передачи всякого рода оттенков в окружающей жизни. Эта позиция М.А. Рыбниковой реализовывалась в системе накопления слов и фразеологических оборотов по тематическим кругам от класса к классу:

а) действие и движение в связи с материалами повествовательного характера (V класс);

б) предмет, явление внешнего мира в связи с материалами описательного характера (VI класс);

в) психические состояния, внутренний мир человека, работа над характеристикой (VII класс), естественны при скрещивании и повторении названных тем в жизни языка и в практике уроков. [2, с. 108]

Выдвинутые и апробированные М.А. Рыбниковой в среднем звене литературного образования принципы словарной работы создают хорошую перспективу для ее продолжения и развития в старшем звене.

Большой вклад в развитие методики работы над устной речью в процессе изучения литературы внес Н.В. Колокольцев, сосредоточив внимание на лексико-фразеологической работе с художественным текстом и на таких видах устных высказываний школьников, особенно среднего звена, как пересказы, словесное рисование, различные виды упражнений обучающего характера.

Принципиальные теоретические позиции и богатейший фактический материал по развитию устной речи содержится в трудах К.В. Мальцевой. Автор рассматривает методику развития речи школьников путем проведения словарной работы в связи с анализом текста художественного произведения, его идейно-художественных особенностей, обучения школьников выразительному чтению, а также на материале смежных с литературой видов искусства.

Одной из методических проблем развития устной речи школьников в связи с изучением литературы стала проблема организации и проведения уроков развития речи, их композиционной структуры. Наиболее полно этот вопрос освещается в трудах В.Я. Коровиной, разработавшей

систему, содержание и основные этапы проведения таких уроков в V–VII классах [3, с. 87].

Понимая важность проблемы, стоящей перед отечественным образованием, мы обратились к исследованию речевых навыков учащихся 8 класса.

Опытно-практическое исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа: с помощью практической работы оценить развитие речи и умение работать с текстом у учащихся 8 класса. Критерием оценивания этой работы, являлось то, насколько хорошо учащийся мог справиться с поставленной задачей при выполнении разных типов упражнений по формированию речевых навыков. Для валидности результатов был проведен срез знаний по использованию художественно-выразительных средств в устной речи.

В ходе проведения данного среза полученные результаты фиксировались в сводном листе.



Рис. 1. Диаграмма выявления уровней развития речи у учащихся средней школы на примере 8 класса

Результаты среза показали, что 28% учащихся обладают низким уровнем речевой культуры, 57% показывают средний уровень речевой компетенции, и только 14% учащихся показали высокий уровень речевой культуры.

Выявленные данные позволяют сделать вывод о необходимости корректировки уровня речевого развития у учащихся 8 класса. Данная задача осуществлялась в процессе проведения формирующего этапа эксперимента. Основной задачей формирующего этапа эксперимента стала разработка, подготовка и проведение уроков, воздействующих на формирование речи с помощью изобразительно выразительных средств. Использовались такие методы и приемы, как наблюдение, анализ ответов, словесное рисование, подбор исключительных признаков-описаний,

умение воплощать в слове продукты фантазии и творчества учащихся, тестирование, сочинение по иллюстрации, создание финала произведения.

С учащимися проводились беседы, творческие работы, готовились презентации и вспомогательный материал. Основным средством в достижении цели формирующего этапа эксперимента явилось обсуждение и закрепление на последующих уроках.

По итогам эксперимента учащиеся научились выделять в тексте основную и неосновную информацию, анализировать прочитанный текст, интерпретировать и создавать тексты, выступать на различные темы, формулировать собственное мнение.

Литература

1. Богданова О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф. Методика преподавания литературы: Учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. – М., 2018. – С. 194.

2. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. – М., 2017. – 248 с.

3. Коровина В.Я. Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе: Диссертация... д-ра педагогических наук. – М., 2014. – С. 80.

М.Д. Бейсенбаева

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Г.Н. Старченко

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 9 КЛАССЕ

Восприятие и анализ художественных произведений являются основными средствами развития читателя-школьника при изучении литературы в школе. Отметим, что школьный анализ литературного произведения отличается от литературоведческого по принципам, объёму и средствам изучения текста.

Проблема изучения художественного произведения в школе «имеет место в работах В.А. Доманского (диалог культур на уроке), С.П. Лавинского (коммуникативно-деятельностный подход к изучению литературы), С.А. Зинина (выявление межтекстовых художественно-коммуникативных связей)» [1, с. 73]. В анализе художественных текстов конкурируют методы филологии и искусствоведения с методами, рождающимися в других науках – социологии, философии, психологии, культурологии. Филологи и искусствоведы, ссылаясь на авторитет Ю.М. Лотмана, в своём анализе исходят только из литературных текстов. Ссылаясь на авторитет М.М. Бахтина, социологи, философы, психологи, культурологи по-

лагают, что литература – это часть культуры и в своём анализе выходит за рамки литературных текстов, пытаясь увидеть в факте литературы факт культуры. Г.А. Гуковский, Е.А. Маймин являются сторонниками целостного анализа литературного произведения, Г. Маранцман, Т.В. Чирковская настаивают на проблемном (тематическом) анализе произведения на уроке литературы.

В основе умения самостоятельно анализировать художественное произведение, на наш взгляд, лежит то, что произведение является *видом искусства*, в котором явления жизни выражаются через образы. *Литературно-теоретические понятия* являются основой для формирования навыков анализа художественного произведения. Интерес к чтению художественной литературы, в силу объективных факторов, в последние годы снизился, поэтому актуальным также является *эмоционально-ценностный аспект* изучения художественного текста на уроке литературы.

Как для учащихся, так и для учителя урок интересен тогда, когда он современен в самом широком понимании этого слова. Современный, – это и совершенно новый, и не теряющий связи с прошлым, одним словом – актуальный. Помимо этого, если урок – современный, то он обязательно закладывает основу для будущего. Эффективное педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса на уроке – одна из составляющих современного урока, влияющая на качество обучения школьников.

Процесс модернизации казахстанского образования предъявляет особые требования к обучению и воспитанию. Одна из важных задач обновлённой программы образования – «Научить – учиться». Развитие самостоятельного мышления и культуры чувств, умение не только усваивать то, что сообщает учитель, учебник, но и добывать знания, аргументированно отстаивать свою точку зрения и быть внимательным к суждениям других, приобщение к атмосфере коллективного поиска – всё это требует подлинного новаторства и педагогического мастерства в проведении современного урока литературы.

Ожидаемым результатом такого урока является сформированность у школьников навыков обучения тому, как учиться и, как следствие, становление их независимыми, увлечёнными, уверенными, ответственными личностями с развитым критическим мышлением, проявляющими компетентность, в том числе и в цифровых технологиях.

В курсе «Русская литература» для 9 класса школ с русским языком обучения [2] заложены возможности широкого гуманитарного образования. Приступая к изучению курса, нужно иметь в виду, что литература отделена от учащихся веками. Девятиклассникам нужна серьёзная, доступная их возрасту теоретическая подготовка. В программу входят сложные художественные произведения всех родов литературы. Кроме того, предусматривается основательное знакомство с биографиями писателей, с историко-литературными фактами, вводятся сложные теоретико-

литературные понятия: лирическое отступление, типизация, психологизм, внутренний монолог, хронотоп и т.д.

Наполнить урок индивидуальным подходом – это значит дать возможность ученику почувствовать своё «я», реализовать свои возможности. Для этого необходимо применять на уроке литературы различные методические приёмы. Выступая составной частью метода, *приём* определяет конкретные действия учителя и учащихся, зависящие от общих установок и направлений работы. *Приём обучения* – это конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения [3, с. 238]. *Приём* – одна из основных методических категорий, ибо вся обучающаяся деятельность учителя строится из приёмов обучения.

Для практической реализации в каждом конкретном случае того или иного приёма следует исходить из совокупности критериев, среди которых на первое место выдвигаются *результативность применения* (исходя из опыта, удобства пользования для учителя), *простоты и доступности применения* (для учащихся), *соотнесённости с материалом урока, содержанием изучаемого* и др.

Принцип у учителя должен быть один: заинтересовать школьников своим отношением к изучаемой теме. От того, в какой мере он причастен к проблеме, которую выдвинул перед классом, как сумел её раскрыть, какие нашёл для этого средства, во многом зависит успех урока, его воздействие на ребят.

Чтобы соединить ум и эмоции, надо развить в учащихся эстетическое чувство. В этом помогут нестандартные формы уроков, где имеет место не только знание предмета, но и творчество, удивление, где есть элемент неожиданности, игры, театрализации, конкурсности, здорового соперничества и другие условия творческого напряжения мысли, т.е. учение с интересом.

Так, при изучении комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» следует внимательно присмотреться к тому, какие силы и закономерности движут героями пьесы и находят своё воплощение в конфликте. На уроке по теме «Сатира на общество» применяем *приём критического мышления «Карусель»*. Образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно ученики, обращенные лицом к внешнему кругу, а внешнее – это ученики, перемещающиеся по кругу через каждые 15 секунд. Учащиеся по кругу называют *ключевые слова*: чиновничество, крепостничество, аристократическое общество, невежество, лицемерие, нравы, бюрократия, благолепие, власть авторитетов, карьеризм, преклонение перед иностранным, власть женщин. Школьники за указанное время успевают затронуть несколько проблем и убедить в своей правоте собеседника.

На следующем этапе урока используем *групповую работу*. Делим класс на три группы по классическому приёму «жеребьёвка». Участники групп готовят ответы на предложенные вопросы: «Как отразился в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» исторический конфликт эпох?» (1 группа); «Как связана история создания комедии «Горе от ума» с судьбой главного героя?» (2 группа); «В чем заключается смысл названия «Горе от ума» (3 группа).

На заключительном этапе урока применяем приём «*Свободный микрофон*». Суть приема состоит в том, что учащиеся по очереди дают оценку уроку. Желательно, чтобы каждый ученик имел возможность высказаться. Звучали такие вопросы: «Насколько понравился урок по определенной шкале?»; «Что для вас было сложным на уроке?»; «Что оказалось неинтересным или непонятным?». Этот приём позволяет получить информацию о том, насколько точно учащийся понял изученный материал. Такая работа помогает школьникам развивать личностные качества, умения быстро ориентироваться в ситуации и находить верные решения.

На уроках литературы необходимо найти гармонию формы и содержания, чтобы чтение текста стало «трудом и творчеством», поэтому в основе каждого урока лежит диалог – «совместный поиск истины». Цель уроков – вызвать у девятиклассников эмоциональный отклик, подвести их к выводам.

На уроке по поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» используем технологию критического мышления. Как известно, стадия вызова в технологии критического мышления позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у обучающегося знания по теме или проблеме; вызвать устойчивый интерес к изучаемой проблеме, мотивировать к учебной деятельности; побудить обучающегося к активной работе на занятии и вне его. На этой стадии учащиеся знакомятся с литературоведческими статьями на указанную тему и соотносят их с собственным пониманием образа Чичикова.

На стадии осмысления применяем приём «*Толстые и тонкие вопросы*». Учащиеся отвечают на вопросы такого типа: «Павел Иванович Чичиков – предприимчивый человек или почти удавшийся предприниматель?»; «Черты характера или влияние среды помогли ему почти добиться своей цели?»; «Каковы особенности личности этого героя?». Учащиеся письменно дают краткие ответы (4–5 предложений), затем обсуждают их в парах и формулируют краткое сообщение.

На стадии рефлексии обобщаем полученную информацию, сравниваем ее с точкой зрения литературоведов, составляем *синквейн* по образу Чичикова. На таком уроке учащиеся совершенствуют навыки работы с информацией, учатся выделять главное и второстепенное, сопоставлять и сравнивать, задавать вопросы по тексту произведения и литературоведческих статей, рассуждать и делать обобщающие выводы.

На уроке литературы по повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» используем прием «Зигзаг». Этот прием формирует навыки работы с текстом произведения. Изначально текст делится учителем на несколько отдельных частей, а класс делится на пять групп. Группы считаются «первичными» блоками. Новый материал учащиеся самостоятельно делят на столько частей, сколько участников в каждом блоке.

Свою часть текста ученик прорабатывает индивидуально, составляя опорный конспект. Основной его задачей является полное понимание прочитанного отрывка текста. При проведении подобной работы можно использовать различные приемы: составлять схему, делать таблицу, оформлять кластер и т.п.

К середине урока в одном блоке собираются учащиеся, работающие с разными отрывками из повести «Пиковая дама». Идёт обсуждение и обмен мнениями. В итоге каждый представитель мини-группы получает представление обо всем тексте.

Очень важно спланировать систему уроков по каждой теме. Это помогает выстроить все уроки композиционно; отобрать нужный материал к каждому уроку; организовать деятельность учащихся (индивидуальные, групповые задания) и учитывать при этом подготовку школьников (уровень восприятия)

Большое значение на уроках литературы в 9 классе имеет *самостоятельная работа учащихся* со словарями, справочниками, мемуарной, научной и научно-популярной литературой, опрос и анкетирование отдельных групп учащихся по предлагаемым на занятиях темам и проблемам, подбор и систематизация материалов для организации и проведения дискуссии, викторины.

Таким образом, при проведении уроков литературы учителю необходимо не только определить содержание, но и хорошо продумать форму их проведения. Применение различных методических приёмов на уроке значительно повысит мотивацию, снизит утомляемость учащихся, будет способствовать формированию у каждого обучающегося собственного отношения к изучаемому материалу.

Литература

1. Тотиева А.Н. Эмоционально-ценностный аспект изучения художественного текста на уроке литературы // Национальная ассоциация учёных. Ежемесячный научный журнал. – 2015. – №7. – С.73-75.

2. Типовая учебная программа по предмету «Русская литература» для 5–9 классов основного среднего образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/tipovaia-uchebnaia-programma-po-priedmietu-russk.html>

3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – С.-П.: Златоуст, 1999. – 472 с.

Е.О. Белова

магистрант Павлодарского государственного педагогического университета
Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темиргазина

МЕТАФОРИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЧИНОВНИК» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Исследования метафоры является одной из актуальных проблем современной лингвистики. Изучаются различные аспекты метафоры: структурно-логический (И.В. Арнольд, С.М. Мезенин и др.), семантический (Н.Д. Арутюнова и др.), оценочный (Е.М. Вольф и др.), языковой (Г.Н. Скляревская и др.), речевой (Г.А. Абрамова и др.), когнитивный (Дж. Лакофф, М. Джонсон) и др.

Как лингвистическое явление, метафора трактуется неоднозначно. Известно, что метафора образуется по принципу сходства. Такое определение метафоры восходит к Аристотелю, который подразумевал под метафорой все образные средства, включая собственно метафору, сравнение, метонимию, синекдоху.

Профессор лингвистики Калифорнийского университета Дж. Лакофф в книге «Метафоры, которыми мы живем» полагает, что люди мыслят в концептуальных рамках, адаптируя поступающую к ним информацию о мире так, чтобы поместить ее в эти рамки [1, с. 9].

Ученый-лингвист А.П. Чудинов выделяет метафору политического дискурса – систему, которая отражает обыденные представления человека о понятийной сфере [2, с. 27].

Как видим, потенциал метафоры огромен. В данной статье нас интересует метафорическое обозначение понятия «чиновник» в русском языке. Для этого обратимся к современным определениям слова «чиновник», зафиксированным в толковых словарях русского языка. Так, в «Большом толковом словаре русского языка» под ред. С.А. Кузнецова находим значение:

Чиновник – 1. Государственный служащий. *Чиновник таможни. Мелкие чиновники.* 2. Должностное лицо, выполняющее свою работу формально, следуя предписаниям, без живого участия в деле; формалист, бюрократ. *Бездушные чиновники* [3, с. 1480].

«Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова дает следующие значения:

Чиновник – 1. Государственный служащий (в России до 1917 г. обязательно имеющий один из служебных разрядов таблицы о рангах). *Правительственный чиновник.* 2. *перен.* Человек, который ведет свою работу равнодушно, бюрократически, без интереса [4, с. 1188].

Таким образом, на современном этапе слово «чиновник» имеет два значения – прямое (ЛСВ₁ – государственный служащий) и переносное

(ЛСВ₂ – должностное лицо, которое выполняет свою работу формально, равнодушно и др.).

Для определения метафорического обозначения понятия «чиновник» выявим его синонимы. Самыми распространенными синонимами для ЛСВ₂ являются слова: «аппарат», «буквоед», «белые воротнички», «бумагомаратель», «бумажная душа», «бумажный червь», «канцелярская крыса», «крапивное семя», «крючоктвор», «приказная строка», «приказной крючок», «чернильная душа», «чернильное племя» [5].

Таким образом, мы делаем вывод, что в русском языке понятие о чиновнике представлено метафорами, которые выступают в различных сферах деятельности человека и природы: метафоры, источником которых является флора, зооморфные метафоры, вещные (предметные) метафоры и др.

Рассмотрим подробнее. Например, метафоры можно рассматривать в соответствии с их принадлежностью к тому или иному классу номинаций. Понятие «чиновник» может метафорически именоваться словом, изначально обозначающим неодушевленный предмет (*аппарат, буква*):

«Чиновники заерзали на своих креслах. Часть «аппарата» может лишиться работы» [6].

*«Однако задали вы, Иван Николаич, задачу московским **буквоедам!** – приветствовал Болиголова»* [7, с. 223].

Особенно широко представлены в русском языке метафоры, которые используются для эмоционально-оценочной характеристики чиновника:

*«Вы... вы не человек, а **бездушная приказная строка!** – вся затряслась от возмущения Варя. – Это бесчеловечно!»* [8, с. 468];

*«Величайший, умнейший, блистательнейший **бумагомаратель**, который сделал честь пузырьку чернил, воспользовавшись им!»* [8, с. 236];

*«И хоть он, бывало, всегда первый трунил над продажной совестью **чернильного племени**, но мысль соделаться жертвой ябеды не приходила ему в голову»* [8, с. 496].

В метафорических выражениях «*приказная строка*», «*бумагомаратель*», «*чернильное племя*» стилистическая окраска слов занижена, используется разговорная лексика, ирония, что позволяет читателям сделать вывод о презрительном отношении автора высказывания к чиновникам.

В русском языковом сознании процессу метафоризации для понятия «чиновник» также подлежит его внутреннее содержание – душа. Именно она определяет его внутреннюю сущность и нередко мыслится как замена всего человека:

*«Нашёл при ком сор из избы выносить, при представителе горкома профсоюза. Ведь эти представители за план не отвечают... Они – **души бумажные**»* [8, с. 232].

«Александр Данилович вдруг рассердился. – Две тысячи рублёв отпустил на все работы! Ах, чернильная душа!» [8, с. 496].

Исходя из примеров, душа чиновников выглядит хрупкой, слабой, ни за что не отвечающей, расплывчатой как «чернила».

Часто метафора несет в себе обидный, оскорбительный смысл и выражается пейоративной лексикой. По мнению В.И. Карасика, классификация человеческих недостатков, отражённых в значении пейоративов, может быть построена на различных основаниях. Ученый выделяет несколько различных признаков – по признаку социальной опасности, контролируемости, универсальности и др. [9, с. 136]. Нас интересует признак универсальности, где разграничивают характеристики, которые могут быть присущи большому классу либо малой группе людей (болтун, трус, крючоктвор, рифмоплёт, шарлатан и др.):

«Старый крючоктвор и сутяжник, на чьей совести лежало великое множество подложных завещаний, нарушенных обязательств, подкупивший на своем веку столько судей, присяжных, членов муниципалитета, что и не счесть, постоянно измышлял все новые юридические уловки и каверзы» [10, с. 88].

Следует отметить, что в русском языке в зависимости от речевой ситуации, может осуществляться перенос качеств животных на людей – зоонимические метафоры или зооморфизмы:

«Деятельность его не видна и остается почти не замечаемой... Ну, а уже что при таком взгляде могла значить канцелярская крыса – это понять не трудно. Штатские, впрочем, тогда и повсеместно мало где и за людей были почитаемы» [8, с. 271].

«Вы у меня ещё горько пожалеете за свой бюрократический цинизм, бумажные черви!» [8, с. 186].

По мнению Н.Д. Арутюновой, метафоры (особенно зооморфные), воспроизводящие образ человека, призваны вскрыть его внутреннюю сущность, проявляющие себя в поведении и жизненной ситуации [11, с. 151].

Также, обозначение чиновника в русском языке выражается в метафорическом переосмыслении предметов:

«Главная причина в том, что, несмотря на все жалобы на нехватку рабочих рук, средняя зарплата для белых воротничков по-прежнему намного выше, чем для синих» [8, с. 183]

Метафорический перенос в приведенном выше высказывании основан на постоянном внешнем атрибуте чиновников – белой рубашке. Словосочетание «белые воротнички» (калька с английского «*white-collar worker*») появилось в начале XIX в. в Европе и Америке для обозначения клерков, которые были одеты в белую рубашку со съёмным воротничком. В метафорическом выражении «белые воротнички» передается мысль о том, что работа «белых» противопоставляется работникам «синих», которые заняты физическим трудом.

В русском языке представление о чиновниках может выражаться метафорами, источниками которых является флора – *крапивное семя*:

«Купцов хороших ни единого, дворян хороших тоже нет, одно крапивное семя – чиновники» [8, с. 335].

Первоначально словосочетание «*крапивное семя*» означало презрительное прозвище приказных и подьячих в Московской Руси, т.к. именно они разбирались с судебными делами. Позже с появлением «Табеля о рангах» появилась номинация «чиновник». На современном этапе словосочетание «*крапивное семя*» перешло к понятию «чиновник» со значением – «человек, который работает в государственном аппарате и выполняет свои служебные обязанности за взятку» [8, с. 187].

Таким образом, в русском языке метафорическое обозначение понятия «чиновник» представлено в различных сферах деятельности человека и природы: метафоры, источником которых является флора, зооморфные метафоры, вещные (предметные) метафоры и др.

Литература

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка: Справочное издание. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс-лит., 2018. – 1376 с.
5. Абрамов Н.А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – М.: Русские словари, 1999. – 667 с.
6. Сайт газеты «Казахстанская правда» [Электронный ресурс]. – [Режим доступа]: <https://www.kp.kz/daily/27094/4167226/>
7. Салтыков-Щедрин М.Е. Дневник провинциала в Петербурге. – Санкт-Петербург, 1873. – 388 с.
8. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц / под ред. А.И. Федорова. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 878 с.
9. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
10. Драйзер Т. Титан. – Минск, 1987. – 572 с.
11. Темиргазина З.К. Лингвистическая аксиология. Прагматика. – Павлодар, 2010. – 338 с.

Е.А. Белоусова

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Л.Е. Токатова

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА (НА МАТЕРИАЛЕ КОМЕДИИ Н.В. ГОГОЛЯ «РЕВИЗОР»)

«Национальный корпус некоторого языка представляет данный язык на определенном этапе его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т. п.» [1, 1]. «Национальный корпус русского языка никогда специально не осмыслялся и не рекламировался как средство работы для литературоведов; основным его потребителем считался лингвист. <...>, а также люди, пишущие, воспринимающие и оценивающие тексты (журналисты, редакторы, переводчики, преподаватели русского языка для носителей и иностранцев и т. п.), – пишет Д. Сичинава [2, 345]. Исследователь отмечает: «Пожалуй, исключением можно было считать разве что поэтический подкорпус, состоящий только из художественных текстов и снабжённый разметкой стиховых параметров, имеющих, разумеется, очевидный лингвистический коррелят, но относимых к поэтике» [2, 345].

В данном исследовании предпринята попытка использовать НКРЯ в литературоведческом исследовании, а именно проанализировать комедию Н.В. Гоголя «Ревизор» с помощью инструментов НКРЯ. Основная идея работы заключается в том, что результаты литературоведческих исследований с помощью НКРЯ в дальнейшем можно применять на уроках литературы в школе. Отметим, что некоторые литературоведы в своих исследованиях применяли инструменты НКРЯ. Филологи А.В. Матюшкин, А. Бонч-Осмоловская, А.И. Ольховская и М.К. Парамонова при анализе художественного произведения учитывали следующие уровни анализа: заглавие текста, имена героев, идеи и концепты, мотивы, детали, характеристики художественного мира, образы, интертекстуальность, лингвистическое комментирование текста. Исходя из этого, настоящая статья, продолжая исследования в этой области, обладает своей актуальностью и новизной.

Опираясь на работу А.И. Ольховской и М.К. Парамоновой «Корпус в преподавании русского языка и литературы», обратимся сначала к заглавию текста. Исследователи считают, что «заглавие – важнейший компонент композиции любого произведения. Его отличает высокая семантическая насыщенность: как правило, в заглавии зашифрованы основные пласты содержания, а также ведущие образы, символы и идеи» [3; 111]. Согласно А.И. Ольховской и М.К. Парамоновой, «анализ произведения с помощью корпуса может высветить разнообразные связи текста и его названия» [3; 111].

С помощью инструментов НКРЯ рассмотрим, как название отразилось в комедии Н.В. Гоголя «Ревизор». В результате поиска корпус выдал 19 вхождений, за исключением названия комедии. Частоты найденного представлены следующими словоформами: «ревизор» – 17 словоформ, «ревизора» – 2 словоформы, «ревизором» – 1 словоформа.

По найденным примерам видно, что название комедии проходит через все повествование текста и играет важную роль в развитии сюжета и интерпретации текста. В найденных примерах можно увидеть все элементы композиции (табл. 1), как и в работе А.И. Ольховской и М.К. Парамоновой «Корпус в преподавании русского языка и литературы». По мнению исследователей, «найденные отрывки прекрасно отражают сюжетную линию и свидетельствуют о том, что все элементы пьесы, от завязки до развязки, сосредоточены вокруг центрального образа произведения» [3; 112], в данном случае ревизора.

Таблица 1. Организация корпусной работы с текстом комедии «Ревизор» Н.В. Гоголя (элементы сюжета)

| Элементы сюжета | Контексты |
|-------------------|---|
| 1 | 2 |
| Завязка | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Я пригласил вас, господа, с тем, чтобы сообщить вам пренеприятное известие: к нам едет ревизор. Аммос Федорович. Как ревизор? Артемий Филиппович. Как ревизор? Городничий. Ревизор из Петербурга, инкогнито. И еще с секретным предписанием. [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)]</i> • <i>Зачем к нам ревизор? Городничий. Зачем! [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)]</i> |
| Развитие действия | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Кроме того, дурно, что у вас высушивается в самом присутствии всякая дрянь и над самым шкапом с бумагами охотничий араник. Я знаю, вы любите охоту, но все на время лучше его принять, а там, как проедет ревизор, пожалуй, опять его можете повесить. Также заседатель ваш... он, конечно, человек сведущий, но от него такой запах, как будто бы он сейчас вышел из винокуренного завода, — это тоже нехорошо. Я хотел давно об этом сказать вам, но был, не помню, чем-то развлечен. [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)]</i> • <i>Не вспомню его фамилию, никак не может обойтись без того, чтобы взошедши на кафедру, не сделать гримасу, вот этак (делает гримасу), и потом начнет рукою из-под галстука утюжить свою бороду.</i> <p><i>Конечно, если ученику сделает такую рожу, то оно еще ничего: может быть, оно там и нужно так, об этом я не могу судить; но вы посудите сами, если он сделает это посетителю, — это может быть очень худо: господин ревизор или другой кто может принять это на свой счет. Из этого черт знает что может произойти. Лука Лукич. [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)]</i></p> |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 |
|-------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Я даже думаю (берет его под руку и отводит в сторону), я даже думаю, не было ли на меня какого-нибудь доноса. Зачем же в самом деле к нам ревизор? [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)] • Бобчинский. Чиновник-та, о котором изволили получили нотацию, — ревизор. [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)] • Что, приехал? ревизор? с усами! с какими усами? [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)] |
| Кульминация | <ul style="list-style-type: none"> • Удивительное дело, господа! Чиновник, которого мы приняли за ревизора, был не ревизор. Все. Как не ревизор? Почтмейстер. Совсем не ревизор, — я узнал это из письма... Городничий. Что вы? [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)] |
| Развязка | <ul style="list-style-type: none"> • Вот, подлинно, если бог хочет наказать, то отнимет прежде разум. Ну что было в этом вертопрахе похожего на ревизора? Ничего не было! Вот просто на полмизинца не было похожего — и вдруг все: ревизор! ревизор! Ну кто первый выпустил, что он ревизор? Отвечайте! Артемий Филиппович. [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)] • Прибежали как сумасшедшие из трактира: «Приехал, приехал и денег не платит...» Нашли важную птицу! Городничий. Естественно, вы! сплетники городские, лгуны проклятые! Артемий Филиппович. Чтоб вас черт побрал с вашим ревизором и рассказами! Городничий. Только рыскает по городу и смущаете всех, трещотки проклятые! [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)] |

Следуя логике научного исследования, рассмотрим данные контексты. В завязке, из приведенных примеров, мы можем определить одно из художественных пространств комедии – город Петербург, из которого приезжает ревизор инкогнито. Примеры, характерные для развития действия, говорят о том, что «за всяким, водятся грешки»: у судьи «высушивается в самом присутствии всякая дрянь и над самым шкапом с бумагами охотничий аранник», заседатель пахнет так «как будто бы он сейчас вышел из винокуренного завода, – это тоже нехорошо», учитель, который «никак не может обойтись без того, чтобы взошедши на кафедру, не сделать гримасу». Даже городничий задумывается о своих грехах: «не было ли на меня какого-нибудь доноса». Как известно, композиция комедии кольцевая. Поэтому в кульминации важную роль играет художественная деталь *письмо*. Если в поиск задать слово «письмо», то получим результаты, подтверждающие композицию обрамления. Приведем несколько примеров:

- Вот я вам прочту **письмо**, которое получил я от Андрея Ивановича Чмыхова, которого вы, Артемий Филиппович, знаете. [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)]

- Приносят ко мне на почту **письмо**. Взглянул на адрес — вижу: «в Почта-мтскую улицу». [Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)]

• *Господа! позвольте прочитать письмо! Все. Читайте, читайте!*
[Н.В. Гоголь. Ревизор (1836)]

Развязка произведения доказывает двуличность героев комедии, никто из них не хочет брать ответственность на себя. Каждый перекладывает вину на другого.

Таким образом, с помощью инструментов НКРЯ можно увидеть, как образ ревизора связан с развитием сюжета. Приведенные примеры доказывают, что данный образ проходит через все повествование комедии и является в ней ключевым моментом. Художественная деталь подтверждает композицию обрамления в произведении. Полученные результаты могут служить опорой для проведения литературоведческого анализа художественного текста.

Литература

1. Инструкция по использованию Национального корпуса русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/new/instruction-main.pdf>

2. Сичинава Дм. Национальный корпус русского языка в литературоведении: краткий обзор // Летняя школа по русской литературе. – 2015. – Т. 11. – №4. – С. 344-351.

3. Ольховская А.И., Парамонова М.К. Корпус в преподавании русского языка и литературы // Rhema. Рема. – 2019. – №1. – С. 93-123.

4. Сайт Национального корпуса русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/new/search-main.html>

А.О. Врублевская

*студентка Павлодарского государственного педагогического университета
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент О.К. Андриющенко*

ВИДЫ РАБОТЫ С ФРАЗЕОЛОГИЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Изучение фразеологии в школе имеет практическую направленность, поэтому методисты большое внимание уделяют, во-первых, разработке типологии упражнений, направленных на закрепление полученных знаний и формирование учебно-языковых фразеологических умений, во-вторых, обучению учащихся применению знаний по фразеологии в связных высказываниях. Для этого предлагается дидактический материал, который можно использовать для подготовки к сочинениям и изложениям, а также для закрепления орфографических умений и навыков.

Изучение фразеологии расширяет представление учащихся о богатстве словарного состава русского языка, служит формированию их научного мировоззрения, углубляет представления учащихся об историче-

ских изменениях в языке («превращение» словосочетаний в слово [1]), обогащает их речь новыми фразеологизмами.

Обо всех фразеологических явлениях, изучаемых в школе, сообщаются следующие сведения: определение понятия, функция в языке, способ отражения в толковом словаре, цель использования в художественных произведениях. Кроме того, сообщаются сведения об особенностях их употребления в разных функциональных стилях [2].

О фразеологизмах ученики должны знать следующее: определение, признаки сходства фразеологизмов со словами и словосочетаниями, наличие лексического значения фразеологизм, синонимов и антонимов среди фразеологизмов, роль фразеологизмов в художественных произведениях, способ отражения фразеологизмов в толковых словарях.

При изучении фразеологии у учащихся формируются учебно-языковые фразеологические умения. Учащиеся должны уметь:

- отличать лексическое значение фразеологизма от грамматического;
- отличать фразеологизмы от не фразеологизмов;
- толковать лексическое значение известных им фразеологизмов;
- определять, в каком значении употреблены фразеологизмы в контексте;
- находить в контексте изученные фразеологические явления;
- подбирать изученные фразеологизмы;
- употреблять фразеологизмы в предложении;
- группировать изученные фразеологизмы;
- пользоваться фразеологическими словарями [1].

Фразеологические умения формируются при помощи специальных упражнений: 1) общих при изучении каждого лексического явления; 2) частных, специфичных для каждого лексического явления.

Так, к общим упражнениям относятся:

• нахождение изучаемого лексического явления среди словосочетаний, в предложении или связном тексте (по образцу или без него). Чтобы выполнить это упражнение, учащиеся должны знать отличительные признаки (приметы) фразеологических единиц.

• подбор примеров, иллюстрирующих изучаемое лексическое явление.

• определение роли изучаемого лексического явления в тексте. С помощью этого упражнения создаются условия не только для закрепления функциональных свойств изученных лексических явлений, но и для понимания изобразительно-выразительных средств в изучаемых художественных произведениях на уроках литературы.

- группировка изучаемых лексических явлений.

Для изучения фразеологии в современной школе используются следующие средства обучения: учебник, таблицы и раздаточный материал, карточки, слайдовые презентации, фразеологические словари и др. в це-

лом они составляют необходимый комплекс. Лишь совокупное применение их учителем способно обеспечить реализацию задач, поставленных в связи с изучением фразеологии в школе. Поэтому учитель должен быть знаком с имеющимися средствами обучения, знать их особенности, их возможности и способы использования на уроке.

- Учебники русского языка являются основными средствами обучения лексике. В них даются в систематизированном виде основные знания по фразеологии и намечены методические пути их изучения, предлагаются доступные упражнения в определенной системе.

- Таблицы и раздаточный материал разработаны применительно к действующим учебникам. Таблицы обобщают изученные сведения. Раздаточный материал – это рисунки с определенными заданиями. Они расширяют возможности учителя в подборе необходимых упражнений по фразеологии.

- Карточки – дополнительные к учебнику упражнения. Они дают возможность учителю, во-первых, варьировать на уроке систему упражнений, во-вторых, организовать индивидуальную работу учащихся на уроке и дома.

- Слайдовые презентации предназначены в первую очередь для объяснения сущности нового материала, но могут использоваться при повторении пройденного, а также для выполнения упражнений.

- Фразеологические словари. С их помощью учитель обеспечивает следующие виды работ: объяснение нового фразеологизма, ознакомление с особенностями фразеологического словаря и правилами пользования им и т.д.

Текущая проверка знаний по фразеологии реализуется при опросе. Для устной проверки целесообразно ставить вопросы следующих типов:

- Что называют фразеологическими оборотами?
- Какими членами предложения является фразеологические обороты?
- Что общего у фразеологизмов и слов?
- Докажите, что выражения «*между двух огней*» и «*в огонь и в воду*» являются фразеологизмами. И т.п.

Промежуточная проверка знаний по фразеологии, а также формирование фразеологических умений происходит при изучении нелексического материала. Она нужна для того, чтобы поддерживать у учащихся знания и умения на достаточно высоком уровне и при необходимости вовремя провести работу, направленную на их закрепление.

При этом следует учитывать, во-первых, задачи осмысленного понимания учащимися изученного материала по фразеологии, во-вторых, возможную связь фразеологических явлений с изучаемым грамматическим материалом.

Для реализации этих положений целесообразно предложить учащимся вопросы и задания следующих типов:

1) Найдите фразеологический оборот и объясните его значение.

Вилами по воде писано.

И повстречали вдруг медведя.

Нет дыма без огня.

2) Докажите, что данное выражение фразеологизм

Повторительно-обобщающая проверка знаний фразеологии и фразеологических умений реализуется на уроках повторения темы «Фразеология», а также в конце учебного года.

При повторении пройденного в конце темы внимание концентрируется, во-первых, на воспроизведении полученных знаний об изученных фразеологических явлениях, во-вторых, на выяснении понимания учащимися системных отношений между фразеологическими явлениями и зависимости их использования от сферы применения языка, в-третьих, на проверке уровня учебно-языковых фразеологических умений.

Решению этих задач способствуют вопросы и задания следующих типов:

– В каких случаях употребляются в речи данные фразеологические явления?

– Расскажите, что вы знаете о данном фразеологическом явлении?

– Сравните данные фразеологические явления.

– Приведите примеры данных фразеологических явлений и докажите, что вы их правильно подобрали.

– Определите лексическое значение фразеологизмов и подберите к ним слова-синонимы:

Плыть по течению, Огнём и мечом, Седьмая вода на киселе, Подлить масла в огонь.

Целесообразно также выяснить, в каких разделах науки о языке изучаются фразеологические явления.

Для **проверки уровня учебно-языковых фразеологических умений** можно использовать упражнения следующих типов:

1. Найти в тексте (или подобрать по памяти) определенные фразеологические явления и обосновать свой ответ;

2. Сгруппировать данные фразеологические обороты по соответствующим лексическим явлениям;

3. Составить предложения (или небольшой текст) с данными фразеологическими явлениями, чтобы в них ясно осознавалась их специфика;

4. Определить с помощью фразеологического словаря значение, происхождение и употребление данных фразеологических оборотов.

При повторении пройденного в конце года проверяется знание учениками фразеологических понятий, их связи друг с другом и нелексическим материалом, а также уровень учебно-языковых фразеологических

умений. Для реализации этих задач целесообразно предлагать вопросы и задания следующих типов:

- Что изучает фразеология?
- Для чего в языке служат фразеологизмы?
- Что общего и чем различаются фразеологические обороты и слова? И т.п.

Для закрепления рекомендуется составить таблицу «Слово и фразеологизм – единицы языка». Приводим возможные ее формы.

I

| | | |
|-----------------------|---------|--------------|
| Единицы языка | Слово | Фразеологизм |
| Разделы науки о языке | Лексика | Фразеология |

II

| | |
|---------------|-----------------------|
| Единицы языка | Разделы науки о языке |
| Слово | Лексика |
| Фразеологизм | Фразеология |

Учебно-языковые фразеологические умения проверяются при лексическом анализе текста, в процессе которого учащиеся находят в нем определенные фразеологические явления и обосновывают свой ответ.

Фразеологизмы очень привлекают детей. Их интересует не только семантика фразеологизмов, но и то, как и откуда появляются в языке неразложимые сочетания слов со значением и употреблением отдельного слова.

Овладение словарным составом литературного языка является для обучающихся необходимым условием освоения ими языка, его грамматики и правописания. Вот почему работа над словом при обучении русскому языку заслуживает не меньшего к себе внимания, чем работа чисто грамматическая.

Одним из путей обогащения словаря учащихся, формирования образности речи, средством расширения их кругозора, накопления внеязыковой информации является познание фразеологии родного языка.

В основном изучение фразеологии происходит в игровой форме. Это могут быть заранее подготовленные учащимися сообщения, доклады, презентации, составление рассказов, сказок, стихотворений с использованием фразеологизмов, кроссворды, рисунки, КВНы, турниры, марафоны.

Интересные задания способны плодотворно и без особых усилий учащимся усвоить материал, а так же проверить их знания. Так же положительно повлиять на умственную активность.

При изучении фразеологизмов учитель может применять множество форм работы. Задачи, которые при этом решает учитель:

- научить находить в тексте предложения, в которых употребляются фразеологизмы;

– научить использовать фразеологизмы как в устной, так и письменной речи;

– научить доказывать свою точку зрения, приводя в качестве аргументов примеры из литературных произведений и с опорой на жизненный опыт;

– развить речевые навыки;

– расширить культурный кругозор учащихся.

Ниже приводятся некоторые задания, которые помогут учащимся лучше усвоить данную тему.

1. Задания, направленные на повторение и усвоение значения фразеологизмов.

1. Сгруппируйте синонимичные фразеологизмы («Как водой смыло», «Обливать грязной водой», «(Утечь) как вода в песок»).

2. Замените фразеологизм синонимичным (*Работать с огоньком – работать с огня*).

3. Выстройте синонимичный ряд с нарастанием (*приводить в беспокорство – испытывать терпение – выводить из себя – довести до белого каления – привести в бешенство*).

4. Найдите четвертый лишний фразеологизм (*слово в слово, тютелька в тютельку, вилами на воде писано, комар носа не подточит*).

5. Определите фразеологизм по толкованию (*В неблагоприятном затруднительном положении; под угрозой опасности. Иногда подразумевает необходимость поиска компромиссного решения, чтобы избежать обострения ситуации*).

6. Подберите иллюстративный материал.

7. Составьте словарную статью фразеологического словаря самостоятельно.

8. Сопоставьте словарные статьи словарей разных авторов (например, портал «Грамота.ру» <http://new.gramota.ru/spravka/phrases> и Учебный фразеологический словарь на Академике.ру <http://phraseologiya.academic.ru/>).

2. Задания, направленные на умение видеть фразеологизмы в тексте.

1. В каких предложениях нет фразеологического оборота?

А) Увы, когда две подружки поругаются, третья находится словно между двух огней...

Б) Он единственный, кто в данном офисе действительно работал с огоньком.

В) Девочка держала в руке факел, полыхающий огнём.

Г) Командующий приказал предать огню убитых на поле боя.

2. Найдите предложение, в котором есть фразеологический оборот.

(1) В моем портфеле лежала целая кипа предписаний, и кому-то эта проверка грозила увольнением с работы.

(2) Вот почему меня встречали и провожали с обреченно-кислой полуулыбкой, как будто я был бациллой сибирской язвы, от которой никак невозможно спастись.

(3) Мне робко пытались вручить пакет с сувениром и приглашали на якобы случайно совпавший с моим приездом семейный праздник, но я категорично отказался.

(4) Проходя мимо комнаты моей сестры, я решила зайти на огонёк и поболтать.

3. Задания, связанные с особенностями употребления фразеологизмов.

1. Определите стилистическую принадлежность фразеологизмов (иметь в виду, время от времени, имеет значение – общеупотр.; вправить мозги, чесать языком, у черта на куличках – прост.; без году неделя, во всю ивановскую, водой не разольешь, белая ворона – разг.; встреча в верхах, люди доброй воли, на грани войны – публ.; давать показания, ввести в эксплуатацию, платежеспособный спрос – офиц.-дел.).

2. В приведенных отрывках использованы фразеологические обороты с книжной стилистической окраской. Какие оттенки они вносят в текст?

– Откажитесь от этого приглашения! Боюсь, что это провокация.

– К сожалению, уже поздно, – донесся не очень веселый голос, – **КОРАБЛИ СОЖЖЕНЫ**. Придется ехать. (Семенович).

– Борис Алексеевич, я решила бесповоротно, **ЖРЕБИЙ БРОШЕН**, я поступаю на сцену. (Чехов).

3. Определите художественный прием (гипербола, литота, сравнение), который лежит в образной основе фразеологизма (косая сажень в плечах, как сыр в масле кататься, до нитки, как пробка, хоть пруд пруди, от горшка два вершка, как гром среди ясного неба, мальчик с пальчик).

4. Прием ложных ассоциаций: послушайте, как объяснял оборот держать в ежовых рукавицах Петр Гринев, когда прибыл в Оренбург к генералу – немцу (это значит, – отвечал я ему с видом как можно более невинным, – обходиться ласково, не слишком строго, давать побольше воли, держать в ежовых рукавицах) Как бы вы объяснили данный оборот?

Очень важной составляющей работы с фразеологизмами является работа, предупреждающая речевые ошибки учащихся.

При рассмотрении основных видов речевых ошибок, связанных с употреблением фразеологизмов, целесообразно использовать такой метод, как моделирование. Модель помогает наглядно выразить невозможность сокращения фразеологизма, а также (при работе в парах) смешение (контаминацию) фразеологизмов, например: «Язык не поднимается говорить об этом».

Возможны также задания, связанные с поиском и исправлением речевых ошибок

(«Все понимали, что эти слова и слезы являются фиговым прикрытием авантюристки, свившей себе гнездо в нашем коллективе»), вставка пропущенных в фразеологизмах слов (семи ... во лбу) или морфем (слож... руки)

Найдите фразеологизмы в окружающем нас мире. Это могут быть вывески, названия телепередач, рекламные слоганы.

Выходя за рамки школьного учебника, в реальном дискурсе можно говорить о том, что трансформированные фразеологизмы используются очень широко. Поэтому в старших классах используется метод провокации, когда ученикам предлагаются примеры из СМИ и рекламы, в которых используется трансформация фразеологизмов. Например: «Сибирь» набирает высоту (авиакомпания); Поможем выйти замуж за милую душу (служба знакомств); Возьмите мех на душу! (меховой дом «Дионис»).

Анализируя данные примеры, можно показать учащимся, что трансформация фразеологизма допустима, если она расширяет смысловое поле речевой единицы, если это оправдано и способствует реализации цели.

Таким образом, изучение фразеологизмов в школе – неотъемлемая часть обогащения лексического словаря учащихся, их кругозора. Разнообразие учебных заданий по фразеологии помогает облегчить изучение лексического состава языка, мотивировать учеников к работе со словом.

Литература

1. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1988.
2. Проценко Д.Д. К вопросу изучения фразеологии в школе // Вопросы методики лексики и фразеологии на уроках русского языка в средней школе. – М., 1978.

Ж.О. Ермай

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темиргазина

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

На сегодняшний день существует большое количество исследований, в которых представлены классификации речевых стратегий и тактик. Их систематизация вызывает затруднения, так как классификация общих коммуникативных стратегий зависит от избранного основания речевых ситуаций. С функциональной точки зрения, можно выделить основные (наиболее значимые, с точки зрения иерархии мотивов и целей) и вспомогательные (способствующие эффективной организации диалогового взаимодействия, оптимальному воздействию на адресата) стратегии.

Реализация плана речевой стратегии допускает различные способы его осуществления.

Речевая стратегия – это совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего. В свою очередь, речевая тактика – одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии.

«Каждая речевая стратегия характеризуется определенным набором речевых тактик. Речевая тактика – это конкретный речевой ход в процессе осуществления речевой стратегии; речевое действие (речевой акт или совокупность нескольких речевых актов) соответствующее тому или иному этапу в реализации речевой стратегии и направленное на решение частной коммуникативной задачи этого этапа. Реализация совокупной последовательности речевых тактик призвана обеспечить достижение коммуникативной цели речевого общения (конкретной интеракции)» [1, с. 6].

В реальном общении люди часто имеют не одну цель. Цель общения задает общую стратегию инициатора диалога, ответные стратегии собеседника, определяет тактические ходы коммуникантов, характер их речевых действий. На разных этапах взаимодействия участников диалога в зависимости от количества целей или их приоритетности партнеры по коммуникации корректируют свои речевые действия. Это становится возможным в силу того, что каждая речевая стратегия характеризуется набором определенных тактик. Например, для реализации кооперативных стратегий речевого поведения используются тактики предложения, согласия, уступки, одобрения, похвалы, комплимента и др. Стратегии конфронтации, конфликта реализуются тактиками угрозы, запугивания, упрека, обвинения, издевки, колкости, оскорбления, провокации и др. Существуют двухзначные тактики, которые могут быть как кооперативными, так и конфликтными. К ним относятся тактики лжи, иронии, лести, подкупа, замечания, просьбы, смены темы и др.

Рассмотрев теоретические вопросы, касающиеся понятия коммуникативного взаимодействия, перейдем к анализу практического материала исследования. Для описания стратегий и тактик коммуникативного поведения между взрослыми и детьми мы использовали речевые акты из произведений А.Т. Аверченко. Были рассмотрены и проанализированы речевые тактики, которые используются, когда принципом организации речевого общения являются общие стратегии кооперации (гармонизации) и конфронтации (дисгармонизации, конфликта).

Исследованный материал позволил выявить набор следующих речевых тактик в ситуациях гармоничного общения взрослых и детей: тактика заинтересованности; тактика заботы и участия; тактика поддержки; тактика похвалы; тактика совета; тактика просьбы; тактика предложения; тактика согласия. Эта группа тактик представлена большим количе-

ством примеров, и именно она создает атмосферу сопричастности, кооперации семейного общения, например:

– *Пять деревьев на шесть лошадей? Тоже тридцать.*

– *Правильно. Но тридцать – чего?*

Молчал Кувшинников.

– *Ну, чего же – тридцать? Тридцать деревьев или тридцать лошадей?*

У Кувшинникова зашевелились губы, волосы на голове и даже уши тихо затрепетали.

– *Тридцать... лошадей.*

– *А куда же девались деревья? – иронически прищурился Бельмесов.*
– *Нехорошо, тёзка, нехорошо... Было всего шесть лошадей, было пять деревьев и вдруг – на тебе! – тридцать лошадей и ни одного дерева... Куда же ты их дел?! С кашей съел или лодку себе из них сделал? [2]*

Тактика заинтересованности чаще всего реализуется в форме вопросов о происходящем в жизни собеседника:

– *Это наш сад, – деликатно намекнул я.*

– *Ты, значит, здешний, мальчик?*

– *Да. А то какой же?*

– *Ну, как твое здоровье? Как поживаешь?*

Ничем не мог так польстить мне незнакомцу, как этими вопросами. Я сразу почувствовал себя взрослым, с которым ведут серьезный разговор.

– *Благодарю вас, – солидно сказал я, роя ногой песок садовой дорожки. – Поясницу что-то полагывает. К дождю, что ли!..*

Это вышло шикарно. Совсем как у тетки.

– *Здорово, брат! Теперь ты мне скажи вот что: у тебя, кажется, должна быть сестра?*

– *А ты откуда знаешь?*

– *Ну, как же... у всякого порядочного мальчика должна быть сестра.*

– *А у Мотьки Нароновича нет! – возразил я.*

– *Так Мотька разве порядочный мальчик? – ловко отпарировал незнакомец. – Ты гораздо лучше [2].*

Тактику заинтересованности можно отнести к этикетным семейным тактикам. Такие тактики могут быть сопряжены с неподдельным интересом или с этикетным вниманием, когда реакции общающихся принимают односложную форму.

Тактика поддержки создает в семье дополнительные условия взаимопонимания и психологического приятия и согласия между общающимися, например:

– *Что, если бы папа с мамой сейчас явились? Что бы они сказали?*

– *Хи-хи! – запищал голый Гришка. – Уроков не учили, из ружья стреляли, курили, вечером купались и лопали уху вместо обеда.*

– А все Михаил Петрович, – сказал Лелька, почтительно целуя мою руку.

– Мы вас не выдадим!

– Можно называть вас Мишей? – спросил Гришка, окуная палец в котелок с ухой. – Ой, горячо!..

– Называйте. Бес с вами. Хорошо вам со мной?

– Превосхитительно! [2]

Тактика похвалы предполагает определенное воздействие на собеседника и имеет стимулирующую природу, например:

– А-а! Кого я вижу! Наша многоуважаемая дочь! Ну, как ты себя чувствуешь, свет моих очей?

– Папа, я уже покормила Тузика хлебом.

– Ага... И хорошо, брат, сделала, потому они, животные эти, без пищи тово... Ну, а теперь иди себе, голубь мой сизокрылый.

– Куда, папа?

– Ну... походи ты вот куда... Пойди ты... гм!.. Пойди ты к Лизе и узнай, что она там делает.

– Да я уже только была у нее. Она уроки учит.

– Вот как... Приятно, приятно [2].

Тактика совета чаще всего используется старшим поколением семьи и может иметь как прямую, так и косвенную форму, может выражаться в совете-предложении.

Тактика просьбы чаще всего выражается в форме прямых незаулавлированных просьб, например:

– Ага... Да, постой! Ты сколько кусков хлеба дала Тузику?

– Два кусочка.

– Эка расщедрилась! Разве такой большой пес будет сыт двумя кусочками? Ты ему, ангел мой, еще вкати... Кусочка этак четыре. Да посмотри, кстати, не грызет ли он ножку стола [2].

Тактика просьбы может реализовываться в сочетании с уговорами или рациональными доводами.

Тактику согласия в речевом общении можно рассматривать как способ речевого воплощения положительной реакции адресата на мнение или волеизъявление адресанта. Прием реализации тактики согласия может быть повтор реплики или подтверждение при помощи междометий угу, ага, ну, например:

– Да это, брат, не сегодня. Рассказать можно и завтра. Над нами не каплет. Верно ведь?

– Хорошо. Завтра.

– Ну, путешествуй! [2]

Кроме того, мы смогли выявить набор следующих речевых тактик в ситуациях конфликтного семейного общения: тактика оскорблений; тактика приказа; тактика эгоцентризма; тактика иронии; тактика сорванного раздражения; тактика рационального объяснения; тактика смены темы.

– Володя, поцелуй маму, – говорит папа. – Поблагодари ее за обед.
– А почему, – говорит Володя, – вчера дядя Гриша целовал в будуаре маму перед обедом?

Или совсем просто:

– Дядя, ты лысый дурак?

– Что ты, Лизочка!

– Ну да, мама. Ты же сама вчера сказала папе, что дядя – лысый дурак [2].

Для тактики сорванного раздражения характерен фактор психологического напряжения, требующий выплеска эмоций, например:

– Что там еще?

– Понимаете, только что я подхожу к нашим дверям, смотрю: двое каких-то стоят, возятся над замочной скважиной. Один говорит другому: «Воск крепкий, оттиск не выходит», а тот, что пониже, отвечает: «Нажми сильнее, выйдет».

– Косточка! – со стоном всплескивает руками бабушка. – Да ведь ты врешь! Опять врешь?! [3]

Итак, речевое взаимодействие представляет собой очень сложное явление: с одной стороны, это говорение, порождение речи субъектом, с другой – восприятие речи адресатом, ее декодирование, понимание содержания, оценка полученной информации и реагирование (вербально, мимикой, жестами, поведением и т. д.).

В процессе речевого взаимодействия недостаточно знать только родной язык и хорошо владеть речевой культурой. Собеседники должны придерживаться определенных принципов, правил ведения разговора, которые позволяют координировать их действия и высказывания. Эти правила составляют конвенциональную (условную, принятую) основу вербального взаимодействия.

Литература

1. Сковородников А.П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистика», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика – Лингвистика. Вып. 5: Сб. статей. – Смоленск: СГПУ, 2004. – С. 5-11.

2. Аверченко А.Т. О маленьких – для больших. Сборник рассказов (1916). Электронный ресурс. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/averchenko/averchenko_o_malenkih_dla_bolshih.html

3. Аверченко А.Т. Рассказы. – Эксмо, 2010. – 225 с.

Г.К. Жакупова

магистрант Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темиргазина

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ КАК СЕМИОТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ В ЦИКЛЕ А. БЛОКА «СТИХИ О ПРЕКРАСНОЙ ДАМЕ»

Категория континуума непосредственно связана с понятиями времени и пространства. Сам термин «континуум» означает, по словам И.Р. Гальперина, «непрерывное образование чего-то, т.е. нерасчлененный поток движения во времени и в пространстве» [1, 87]. Однако движение возможно проанализировать только в том случае, если приостановить его и увидеть в разложенных частях дискретные характеристики, которые во взаимодействии создают представление о движении. Таким образом, континуум как категорию текста можно в самых общих чертах представить себе как определенную последовательность фактов, развертывающихся во времени и пространстве.

Хронотоп играет важную роль, так как «определяет художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности», а также имеет «существенное жанровое значение» в литературе: «Можно прямо сказать, что жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом» [2, 247]. Так, зародившись в учении М.М. Бахтина, в исследованиях последних лет хронотоп определяется как структурный закон жанра.

Пространство и время образуют в цикле неразрывное единство. Как отмечает В.Н. Топоров, «в мифопоэтическом хронотопе время сгущается и становится формой пространства, его новым («четвертым») измерением. Пространство же, напротив, «заражается» внутренне интенсивными свойствами времени («темпорализация» пространства), втягивается в его движение...» [3, 78].

Практически во всех мировых мифологических системах пространство делится на подземное, земное и небесное. Подземное – это место, где живут умершие души и злые духи, они связаны с хаосом и смертью; Земное – обитают смертные люди и животные; Небесное – это обитель бессмертных и властных богов. Пространство подземного мира в целом враждебно и чуждо для человека, земное – обыденно и привычно, а надземное – всегда чудесно и благодатно. Но все же важнейшим свойством мифологического пространства выступает то, что оно не отделено от времени, образуя с ним особое единство, обозначаемое как «хронотоп» [3].

Цикл стихов о ПД, рассказывающий об ожидании встречи лирического героя с любимой, начинается строками: Отдых напрасен. Дорога

крута. Вечер прекрасен. Стучу в ворота. *Дольнему стуку* чужда и строга, Ты рассыпаешь кругом жемчуга [4, 74].

Мы уже можем увидеть, что лирический герой находится на пути в вечернее время, но цель движения героя находится далеко.

Лирический герой Блока в большинстве стихотворений о Прекрасной даме занимает позицию между двумя мирами, на краю, на границе между этим миром и миром иным – «в одиночестве двуликом», «перед грядущей могилой», перейдя «граничную черту». Именно из этой точки ему дано созерцать ПД, именно здесь происходит встреча с ней. В цикле можно проследить пространственные характеристики этой встречи. Сама Прекрасная Дама всегда находится как бы в запредельном пространстве: «за дальними горами», в «пустынном доле», «в иной дали и в неземных горах», среди светил, в высоте. Это указывает на внемирный план существования, на краю мира, на горизонте, где земля сливается с небом. По отношению к лирическому герою Прекрасная дама всегда располагается где-то «там»: «Где-то светло и глубоко неба открылся клочок», «Ты – одиноко – в отдаленьи, сомкнёшь последние круги». Сам же лирический герой находится в другом месте, которое далеко от Прекрасной Дамы.

Вместе с тем, в цикле можно разделить нахождение ПД на «горизонтальное» и «вертикальное» пространства.

| Горизонтальное | Вертикальное |
|---|---|
| Спишь ты <i>за дальней равниной</i> , Спишь в снеговой пелене... | Близко ты или далече Затерялась <i>в вышине?</i> В тишине звучат сильнее Отдалённые шаги |
| Она без мысли и без речи <i>На том смеётся берегу</i> | Она <i>сошла на землю</i> не впервые, Но вокруг неё толпятся в первый раз |
| Я провижу у <i>дальнего края</i> Разгоревшейся тучи – тебя. | Так блудящими огнями Поздней ночью, за рекой, <i>Над печальными лугами</i> Мы встречаемся с Тобой. |
| Ты не обманешь, тревога напрасная, Вижу огни <i>на реке</i> . | Душа парила <i>ввысь</i> , и там Звезду нашла |
| Плачет душа одинокая Там, <i>на другом берегу</i> . | Там, <i>над горой Твоей высокой</i> , Зубчатый простирался лес. |

Следующим направлением в анализе пространственно-временных отношений была дифференциация линейного и циклического времени. Циклическое время противопоставляется более новому, связанному с библейским образом мира – линейному времени. Оно возникает позже архаичного представления. В христианстве мир никоим образом не представляется ни вневременным, ни движущимся по «кольцу времени», как в первобытных и языческих культурах. Мир сотворен и имеет начало

и будет иметь конец. Циклическое время не знает понятий «начало мира», «конец мира», все, как в мире, повторяется по кругу. Напротив, библейское «линейное время» вводит обязательные точки «начала» и «конца» мира. Циклическое восприятие выражается номинацией периода года: зима, весна, лето, осень, а также представление повторяемости в названиях дней недели и месяцев [5].

Линейное представление выражено в оппозициях: вчера – сегодня – завтра, начало – конец. Функционирующие в языке номинации дают нам возможность проследить динамику развития восприятия пространственно-временных отношений.

Отправными точками при восприятии времени в цикле служат смена светлой и темной частей суток, а также периодичность природных явлений: день и ночь, утро, вечер, а также времена года. Особо отмеченными точками являются сумерки и рассвет как критические моменты суточного цикла, момент появления и исчезновения Прекрасной дамы. Одно из обращений к Ней – «Закатная, таинственная Дева». Встреча происходит на границе между ночью и днем, между завтра и вчера. «Вечер» упоминается 56 раз в цикле и является знаком приближения ПД: на закате дня, люблю вечернее моление, передзакатные мечты.

Утро, предрассветная заря упоминается 26 раз, что означает исчезновение образа прекрасной дамы: утро после долгой ночи, на заре другой весны, ты, как заря.

Ночь – 37 раз, время ожидания и появления Прекрасной дамы: к ночи ждали вестей, я вышел в ночь, всю ночь у стен, ушел он, скрылся в ночи.

День встречается 15 раз как переходный период между утром и вечером, моментов появления ПД: будет день, словно миг веселья, ясный день догорает вдали.

В стихотворениях можно заметить как линейное, так и циклическое восприятие времени. Неслучайно лирический герой использует слово «круг», что по книге «Словарь символов» Джека Тресиддера означает совокупность, совершенство, единство, вечность – символ полноты, законченности, который может заключать в себе идею и постоянства, и динамизма. Так как круг – фигура без четкого начала и конца – это наиболее важная и универсальная из всех геометрических форм в мистических учениях. Таким образом, в произведении время – это непрерывно повторяющиеся циклы: день – ночь, зима – лето, жизнь – смерть [6].

Все места нахождения Прекрасной Дамы наделяются соответствующими **позитивными и негативными характеристиками (печаль и радость, зима и весна, сумрак и свет и др.)**. Но сама встреча происходит на границе-между близким и чужим, близостью и далью, здесь и там, на распутье, сближая и одновременно дистанцируя разные планы бытия. Весна упоминается в цикле 28 раз. Другие времена года употребляются

гораздо меньше: осень – 5 раз, отсутствие Прекрасной Дамы несет с собой холод, мерзлоту.

У Блока эти временные характеристики связаны с особым состоянием души, в котором становится возможно видение ПД – это **состояние сна или полусна**, состояние погруженности в Сновидения («Внемля зову жизни смутной», «Я помню час глухой, бессонной ночи», «Белой ночью месяц красный», «Кто-то шепчет и смеется» и др. стихи), которые делают возможными видения и провидение. Сон встречается 56 раз, каждый раз выступая как способ увидеться с любимой, «одарен и вижу сны», «уйдет она... как мимолетный сон приснится», «в объятия лазурных сновидений», «священный сон избранныкам миров», «да и мне не вернуть этих снов золотых».

Лирический герой находится как бы между видимым и невидимым, явленными сокровенным, явным и тайным, реальным и нереальным. С этим связаны и особые визуальные эффекты, сопровождающие встречу с Прекрасной Дамой: она зачастую **сопровождается туманом**, который разделяет героя с его Возлюбленной, при этом оставаясь границей подвижной и прозрачной. Туман описывается в стихотворениях 27 раз и предстает как связь с иным миром, откуда является ПД, он словно предвестник её появления. Она появляется в тумане и в нем исчезает: *туманен вечер был, ложились мягко тени, протекала ночь туманом сновидений, но просиял твой свет и вдруг исчез – в далекие туманы.*

Подводя итог, можно сделать вывод, что для цикла стихов характерно осознание пространства и времени сквозь призму накопленного лирическим героем опыта, ожидания Прекрасной Дамы.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: УРСС, 2007. – 139 с.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике [Текст] / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 455 с.
3. Топоров В.Н. Пространство и текст/ В.Н. Топоров // Текст: семантика и структура. – М.: Наука, 1983. – 358 с.
4. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах. Книга первая. – Москва: Москва, 1997. – 642 с.
5. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы / Д.С. Лихачев. – М.: Наука, 1971. – 286 с.
6. Трессидер Д. Словарь символов https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/JekTresidder/

В.В. Ивахненко

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент О.К. Андриющенко

КОНЦЕПТ «ССОРА» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Ассоциативный эксперимент является основным способом доступа к сознанию и неосознаваемым процессам мышления. Понятие языкового сознания в психолингвистике связано с понятием «образ мира» в отечественной психологии. Образ мира – отображение в психике человека предметного мира, опосредованного предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами, поддающееся сознательной рефлексии [1]. Языковое сознание понимается как совокупность образов сознания, формирующихся и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей [2, 7].

На основе ассоциативного эксперимента и опроса информантов может быть сконструирована ценностная картина мира той или иной культуры. Мы исследуем образы сознания носителей русского языка, вызванные стимулами, относящимися к тематической группе «ссора».

Для составления ассоциативного поля концепта «ссора» в русском языке был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди носителей языка в письменной форме (путем перечисления или составления коллажа). Участникам эксперимента не были предложены какие-то определённые рамки, т.е. можно было написать абсолютно любую часть речи или же словосочетание, возникающие при упоминании слова «ссора». Ассоциативный эксперимент проводился среди учащихся первых, седьмых классов и студентов ПГПУ.

Количество испытуемых составило 30 человек: 14 учащихся 7-го класса, 16 учащихся 1 класса и 10 студентов вуза.

Ассоциативное ядро у учащихся 1 класса составляют реакции, которые можно разделить на следующие категории:

Наставление старших: не бегать, не разбрасывать фантики, не биться.

Процесс ссоры: ссориться, ругаться, злиться, ворчать, драться.

Что такое ссора: печаль, беда.

Причина ссоры: уроки не делать, не выучить уроки.

Также были нарисованы два рисунка: 1-ый с изображением двух людей и надписью «Выходи в бой», второй так же с изображением двух людей с негативным выражением лица.

Всего было 26 реакций, больше всего под категорией «Как проходит ссора», что приведено в диаграмме ниже:



Также встречались и повторения среди реакций: ссориться – 3, ругаться – 5, злиться – 3, ворчать – 4, драться – 2.

Ассоциативное ядро у учащихся 7 класса составляют реакции, которые можно разделить на следующие категории:

Ссора это: грязь, зло.

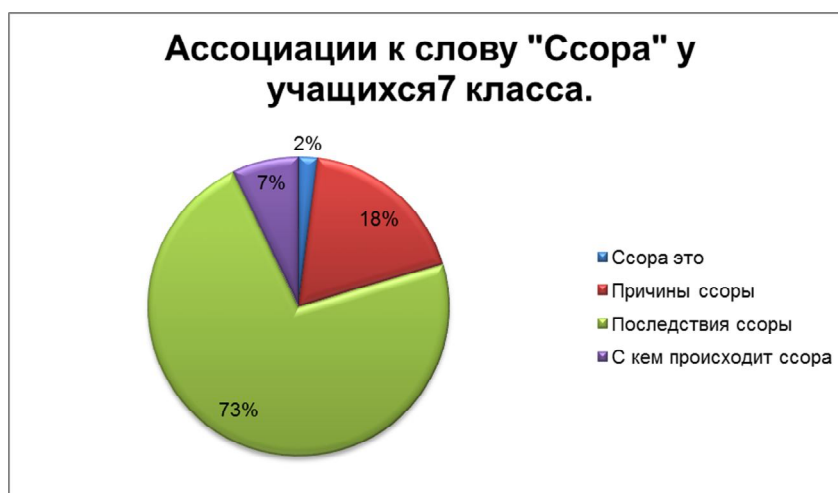
Процесс ссоры: скандал, игнор, ругань, маты, пререкание, молчание, драка, ругань.

Причины ссоры: не любишь, плохое мнение, несогласие, раздражение, разногласие, непонимание друг друга, измена, ненависть, раздор.

Последствия ссоры: печаль, обида, депрессия, конец любви, конец света, пустота, больше не вместе, слёзы, ненависть, разочарование, злость, конец, разбитое сердце, потеря, грусть, больше не друзья, расставание, синяк, шишка, боль, гибель, жаль, разлука, враг, плохое настроение, чс(чёрный список), обида, эмоции, сердитость, угрюмость, удалить контакты, война, слабость, горе, тоска.

Участник ссоры: ссора подруг, поругались с мамой, семейная ссора, дружеская ссора, расставание близких людей.

Всего было 82 реакции. Больше всего реакций под категорией «Последствия ссоры», что можно увидеть по диаграмме, составленной ниже.



Так же были и повторения реакций среди учащихся: скандал – 4, ругань – 2, пререкание – 2, драка – 2, несогласие – 2, ненависть – 2, печаль – 5, слёзы – 4, злость – 3, разбитое сердце – 2, грусть – 6, расставание – 5, разлука – 2, плохое настроение – 3, тоска – 2, дружеская ссора – 3.

Что же касается испытуемых – студентов, количество критериев увеличилось, в их число входят следующие ассоциации:

Цвет: черный, серый, красный.

Участники ссоры: муж и жена, 2 человека.

Процесс ссоры: крики, выплеск эмоций, шум, базар, война, драка, громко.

Последствия ссоры: злость, обида, потеря, гнев, стресс, расставание, алкоголь, месть, слёзы, нервы, грусть, молчание, плач, удар, смятение, разочарование.

Причины ссоры: противостояние, плохое настроение, недопонимание, плохая оценка.

Ссора это: негатив, разрушение, конфликт.

Всего 59 реакций на заданную тему. Преобладает категория «Последствия ссоры», что видите в данной диаграмме:



Также встречались повторения среди ассоциаций разных студентов: черный цвет – 5, серый – 2, крики – 2, шум – 2, злость – 4, обида – 7, слёзы – 2, разочарование – 2, недопонимание – 2, конфликт – 5, негатив – 2.

Как мы видим, концепт «ссора» у людей разных возрастов вызывает различные ассоциации, что зависит от приоритетов и свойственных возрасту интересов. Конечно же, всех их объединяет негативное отношение к данному концепту. Среди детей ссора больше всего ассоциируется с порицаниями родителей и учителей, т.е. круг их интересов сосредотачивается между школой и домом. У подростков же уже на первом плане любовь и дружба, и для них уже данные конфликты более болезненны. У людей постарше становятся актуальными конфликты на работе и в се-

мье, среди них также встречались ассоциации, связанные с цветом (серый, чёрный и красный).

Кроме этого, в реакциях прослеживается отношение испытуемых к ссоре: если у детей ссора выступает чем-то безобидным, то у людей постарше она имеет более негативную окраску, предстает разрушительным процессом, например, в ответах появляются такие реакции, как выплеск эмоций, нервы, удар, алкоголь.

При исследовании концепта ссоры с точки зрения его современного функционирования обязательным, на наш взгляд, является обращение к ассоциативному эксперименту, поскольку он демонстрирует сферу и область применения данного концепта носителями языка.

Литература

1. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.

2. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М., 1996. – С. 7–22.

М.А. Калел

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темиргазина

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «12 СТУЛЬЕВ»

Прагматика речевого конфликта – это методология эффективной реализации стратегической цели беседы, спора с помощью определённых оперативно-тактических средств ведения проблематического обсуждения. В прагматике такого конфликта анализируются вопросы, касающиеся формирования у аудитории позитивной точки зрения по отношению к отстаиваемой позиции и негативной относительно критикуемого мнения оппонента наиболее эффективным способом. Прагматика спора устанавливает систему тактических приёмов, направленных на убеждение и интеллектуальное принуждение в выборе позиции, мнения или точки зрения в связи с обсуждаемой проблемой.

В переносном значении «стратегия – это искусство руководства общественной политической борьбой». В основе лексического значения слова стратегия лежит идея планирования действий, связанных с социальной конфронтацией, противоборством. В психологической интерпретации этого понятия также сохраняется идея прогноза ситуации и поведения коммуникантов [1, с.71].

Речевая тактика – динамическая единица, обеспечивающая оперативное реагирование на ситуацию. Обычно стратегическая задача гово-

рящего не решается с помощью одной тактики. Ее достижение осуществляется комбинацией тактик в зависимости от хода диалога. Речевые тактики обеспечивают гибкость стратегии, так как существует определенная закреплённость нескольких тактик за той или иной стратегией и выбор оптимальной из них.

Мы провели анализ романа И. Ильфа и Е. Петрова, а также рассказов А.П. Чехова на наличие речевых конфликтов и предприняли попытку соотнести их со стратегиями и тактиками конфронтации.

Стратегии конфронтации:

- инвективы (оскорбления):

– *Вы аферист!* – крикнул *Ипполит Матвеевич*. – *Я вам морду побью, отец Федор!*

– *Руки коротки,* – ответил *батюшка*.

– *Куда же вы пойдете весь в пуху?*

– *А вам какое дело?*

– *Стыдно, батюшка! Вы просто – вор!*

– *Я у вас ничего не украл!*

– *Как же вы узнали об этом? Использовали в своих интересах тайну исповеди? Очень хорошо! Очень красиво!* [2, с. 138]

- дискредитации:

– *Н-н-ну, пять процентов, ну, десять, наконец. Вы поймите, ведь это же 15 000 рублей!*

– *Больше вы ничего не хотите?*

– *Н-нет.*

– *А может быть, вы хотите, чтобы я работал даром, да еще дать вам ключ от квартиры, где деньги лежат, и сказать вам, где нет милиционера?* [2, с. 125]

- подчинения:

– *Студент, идите назад, в Арбатов,* – сухо сказал *Остап*, – *там вас с нетерпением ожидают хозяева гуся. А нам грубиянов не надо. Мы сами грубияны. Едем.*

– *Я больше не буду!* – взмолился *Паниковский*. – *Я нервный!*

– *Встаньте на колени,* – сказал *Остап*. *Паниковский так поспешно опустился на колени, словно ему подрубили ноги.*

– *Хорошо!* – сказал *Остап*. – *Ваша поза меня удовлетворяет. Вы приняты условно, до первого нарушения дисциплины, с возложением на вас обязанностей прислуги за все* [2, с. 167].

- агрессии:

– *Кто же так заезжает?* – кричал он, ужасаясь. – *Заворачивай!*

Испуганный возчик заворачивал.

– *Куда ж ты заворачиваешь, морда?! – страдал Виктор Михайлович, налетая на лошадь. – Надавали бы тебе в старое время пощечин, тогда бы заворачивал!* [2, с. 196].

- захвата инициативы:

Инженер решительно подошел к отцу Федору и стал диктовать ультиматум:

– *Во-первых, отойдите от пальмы не менее чем на три шага. Во-вторых, немедленно встаньте. В-третьих, мебель я продам за двести пятьдесят рублей, не меньше. Такую и за триста не купишь.*

– *Не корысти ради, – затянул отец Федор, поднявшись и отойдя на три шага от драцены. – А токмо во исполнение воли больной жены.* [2, с. 160]

• контроля над ситуацией:

– *Только что на этом месте стояла моя ладья! – закричал одноглазый, осмотревшись, – а теперь ее уже нет!*

– *Нет, значит, и не было! – грубовато ответил Остап. – Как же не было? Я ясно помню!*

– *Конечно, не было!*

– *Куда же она девалась? Вы ее выиграли?*

– *Выиграл.*

– *Когда? На каком ходу?*

– *Что вы мне морочите голову с вашей ладьей? Если сдаетесь, то так и говорите!* [2, с. 155]

• принуждения:

– *Руки вверх!*

– *Что? – удивленно спросил Корейко.*

– *Руки вверх! – повторил Паниковский упавшим голосом* [2, с. 177].

• разоблачения:

– *А чье же это имущество? – возопил предводитель, погружая ногу в живот святого отца.*

Преодолевая боль, святой отец твердо сказал:

– *Это национализированное имущество.*

– *Национализированное?*

– *Да-с, да-с, национализированное.*

Говорили они с такой необыкновенной быстротой, что слова сливались.

– *Кем национализировано?*

– *Советской властью! Советской властью.*

– *Какой властью? Какой властью?*

– *Властью трудящихся.*

– *А-а-а!.. – сказал Ипполит Матвеевич, леденя, как мята. – Властью рабочих и крестьян?*

– *Да-а-а-с!..*

– *М-м-м: Так, может быть, вы, святой отец, партийный?*

– *М-может быть!* [2, с. 194]

Тактики конфронтации:

• приказа:

– *Позвольте, товарищи, у меня все ходы записаны!*

– *Контора пишет, – сказал Остап.*

– *Это возмутительно! – заорал одноглазый. – Отдайте мою ладью.*

– *Сдавайтесь, сдавайтесь, что это за кошки-мышки такие!*

– *Отдайте ладью! [2, с. 155]*

• угрозы:

– *Что ж вы меня бьете? – надрывался Балаганов. – Паниковский!..*

– *Я тебе покажу, который час! – шипел Корейко, вкладывавший в свои удары вековую ненависть богача к грабителю [2, с. 177].*

• нападения:

– *Это вы погнали машину, прежде, чем я успел сесть? – спросил командор грозно.*

– *Ей-богу... – начал Паниковский.*

– *Нет, нет, не отпирайтесь. Это ваши штуки. Значит, вы еще и трус к тому же? Я попал в одну компанию с вором и трусом? Хорошо! Я вас разжалую. До сих пор вы в моих глазах были брендмейстером. Отныне вы – простой топорник [2, с. 173].*

• упрека:

– *Шестьдесят тысяч! – кричал Воробьянинов.*

– *Вы довольно пошлый человек, – возражал Бендер, – вы любите деньги больше, чем надо.*

– *А вы не любите денег? – взвыл Ипполит Матвеевич голосом флейты.*

– *Я не люблю.*

– *Зачем же вам шестьдесят тысяч?*

– *Из принципа! [2, с. 126]*

• обвинения:

– *Уже без четверти семь, – канючил невидимый. – Не говоря о том, что я всю ночь не спал, я из-за вашего мыла еще опоздаю на службу.*

Бабский встал, вытряхнул свою бороду обеими руками, как вытряхивают носильное платье, и решительно сказал:

– *Не морочьте мне голову! Я с вами еще буду судиться за то, что вы стащили мое мыло [2, с. 183].*

• подначивания:

– *Что? – крикнул инженер, багровея. – Двадцать рублей? За прекрасный гостиный гарнитур? Мусик! Ты слышишь? Это все-таки псих! Ей-богу, псих!*

– *Я не псих. А единственно выполняя волю пославшей мя жены... [2, с. 159]*

• издевки:

– *И вообще, – продолжал Остап, – у вас нечистая хватка. Только что мы были свидетелями отвратительной сцены. За вами гнались арбатовцы, у которых вы увели гуся.*

– *Жалкие, ничтожные люди! – сердито забормотал Паниковский.*

– Вот как! – сказал Остап. – А себя вы считаете, очевидно, врачом-общественником? Джентльменом? Тогда вот что: если вам, как истому джентльмену, взбредет на мысль делать записи на манжетах, вам придется – писать мелом.

– Почему? – раздраженно спросил новый пассажир.

– Потому что они у вас совершенно черные. Не от грязи ли? [2, с. 167]

• угрозы:

– Хулиган! Ну, вон отсюда!

Окно само собою распахнулось, и уже с улицы донесся нудный голос невидимого:

– Я на вас в суд подам!

– Я тебе подам! Украл мыло и еще пристаает!

– Вы не имеете права, – хорохорилась пустынная улица, – ответите, как за убийство!

– Ворюга! – дразнил городской сумасшедший, свешиваясь из окна [2, с. 183].

• наговор (очернительство):

– Почему, – кричал инженер, увертываясь от длинных рук отца Федора, – почему я должен продать свои стулья? Сколько вы ни бухаетесь на колени, я ничего не могу понять!

– Да ведь это мои стулья! – простонал отец Федор.

– То есть как это ваши? Откуда ваши? С ума вы спятили? Мусик! Теперь для меня все ясно! Это явный псих!

– Мои, – униженно твердил отец Федор.

– Что ж, по-вашему, я у вас их украл? – вскипел инженер. – Украл? Слышишь, Мусик? Это какой-то шантаж!

– Ни боже мой, – шепнул отец Федор.

– Если я их у вас украл, то требуйте судом и не устраивайте в моем доме пандемониума! Слышишь, Мусик! До чего доходит нахальство! Пообедать не дадут по-человечески! [2, с. 159]

• инвективы (оскорбления):

– Вы жалкий, ничтожный человек! – быстро заявил Паниковский.

– И это вы говорите мне, своему спасителю? – кротко спросил Остап, – Адам Казимирович, остановите на минутку вашу машину. Благодарю вас. Шура, голубчик, восстановите, пожалуйста, статус-кво [2, с. 167].

• провокации:

– Как вам не стыдно, Васисуалий Андреевич, – сказал заскукавший Птибурдуков, – даже просто глупо. Ну, подумайте, что вы делаете? На втором году пятилетки...

– Он мне посмел сказать, что это глупо! Он, он, жену укравший у меня! Уйди, Птибурдуков, не то тебе по вые, по шее то есть, вам я надаю.

– *Больной человек, – сказал Птибурдуков, стараясь оставаться в рамках приличия [2, с. 180].*

• запрета:

– *Потерпим, – шепнул Остап, – мебель не уйдет, а вы, предводитель, не жмите девочку. Я ревную [2, с. 220].*

• поучения:

– *Контрабандный? Всю контрабанду делают в Одессе, на Малой Арнаутской улице. Покажите флакон: И потом посмотрите. Вы читали это?*

– *Читал.*

– *А вот это, маленькими буквами? Тут ясно сказано, что после мытья горячей и холодной водой или мыльной пеной и керосином волосы надо не вытирать, а сушить на солнце или у примуса: Почему вы не сушили? Куда вы теперь пойдете с этой зеленой липой? [2, с. 211].*

Итак, в анализируемых речевых конфликтах, представленных на материале романа «Двенадцать стульев» И. Ильфа и Е. Петрова, стратегии ведения диалога определяются первостепенными целями (ради которых затевалась коммуникация) и второстепенными целями (производные мотивы человеческой деятельности), которые преследуются участниками обсуждения в процессе ведения беседы или спора.

Литература

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: Монография. – Изд. 5-е, допол. и перedel. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.

2. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2017. – 420 с.

О.В. Кучеренко

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темиргазина

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ В ЗАГОЛОВКАХ ПАВЛОДАРСКИХ ГАЗЕТ: КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В ГОСО РК-2016 говорится о том, что реализация предметного содержания курса «Русский язык» должна обеспечить учащимся приобретение опыта практической преобразовательной деятельности. Наиболее эффективным способом для решения этой основной задачи является исследовательская деятельность, в ходе которой учащиеся в большей степени могут использовать приобретенные знания и умения для творческого решения учебных задач, приобретая навыки самостоятельного решения при их выполнении в групповой или индивидуальной продуктивной деятельности. Выбор темы для исследовательской деятельности учащих-

ся – «Прецедентные тексты в заголовках павлодарских газет» был обусловлен тем, что в условиях демократизации общества современные СМИ часто стараются «говорить с читателями на одном языке». Для этого журналисты прибегают к приёмам языковой игры. В частности, широко используются прецедентные тексты. Особенно часто они встречаются в заголовках газетных статей.

Цель исследования – изучить прецедентные тексты в заголовках павлодарских газет как объект изучения в исследовательской деятельности учащихся.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «прецедентный текст», классификацию прецедентных текстов.
2. Определить специфику функционирования прецедентных текстов в заголовках СМИ.
3. Обосновать проблему исследовательской деятельности учащихся в методике преподавания русского языка и литературы.
4. Выявить в опытно-экспериментальной работе особенности формирования исследовательских умений учащихся при работе с прецедентными текстами в заголовках газет Павлодарской области.

Объект исследования – исследовательская деятельность учащихся при работе с прецедентными текстами.

Предмет исследования – условия использования прецедентных текстов в заголовках павлодарских газет как объект изучения в исследовательской деятельности учащихся.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что если организовать исследовательскую деятельность учащихся по выборке и анализу прецедентных текстов в заголовках павлодарских газет, то можно значительно повысить уровень развития интереса учащихся к исследовательской деятельности, уровень развития исследовательской активности.

В ходе анализа научных источников был сформулирован вывод о том, что в настоящее время прецедентные тексты часто используются в печатных СМИ. Это связано с демократизацией языка, намеренным отступлением от общепринятого канона, свойственного газетным публикациям в период господства официальной идеологии. Использование ярких, запоминающихся цитат, каламбуров несомненно является эффективным и относительно простым способом привлечения внимания. Сегодня главной целью является не просто передача информации, но получение прибыли, поэтому материал, снабжённый интересным заголовком, окажется наиболее популярным среди других. Грамотное использование прецедентности в заголовках всегда привлекает внимание аудитории к тексту. Однако для создания большей экспрессивности журналисты часто прибегают к трансформации прецедентных текстов.

Также было отмечено, что исследовательская деятельность на уроках русского языка и литературы, а также во внеучебной работе готовит

школьников к применению научных методов, что прописано в ГОСО РК-2016 в качестве одной из ключевых компетенций, формируемых в общеобразовательной школе.

С целью определения особенностей сформированности исследовательских умений у учащихся при работе с прецедентными текстами в заголовках газет Павлодарской области была организована и проведена опытно-экспериментальная работа в Красиловской СОШ, в которой приняли участие учащиеся 9-го класса: 20 учащихся 9-го класса «А» составили экспериментальную группу, 20 учащихся 9-го класса «Б» составили контрольную группу. В опытно-экспериментальной работе нами были подобраны и применены следующие диагностические методики: методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Проектировать интересно», методика «Исследовательская активность» И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир.

Опишем результаты констатирующего этапа опытной работы. Результаты по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Проектировать интересно» представлены в Таблице.

| Уровни | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|---------|--------------------------|----|--------------------|----|
| | Кол. чел. | % | Кол. чел. | % |
| Высокий | 5 | 25 | 4 | 20 |
| Средний | 9 | 45 | 10 | 50 |
| Низкий | 6 | 30 | 6 | 30 |

Результаты по методике «Исследовательская активность» И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир представлены в Таблице.

| Уровни | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|---------|--------------------------|----|--------------------|----|
| | Кол. чел. | % | Кол. чел. | % |
| Высокий | 4 | 20 | 6 | 30 |
| Средний | 10 | 50 | 11 | 55 |
| Низкий | 6 | 30 | 3 | 15 |

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что у девятиклассников в основном на среднем и низком уровнях развит интерес к исследовательской деятельности по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Проектировать интересно»; на среднем и низком уровнях развита исследовательская активность по методике «Исследовательская активность» И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир. Результаты определили необходимость организации работы по формированию у девятиклассников исследовательских умений и навыков.

На формирующем этапе была организована исследовательская деятельность с учащимися экспериментальной группы. Исследовательская деятельность проходила во внеучебное время в течение 1 месяца. Из числа учащихся были сформированы три исследовательских группы. В

качестве объекта исследовательской деятельности учащихся были выбраны такие газеты, как «Версия» и «Городская неделя».

На подготовительном этапе исследовательской деятельности с учащимися было проведено занятие, на котором они получили возможность познакомиться с понятием «прецедентные тексты», их спецификой и ролью в речи. На основном этапе учащиеся выбирали заголовки из газет, определяли особенности их трансформации в прецедентные тексты и распределяли их по группам. На заключительном этапе исследования была проведена мини-конференция, на которой учащиеся представили результаты своих исследований. Учащиеся 1-й группы нашли и проанализировали 25 примеров прецедентных текстов в заголовках газет, учащиеся 2-й группы – 44 примера, учащиеся 3-й группы – 43. Особенный интерес представляла исследовательская работа 3-й группы учащихся, в классификации которой встречались такие прецедентные тексты, как «Доживем до киберпонедельника» (из художественного фильма), литературные цитаты: «Жить или не жить?», фразеологические единицы: «Овчинка стоит выделки» и т.д.

После проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный этап. Опишем его результаты в сравнении с результатами констатирующего этапа.

Результаты по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Проектировать интересно», полученные в работе с девятиклассниками на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, представлены в Таблице.

| Уровни | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|---------|--------------------------|----|--------------------|----|
| | Кол. чел. | % | Кол. чел. | % |
| Высокий | 5 | 25 | 10 | 40 |
| Средний | 9 | 45 | 10 | 50 |
| Низкий | 6 | 30 | 0 | 0 |

По методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Проектировать интересно» на контрольном этапе в контрольной группе были получены следующие результаты:

– высокий уровень развития познавательных интересов к исследовательской деятельности выявлен у 4 (20%) учащихся контрольной группы: динамика не прослеживается;

– средний уровень развития познавательных интересов к исследовательской деятельности выявлен у 55% учащихся;

– низкий уровень выявлен, выявлен у 5 (25%) учащихся контрольной группы.

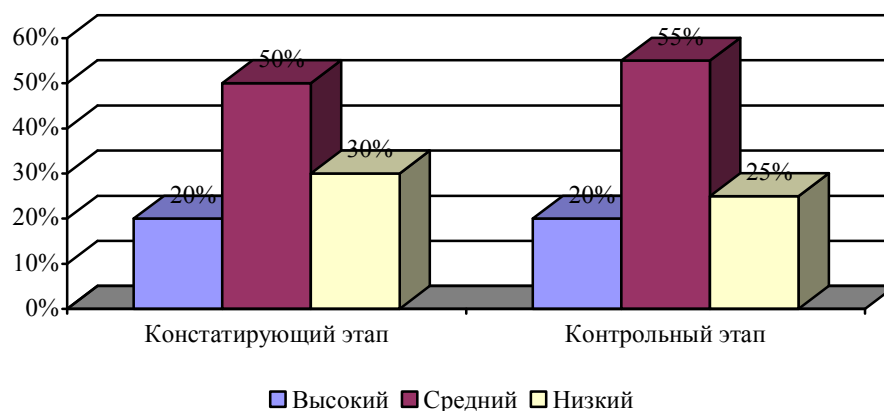


Рисунок 4 – Сравнительные результаты по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Проектировать интересно» на контрольном этапе в контрольной группе

Анализ результатов контрольного этапа опытно-экспериментальной работы показал, что у учащихся экспериментального класса значительно повысился уровень сформированности исследовательских умений и навыков, повысился уровень проявления интересов к исследовательской деятельности, уровень исследовательской активности. В контрольной группе результаты изменились незначительно.

Итак, в результате проведенного исследования цель достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена. Общим выводом является то, что использование прецедентных текстов в заголовках павлодарских газет как объект исследовательской деятельности учащихся оказывает положительное влияние на формирование исследовательской активности у учащихся основной школы.

Литература

1. Лисоченко О.В. Риторика для журналистов: прецедентность в языке и речи: учебное пособие для студентов вузов; под ред. проф. Л.В. Поповой (Лисоченко). – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 225 с.
2. Садвакасова С.Р. Современные проблемы использования прецедентных текстов // Молодой ученый. – 2018. – №3. – С. 523-525.
3. Балгабаева Ж.Б. Прецедентный текст как предмет исследования лингвистики // Вопросы КазГУ. – 2016. – №3. – С. 165-166.
4. Кудряшев Н.И. Поисковая деятельность школьников // Педагогика. – 2018. – №3. – С. 102-105.

К.А. Муратова

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темургазина

ВИДЫ РАБОТЫ С ТОЛКОВЫМИ СЛОВАРЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Обогащение словарного запаса учащихся – одна из важнейших задач школьного курса русского языка. Необходимость в специальной работе по обогащению словарного запаса учащихся определяется, во-первых, исключительно важной ролью слова в языке, во-вторых, потребностью в постоянном пополнении запаса слов. Поэтому овладение словарным составом литературного языка является необходимым условием освоения учащимися русского языка. Речь человека – это показатель его интеллекта и культуры. Чем речь точнее, образнее выражает мысль, тем значительнее человек как личность, и тем ценнее он для общества.

Одной из главнейших задач учителя-словесника – организовать словарную работу таким образом, чтобы ученик в процессе обучения учился размышлять, анализировать, сравнивать, самостоятельно делать выводы. А для этого ему нужен богатый словарный запас, хорошо развитая связная речь, в связи с чем возникает необходимость использования словарей на уроках русского языка и литературы.

Современные дети почти перестали использовать красивую речь для общения, речь школьников становится краткой, дети заимствуют слова из чатов, блогов, сокращают предложения. И, как утверждают учёные, растущая популярность онлайн-разговоров отрицательно сказывается на коммуникативных способностях пользователей, а сленг SMS и Интернет-форумов не делают школьника грамотнее.

«SMS-тексты оказывают сильное влияние на стандарты написания», – говорят педагоги. Какие-то аспекты этого влияния можно считать положительными, а какие-то вызывают тревогу у педагогов, например, оно негативно влияет на развитие русского языка – «как слышу, так пишу», на сокращение слов, замену букв, отсутствие знаков препинания, а также вызывает не умение и не хотение пользоваться словарем, тогда как в век высоких технологий и быстро меняющейся действительности в обиход входит огромное количество новых слов, многие из которых трудны и непонятны учащимся.

Поэтому в решении данной проблемы учащемуся в первую очередь помогают словари различной направленности, в частности, лингвистические (толковые).

Выбрав тему дипломной работы «**Виды работы с толковыми словарями на уроках русского языка в 7–8 классах**», мы попытались раскрыть сущность работы со словарями на уроках русского языка, направленной на развитие связной речи учащихся, на обогащение их словарно-

го запаса, на умение правильно понимать и употреблять слово в новом контексте, уточнять значения слова, повысить грамотность.

Актуальность данной темы, заключающаяся в необходимости решения проблемы обогащения словарного запаса учащихся, умения правильно понимать и употреблять слово в новом контексте, уточнять значения слов, повышения грамотности, которая, в свою очередь, позволяет определить цель исследования.

Целью моей работы является проанализировать виды работы с толковыми словарями и справочников в аспекте необходимости и возможности их использования при обучении школьников и разработать методические приёмы наиболее продуктивной работы с ними в процессе изучения русского языка в школе.

Объект исследования – использование лингвистических словарей и справочников в процессе преподавания русского языка в школе.

Предметом исследования являются методы и приемы работы с толковыми словарями на уроках русского языка в школе.

Гипотеза исследования – при регулярном использовании на уроках русского языка и литературы различных типов толковых словарей и справочников обогащается и повышается уровень их речевого развития, расширяется активный словарь школьника.

Усвоение как организационная познавательная деятельность ученика включает деятельность восприятия, памяти, мышления, воображения. Выделяют 4 основных звена процесса усвоения:

1. Непроизвольное восприятие, наблюдение (получение информации);
2. Осмысление материала, мыслительная его обработка (переработка полученной информации)
3. Запоминание и сохранение материала (хранение полученной и обработанной информации)
4. Применение знаний на практике (применение информации)

Слово – инструмент познания мира. Именно поэтому с особой тщательностью нужно относиться к организации словарной работы на уроке русского языка и литературы.

По большому счету, весь урок языка – это работа со словом. Через слово учащиеся узнают и осознают законы языка, убеждаются в его точности, красоте, выразительности, богатстве и... сложности.

Трудно переоценить значение словарей в жизни каждого человека, стремящегося быть и выглядеть образованным. Обращение к ним повышает культуру речи. Словари обогащают словарный запас, знакомят с нормами русского языка и предостерегают от неправильного употребления слов, грамматических форм и произношения. Они расширяют наше познание языка, углубляют понимание слова и способствуют развитию логического мышления.

Словарь – книга, содержащая перечень слов или других языковых единиц (морфем, словосочетаний, фразеологизмов), размещенных в определенном порядке, чаще всего алфавитном. Словари бывают энциклопедические и лингвистические (толковые). В своей работе я остановлюсь на последних.

Основным видом лингвистического словаря является толковый словарь.

Толковым словарем называют такой, главной задачей которого является толкование значений слов (и фразеологизмов) какого-либо языка средствами самого этого языка.

Обычно толковые словари являются словарями современного литературного языка. Некоторые из них носят строго нормативный характер, то есть отбирают только факты, полностью соответствующие литературной норме, и рекомендуют эти факты как единственно «правильные» и отсекают все, что хотя бы немного отклоняется в сторону просторечья.

Главная задача толкового словаря – это истолковать значение слов и их применение в речи, а также отграничить правильное от неправильного написания. Необходимо показать связь слов со стилями языка и дать читателю сведения об особенностях падежных, родовых, залоговых, видовых и иных грамматических форм слова, где попутно указывается, как слова пишутся и произносятся.

Назначение толковых словарей – объяснить слово, определить все его значения, их роль для изучения лексической системы языка огромна. В толковом словаре можно получить информацию о лексическом значении слова, узнать, многозначно оно или нет, есть ли у него омонимы

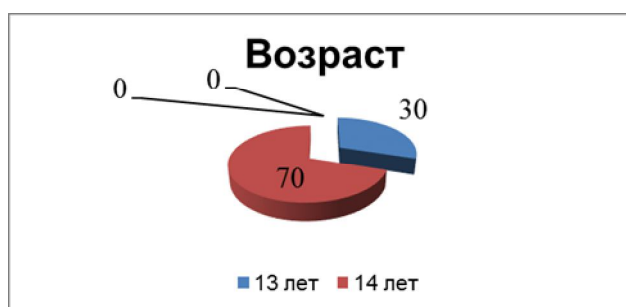
Составление словаря сопряжено с большими трудностями, так как лексика – самый неустойчивый уровень языковой структуры, плохо поддающийся систематизации. Смысловая структура многозначного слова постоянно обновляется. При описании смысловой структуры важно учитывать смыслоразличительные и смыслообъединяющие признаки лексического значения. Если первые указывают на своеобразие значения толкуемого слова, то вторые – подчеркивают сходство слов, относящихся к определенному тематическому ряду. Объяснительная часть словаря должна отличаться необходимой полнотой, исчерпанностью.

Слово со всей системой его значений, грамматических и стилистических помет, с необходимым иллюстративным материалом составляет словарную статью. Структура словарной статьи зависит от типа словаря. Обычно словарная статья содержит заголовок, акцентологическую и грамматическую характеристику слова, стилистическую квалификацию, формулу толкования, подбор цитат-иллюстраций, справку историко-этимологического характера, библиографическую справку.

«Работа со словарем на уроках русского языка как средство обогащения словарного запаса и связной речи учащихся» – это важная тема в методике преподавания русского языка. В своем исследовании я поста-

ралась как можно полнее осветить вопрос о русской лексикографии, о том новом, что появилось в теории, методике о словарях. Без этого невозможно правильно организовать работу со словарями на уроках русского языка. Пытаясь дать оценку различным видам словарей, я пришла к выводу, что каждый словарь имеет большое значение для современного школьника. Главная его задача – содействовать обогащению словарного запаса человека, сделать его речь грамотной, культурной.

Экспериментальная работа Диагностический эксперимент



Мы провели опытно-экспериментальную работу по вопросу использования толковых словарей на уроках русского языка с целью развития речи учащихся и обогащения их словарного запаса в 7 классе школы.

Начали исследование с анкетирования. Цель анкетирования – выявить степень осведомленности учащихся о словарях, наметить пути работы с ними. Она включала в себя следующие вопросы:

1. Что такое словарь?
2. Какие знаете словари?
3. Умеете ли вы пользоваться словарями?
4. Когда сами обращаетесь к словаря?
5. Работали ли вы со словарями на уроках русского языка?
6. Нужны ли человеку словари?

Таблица 1. Результаты анкетирования учащихся в начале эксперимента

| № | Ф.И.О. | Баллы | Уровень |
|----|-------------|-------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Анна Б. | 4 | средний |
| 2 | Арман С. | 3 | средний |
| 3 | Андрей Д. | 3 | средний |
| 4 | Ерлан К. | 2 | низкий |
| 5 | Кирилл К. | 2 | низкий |
| 6 | Данил М. | 2 | низкий |
| 7 | Даяна П. | 5 | высокий |
| 8 | Кристина П. | 3 | средний |
| 9 | Олег Д. | 3 | средний |
| 10 | Мадина С. | 4 | средний |

Продолжение таблицы 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------|--------------|----------|----------|
| 11 | Максим Н. | 5 | высокий |
| 12 | Семен С. | 3 | средний |
| 13 | Светлана Н. | 2 | низкий |
| 14 | Валентина Р. | 2 | низкий |
| 15 | Иван М. | 2 | низкий |
| 16 | Ризат А. | 3 | средний |
| 17 | Павел П. | 4 | средний |
| 18 | Наталья В. | 2 | низкий |
| 19 | Яна А. | 2 | низкий |
| 20 | Ярослав Р. | 3 | средний |

Высокий уровень – 5–6 баллов.

Средний уровень – 3–4 баллов.

Низкий уровень – 0–2 баллов.

Эффективность экспериментальной работы

Провели опытно-экспериментальную работу в конце эксперимента по вопросу использования толковых словарей на уроках русского языка с целью развития речи учащихся и обогащения их словарного запаса в 7 классе школы.

При этом мы использовали: анкетирование, письменные контрольные задания.

Данный мониторинг помог нам отследить результативность разработанной нами методики по использованию толковых словарей на уроках русского языка в 7 классах, выявить положительные и отрицательные приемы в нашей работе.

Таблица 2. Результаты анкетирования учащихся в конце эксперимента

| № | Ф.И.О. | Баллы | Уровень |
|----------|---------------|--------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Анна Б. | 5 | высокий |
| 2 | Арман С. | 3 | средний |
| 3 | Андрей Д. | 3 | средний |
| 4 | Ерлан К. | 3 | средний |
| 5 | Кирилл К. | 2 | низкий |
| 6 | Данил М. | 2 | низкий |
| 7 | Даяна П. | 5 | высокий |
| 8 | Кристина П. | 3 | средний |
| 9 | Олег Д. | 3 | средний |
| 10 | Мадина С. | 4 | средний |
| 11 | Максим Н. | 6 | высокий |
| 12 | Семен С. | 3 | средний |
| 13 | Светлана Н. | 3 | средний |
| 14 | Валентина Р. | 3 | средний |
| 15 | Иван М. | 2 | низкий |

Продолжение таблицы 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|------------|---|---------|
| 16 | Ризат А. | 3 | средний |
| 17 | Павел П. | 4 | средний |
| 18 | Наталья В. | 2 | низкий |
| 19 | Яна А. | 3 | средний |
| 20 | Ярослав Р. | 3 | средний |

Высокий уровень – 5–6 баллов.

Средний уровень – 3–4 баллов.

Низкий уровень – 0–2 баллов.

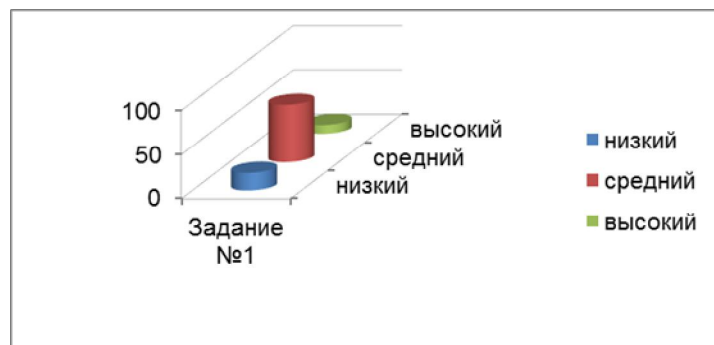


Рисунок 3. Результаты начального эксперимента

Для получения объективной оценки нами определено процентное соотношение уровней знаний учащихся об основных понятиях и значении толковых словарей в начале и конце эксперимента. Данное сравнение наглядно покажет эффективность нашей методики по работе с толковыми словарями на уроках русского языка в 7–8 классах.

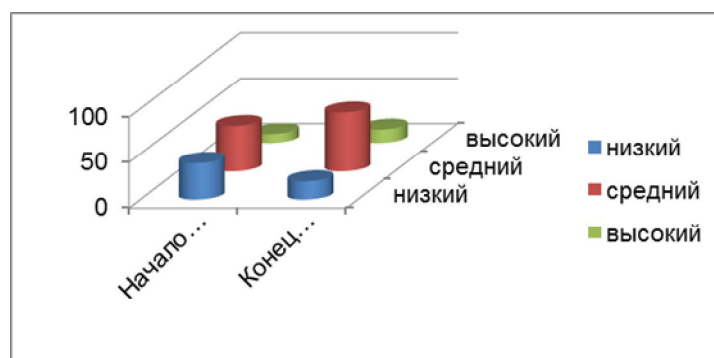


Рисунок 4. Результаты диагностического и контрольного экспериментов

Из полученного сравнительного анализа мы видим, что количество учащихся, находящихся на низком уровне по работе с толковыми словарями, уменьшилось на 20%, детей со средним стало больше на 15%, количество учащихся на высоком уровне увеличилось на 5%. Положительная динамика в работе с толковыми словарями говорит о правильно подобранной методике работы в 7–8 классах.

Мы пришли к выводу, что работа со словарем на уроках русского языка, работа по развитию речи в целом должна занимать ведущее место. Эффективность этой работы зависит от профессионализма учителя-словесника. Применение новых технологий повышает заинтересованность детей в уроке. А работа со словарями – это одна из новых технологий при обучении русскому языку – культуроведческая. Необходимо формировать у учащихся умение пользоваться всеми видами словарей, что, безусловно, повысит уровень их культуры и речи.

С.С. Сакаюва

*студентка Павлодарского государственного педагогического университета
Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Г.С. Суюнова*

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ И КВЕСТЫ КАК СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Современный Государственный общеобязательный стандарт образования требует от преподавателей делать процесс обучения более результативным, учить так, чтобы ребенок проявлял интерес к знанию. Также он требует формирования у школьников компетентности, которая предполагает умение самостоятельно получать знания, используя различные источники. Новые формы внеклассной работы по русскому языку ориентированы на решение этих задач.

К современным формам внеклассной работы можно отнести:

- виртуальные путешествия;
- дистанционные олимпиады и конкурсы;
- квест-игры;
- тотальные диктанты;
- ведение интернет-сайтов и страниц в социальных сетях;
- элективные курсы и факультативы;
- устные журналы и презентации;
- научные проекты;
- тренинги;
- акции и др.

Расскажем о современных формах внеклассной работы, которые мы используем в практике преподавания русского языка.

Виртуальное путешествие – способ реалистичного отображения трехмерного многоэлементного пространства на экране. Элементами виртуального тура, как правило, являются сферические панорамы, соединенные между собой интерактивными ссылками-переходами (хот-спотами). Сферическая панорама (виртуальная панорама, 3D панорама) – один из видов панорамной фотографии. Предназначена в первую очередь для показа на компьютере (при помощи специального программного обеспечения). В основе сферической панорамы лежит собранное из множества отдельных кадров изображение в сферической (эквидистантная, equirectangular, sphere) или кубической проекции. Характерной чертой сферических панорам является максимально возможный угол обзора пространства (360×180 градусов). Часто в виртуальный тур

также включают цилиндрические панорамы, реже – виртуальные 3D-объекты и обыкновенные фотографии [14].

Иными словами, виртуальный тур является общим обозначением для нескольких объединенных сферических панорам, между которыми в процессе просмотра можно виртуально «перемещаться». В виртуальные путешествия, как правило, включают и другие интерактивные элементы: всплывающие информационные окна, поясняющие надписи, графически оформленные клавиши управления и т.д.

Виртуальный тур – хорошая замена живой экскурсии. Экскурсии часто включают в программу обучения в средней школе. Большинство детей учатся далеко от крупных культурных центров и лишены возможности совершать экскурсии не только в настоящие музеи, но даже посещать передвижные выставки. Теперь появился инструмент, позволяющий максимально приблизить процесс обучения к центрам культурной, научной и духовной жизни. Еще один плюс виртуальной экскурсии – возможность задержаться в том месте, которое заинтересовало и вызвало вопросы.

Виртуальный тур является эффективным элементом современного урока, позволяющим ученику прикоснуться к знаниям особым образом. Он создает у учащихся «эффект присутствия» – яркие, запоминающиеся зрительные образы, и позволяет получить наиболее полную учебную информацию. Например, в Павлодаре недавно был открыт современный краеведческий музей, в котором используются именно виртуальные материалы.

Учителю русского языка и литературы крайне полезно использовать такие панорамные фото для показа ученикам во всех подробностях памятных мест, памятников истории, духовных святынь. Сейчас это достаточно удобно – ноутбук, подключение к интернету, проектор, экран или просто белый участок стены класса – и мы отправляемся в виртуальное путешествие. Казалось бы, лучше показать фильм на тему урока. Но, оказывается, что именно виртуальный тур для обучения подходит лучше всего. Можно осмотреть всё не торопясь, остановиться у каждой детали или архитектурного элемента, вернуться назад.

После каждого этапа такого тура полезно обсудить увиденное и затем двигаться дальше. Такую методику хорошо использовать при изучении жизни и творчества писателей на уроках литературы, курса основ религии, истории, изобразительного искусства и т. п.

Более того, использование видеотуров как на уроках, так и во внеурочное время способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности деятельности обучаемых. При использовании видеотуров развивается такой вид мотивации как самомотивация, когда ролик интересен сам по себе. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

Еще одним достоинством виртуального тура является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование учащимися личностного отношения к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе виртуальных роликов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации.

Следует отметить, что применение на уроке интерактивного тура – это не только использование еще одного источника информации. Оно способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и, прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный ученик становится внимательным. Для того чтобы понять содержание ролика, учащимся необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительной, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления материала.

Предложим примерные темы для проведения виртуальных экскурсий по русскому языку во внеклассной работе:

- «Виртуальное путешествие в музей русского языка» (о происхождении языка, об этимологии некоторых слов, фразеологизмов и т.д.);
- «Третьяковская галерея»; «Театр-музей Сальвадора Дали»;
- «Чудеса света»;
- «Музей-усадьба Петровское», «Спасское – Лутовиново» и т.п.

С недавнего времени детским движением нашей школы проводятся регулярные квест-игры, квест-праздники. За несколько лет этот тип работы принял особое значение как для учебной, так и для творческой деятельности.

Квест – приключенческая игра (от англ. quest – поиски), adventure (англ. приключение) – один из основных жанров компьютерных игр, требующих от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Подобная форма проведения мероприятия способствует формированию ряда компетенций: учебно-познавательной, информационной, лингвистической, интеллектуальной, коммуникативной.

В мифологии и литературе на английском языке понятие «квест» изначально обозначало один из способов построения сюжета – путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей (например, миф о Персее или даже 12 подвигов Геракла). Обычно во время этого путешествия героям приходится преодолевать многочисленные трудности и встречать множество персонажей, которые помогают либо мешают им. Герои могут выполнять квест как из личной выгоды, так и из других мотивов. Выполнение некоторых квестов связано с решением нравственно-этических задач. Большую популярность подобные

сюжеты получили в рыцарских романах, в частности, один из наиболее знаменитых квестов рыцарей Круглого Стола – поиски Святого Грааля. Рамочный тип квеста в романе, по-видимому, совпадает с некой глубинной повествовательной структурой. Особенно активно этот прием используется в жанре – «Фэнтези» фэнтези. Так как этот жанр тесно связан с ролевыми играми, то термин перекочевал в игры, немного изменив свой смысл.

Итак, квест – это приключенческая игра, которая приводит из точки А в точку Б путем решения поставленных задач.

Конструкция настоящего квеста может быть большой и массивной, все зависит от количества команд – участниц и этапов. Квест действительно похож на игру по станциям, но имеет существенное различие, в первом случае ребятам открыто говорят куда идти (или выдают карту), во втором ребятам выдается задание, выполнив которое они должны понять куда следовать.

У квест-игр есть классификация:

- сюжетные – квесты, направленные на последовательное развитие игровых событий;

- несюжетные – квесты, направленные на легализированное развитие игровых событий.

Виды:

- одноразовые – квесты, единожды выполняемые за игру.

- многократные – квесты, регулярного прохождения (ежедневно, еженедельно, периодически – раз в несколько дней).

Разновидность квестов:

- одиночные – прохождение единолично.

- групповые – прохождение в составе 2-х, 3-х, 4-х игроков, в составе клана, например, не менее 10-ти игроков, альянсовые, например, не менее 15 игроков.

Существует определенная структура игровых квестов:

- наличие интересных героев (люди-актеры, с атрибутами тех героев, которых они изображают);

- наличие наград за проделанные задания (например, жетоны, либо получение части ответа на главный вопрос игры, в конце игры грамоты за места, кубки и т.п.);

- наличие ведущего команды (не подсказчика, а помощника).

Мы предлагаем некоторые внеклассные мероприятия по русскому языку в форме квеста:

- «Лингвистические раскопки»;

- филологический квест «День родного языка»;

- «Тайны русского языка»;

- «Знатоки русского языка» и т.д.

Таким образом, современные формы внеклассной работы по русскому языку позволяют учителю и в городе, и в сельской школе интерес-

но и эффективно организовать работу школьников, сделать обучение привлекательным с разных точек зрения.

Н.О. Сарсенова

*студентка Павлодарского государственного педагогического университета
Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Г.С. Суюнова*

КОНЦЕПТ «ВРАГ» В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Язык отражает мир и культуру, созданную человеком. Язык – это орудие познания, орудие культуры: он формирует человека, определяет его мировоззрение, образ жизни, менталитет, национальный характер. Человек не рождается ни англичанином, ни французом, ни русским и т. д., а становится им лишь в результате пребывания в определенной национальной общности людей, которые являются носителями той или иной национальной культуры. Человек с младенчества попадает под влияние языка родителей и вместе с языком впитывает хранящуюся в нем культуру определенного коллектива, частью которого он случайно стал.

«Мы учим русскому народному языку на пословицах, – говорит К.Д. Ушинский, – ибо лучшего народного языка, чем тот, который сохранен в пословицах, не знаем». Действительно, именно в пословицах отражается мировоззрение народа, его ум, история и быт. Пословицы репрезентируют в языке сложно структурированную систему стереотипов, норм, ценностей, правил [1].

Впервые в отечественной науке термин «концепт» был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. в статье «Концепт и слово», где ученый определил концепт как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода».

На уроках русского языка нами был выделен фактуальный компонент концепта «враг» на основании определения, представленного в словаре русского языка Д.Н. Ушакова. Затем при помощи тезаурусов и словарей синонимов были установлены лексемы, вербализующие данный концепт в русском языке. Далее с помощью метода сплошной выборки из сборника В.И. Даля «Пословицы русского народа» и интернет-словаря было отобрано 38 паремических единиц с ключевым репрезентантом «враг». Затем паремии были сгруппированы на основании понятийного компонента «враг». Для иллюстрации каждого из значений будут представлены и проанализированы не все отобранные паремии, а только те, которые, на наш взгляд, являются наиболее яркими и показательными [2, с. 89].

Проведем анализ русских паремий. Для начала выделим понятийный компонент концепта, представленный в словаре русского языка Д.Н. Ушакова «Враг»:

1. Тот, кто находится в состоянии вражды, борьбы с кем-л.; противник.
2. Военный противник, неприятель.
3. Принципиальный противник чего-либо.
4. О том, что приносит вред, зло.
5. Дьявол, черт.

В русском языке слово «враг» имеет следующие синонимы: неприятель, противник, недруг, антагонист, соперник, конкурент [3, с. 100].

Реципиенты учащиеся 1–11 классов (всего 110 чел.) 5–7 классы 50 учащихся, 1–4 классы 35 учащихся, 8–11 классы 25 учащихся.

«Завтрак съешь сам, обед раздели с другом, (а) ужин отдай врагу своему».

1–4 классы: Много кушать перед сном вредно. 5–7 классы: Я никому не отдам свой ужин, лучше его сам съем. 8–11 классы: В данной паремии указывается вред употребления насыщенного ужина, тем самым именно ужин это то, что может погубить врага, значит, является вредным для человека.

Остерегайся врага, будь он хоть с муравья.

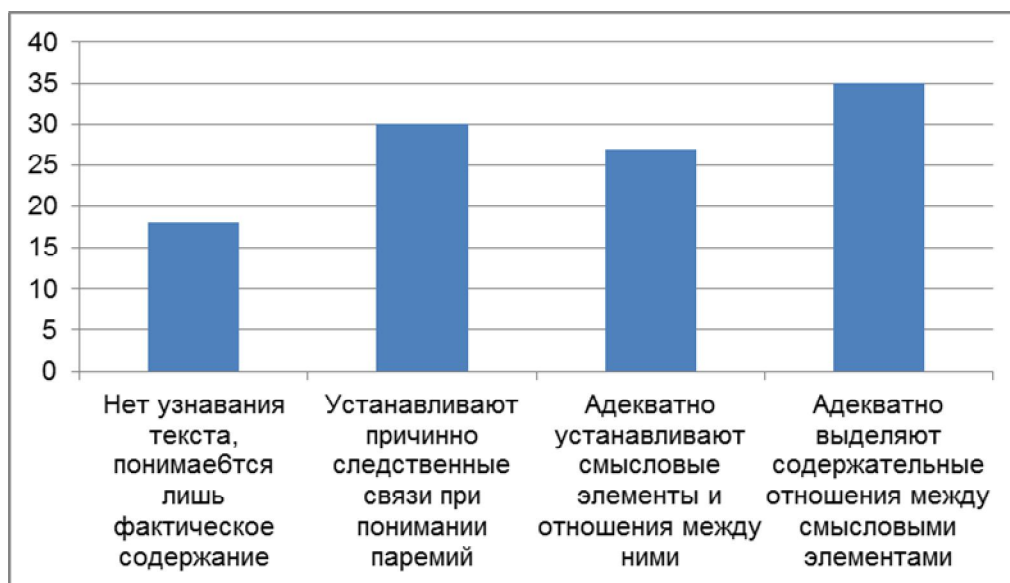
1–4 классы: Враг может быть разным (Келямова Э. – 1 кл.), Врага надо бояться (Журавлева И. – 4 кл.) 5–7 классы: У каждого человека есть враг, хоть маленький, хоть большой. (Солунов С. – 7 кл.) Человек, которого Вы не сильно обидели, может стать Вашим врагом. (Азаров Р) 8–11 классы: Не нужно судить по внешним данным человека какой он, даже самый милый человек снаружи, может быть монстром внутри. Как говорят «Мал клоп, да вонюч»(Воропай Д. – 11 кл). Не нужно злить не большого человека, ни маленького. (Бахматова А. – 8 кл.) Любой человек должен остерегаться своих врагов независимо от его возраста и внешнего вида (Пожидаева Д. – 9 кл.).

Содержание пословицы предстает в сознании ребенка как бесструктурное образование, не имеющее целостного смысла. Основное преобразование содержащейся в тексте информации состоит в переводе отдельных элементов материала на язык своего опыта. Показательно, что при выборе аналогичной пословицы из предлагаемого нами ряда, дети опираются на формальные признаки: схожесть лексического состава и синтаксической конструкции.

Подводя итоги нашего исследования, мы разделили детей на четыре группы:

- Нет узнавания текста, понимается лишь фактическое содержание.
- Устанавливают причинно-следственные связи при понимании паремий.

- Адекватно устанавливают смысловые элементы и отношения между ними.
- Адекватно выделяют содержательные отношения между смысловыми элементами.



Результаты исследования показали, что 35 школьников адекватно выделяют содержательные отношения между смысловыми элементами, устанавливают причинно-следственные связи при понимании паремий 30 школьников, среди опрошенных адекватно устанавливают смысловые элементы и отношения между ними 27 школьников и наименьшее количество 18 школьников не узнают текст, понимают лишь фактическое содержание.

Выявленные данные позволяют сделать вывод о необходимости изучения и правильного толкования смысла паремий русского языка. Основной задачей исследования являлось определение уровня знаний паремий русского языка с использованием концепта «враг», подготовка и проведение уроков, воздействующих на изучение паремий русского языка в процессе анализа концепта «враг» в русских пословицах. Использовались такие методы и приемы, как наблюдение, анализ ответов, подбор исключительных признаков-описаний и т. д.

С учащимися проводились беседы, творческие работы, готовились презентации и вспомогательный материал. Основным средством в достижении цели исследования явилось обсуждение и закрепление полученных знаний на последующих уроках.

Мы пришли к выводу о перспективности дальнейшего изучения русских пословиц и поговорок с целью выявления роли, которую паремии способны выполнять в текстах разной функциональной направленности. Нам кажется полезным изучение личного паремиологического фонда отдельно взятой языковой личности в целях выяснения главных тенденций функционирования паремий в сопоставлении с устойчивыми

фразами некоторых иных, близких к ним типов современной речи. По итогам исследования учащиеся научились выделять в поговорках основную и неосновную информацию, анализировать их смысл, интерпретировать и формулировать собственную точку зрения.

Литература

1. Бегак Б. Пословица не мимо молвится. – 2017. – №9.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М., 2018. – 616.
3. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.).

К.Е. Сулейменова

*студентка Павлодарского государственного педагогического университета
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Л.Е. Токатова*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ «ДИАЛОГ» А.П. ЧЕХОВА И А.С. ПУШКИНА: ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

В масштабах сложнейшей темы литературных традиций в творчестве Чехова особое место занимает проблема осмысления Чеховым художественного наследия Пушкина. У истоков сопоставления Чехова и Пушкина находится знаменитая формула Л.Н. Толстого, связавшего воедино два великих имени: «Чехов – это Пушкин в прозе». Здесь утверждается единство культурно-исторической традиции, глубокое усвоение Чеховым творческих достижений его предшественника.

Творческая близость художников определяется, прежде всего, их сходным положением в историко-литературном процессе, той сходной – решающей – ролью, которую довелось им сыграть в русской литературе начала и конца XIX века. Именно поэтому за именами Пушкина и Чехова прочно закрепилось признание первого и последнего классиков «золотого века». Как утверждает С.Ю. Николаева, значение той задачи, которую выполнил Чехов, «сопоставимо с исторической ролью Пушкина; <...> с той лишь разницей, что первый предвосхищал, а второй подводил итоги» [1].

К проблеме творческого осмысления Чеховым пушкинского наследия обращается З.С. Паперный в своей статье «Пушкин в прозе» [2]. В центре внимания ученого оказывается композиционная организация чеховских рассказов, сближающая их с совершенной формой стихотворений Пушкина. З.С. Паперный сравнивает структуру произведений Чехова с пушкинской поэзией и в результате приходит к выводу, что рассказам и повестям Чехова присущи соотнесенность скрытых глав, порою сходных и соизмеримых, как поэтические строфы, переключки начала и конца произведения, напоминающая стихотворное рондо, повторение слова, лейтмотива, заметно выделяющегося в общем «строю».

Статья П.И. Овчаровой «Пушкин в литературной памяти Чехова» содержит сопоставление повествовательной манеры в «Повестях Белкина» и чеховской «маленькой трилогии», причем автор не задерживается на предшествующих этапах освоения Чеховым художественного опыта Пушкина [3].

В статье В.Б. Катаева «Златая цепь» Пушкин и Чехов сопоставляются прежде всего как «объективные» художники. Ученый отмечает, что творчество Пушкина и Чехова получило сходную оценку со стороны критиков утилитаристского, просветительского направления: «И Белинский в 1844 г., и Михайловский в 1890 – оба увидели в предметах своих статей замечательных художников-созерцателей, но тут же делали оговорку об отсутствии в произведениях того и другого начал разума, мысли <...> о несоответствии творчества обоим настоящему актуальному призванию искусства, понимая под этим призвание прежде всего практическое, социальное» [4].

В.М. Маркович в статье «Пушкин, Чехов и судьба «лелеющей душу гуманности» затрагивает другой значимый аспект проблемы. В качестве глубинной, типологической черты, объединяющей художественные системы Пушкина и Чехова, рассматривается специфика авторской позиции – особое, гуманное отношение автора к своему герою, отмеченное у Пушкина Белинским, чьи слова и послужили названием статьи Марковича. Анализируя изображение деревенского быта в романе «Евгений Онегин», ученый выделяет в пределах одного фрагмента текста «соседство разных стилистических тональностей», которое оборачивается «соседством двух различных точек зрения – насмешливой и не чуждой симпатии или уважения» [5].

Статья А.П. Кузичевой «Пушкинские цитаты в произведениях Чехова» содержит подборку высказываний о поэте в письмах Чехова и анализ конструктивной роли пушкинских цитат в его художественных текстах. Исследовательница отмечает, что его интерес к Пушкину был устойчив; в частности, письма и записные книжки свидетельствуют о том, как волновала Чехова на протяжении всей жизни судьба Пушкина-человека. Отношение к великому поэту, как правило, выступает в чеховских произведениях своеобразным показателем эстетической чуткости, уровня культуры персонажа. Анализируя способы введения цитат в чеховские тексты, А.П. Кузичева выделяет такую характерную особенность: в ранних произведениях Чехова наблюдается обильное цитирование пушкинских строк или буквальные отсылки к определенным персонажам Пушкина – в разных художественных целях, обычно для создания эффекта столкновения «поэтического» и «прозаического» взгляда, конфликта между высоким и обыденным [6].

Основная цель статей М.Л. Семановой, З.С. Паперного, С.Ю. Николаевой и других – привлечь внимание к существованию проблемы; в статьях других исследователей, авторов «Чеховианы» (А.А. Смирнова,

М.М. Одесской, А.С. Собенникова, Е.М. Сахаровой), мы встречаем глубокий сопоставительный анализ произведений Чехова и Пушкина, но в орбиту внимания попадают, как правило, отдельные мотивы и образы. Более подробной в этом отношении является монография Э.А. Полоцкой «О поэтике Чехова», однако ее цель была весьма широкой, поэтому роль и значение пушкинской традиции оказывается одной из частей анализируемого материала. Автор намечает некие общие тенденции в изучении проблемы, а также больше внимания уделяет рассмотрению пушкинской традиции в творчестве Чехова на уровне сюжетно-композиционном, чем на уровне концептуальных мотивных схождений.

Отметим, что в исследовании художественного «диалога» Чехова и Пушкина сложились устойчивые подходы к проблеме, которые охватывают анализ высказываний о поэте, прямых цитаций, сопоставление особенностей поэтики, однако недостаточно изучена рецепция пушкинской традиции в отдельных текстах Чехова, судьба целого ряда мотивов, впервые заявленных Пушкиным, конкретная образная символика, что диктует необходимость более пристального рассмотрения этих вопросов.

Существуют очень отрывочные краткие и чрезвычайно общие сведения о том, как относился Чехов к творчеству Пушкина, было ли какое-то прямое воздействие Пушкина на художественную систему Чехова. Отдельных работ, в которых особо рассматривалась бы такая тема, не существует, хотя интерес к ней заметен у многих ученых. Сам Чехов говорит нередко о Пушкине, о его стихах, его героях, но слова эти непосредственно почти не связаны с его собственными творческими планами и решениями. Кроме того, почти все сказанное Чеховым о Пушкине, известно из писем, а в письмах Чехов далеко не все говорит прямо и всерьез: даже самые серьезные строки чеховских писем часто окрашены иронией. Может быть, единственная самая «прямая» и самая безусловная оценка Пушкина – поэта была дана Чеховым однажды в разговоре с мальчиком, сыном Л.А. Авиловой. Мальчик с наивной гордостью показывает Чехову новую книгу: «Это стихи. Вы любите стихи, Антон Павлович? – Да, я очень люблю стихи Пушкина. Пушкин – прекрасный поэт». Разговор идет так же, как он возможен и между двумя взрослыми, но здесь вне сомнений и искренность обоих собеседников, и естественность, и простота взрослого, который говорит как будто только самые известные и общие слова, боясь нарушить своей «авторитетностью» ясность первой встречи с Пушкиным. Что Чехов любил Пушкина – кажется истиной, не подлежащей обсуждению и спору. Но совсем другой и несравненно более неясный вопрос – как это отражалось на личности художника, на его творчестве.

Самое значительное и общеизвестное чеховское замечание в связи с Пушкиным имеет прямое отношение и к его собственному творчеству. Чехов говорит в письме к Я.П. Полонскому о том, что «... все большие стихотворцы прекрасно справляются с прозой... (...) Лермонтовская «Та-

мань» и пушкинская «Капитанская дочка», не говоря уже о прозе других поэтов, прямо доказывают тесное родство сочного русского стиха с изящной прозой». Очевидно, речь идет не о формальных признаках родства (метр, рифма), а об особом поэтическом настроении речи, поэтической значимости слова, какая была у Пушкина и Лермонтова, Чехов не мог пройти мимо этого свойства русской литературы: лиризм, поэзия чеховских рассказов незримо связаны с русской поэзией, в том числе и с поэзией Пушкина [7]. Такие поэтические, «полные щемящего света окошки» можно увидеть почти в каждом рассказе Чехова с конца 80 гг. Например, в повести «Дуэль» в сознании человека, оказавшегося в атмосфере вражды и отчаяния, вдруг возникают воспоминания о детстве: «...в детстве во время грозы он с непокрытой головой выбегал в сад, а за ним гнались две беловолосые девочки с голубыми глазами, и их мочил дождь: они хохотали от восторга...». Это не обязательно видение чего-то необыкновенно прекрасного, светлого, гармоничного. В рассказе «Студент» герой представляет «тихий – тихий, темный – темный сад, и в тишине едва слышатся глухие рыдания...». Но это всегда некая конденсация жизни в поэзию, и она-то приближает слово Чехова к пушкинскому слову. Только приближает, потому что связь Чехова с Пушкиным лежит глубже, она основательнее, чем даже близость стилистическая. Наиболее интересны те случаи, когда пушкинское поэтическое слово звучит у Чехова непосредственно. Тогда эта «основа» связи двух художников как бы всплывает на поверхность, и ее легче увидеть и осознать.

Итак, проблема творческого восприятия Чеховым пушкинской художественной системы постепенно осмысливается в работах литературоведов, однако степень ее изученности представляется пока еще недостаточной.

Литература

1. Николаева С.Ю. Чехов и Пушкин. К постановке проблемы // Пушкин проблемы поэтики. – Тверь, 1992. – С. 126.
2. Паперный З.С. Пушкин в прозе // Искусство слова. – М., 1973. – С. 270; Паперный З.С. Указ соч. – С. 276.
3. Овчарова П.И. Пушкин в литературной памяти Чехова «Повести Белкина» и «маленькая трилогия» как книги новелл // А.С. Пушкин и русская литература. – Калинин, 1983. – С. 108.
4. Катаев В.Б. Златая цепь // Чеховиана Чехов и Пушкин. – М., 1998. – С. 69.
5. Маркович В.М. Пушкин, Чехов и судьба «лелеющей душу гуманности» // Чеховиана Чехов и Пушкин. – С. 23.
6. Кузичева А.П. Пушкинские цитаты в произведениях Чехова // Чеховиана Чехов и Пушкин. – С. 64.
7. Переписка А.П. Чехова. В двух томах. Том первый. – М.: Художественная литература, 1984.

А.Д. Тезекбаев

магистрант Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темиргазина

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ТРЕТЬЕГО ЛИЦА В КОММУНИКАТИВНОМ ОБЩЕНИИ МЕЖДУ ОСНОВНЫМИ УЧАСТНИКАМИ

В статье рассматриваются речевые стратегии и тактики третьего лица. Актуальность изучения данного явления заключена в недостаточности исследования его в прагмалингвистике, также в значимости комплексного изучения его в век глобализации, когда требуется примирить две конфликтующие стороны, находить им компромиссные решения и т. п.

Планирование, выполнение задачи, использование каких-либо приемов и т.п. – все это для достижения какой-либо определенной цели. Коммуникативная стратегия – это стратегический план говорящего для получения желаемого результата. Е.В. Ключев под коммуникативной стратегией подразумевает «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [1, 18 с.].

Элементами речевой стратегии являются тактика, языковые маркеры и ходы. Речевая тактика входит в состав речевой стратегии. Речевая стратегия осуществляется с помощью одной или нескольких тактик, в свою очередь тактика «обретает свою форму с помощью приема» [с. 280].

Характер двойного воздействия языковых средств постулирует О.С. Иссерс, констатируя: «с функциональной точки зрения можно выделить основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные стратегии» [2, 106 с.].

Основными стратегиями являются те, которые «...напрямую воздействуют на адресата, его модель мира, систему ценностей, его физическое и интеллектуальное поведение» [3, 30 с.]. К вспомогательным стратегиям относятся те, которые «способствуют оптимальному воздействию на адресата». А.А. Горячев выделяет три составных вспомогательных стратегий:

– прагматические стратегии (построение имиджа, формирование эмоционального настроения);

– диалоговые стратегии (стратегия контроля над темой, стратегия контроля над инициативой и др.);

– риторические стратегии (привлечение внимания, драматизации) [4, с. 30].

Приведем пример для анализа:

Чубуков (входя). Что такое? О чем кричите?

Наталья Степановна. Папа, объясни, пожалуйста, этому господину, кому принадлежат Воловьи Лужки: нам или ему?

Чубуков (ему). **Цыпочка**, Лужки наши!

Ломов. Да помилуйте, Степан Степаныч, откуда они ваши? Будьте хоть вы рассудительным человеком! Бабушка моей тетушки отдала Лужки во временное, безвозмездное пользование крестьянам вашего дедушки. Крестьяне пользовались землей сорок лет и привыкли к ней, как бы к своей, когда же вышло Положение...

Чубуков. **Позвольте, драгоценный...** Вы забываете, что именно крестьяне не платили вашей бабушке и тому подобное, потому что Лужки тогда были спорными и прочее... А теперь всякая собака знает, вот именно, что они наши. Вы, значит, плана не видели!

Ломов. А я вам докажу, что они мои!

Чубуков. Не докажете, любимец мой.

Ломов. Нет, докажу!

Чубуков. Мамочка, зачем же кричать так? Криком, вот именно, ничего не докажете. Я вашего не желаю и своего упускать не намерен. С какой стати? Уж коли на то пошло, **милаша моя**, ежели вы намерены оспаривать Лужки и прочее, то я скорее подарю их мужикам, чем вам. Так-то!

Ломов. Не понимаю! Какое же вы имеете право дарить чужую собственность?

Чубуков. Позвольте уж мне знать, имею я право или нет. Вот именно, молодой человек, я не привык, чтобы со мною разговаривали таким тоном и прочее. Я, молодой человек, старше вас вдвое и прошу вас говорить со мною без ажитации и тому подобное.

Ломов. Нет, вы просто меня за дурака считаете и смеетесь надо мною! Мою землю называете своею да еще хотите, чтобы я был хладнокровен и говорил с вами по-человечески! Так хорошие соседи не поступают, Степан Степаныч! Вы не сосед, а узурпатор!

Чубуков. Что-с? Что вы сказали?

Наталья Степановна. Папа, сейчас же пошли на Лужки косарей!

Чубуков (Ломову). Что вы сказали, милостивый государь?

Наталья Степановна. Воловьи Лужки наши, и я не уступлю, не уступлю, не уступлю!

Ломов. Это мы увидим! Я вам судом докажу, что они мои!

Чубуков. Судом? Можете подавать в суд, милостивый государь, и тому подобное! Можете! Я вас знаю, вы только, вот именно, и ждете случая, чтобы судиться и прочее... Кляузная натура! Весь ваш род был сутяжный! Весь!

Ломов. Прошу не оскорблять моего рода! В роду Ломовых все были честные и не было ни одного, который находился бы под судом за растрату, как ваш дядюшка!

Чубуков. А в вашем Ломовском роду все были сумасшедшие!

Наталья Степановна. Все, все, все!

Чубуков. Дед ваш пил запоем, а младшая тетушка, вот именно, Настасья Михайловна, бежала с архитектором и прочее...

Ломов. А ваша мать была кривобокая. *(Хватается за сердце.)* В бок дернуло... В голову ударило... Батюшки!.. Воды!

Чубуков. А ваш отец был картежник и обжора!

Наталья Степановна. А тетка – сплетница, каких мало!

Ломов. Левая нога отнялась... А вы интриган... Ох, сердце!.. И ни для кого не тайна, что вы перед выборами под... В глазах искры... Где моя шляпа?

Наталья Степановна. Низко! Нечестно! Гадко!

Чубуков. А сами вы, вот именно, ехидный, двуличный и каверзный человек! Да-с!

Ломов. Вот она, шляпа... Сердце... Куда идти? Где дверь? Ох!.. Умираю, кажется... Нога волочится... *(Идет к двери.)*

Чубуков (ему вслед). И чтоб ноги вашей больше не было у меня в доме!

Наталья Степановна. Подавайте в суд! Мы увидим!

Ломов уходит пошатываясь. [«Предложение» А.П. Чехов]

Чубуков вступает в разговор между основными коммуникатами для решение спора, т.е. его целью является решение конфликта. Наталья Степановна просит у отца подтвердить, как свидетель, что Волосьи Лужки их. Ее цель – остаться в выигрышном положении. Остается Ломов, его цель также оспорить оппонента.

В данной коммуникативной ситуации с тремя участниками большей степени роль третьего лица занимает Наталья Степановна. Она отдает предпочтение вести тяжбу своему отцу. Но иногда вставляет свою реплику в пользу отца, когда понимает, что спор переходит в брань «*Папа, сейчас же пошли на Лужки косарей!*». Дальше она только подтверждает сказанное отцом и также начинает бранить оппонента. Цель Чубукова не достигнута, т. к. он хотел женить Ломова на Наталье Степановне, т. е. не спорить, а решить вопрос обоюдно в свою пользу.

Ее коммуникативная стратегия – это дать предпочтение вести спор отцу. Из вспомогательных коммуникативных стратегий можно отнести к ней риторическую стратегию. Речевые тактики – молчание, поддержать отца в случае проигрыша.

Вывод: коммуникативные стратегии и тактики третьего лица в коммуникативной ситуации с тремя участниками молчание, но участвовать в разговоре активно.

Литература

1. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
3. Коноваленко М.Ю. Теория коммуникации: учебник для вузов / М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко. – М.: Юрайт, 2012. – 415 с.
4. Горячев А.А. Стратегии создания рекламного образа // Коммуникативные исследования 2009: Виды коммуникации. Обучение общению: Продолжающееся научное издание / Науч. ред. И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2010. – С. 28-40.

Р.В. Темикова

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Г.С. Суюнова

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА

Новая социальная реальность требует качественного образования. Стратегической задачей государства на современном этапе является построение эффективного общества, основанного на интеллектуальном и духовно-нравственном потенциале нации. Одним из важных элементов современного образования является его гуманитарный характер. Роль культурологического образования как наиболее действенного фактора, способного оказать положительное, совершенствующее воздействие на процесс формирования личности современного казахстанского школьника, которое реализуется и может быть зафиксировано в формировании культурной компетентности.

Понятие «культурологический подход» в научном обиходе употребляется достаточно широко. Однако до сих пор наблюдается некий разрыв в понимании содержательных, сущностных характеристик данного подхода. Это объясняется многозначностью самого понятия «культура» и отсутствием общего взгляда на пути ее изучения. Исходя из этого, различают две точки зрения на природу «культурологического подхода».

С одной стороны, при культурологическом подходе под проблемами педагогического образования понимается овладение учителем общей и профессионально-педагогической культурой, активное освоение педагогических теорий, ценностей и технологий.

С другой стороны, культурологический подход связывают со становлением культурологии образования, изучением культурологии и культурологических дисциплин.

Однако, на наш взгляд, подобное размежевание не совсем удачно. Это связано с рядом причин: во-первых, с тем, что культурологический подход должен рассматриваться, прежде всего, в контексте общепедагогического понимания культуры, во-вторых, в решении проблем формиро-

вания профессионально-педагогической культуры «важно не только овладение культурно-педагогическим наследием, но и включение преподавателя как субъекта культуры в процесс инновационной педагогической деятельности» [1, с. 7].

Гуманитарный взгляд фокусируется на таких существенных проявлениях человеческой природы, как ценности, личностные смыслы, свобода, ответственность и творчество.

В этом ключе актуализируется новое направление в образовании – культурологическое образование. Согласно мнению одного из ведущих российских культурологов А.Я. Флиера, оно определяется как:

1) направление высшего образования по специальности «культурология»;

2) общеобразовательный курс культурологии, включенный в качестве обязательного в цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин учебных планов всех вузов по всем специальностям по действующему стандарту высшего профессионального образования.

Однако многие исследователи, такие как И.Е. Видт, А.А. Пинский, П.Г. Щедровицкий, И.А. Колесникова и др. указывают на парадигмальный характер культурологического образования. Это означает, что они, в отличие от А.Я. Флиера, полагают, что:

1) культурологическое образование – это новая образовательная парадигма;

2) значение культурологического образования не исчерпывается специальным курсом культурологии в высших учебных заведениях;

3) границы культурологического образования широки настолько, что культурология становится системообразующим началом школьного и высшего образования. И.Е. Видт писала: «Культурологические основы образования предполагают наличие адекватности, конгруэнтности существующей культуре-цивилизации. Кризис современного образования в том, что оно функционирует уже в рамках информационной культуры, а все его «узловые моменты», основополагающие принципы отражают культуру индустриальной эпохи».

«В школе и в средних специальных учебных заведениях «культурологическое образование» осуществляется только как составная часть общего гуманитарного образования», – указывал в своих работах С.Н. Токарев. Он также писал, что: «...характер содержания культурологического образования таков, что мы вправе рассматривать не только процесс обучения культурологии, но и общекультурную подготовку в процессе преподавания гуманитарных, синхроническом и диахроническом развитии» (В.С. Библер, Е.А. Ямбург и др).;

4) предмет культурологического образования – место человека в системе культуры, его значение, роль в развитии, сохранении, воспроизводстве культуры, осознание «человека как творца и творения культуры» (М.С. Каган, А.П. Валицкая);

5) воспитание «человека культуры» есть цель культурологического образования (С.Н. Токарев, А.П. Валицкая и др). Эти разработки оказали большое влияние как на сам процесс модернизации образования в системе высшей и средней школы, так и осознание педагогами практиками и теоретиками того, что на формирование личности ребенка оказывают влияние не только ЗУНы, но и социокультурная обстановка. Также пришло осознание важности культурологического образования как фактора, который способен коренным образом совершенствовать личностный рост школьника на протяжении всего периода обучения [2, с. 2].

Каждый учащийся – потенциал государства, его будущее и его возможности. Цель современного образования – раскрыть и развить способности каждого учащегося, выявить его стремления и направить их в нужное русло.

В данных условиях осуществляется поиск новых парадигм развития образования, направленных на формирование функционально-исследовательских навыков учащегося, необходимых для его активного участия в развитии науки и техники.

Что означает понятие «парадигма» в педагогической науке? Парадигма – концептуальная система, которая включает в себя разработку инновационных идей, подходов, технологий, результатов научных исследований и практик. Г.Б. Корнетов педагогическую парадигму понимает как «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии».

Какие парадигмы нужны сейчас современному образованию, чтобы реализовать обозначенную выше задачу? Анализируя данный вопрос, обозначим ряд требований, которым должны отвечать парадигмы, для того чтобы они могли эффективно прогнозировать процессы развития образования.

Одно из них – в центре образования должна быть личность с ее индивидуальными потребностями и возможностями. Все классики педагогики, начиная с древнейших времен, акцентировали внимание в своих теориях образования и воспитания на развивающем индивидуально-личностном их характере.

Второе – образование в стратегическом плане должно быть социально ориентированным, т.е. школа сохраняет и укрепляет семейные устои и традиции, присущие той социальной группе, которая обучается в данной организации образования. Например, в сельской школе основной контингент учащихся – это дети крестьян, фермеров, животноводов и механизаторов. Социально ориентированное образование в сельской местности нацелено на то, чтобы подрастающее поколение стремились жить и работать на земле, наследуя и продолжая дело своих родителей. Следует подчеркнуть, что у человека, выбравшего профессию, которой занимались его предки, потенциал реализовать свои умения и навыки

гораздо выше, чем у специалиста, начинающего свою профессиональную деятельность впервые. Опыт родителей помогает детям глубже разобраться в специфике профессии и быстрее продвигаться в ее освоении. Школа – это фундамент социальной стабильности и прочности.

Третье – соответствие путей развития образования, его тенденций и перспектив основным направлениям развития общества. Образование выступает в качестве слепок и модели общества. Оно, с одной стороны, испытывает на себе влияние все сфер жизнедеятельности человечества, с другой – воздействует на них, либо способствуя продвижению общества вперед, либо ставя преграды на его пути[3].

На сегодняшний день в основе культурно-образовательной парадигмы лежит формирование и развитие личности, аккумулирующей в себе опыт предшествующих поколений, способной жить и осуществлять свою деятельность в рамках духовных ценностей и идеалов своего народа. Казахское образование призвано на сегодняшний момент реализовать идеи программы «Рухани жаңғыру», что позволит воспитать патристическую личность, знающую и уважающую традиции и обычаи казахского народа.

К началу нового тысячелетия в полной мере проявилась глубокая зависимость современной цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые закладываются в образовании. Это связано с пониманием того, что современная образовательная парадигма существенно поменяла представление о цели образования. Высшим гуманистическим смыслом социального развития в условиях современной образовательной парадигмы становится утверждение отношения к человеку как к высшей ценности бытия, создание условий для свободного развития каждого человека.

Изменение парадигмы образования вызвало необходимость пересмотра сущности и содержания основных категорий педагогической науки: образование, воспитание, обучение. Образование – это процесс и результат формирования личности через усвоение человеком способов деятельности и систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувств, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Такой подход к раскрытию смысла образования в целом меняет сущность деятельности учителя, которая должна быть теперь направлена не только на передачу учащимся определенной суммы знаний, умений и навыков, а создание условий для их личностного роста и развития. В этом контексте необходимость изучения особенностей образовательных процессов приобретает наибольшую актуальность.

Таким образом, представленная парадигма развития образования – это, с одной стороны, модель взаимодействия одного из социальных институтов с образованием, с другой – механизм всестороннего и гармоничного развития личности ребенка. В основе любой парадигмы нахо-

дятся, прежде всего, содержание, форма, направленность образования, методы его осуществления, соотношение с тем, кто обучает.

Литература

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., М.: Академия, 2014. – 208 с.
2. Зобнина О. А. Культурологическое образование как фактор формирования социокультурной компетентности школьников. – Алматы. 2018. – 19 с.
3. Медведева О.М. Новые парадигмы развития образования в современном Казахстане. – Алматы, 2019. – 12 с.

Ж.Е. Халияров

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор З.К. Темиргазина

РОЛЬ И МЕСТО КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Целью данного доклада является выявление особенностей современной лингвистики, изучение роли метафоры в нынешней лингвистике. Актуальность заключается в том, что в современности лингвистика набирает большой оборот в своем развитии, где и метафора деятельно используется во всех стилях речи. Объект исследования представляет собой способы развития концептуальной метафоры. Также будут анализированы роль и место метафоры в современной лингвистике, что и является предметом исследования.

Метафора – это выражение или слово, которое произносится в переносном смысле. Основой метафоры является некое явление или предмет, которые обладают с ним сходством. Выражаясь простым языком, одно слово заменяют другим, которое имеет с ним схожий признак. В литературе метафору используют очень давно [1].

«Концептуальное развитие когнитивной теории метафоры в 70-е годы опережало накопление языкового материала. Однако уже с конца 70-х годов начинается ощутимый рост исследований, в которых накапливаются значительные корпуса примеров употребления метафор», – пишут Д. Лакофф и М. Джонсон [2, 13]. В своей работе «Метафоры, которыми мы живем» исследователи также отмечают, что «<...> концептуальная система человека структурирована и определена с помощью метафоры» [2, 27]. По их мнению, «... метафоры пронизывают всю обычную понятийную систему человека. Так как множество понятий, важных для человека, либо абстрактно, либо нечетко определено в опыте (эмоции, идеи, время и т. п.), – продолжают ученые, – возникает необходимость

использовать для их понимания другие концепты, которые осознаются более четко (пространственная ориентация, объекты и т. п.)» [2, 147].

Справедливо утверждение Д. Лакоффа и М. Джонсона: «Концепты, которые управляют нашим мышлением, – не просто порождения ума. Они влияют на нашу повседневную деятельность, 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» [2, 25]. По мнению исследователей, «одним из центральных объектов изучения в когнитивной теории метафоры являются концептуальные метафоры, которые определяют способы осмысления человеком действительности в данной культуре» [2, 13].

Рассмотрим понятия концептуальной метафоры, одно из которых представлено в работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем»: **концептуальные метафоры** – это «устойчивые соответствия между областью источника и областью цели, фиксированные в языковой и культурной традиции данного общества» [2, 11]; второе – в статье О.А. Егоровой и В.В. Калашниковой «Теория концептуальной метафоры в когнитивной лингвистике»: **«концептуальная метафора** (от «концепт» – мысль, представление) представляет собой устойчивые соответствия между донорской и реципиентной зонами в языковой и культурной традиции» [3, 190-195]. Дж. Лакофф и М. Джонсон подчеркивали, что «... метафорические концепты могут выйти за пределы обычного мышления и речи в область, которую можно назвать образным, поэтическим, красочным или фантастическим мышлением и языком» [2, 34]. Исследователи также отмечают, что «новые метафоры могут создавать новое понимание и, тем самым, новые реалии» [2, 251]. «Это становится очевидным при рассмотрении поэтических метафор, – пишут исследователи Дж. Лакофф и М. Джонсон, – так как в поэзии язык – это средство создания новых концептуальных метафор» [2, 251].

Справедливо утверждение Дж. Лакоффа и М. Джонсона о том, что «основание концептуальных метафор лежит в корреляциях между сущностями в нашем опыте» [2, 183]. В работе «Метафоры, которыми мы живем» учеными выделено 2 типа происхождения этих корреляций: «эмпирическая совместная встречаемость» – *experiential cooccurrence* (например, *больше ориентирован о наверх*) и «эмпирическое сходство» – *experiential similarity* (например, *жизнь – это азартная игра*) [2, 183].

В статье Д.С. Денисовой «Концептуальная метафора. Виды концептуальной метафоры» сказано, что «концептуальные метафоры различны по характеру концептуализации» [4]. Исследователем выделено 3 вида следующих концептуальных метафор:

1) структурные – «основаны на концептуализации абстрактных понятий посредством уже известных нами «прозрачных» элементов опыта» [3];

2) ориентационные – «отражают оппозиции, в которых зафиксирован наш опыт пространственной ориентации в мире. <...> репрезентируются в языке, как отдельными лексическими единицами, так и устойчивыми сочетаниями» [3];

3) онтологические – «такой вид когнитивной метафоры, где прослеживается проецирование свойств, которыми наделены предметы реального мира, на абстрактные понятия» [4].

Тогда как в статье «Современная теория концептуальной метафоры: американский и европейский варианты» Э.В. Будаева и А.П. Чудинова говорится о разных методах исследования в области концептуальной метафоры: «...американские лингвисты проводят исследования в рамках классического варианта теории концептуальной метафоры и ориентированы преимущественно на укорененные в сознании метафоры и ингерентные характеристики сфер-источников» [4, 19], а «европейские ученые развивают собственную версию когнитивной политической метафоры и дополняют теорию эвристиками европейских школ дискурс-анализа» [5, 19].

Таким образом, «учитывая, что наша реальность метафорична, метафора являет собой важную часть в осмыслении нами реальности» [4].

Метафора придает к речи различные краски, что является способствующим средством в развитии лингвистики в современности. Поэтому, метафора эффективно влияет на восприятие людей, при помощи своеобразных эмоциональных окрасок. На сегодняшний день метафора является неотъемлемой частью русской речи, так как она на виду в повседневной жизни, в литературе и в научных исследованиях. Основная особенность метафоры заключается в том, что она имеет своевременное развитие вместе с цивилизацией. А точнее, данный вид, как и технология, может быть старым и классическим или современным и модным. Наподобие таких изменений и у лингвистики появляется возможность следовать по стопам современной эпохи.

Метафора обособляется тем, что в них не рекомендуется пользоваться определенно закрепленными выражениями. Человек может сходу сочинить своеобразное выражение в возникших обстоятельствах. Для сочинений и произношений данного вида тропа не требуется профессионализм сферы лингвистики, метафора актуальна в различных сферах современности.

Умение «подмечать сходство» – это дар, которым обладают отнюдь не все люди. Но ведь все мы живем и говорим только благодаря нашей способности подмечать сходство. Без этой способности мы давно бы погибли. Хотя некоторые люди подмечают сходство предметов лучше, нежели другие, это различие только в степени, и оно так же, как другие различия между людьми, может быть уменьшено правильным обучением [6].

Метафора – это многосторонняя явления в языке. Её многосторонность проявляется в пространстве и во времени, в структуре языка и в функционировании. Она характерна всем языкам и во все эпохи; она охватывает разные аспекты языка. Такая универсальность способствует быстрому передвижению в ходе развития. Метафора занимает значимое место в повседневной жизни людей. Образность метафоры настолько глубоки, что ее часто используют для воздействия на сознание и подсознание человека. Например, в психологии психотерапевты часто применяют метафорические приемы, чтобы, влияя на психику пациента, помочь разобраться ему во внутриличностных проблемах. Роль метафоры занимает широкую известность в рекламной деятельности. Звуковые и визуальные образы, созданные с ее помощью, будят воображение, развивают фантазию, помогая потребителю без видимого давления извне сделать определенный выбор. Такие техники называются манипулятивными. Также стоит упомянуть и о роли метафоры в политической сфере, где очень возрос, особенно в последнее время, интерес к проблеме и способам манипулирования человеком, и метафора здесь выполняет очень действенную роль.

Новые концепты языковой картины мира, который создает метафора совмещают в себе логические сущности разного порядка, они являются результатами взаимодействия познавательных процессов, культурного состояния коллектива и его языковой компетенции.

Таким образом, в связи с расширением исследовательских работ, концептуальная метафора актуальна с момента её появления. По работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона под названием «Метафоры, которыми мы живем», можно утверждать, что метафоры охватывают всю сферу человеческой деятельности. В работе приведены ряд особенностей концептуальной метафоры в различных сферах. Также, принято считать, что метафора имея немалую перспективу, и на сегодняшний день занимает значимую роль в современной лингвистике.

Литература

1. Орда И. Что такое метафора и зачем она нужна. – Студия психологических решений от Ирины Орда, 2017. [Электронный ресурс]. URL:
2. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Егорова О.А., Калашникова В.В. Теория концептуальной метафоры в когнитивной лингвистике // Электронный научный журнал. – 2016. – №10-1 (13). – С. 190-195.
4. Денисова Д.С. Концептуальная метафора. Виды концептуальной метафоры // Научный электронный журнал «Научная Гипотеза». – 2018. – №12. – С. 32-36.
5. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная теория концептуальной метафоры: американский и европейский вариант // Вестник ВГУ. – 2007. – №2. – Ч. 1. – С. 10-22.
6. Ричардс А. Философия риторики: Пер. с англ. / Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной – М.: Прогресс, 1990. – С. 44.

В.И. Ярьско

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Г.Н. Старченко

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 8 КЛАССЕ

Ориентация образования на формирование компетентностей требует значительных изменений в системе оценивания достижений учащихся. Значимой составной частью процесса обучения является контроль качества знаний. Именно он позволяет педагогу лучше знать пробелы в знаниях учеников, оценивать плюсы и минусы своей работы и выявлять достоинства и недостатки методов обучения.

Под *контролем* понимается «процесс определения уровня знаний, навыков и умений обучаемого в результате выполнения им письменных и устных заданий, тестов и формулирование на этой основе оценки за определённый раздел программы, курса и периода обучения» [1, с. 123]. Проблема контроля качества образовательного процесса, его совершенствование в целях эффективности не только всей системы образования, но и эффективности самого контроля – одна из существенных проблем нынешнего многопланового обучения.

Одним из наиболее результативных и популярных в наше время методов исследования уровня знаний, умений и навыков учащихся является тестирование.

Тестирование как форма контроля имеет ряд преимуществ: объективность учителя в процессе контроля и оценки, что является очень значимым аспектом для школьника; достоверность, или независимость от случая; экономичность, т.к. для проведения теста требуется мало времени, удобен в оценивании, прост в обращении; целесообразность, т.к. проведение тестирования должно иметь практическую заинтересованность.

Тест – это «инструмент оценивания обученности учащихся, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов» [2, с. 17].

По мнению В.М. Казијева, *тест* – это «система кратких вопросов и заданий, с ограничением времени выполнения для установления характеристик обучения и их последующего анализа» [3, с. 6]. Тестовое задание – «учебная ситуация, для которой тестируемый должен выбрать вариант ответа или же сконструировать такой вариант» [3, с. 6].

На наш взгляд, в ходе урока лучше всего сочетать тест с разными видами традиционных форм контроля, чтобы быть точным в результате оценивания учащегося. Можно согласиться с О.Г. Маматовой, которая считает, что «тест фиксирует только результаты работы, но не ход её выполнения, возможно угадывание правильного ответа, а также случаи, ко-

гда выбор неправильного ответа объясняется невнимательностью» [4, с. 355].

В педагогике выделяют следующие *формы тестовых заданий*: закрытого типа, открытого типа, на установление соответствия, на установление правильной последовательности действий, компьютерное тестирование. Остановимся на указанных формах тестового задания.

Тест *закрытой формы* – тестовое задание, где тестируемый должен выбрать правильный вариант среди нескольких правдоподобных или «дистракторов» (от англ. distractor – «отвлекать»). Такой вид теста является самым распространённым среди педагогов.

Причин широкого распространения этой формы тестовых заданий, по мнению А.Д. Жунусакуновой, несколько: «1) сравнительная простота выполнения; 2) традиционность; 3) удобство для быстрого и автоматизированного контроля знаний» [4, с. 2].

Подобный тип тестовых заданий был применен нами на уроках литературы в 8 классе при проверке домашних заданий, изучении нового материала, закреплении изученного. Например, при изучении рассказа А.П. Чехова «Пересолил» учащиеся выполняли *тест закрытого типа* с одним вариантом ответа. При закреплении пройденного материала по рассказу А.П. Чехова «Смерть чиновника» использовали *тест с несколькими вариантами ответов*.

Приведём примеры. Пример 1. В каком юмористическом журнале был впервые опубликован рассказ «Пересолил»? А) «Крокодил»; Б) «Верблюд»; В) «Осколки»; Г) «Ворона»; Д) «Стёкла». Пример 2. Перечислите героев рассказа «Смерть чиновника»: А) Очумелов; Б) Червяков; В) Бризжалов; Г) Королёв; Д) Чечевицын.

Оценивались тестовые задания по таким критериям: «удовлетворительно» – за 50–70% правильно выполненных заданий, «хорошо» – за 70–85% правильно выполненных заданий, «отлично» – за правильное выполнение более 85% заданий.

Следующим типом теста, который мы использовали на уроках литературы в 8 классе, был *тест открытого типа*.

Открытая форма теста предполагает утверждение, которое необходимо дополнить. Данная форма контроля обычно представлена в виде словесного текста, где пропущены важные составляющие – слова или словосочетания. В заданиях такого типа может применяться пропуск двух и более слов.

Задание формулируется в виде утверждения, а не вопроса. Ученик по памяти должен заполнить такие «пропуски» соответствующими элементами. Такое тестирование целесообразно проводить во время СОРов (суммативного оценивания раздела) или СОЧей (суммативного оценивания четверти). Например, на заключительном уроке по творчеству А.П. Чехова было проведено тестирование в открытой форме. Учащиеся вставляли нужные слова в текст по биографии писателя.

Было предложено задание такого типа: «Дополните интересные сведения из биографии писателя недостающими фактами».

Антон Павлович Чехов родился 17 января 1860 года в _____. От учителя он получил свой первый литературный псевдоним _____. Близким товарищем Антона Павловича был _____. Собственным именем Чехов подписывался лишь в редких случаях. Чаще он подписывался смешными прозвищами: _____, _____, _____. А.П. Чехов очень уважал творчество _____ и считал его родоначальником русского романа. Любимой породой собак у Чехова была _____. Чехов посвятил рассказ композитору _____. В _____ был установлен первый памятник А.П. Чехову. Это произошло в 1908 году. Произведения писателя экранизировались около _____ раз. Чехов по профессии был ещё и _____. Чехову нравилось искать _____ фамилии у настоящих людей. Он собирался написать песню вместе с _____. Прожил великий писатель только _____ года. А.П. Чехов был похоронен на кладбище _____ монастыря, поблизости с могилой его отца. Писатель всеми усилиями помогал больным _____, которые приезжали в Ялту. Также он был награжден _____ премией за написание сборника рассказов «В сумерках».

На уроках литературы актуальны задания на соответствие – тестовые задания, которые подразумевают установление правильного соответствия каждого элемента одного множества элементам другого множества. Плюсом такого типа задания является то, что учитель может проверить, насколько точно учащийся понял изученный материал.

Такой тип тестового контроля эффективнее всего применять при проверке домашнего задания в начале урока или при написании СОР. Подобное задание нами было использовано на этапе закрепления по теме: «Рассказы В.М. Шукшина». Приведем пример такого типа теста (Таблица 1).

Таблица 1 – Тест: «Установление соответствия: отрывок – рассказ»

| | |
|---|----------------------|
| 1) «А что, мама? Тряхни стариной – приезжай. Москву поглядишь и вообще. Денег на дорогу вышлю. Только добирайся лучше самолетом – это дешевле станет» | А) «Боря» |
| 2) «Что-то глянул на полу-то, а у прилавка, где очередь, лежит в ногах у людей пятидесятирублевая бумажка. Этакая зеленая дурочка, лежит себе, никто ее не видит» | Б) «Сапожки» |
| 3) «Перед сном грядущим Сергей всегда присаживался на низенькую табуретку у кухонной двери – курил последнюю папироску» | В) «Мнение» |
| 4) «Он, пожалуй, слегка изображал из себя кинематографического американца: все он делал чуть размашисто, чуть небрежно...» | Г) «Сельские жители» |
| 5) «Мы тут тоже немножко... «микитим». И газеты тоже читаем, и книги, случается, почитываем... И телевизор даже смотрим. И, можете себе представить, не приходим в бурный восторг ни от КВН, ни от «Кабачка» ни от «13 стульев» | Д) «Чудик» |

| | |
|--|-------------|
| б) «В палату привели новенького. Здоровенный парень, полный, даже с брюшком, красивый, лет двадцати семи, но с разумом двух-летнего ребенка» | Е) «Срезал» |
|--|-------------|

Тест на установление правильной последовательности действий – это тестовое задание, при выполнении которого тестируемый должен перед каждым элементом списка поставить порядковый номер, согласно логике содержания задания. Такое задание целесообразно проводить во время проверки прочитанного рассказа, чтобы понять, как учащийся усвоил текст.

Приведём пример такого задания. Перед вами «История болезни» Николая Ивановича Чимше-Гималайского из рассказа «Крыжовник». Установите действия, происходящие с главным героем в правильной последовательности: 1–..., 2 – ..., 3 – ...: А) Тоскливая служба в казенной палате; В) Смерть жены; С) Желание вернуться на природу; D) Жадность; Е) Желание купить своё имение; F) Мечта о крыжовнике; G) Покупка имения в Чумборокловой Пустоши; H) Крыжовник и «счастье»; I) Женитьба.

Компьютерное тестирование – это тестовое задание в форме диалога между тестируемым и компьютером: тестовые задания предъявляются на экране монитора, а ответы выносятся тестируемым с помощью устройства ввода «мышь».

Такой тип тестирования считается наиболее достоверным и объективным. С помощью компьютерного тестирования педагог может сэкономить много времени, такой вариант тестирования удобен учащимся, т.к. они моментально получают результат и оценку, не дожидаясь проверки учителем. Данное задание удобно и эффективно на любом этапе урока и при любой контрольной проверке. На уроке литературы нами были использованы готовые тестовые задания со следующих образовательных сайтов: <https://obrazovaka.ru/test/>; <https://onlinetestpad.com/ru/> .

Выбор тестового задания определяется целями, в соответствии с которыми проводится тестирование, содержанием материала, усвоение которого необходимо выявить. Чем чётче сформулированы цели, тем эффективнее и точнее будет оценивание.

Таким образом, тесты могут применяться на всех этапах урока литературы. С их помощью осуществляется предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний учащихся. Одним из существенных достоинств тестирования является их объективность и удобство выполнения. На уроке литературы учителю необходимо иметь набор различных видов тестовых заданий, позволяющих проверить знания учащихся, как по отдельным темам, так и при проведении СОРов и СОЧей.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – С-П.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Лукиных В.С., Ветлугина Н.О. Использование тестовых форм контроля по иностранному языку в начальной школе // Молодой учёный. – 2015. – №10.5. – С. 16-17.
3. Казиев, В.М. Введение в практическое тестирование. – 2-е изд. исправленное. – М.: ИНТУИТ. – 2016. – 98 с.
4. Жунусакунова А.Д. Разновидности заданий в тестовой форме // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето. – 2012.
5. Маматова О.Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов // Молодой учёный. – 2012. – №8. – С. 353-355.

А. Яцык, М. Полетаева

Павлодарский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.К. Абзудинова

РЕФЛЕКСИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Один из принципов современного образовательного процесса – принцип активности и сознательности. Ребёнок может быть активен, если осознаёт цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным.

Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии. При этом очень важно помнить о том, что организация рефлексивной деятельности на уроке – не самоцель, а подготовка к сознательной внутренней рефлексии, к развитию необходимых современной личности качеств: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности.

Осуществление рефлексивной деятельности делает возможным управление нравственными процессами, поскольку любая рефлексия ориентирована на собственную модель мира школьника. Рефлексивная деятельность на уроке не только создаёт условия для осознания пройденного пути, но и способствует формированию и развитию универсальных учебных навыков, а также достижению метапредметных результатов обучения.

В чем ценность рефлексии для человека? Рефлексия «поворачивает» сознание человека на свой внутренний мир. Задача учителя – воспитать мышление, предусматривающее смещение акцентов в усвоении знаний с увеличения объема информации на выработку личностного отношения к знаниям, критическое их осмысление. Поэтому на уроке мы учим выделять главное, планировать собственную деятельность, анализировать, оценивать.

Для того чтобы в процессе изучения учебного материала реализовалась человеческая способность к обучению, способ описания проблемы должен содержать возможность ошибаться и исправлять свои ошибки, вырабатывать умение находить компромиссы, позволять усомниться в своих решениях и вернуться к началу. Совершая ошибки и исправляя их, ученик вырабатывает непротиворечивую и хорошо продуманную стратегию. Это становится возможным благодаря рефлексивному компоненту содержания.

Рефлексия – самоанализ, самооценка участника образовательного процесса, потребность и готовность учащегося и педагога зафиксировать изменения своего состояния, определить причины этих изменений.

Рефлексия относится к содержанию предметных знаний и деятельности субъекта, подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результата и повышения ее эффективности в целом.

Овладение навыками рефлексии предполагает последовательное освоение следующих *уровней*:

- припоминание учеником выполненной деятельности;
- фиксация рассматриваемого содержания, его границ;
- выявление своих результатов и способов их получения;
- выявление имеющихся или возникающих противоречий;
- выявление причин и способов разрешения противоречий;
- вербальные (словесные) формы деятельности за небольшой промежуток времени;
- эмоционально-образные способы рефлексии.

Способность к рефлексии дает возможность человеку:

- осознать свои поступки, отношения, ценности;
- формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные:

– управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами:

- формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности;
- обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Кроме того, рефлексивная практика помогает избавиться от страха, способствует открытому общению людей, сплочению команды, коллектива.

Каковы условия организации рефлексивной деятельности на уроке?

Психологи и педагоги отмечают, что рефлексия возможна, если:

- детям предоставляется максимальная свобода выбора тем и способов работы;
- ученика привлекают к постановке личных целей и задач в образовании;

– учитывается индивидуальный темп, личный опыт, стиль и способности учеников;

– признается право ребенка на собственное личностное отношение к происходящему;

– в основу оценки ребенка кладется не отметка учителя, а самооценка процесса своего образования, рефлексия и деятельностная самооценка всех субъектов образования.

Отсутствие у учителя практического инструментария по организации рефлексии на уроке препятствует формированию рефлексивных умений учащихся. Данная работа – попытка систематизировать материал, который представлен в различных публикациях, а также обобщить собственные приемы проведения рефлексии на уроке.

Что нужно учитывать при организации рефлексии? Рефлексия осуществляется на протяжении всего учебного процесса, выполняя на разных его этапах *различные функции*.

Рефлексия как психологическая настройка на урок способствует формированию благоприятного микроклимата. Неразрешенные проблемы, невысказанные участниками мысли и чувства препятствуют полноценному восприятию происходящего на уроке. Поэтому важно настроить ребенка на урок. А для этого порою необходимо дать ему возможность высказаться о том, что его беспокоит, тревожит в данный момент. *«Изобрази телом свое настроение»* – этого рефлексивно упражнения порою достаточно, чтобы снять у ребенка мышечное напряжение перед уроком (здесь реализуется **здоровье сберегающая функция рефлексии**), дать ему возможность избавиться от проблем, перейти в состояние «здесь и сейчас». Потратив 1–2 минуты в начале урока, вы дадите возможность не только проявить себя, свои способности (для пластичных, творческих детей), но и ощутить свою значимость, потому что дети остро переживают ощущение своей разобщенности с этим миром, свойственную сегодня и многим взрослым. Отметим, что рефлексия здесь является еще и **способом самовыражения учащихся**.

Наряду с оценкой, рефлексия может выступать в качестве **мотивации учения и определения степени достижения цели**.

Рефлексивная деятельность, как и любая другая, может организовываться в индивидуальной и групповой формах. Ценность групповой рефлексии заключается еще и в том, что переживания участников, связанные с приобретением нового опыта, складываются в единую многоцветную картину. И тогда уже всем становится понятен смысл высказывания: «Мир богаче наших представлений о нем». Так закладываются **основы толерантности**.

Рефлексия – это сигнал о завершении урока, своего рода точка в конце занятия. В этом случае она будет выполнять психотерапевтическую, здоровьесберегающую функцию: проговаривая свои ощущения, размышления, ребенок еще раз фиксирует происходящее на уроке, что

создает основу для повторения, закрепления материала (это тоже одна из функций рефлексии) и освобождает место для информации следующего урока, что повышает его эффективность и исключает переутомление школьников.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Она направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, воспринятого каждым. Ее цель – не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими, со своими.

Методы и приемы организации ситуации успеха на уроке.

1. Эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент).

2. «Три лица».

Учитель показывает учащимся карточки с изображением трех лиц: веселого, нейтрального и грустного.

Учащимся предлагается выбрать рисунок, который соответствует их настроению.

3. «Цветные карточки».

У учащихся две карточки: синяя и красная. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце урока. В данном случае мы можем проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия.

Проведение **рефлексии настроения и эмоционального состояния** целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности. Для этого применяются карточки с изображением лиц, цветовое отражение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент).

Например, урок литературы в 9-м классе по теме «Возможно ли духовное прозрение героини рассказа А.П. Чехова «Анна на шее» начинаю с прослушивания аудиозаписи русской народной песни «У церкви стояла карета» и рассматривания репродукции картины В.В. Пукирева «Неравный брак». Такое начало урока создает необходимый эмоциональный настрой учителя и учеников.

Рефлексия деятельности дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока, используя, например, приемы: «лестницы успеха», «письмо самому себе», «телеграмма». Составление телеграммы, инструкции, памятки – отбор наиболее важной информации из прочитанного и представление её в сжатом, лаконичном виде.

Эффективность решения поставленной учебной задачи (проблемной ситуации) можно оформить в виде графического организатора «рыбья кость» («Правописание приставок пре- и при-, «Буквы н, nn в причастиях» или на выбор), кластера – пучок, созвездие, грабли, гроздь.

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного. Эффективен прием незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма, рефлексия достижения цели с использованием «дерева целей», оценки «приращения» знаний и достижения целей (высказывания Я не знал... – Теперь я знаю...); прием анализа субъективного опыта и достаточно известный прием синквейна, который помогает выяснить отношение к изучаемой проблеме, соединить старое знание и осмысление нового. При внешней простоте формы синквейн – быстрый, но мощный инструмент для рефлексии.

Рефлексия в конце урока

Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы.

1. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске: сегодня я узнал...; было интересно...; было трудно...; я выполнял задания...; я понял, что...; теперь я могу...; я почувствовал, что...

2. «Плюс-минус-интересно». Это упражнение можно выполнять как устно, так и письменно, в зависимости от наличия времени. Для письменного выполнения предлагается заполнить таблицу из трех граф. В графу «П» – «плюс» – записывается все, что понравилось на уроке, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции, либо, по мнению ученика, могут быть ему полезны для достижения каких-то целей. В графу «М» – «минус» – записывается все, что не понравилось на уроке, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным, или информация, которая, по мнению ученика, оказалась для него не нужной, бесполезной. В графу «И» – «интересно» – учащиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на уроке, что бы еще хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к учителю.

| Плюс | Минус | Интересно |
|------|-------|-----------|
| | | |

Это упражнение позволяет учителю взглянуть на урок глазами учеников, проанализировать его с точки зрения ценности для каждого ученика. Для учащихся наиболее важными будут графы «П» и «И», так как в

них будут содержаться памятки о той информации, которая может им когда-нибудь пригодиться.

3. «Мои ответы».

На протяжении урока отмечать условно свои ответы:

«V» – ответил по просьбе учителя, но ответ неправильный;

«W» – ответил по просьбе учителя, ответ правильный;

«|» – ответил по своей инициативе, но ответ неправильный;

«+» – ответил по своей инициативе, ответ правильный;

«0» – не ответил.

Обсуждая в конце урока результаты своих наблюдений, учащиеся смогут объективно оценить свою активность и качество работы.

Рефлексивная контрольно-оценочная деятельность при организации коллективно-учебной деятельности в группе предполагает включение каждого учащегося в действие взаимоконтроля и взаимооценки. Для этого используются оценочные карты, цель которых – научить адекватно оценивать себя и других. Можно предложить учащимся сделать краткие записи – обоснования оценки в виде похвалы, одобрения, пожелания и т. д.

Таким образом, в рефлексии открывается не только способность человека «познавать свою умственную деятельность так же, как мы познаем внешние нам предметы», но и как способность, характеризуется тем, что человек уже «не просто знает, а знает, что знает». Рефлексия – умение человека осознавать то, что он делает, аргументировать и обосновывать свою деятельность и осознавать своё состояние.

Профессиональные успехи любого учителя так или иначе связаны с психологическим, методическим и предметно-практическим осмыслением. И если процесс усвоения детьми специально-профильных знаний по русскому языку, умений и навыков – это уже устоявшаяся «профессиональная» система, то уровень психологический, обеспечивающий педагогическую результативность за счет вовлечения в учебный процесс, например, рефлексивных моментов, должна стать постоянно обновляющейся системой воспитательно-образовательного пространства класса.

Но чтобы ученик на уроке смог на них ответить, ему для этого нужны условия, которые и должен обеспечить любой учитель-предметник:

1. Важно **настроить** участников на рефлексию.

2. Прекрасно, если рефлексия **связана с общей канвой урока**, а не является «инородным» телом.

3. При проведении рефлексии учитель должен учитывать **возрастные и индивидуальные особенности** учащихся.

4. Важно, чтобы **в процесс рефлексии были вовлечены и учащиеся, и учитель**. Процесс рефлексии должен быть многогранным, так как оценка должна проводиться не только личностью самой себя, но и окружающими людьми.

5. Следите за тем, чтобы обратная связь оставалась **краткой и индивидуальной** и не перерастала в серьезный личностный анализ.

6. Рефлексия – это всегда **творчество**. Нет ничего скучнее однообразной рефлексии. Выбор рефлексий очень широк. Много идей можно почерпнуть в психологической литературе, адаптируя предлагаемые методики к своему уроку.

Ценность рефлексии для развития человека не вызывает сомнений. Не стоит только забывать о том, что рефлексия обязательно должна стать основой для последующих действий.

Литература

1. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 1997. – №6.

2. Винярская О.А. Развитие личности учащегося на уроках иностранного языка // Учитель.ru. – 2001.

3. Глушкова О.В. Рефлексия на уроке: вопросы и ответы / Инновационные процессы в преподавании русского языка и литературы: сб.ст. по материалам межрегион. науч.-практ.конф. / редкол.: Е.А. Рябухина. – Пермь, 2008.

ШЕТ ТІЛДЕРІ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Г. Айдархан, Ә. Барат

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенттері

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Б.Д. Нығметова

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ДИАЛОГТІК ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі таңда әрбір оқытушы өзінің оқу үрдісін ұйымдастыруға деген көзқарасына жаңашыл өзгерістер енгізуі қажет болады. Мұндай өзгерістер практика жүзінде кеңінен орын алу үшін, мектептерде оқу үрдісінде оқушыларды оқытудың интербелсенді әдістерін кеңінен қолдану қажет. Оқытудың интербелсенді әдістері мектептерде оқушыларды кәсіби даярлау үрдісін жетілдірудің ең басты құралы болып табылады.

Мектепте оқытудың түрлері көбіне дәстүрлі түрде жүргізіледі, яғни оқытушы білімді жеткізеді, ал оқушы есте сақтайды. Осы орайда Л.С. Выготский: «Оқытушының дайын білімді жеткізілген дәрісі оқушыны әлбетте көп нәрсеге үйрете алады, бірақ оқушы бойында ешқандай әрекет жасамай, жеткізілген ақпаратты тексермей, бөтен адамның қолынан алынған дайын ақпаратты қолдануға ғана тәрбиелейді», – деген. Сабақты дәстүрлі тәсілдермен жүргізу мен интербелсенді әдістерді пайдаланып жүргізу арасындағы айырмашылықтың бірі, оқытушы мен оқушының өзара әрекеттестігінің өзгеруінде, яғни оқытушы белсенділігі оқушы белсенділігімен алмасады, мұнда оқытушының міндеті оқушылардың белсенділігінің артуына жағдай жасау болып табылады.

Интербелсенді әдістер дегеніміз не? Интербелсенді әдістер (ағыл. interaction – өзара қатынас, бір-біріне әсер ету деген мағынаны береді) – білім алушылардың өзара қарым-қатынасына негізделген оқыту әдістері. Интербелсенді әдістердің ең басты мақсаттарының бірі – оқытуда қолайлы жағдайлар жасау, яғни оқушы оқу барысында өзінің жетістігін, өзінің интеллектуалды маман бола алатындығын сезіну, бұл оқу үрдісінің өнімділігін арттыра түседі. Оқу үрдісін ұйымдастыруда барлық оқушылардың таным үрдісіне тікелей араласа алуына мүмкіндік жасалады, нәтижесінде оқушы өзінің не білетіндігін және не ойлайтындығын түсінуіне, сондай-ақ рефлексия жасауына мүмкіндік алады.

«Рефлексия – қарастырылатын әрбір мәселе бойынша ой толғатып, жан-жақты зерттеп, өз түсінігінді қалыптастыру, өзіңді тану мен түсіну, ішкі жан дүниеге үңілу, өзіңмен сырласу, өзіңе есеп пен баға беру дегенді білдіреді. Осындай рефлексиялық жұмыс санада жаңа ұғымдар

мен түсініктерді құрастырады, жаңа білім қалыптастырады, сол себепті де оқу/оқыту үрдісіндегі барлық іс-әрекеттердің негізін рефлексия құрауы керек. Үйрену үрдісінің мақсаты ойшыл тұлға қалыптастыру болғандықтан, оның мазмұнын рефлексиялық іс-әрекеттер құрауы керек» [1,55]. Интербелсенді оқытудың нәтижелілігі мен тиімділігі мынада: оқытудағы интербелсенді әдістер практикалық мәселелерді шешуде ұғыну, меңгеру және білімді шығармашылықпен қолдану үрдісін қарқынды етеді. Оқушылардың оқу үрдісінде тек дайын білімді ғана алып қана қоймай, білімді белсенді қолдану есебінен оқыту тиімділігі қамтамасыз етіледі. Егер де оқытудың интербелсенді әдістері мен стратегияларын сабақта үнемі қолданып отырса, онда оқушы бойында ақпаратты тиімді меңгеру дағдысы қалыптасады және ойын айтуда қателесуден қорықпайтын болады да нәтижеде оқытушымен қарым-қатынаста сенімділік пайда болады; интербелсенді әдістер мәселені талқылауда оқушылардың уәжін арттырады, ол өз кезегінде олардың ізденіс белсенділіктеріне эмоционалды түрткі болады, нақты іс-әрекетке итермелейді, нәтижеде білім алу үрдісі саналы түрде жүреді интербелсенді әдістер бірегей ойлау мүмкіндігін қалыптастырады, проблемалық жағдайларға өздігінше үңілуге мүмкіндік береді, одан шығу жолдарын іздестіруге талпындырады; өз ұстанымы мен өмірлік құндылықтарын дәлелдеуге талпындырады; басқа да көзқарастарды тыңдай білуге үйретеді; толеранттылық пен кішіпейілділікті сақтай отырып, қарым-қатынас жасай білуге үйретеді; оқытудың интербелсенді әдістері қызметті ұйымдастыру тәсілдерін алмастыруды жүзеге асыруға мүмкіндік береді, қызметтің жаңа тәжірибесін алуға, оны ұйымдастыруға, өзара әрекеттестікке түсуге үйретеді. Интербелсенді қызмет – білім, білік – дағды, қызмет – коммуникация тәсілдерінің дамуын қамтамасыз етіп қана қоймайды, оқушылардың жаңа мүмкіндіктерін ашуға көмектеседі, дара және ұжымдық қызметті саналы түрде сезіне отырып, тәжірибе жинақтау үшін, құндылықтарды сезіну және қабылдау жолында құзыреттіліктерін қалыптастыру және жетілдірудің басты шарты бола алады; оқытудың интербелсенді әдістерін пайдалану білімді меңгеру және оны қолдану біліктілігін, білік және дағдыларын түрлі жағдайларда икемді және адамгершілікпен қолданылуын бақылауға мүмкіндік береді.

Мақсаттарды және күтілетін нәтижелерді айқындау. Әр сабақтың басында бүгін қарастырылған тақырып бойынша оқытушы өз тұрғысынан сабақтың мақсаттарын айқындап, оқушылардан қандай білім, білік, дағды, әрекеттер күтетіндігін жеткізеді. Сонан соң оқушылардың өздерінен сабақтан қандай нәтиже күтетіндерін құрастыруды талап еткен орынды болады. Бұл әрекет әрбір оқушыда өзінің сабаққа тікелей қатысы бар екендігі туралы ойды нақтылап, оларды «Сабақта мен қандай білім ала аламын? Ол үшін мен қандай жұмыс мен әрекеттер атқаруым

керек? Бұл білім маған қандай пайда бермек?» деген сұрақтар төңірегінде ой-толғаныс жасауға шақырады.

Жұмыс ережелерін қабылдау. Сабақ басында жұмыс ережелерін қабылдап (силлабуста келтірілген ережелерден басқа), оларды әрі қарай қатаң ұстану оқушыларды тәртіпке шақырып, тиімді әрі үнемді түрде жұмыс жасауға қолайлы. Ол үшін әрбір шағын топ бұл мәселені 1–2 мин талқылап алғаннан кейін, олардың ұсыныстарын көлемді параққа (флип-чарт, плакат) түрлі-түсті маркерлермен жазып, кабинеттің көрнекті жеріне іліп қоюға болады.

Ережелер сан алуан болуы мүмкін, мысалы, жұмыс регламенті, реті мен тәртібін анықтайтын, алайда олар бірлескен жұмыста сыйласымды қарым-қатынас құруға бағытталғаны дұрыс. Мысалы: «Біреу сөйлегенде, оның сөзін бөлмейік! Тұлғаның жеке басын сынамай, көзқарас пен пікірді сынайық! Қысқа да нұсқа сөйлейік! Уақытты үнемді әрі тиімді пайдаланайық! Берілген тақырыптан ауытқымайық! Біз үшін әрбір пікір құнды! Жекелей жұмыс жасағанда, бір-бірімізге бөгет жасамайық! Тыңдай білейік! Берілген тапсырманы мүлтіксіз орындайық!», тағы сол сияқты.

Сенім және жұмыс атмосферасын қалыптастыру. Оқушыларды психологиялық тұрғыдан интербелсенді оқуға дайындау қажет. Әдетте сабаққа келгендердің барлығы бірдей оқуға белсене араласып кетуге дайын бола бермейді, өйткені оларда өздерін қолайсыз сезіну жағдайлары да болуы мүмкін. Мұның бірнеше себептері болады, мысалы, «өзіне үлкен жауапкершілік жүктелуден қашуы немесе жүрексінуі мүмкін. Оң нәтиженің шығуына күмәндануы мүмкін. Жазалаудан немесе күлкі – мазаққа қалудан қаймығуы мүмкін. Еріншектік немесе шаршағандық болуы мүмкін. Назарын жинақтай алмау (мысалы, үзіліс кезіндегі оқиғалардың немесе алдыңғы сабақтың әсерінде болуы)». Оқушылардың сабақ барысында барлық шарттылықтардан арылып, ойлау қабілеттерін белсендендіріп, жұмысқа толық ниеттеліп, қызу кірісіп кетуін ой сергітетін жаттығулар арқылы жүзеге асыруға болады.

Барлық оқушылар қатысады. Интербелсенді әдіс аумағында өтетін сабақ мақсаттарының бірі бірлесе жұмыс жасау болғандықтан, әр қатысушының жұмысқа белсене қатысқандығы керек. Оқушылардың білім игеру жұмысының, оның ішінде әсіресе бірлескен жұмыс әрекеттерінің қызықты әрі тартымды екендігіне көздерін жеткізгені дұрыс.

Тыңдай білу: барлық пікірлер тыңдалады. Топтық талқылау кезінде барлық оқушылардың өзіндік пікірлерін айтып, басқалары оны мұқият тыңдап, айтылған пікірді сыйлап, онымен санасатындай қолайлы жағдай жасап отыру қажет болады. Мұндайда барлық оқушылардың пікірлері тыңдалуы қажет. Топтық бірлескен жұмыстан соң (талқылау, пікірлесу, ой қозғау, тапсырманы бірлесе орындау т.б.) әр топқа өз пікірі мен көзқарасын жариялау мүмкіндігін беру керек.

Кері байланыс. Кері байланыс – сабақтың мазмұны немесе әдіс-тәсілдері, оның тиімділігі мен қандай дәрежеде өткендігі туралы оқушылардың ой-пікірлері мен эмоциялары, олардың болашақтағы (келесі сабақтардағы) өз мұқтаждарын келтіруі. Кері байланыс арқылы алынған пікірлер оқытушыға өткізген сабағына баға беріп, оның ұтымды жақтары мен кемшіліктерін анықтап, келешек жұмысына өзгерістер енгізу мүмкіндігін береді. Оқушыларға «Сабақ қалай өтті: қызық өтті ма? Сіз үшін сабақтың құнды жақтары нелер болды? Бүгін не үйрендіңіз (білдіңіз)? Бүгінгі үйренгеніңіз Сіз үшін келешекте керек болады деп ойлайсыз ба? Осы тақырып бойынша тағы да не білдіңіз келеді?» деген сұрақтарды ауызша талқылау немесе жазбаша жүргізілуі тиіс. Осылай кері байланыс бағалаумен бірігіп, оны орындауға оқушыларға жеткілікті уақыт беріледі (мысалы, 5–10 мин). Демек, интербелсенді деген өзара әрекеттестік жасау немесе әңгімелесу дегенді білдіреді десек (затпен, мысалы, компьютермен сұхбаттасу немесе адаммен сұхбаттасу), онда интербелсенді оқыту, ең алдымен, диалогтық оқыту, оның көмегімен өзара әрекеттестік орнату болып табылады. Диалогтық оқыту, өз кезегінде, оқыту мен оқудағы ұстаным, ол оқытушының оқу материалын даярлаудағы қолданатын ережелері мен оқушылардың меңгеру барысындағы қолданатын ережелері болып табылады. Диалог термині сөздіктерде түрліше түсіндіріледі, мысалы: «Тіл білімі сөздігінде»: «Диалог (сұхбат) (гр. dialogos – әңгіме, сұхбат). Диалогтық сөйлеу – (сұхбаттасу) өзара тілдесу негізінде ауызша сөйлеу формасы. «Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде»: «Диалог – екі немесе бірнеше адам арасындағы әңгіме», делінген. Қазақ тілі энциклопедиясында: «Диалог (гр. dialogos – сөйлесу, әңгімелесу) – екі адамның тіл қатысуы», деп көрсетілген.

Адамдар кез келген жағдайда өз ойын біреуге түсіндіріп, білдіруде, пікірлермен алмасу үшін тілдік қарым-қатынасқа түседі, демек, диалог құрып сөйлеседі. Зерттеушілердің пікірінше, адамның бір-бірімен қарым-қатынас жасауының үштен бір бөлігі тілдік сөйлесу қарым-қатынасына түсуден тұрады, яғни адамдар арасында үнемі диалогтық сөйлесу жүріп жатады.

Зерттеуші-ғалымдардың пікірлері бойынша, диалогтық сөйлесудің негізгі бөліктерін: сөйлеу оқиғасы, сөйлеу жағдайы, айтушы мен тыңдаушының диалогтық сөйлесу барысында бір-біріне әсер етуі деп бөліп көрсетеді. Осылайша бөліктеу сөздің тууы мен оның қабылдануынан, сөйлесетін серіктестер қолданған сөйлемдер мен сөйлеу жағдайлары арасындағы байланыстардан, диалогтық сөйлесуді қиындататын факторлардан, оны түсінуді жеңілдететін факторлардан тұруы мүмкін [2].

Диалогтық оқыту барысында оқушылар сын тұрғысынан ойлауды үйренеді, мән-жайды және қажетті ақпаратты талдау негізінде күрделі мәселелерді шешуге, балама пікірлерді таразылауға, ақылға салынған шешімдерді қабылдауға, пікірталастарға қатысуға, басқа адамдармен қарым-қатынас жасай білуді үйренеді. Ол үшін сабақта топтық жұмыс-

тар ұйымдастырылады, зерттеу жобалары қолданылады, рөлдік ойындар ойнатылады, түрлі құжаттармен және түрлі ақпарат көздерімен жұмыстар жүргізіледі, шығармашылық жұмыстар да қолданылады. Оқушы оқу үрдісінің толық мүшесі болады, мұнда оқытушы дайын білімді бермейді, оқушылардың өз беттерінше ізденулеріне түрткі болады және оқушылар жұмысында көмекші қызметін атқарады.

Әдебиеттер

1. Жақсылықова Г.И., Каженова А.М. Интербелсенді әдіс-тәсілдер: Әдістемелік құрал. – Астана, 2011.
2. Сабыров Т. С. Оқыту теориясының негіздері. – Алматы, 1993.

А.А. Азамат

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті,

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН ЖАҢАРТУ КОНТЕКСІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕ

Ағылшын тілін бастауыш сыныптан оқытудың мақсаты – оқушылардың ағылшын тілінде қарым-қатынас жасай алу негіздерін меңгеруі болып табылады. Ерте жастан ағылшын тілін оқыту оқушылардың коммуникативті даму біліктілігін арттырады, оқушылардың қызығушылығын оятуға мүмкіндік береді, бірден көп тілдерде сөйлеуге мүмкіндік алады. Ал әлемдік тіл ретінде бейресми түрде орныққан ағылшын тілін меңгеру ұлттың бәсекеге қабілеттілігін шыңдай түседі. Қазір ағылшын тілін білу – уақыт талабы.

Қазіргі кезде ағылшын тілінен оқу құралдары өте көп, мәселен мектепте Макмиллан баспасының оқулықтары қолданылып келді және қазіргі 1–2 сынып оқушылары Кембридж баспасының оқулықтарын пайдалануда. 1 сыныптар екі топқа бөлініп, аптасына бір сағаттан оқытылады. Оқу-әдістемелік топтамасы ретінде Кембридж баспасының Қазақстан мектептеріне бейімделген «Primary Colours 1» оқулығы алынған. Авторлары Диана Хикс және Эндрю Литлджон. Бұл кітаптардың ерекшелігі сөйлеу мен тыңдау дағдыларын дамытуға арналған оқу кітабы мен дискілер, жазу тапсырмалары бар жұмыс кітабы және әр сабақтың жоспары мен әртүрлі әдіс-тәсілдер көрсетілген мұғалімге арналған кітабы, тақырыпқа сай көрнекіліктері берілген [1,14].

Сонымен қатар оқушылардың ағылшын тілінде ауызекі сөйлеу қабілеттерін дамыту бағытында түрлі іс-әрекет ұйымдастыруға болады.

Шет тілі пәні бойынша оқушы ереже мен ұғымдар анықтамасын тек жаттап алғаннан гөрі, оларды іс жүзінде саналы түрде қолдана алуы қажет. Түрлі тапсырмалар мен жаттығулар арқылы теориялық білімді шыңдауға болады. Мысалы, жаңа сөз бірліктерін енгізуде міндетті түрде

суреттермен көрсету, сөздерді қайталау, жатқа айту сияқты тапсырмаларды орындау арқылы оқушылардың есте сақтауы артып отырады. АКТ құралдарын пайдалану арқылы балалардың сабаққа деген қызығушылықтары артады, сабақта белсенділік танытады.

Ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың білім –біліктілік, танымдық, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруда ойын элементтерін қолдану керек. Ұлы педагог В.А. Сухомлинский «Ойынсыз, музыкасыз, ертегісіз шығармашылықсыз, толық мәніндегі ақыл-ой тәрбиесі болмайды» дегендей, әр сабақ барысында әр түрлі ойын элементтерін пайдаланамын. Ойын әдісі арқылы оқыту олардың, пәнге деген қызығушылығын арттырады, өз ойын, пікірін, көзқарасын білдіруге, екінші бір оқушының жауабын тыңдап, оны толықтыруға, жетістіктері мен кемшіліктерін айта білуге жаттықтырады. Жақсы құрастырылған және де үздік әдіспен ұйымдастырылған ойын практикалық, тәрбиелік және дамытушылық жағынан оқыту тәсілі болып табылады.

Ағылшын тілін үйрету барысында көбінесе әндерді, рөлдік ойындарды жиі қолдану – тілдік қарым-қатынас құралы ретінде жаңа сөздер мен сөз тіркестерінен құрап үйренуге, оқушының сөздік қорының көбеюіне ықпал етеді. Ән, өлең тыңдау кезінде таныс лексика оқушы есінде тез жатталады. Шет тілінде ән айтып үйрену барысында оқушы дыбыстарды дұрыс атап үйренеді, сөйлемге дұрыс екпін қояды. Әнмен жұмыс барысында, рөлдерге бөліп оқығанда оқушының көңіл күйі көтеріліп, тілге деген қызығушылығы арта түседі.

Балалар бөлік элементтерден жаңа, тұтас жағдай құрай алуы керек. Оқушылар жалпы арнаулы сұрақтарды қоя алуы, әр – түрлі сұрақтарға жауап бере алуы, өтініш, бір нәрсемен келісетінін немесе келіспейтіндігін білдіре алуы керек. Оқушылардың сөйлеу қарқынын өсіру қажет және әр оқушы сөйлегенде екі репликадан айтуы қажет.

Шағын шығарма жазу оқушылардың тек жазу, тілді түсіну, сөйлеу қабілеттерін арттырып қана қоймай әр баланың жеке тұлға ретінде қалыптасуына себеп болады. Бұндай шығармаларды көп уақыт алмай 5 минуттық жазу ретінде өткізу әбден мүмкін.

Шығарма тыңдау барысында диалогтағыдай баланың жіберген қателеріне емес, оның идеясына, өмірлік тәжірибесін сипаттай білу қабілетіне көбірек назар аударған жөн [2, 44].

Бүгінгі таңда мектеп мұғалімдері оқытудың тиімді жолдары мен құралдарын іздестіруде, оқу ойындары сабақты тиімді ұйымдастырып, оқу сапасын арттырып қана қоймай, оқушының оқуға қызығушылығы мен белсенділігін қалыптастырып, ақыл-ой дамуын жетілдіруде өзіндік роль атқарылатыны дәлелдеп, оқытудың жаңа бір технологиясы ретінде танып отыр.

Әрекет ретінде негізінен ойын құрылымына мақсат қою, жоспарлау, мақсатты іске асыру, сонымен қатар жеке адам өзін тұлға ретінде толық жүзеге асыратын нәтижелер талдауы кіреді. Ойын құрылымына жұмыс

барысы ретінде мыналар кіреді: а) ойнаушылардың өздері алған рольдері; б) осы рольдерді іске асыру құралы ретінде ойнау әрекеттері; в) заттарды ойындық пайдалану, яғни, нақты заттарды ойындық шартты заттармен ауыстыру; д) сюжетті (мазмұны) ойында шартты шығарылатын әрекет аймағы. [3, 123].

Оқу барысының белсенділігі мен жеделдеуіне баса назар аударатын қазіргі заманғы мектепте ойындық қызмет мына жағдайларда пайдаланылады:

– оқу пәнінің мазмұнын, тақырыбын және тарауын игеру үшін өзінше технология ретінде;

– өте көлемді технология (кейде тіпті мазмұнды) элементі ретінде;

– сабақ (пән) немесе оның бөлімдері (кіріспе, түсіндіру, ұғыну, жаттығу, бақылау) ретінде;

– сыныптан тыс жұмыстар ретінде;

Оқу барысындағы ойындық технологияның орны мен ролі, ойын және оқу элементтерінің үйлесімі көп ретте мұғалімнің педагогикалық қызметімен топтастыруын түсінуіне байланысты.

Бірінші кезекте әрекет ету барысына қарай ойындарды физикалық (қимылдық), интеллектуалдық (ақыл-ой), еңбек әлеуметтік және психологиялық деп бөлу қажет.

Педагогикалық барысының сипатына қарай ойын мынадай топтарға бөлінеді:

а) оқытып-үйрететін, жаттықтыратын, бақылайтын және жинақтайтын;

ә) танымдық, тәрбиелік, дамытушылық;

б) өнімді, шығармашылық;

в) коммуникативті, кеңес беруші, кәсіби бағдарлы, психо-техникалық және т. б.

Оқыту процесінің әр түрлі сатысында ойын түрлері де танымдық мақсатты көздей алады, оқушының жас ерекшелігіне қарай әр түрлі формада қолданылады [4, 28].

Бастауыш мектеп жасындағылар үшін қабылдаудың ашықтылығы мен өзінділігі, бейнеге енудегі жеңілдігі тән. Балалар кез келген әрекетке, әсіресе ойындық әрекетке тез араласады, өз беттерінше топтық ойындарға ұйымдасады, ойынды заттармен, ойыншықтармен жалғастырады, еліктемейтін ойындар пайда болады.

Оқу барысының ойындық үлгісінде шешуі қиын жағдайды жасау ойын жағдайын енгізу арқылы өтеді: шешуі қиын жағдай ойынға қатысушылардың ойынға енуі арқылы кейіпкерлермен бастан өткізіледі, қызмет негізін ойындық үлгілеу құрайды, оқушылар қызметінің бір бөлігі шартты ойындар жағдайында өтеді.

Балалар ойын ережесі бойынша әрекет жасайды. Ойын қорытындысы екі жақты болады-ойын ретінде және оқып-үйрену танымдық нәтиже ретінде. Ойынның дидактикалық қызметі ойын іс-қимылын

талдау арқылы, ойын жағдайының ара байланысының нақты жағдайы ретінде жүзеге асырылады.

Бастауыш мектеп педагогикасының қорында балаларда тұрмыстық сөздіктің, сөйлеу байланысының байытылуы және бекітілуіне ықпал жасайтын ойындар; сандық көрсеткіштерді дамытуға, санауға үйретуге бағытталған ойындар және жадында сақтауды, назар аударуды, байқампаздықты, жігерді нығайтатын ойындар бар.

Дидактикалық ойындардың нәтижелігі біріншіден, оларды жүйелі түрде пайдалануға, екіншіден, ойын бағдарламасының қарапайым дидактикалық жаттығулар мен үйлесімнің мақсатты бағытталуына байланысты. Жеке ойындар мен элементтерден ойын технологияларын құрастыру-бастауыш мектептің әрбір мұғалімінің жұмысы.

Шетел тілі пәнін мектепте оқытудағы мақсат-оқушылардың күнделікті өмірде оны қолдана білуге үйрету. Ал, бастауыш сыныптарда ағылшын тілін оқытуда ойын элементтерін қолданудың әсері өте зор. Ойын арқылы оқушылардың белсенділігі қалыптасады, достық қарым-қатынастары нығая түседі, ұйымшылдықтары артады [5, 98].

Ойын – маңызды іс. Егер біз тек көңіл көтеру үшін немесе демалу ретінде пайдалансақ, одан ешқандай пайда болмайды. Қандай ойын болса да белгілі бір мақсатқа жұмсалуды керек, өйткені ойын баланы дамытады.

Ойын адам жанын ынтықтырумен бірге, оның бойындағы көптеген қасиеттерді ұштап, білім дәнін бойға дарытады. Ойындардың қай-қайсысы болса да оқушыдан төзімділікті, тапқырлықты, ізденімпаздықты, шеберлікті т.б толып жатқан қасиеттерді талап етеді.

Оқушылардың жас ерекшеліктеріне қарай сабақ берудің тәсілдерін өзгертіп отыру керек. Бастауыш сынып оқушыларында заттың сыртқы түріне қызығу басым келеді. Бастауыш сынып оқушылары сабақ үстінде жалығып кетпес үшін түрлі ойындарды пайдаланған дұрыс. Мысалы, мұғалім тақтаға бір сөздің әріптерінің орындарын ауыстырып қойып, «Балалар, әріптер тентек болып, бізден қашып кетіпті, оларды тәртіпке шақырып, ретімен қояық», – дейді (nabana-banana, rebda-bread, polem-melon т.б). Балалар қате сөздерді дұрыстап жазады.

Алфавит ойындары

Бір-біріне допты беру арқылы оқушылар алфавитті ретімен айтып шығады.

Біз төменгі сынып оқушыларының мектептен келе сала ойыншықтарына жүгіретінін білеміз. Осыны ескеріп мұғалім оқушыларды түрлі ойыншықтармен ойнату арқылы тілдік материалды меңгертсе, оқушылар ойыншықтармен ойнап отырып, қажетті материалды қалай меңгергенін аңғармай қалады. Себебі, сабақта ойыншықтармен ойнаған оларға ұнайды, сондықтан олар өздеріне ұнаған нәрселерін естеріне жақсы ұстайды [6, 24].

Мұғалім үшін кез келген ойын жаттығу түрінде ойналады. Ал оқушылар үшін бірінші орында ойын, екінші орында жаттығу тұрады. Ойында мұғалім үнемі алдына мақсат қойып отырады.

Әдебиеттер

1. Петров А.В. Ойын әрекеті арқылы белсенділікке баулу. – 2001.
2. Калмыкова Е.В. Бастауыш мектептегі ойын технологиясын арқылы оқыту. – 2007.
3. Нұрланбекова Е. Шет тілін оқытуда бейнефильмдерді қолдану. Шет тілін оқыту әдістемесі. – 2005. – №2.
4. Утегулова З.Н. Шет тілін оқытудағы әдістеме. – 2009. – №3.
5. Амандықова Г.Н., Мұхтарова Ш.Е., Баймұқанова Б.С. Шет тілін оқыту әдістемесі.

С. Айтжан

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: шет тілдер: екінші шет тілі білім бағдарламасының аға оқытушысы: М.А. Рамазанова

ЕРТЕ ЖАСТАН АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ МЕН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазақстан Республикасының шет елдермен саяси, экономиялық, әлеуметтік және мәдени қарым-қатынастары күннен-күнге дамып жатқандықтан, ағылшын тілін ерте жастан оқыту бүгінгі күннің басты талабы болып саналады. Жастарға сапалы білім, саналы тәрбие беру, қазіргі өмір ағысына бейімдеу – ұстаздар алдында тұрған жауапты міндет. Шетел тілін білмеген адамға жаңаша өмір сүру мүмкін емес екендігі шынайы фактіге айналып отыр. Алайда, «Бес саусақ бірдей болмағандай», тілді ерте үйрену нәтиже бермейді деген пікірлер де кездеседі. Олар баланың фонетика мен грамматикаға қызығушылығы жоқ, тек ауызекі тілде ғана сөйлескісі келеді дейді. Сонымен, қатар ата-аналары балаларын жаратылыстану пәндеріне қызықтырғысы келеді және маңызды пәндерге назар аударуы керек деп ойлайды. Алайда, мен бұл пікірмен келісе алмаймын. Көптілділіктің негізі ана тілден бастау алу керек. «Өз тілің бірлік үшін, өзге тіл тірлік үшін» дегендей, көптілді азаматтың көп нәрсеге қол жеткізетіндігі, басқаларға қарағанда бәсекеге қабілетті, қалаған жерінде жұмыс істеп, қай елге барса да еркін сөйлеп, өзінің ойын айта алатындығын көрсетеді. Қазір қоғамның қай саласы болмасын көптілді білу өмір талабы, дамыған елдердің озық тәжірибесін алуда, коммуникацияға түсуде ең керегі басқа тілдерді білу, түсіну.

Бүгінде ағылшын тілін оқыту балабақшадан бастау алуда. Менің ойымша, көптілділіктің негізі ана тілден бастау алу керек. Ата-бабамыз: «Баланы жастан» десе, ана тілі ананың сүтімен сіңеді, өз ана тілін әбден толық меңгермеген балаға ағылшын тілін үйрету оңайға соқпайды.

Ағылшын тілін 6–7 жастан бастап оқытқан дұрыс деп ойлаймын. Себебі, 6–7 жастағы балалардың қызығушылығы мол, жаңа тақырыпты қабылдағанда әдемі, қызықты заттарға назар аударады. Қойылған мақсаттарға жету үшін мұғалім 6–7 жасар балалардың психологиялық ерекшеліктерін білуі керек. Бұл жастағы балалар шет тілін үйренуге икемделген: олар қысқа тіл материалын оңай жаттап алып, оны айтып бере алады.

Ағылшын тілін ерте астан оқытудың мынадай міндеттерін атауға болады:

– оқушының бойына тілдерге деген қызығушылығын, оны үйренуге құштарлығын сіңіру;

– жеке тұлғаның заман талабына сай өмірге икемделуіне бағыттау және оның басқа елдің тілін, мәдениетін, тарихын және әдет-ғұрпын танып білуіне ықпал ету;

– оқушының сезімтал, шығармашыл, әлеуметтік, танымдық және тілдік қабілеттерінің дамуына жағдай жасай отырып, оның жалпы дамуына едәуір үлес қосу;

– оқушылардың алған теориялық білімін практикалық жұмыспен ұштастыра білуді меңгерту, оларды ұлттық үрдіске тәрбиелеу, баланың білім деңгейін саралап, шығармашылық жұмысқа тарту, оқушының жұмысына бақылау жасау, баға беру, әр оқушыға жеке әдіс амал қолдану.

Ағылшын тілін оқытуда оқушылардың қызығушылығын ояту – басты мәселе. Шетел тілін меңгеруде көп қиыншылықтар кездеседі. Бұл қиыншылықтарды жеңу үшін пәнге деген ынтасын, әуестігін арттыру керек.

Оқушылардың шығармашылық қабілетін арттырып, ынталандыру үшін сабақтарды мынадай жолдармен өткізуге болады:

1. Сабақта кең көлемде көрнекі құралдарды пайдалану;

2. Сабақты түрлендіріп өткізу; түрлі ойындар және қызықтыратын құралдар пайдаланып;

3. Техникалық құралдарды тиімді қолдану.

«Баламен ойнай отырып үйретсе, бала сол тілдердің барлығын да еркін меңгеріп кетеді», – дейді академик, профессор Ш.А. Амонашвили. Олай болса, ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың білім-біліктілік, танымдық, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруда ойын элементтерін қолданудың маңызы зор. Ойын – ақыл-ой мен сезім – күшін талап ететін ерекше ұйымдастырылатын сабақтар.

Мысалы бір ойын түрін ұсынсам: 1-сыныптарға «Colour letters» – ойынында тақтаға әр түрлі түсті әріптер ілінеді find yellow! Деп мұғалім бұйрық береді, оқушы сол түсті әріптің жанына барып тұрады. Ойынды қиындату үшін түстерге сөздер айтуға болады. Мақсаты түстерді, әріптерді қайталайды. «Is it true or not?» Доп қолданса болады, мұғалім допты лақтырап жатып сөз тіркесін айтады. Yellow lemon, is it true or not? Yes. it is true. No. it is not true деп жауап береді. Мақсаты оқушылардың сөздік қорын молайту .

Ойындар маңызды әдістемелік тапсырмалардың орындалуына мүмкіндік туғызады:

1. Балалардың сөйлеу арқылы араласуына психологиялық дайындығын жасауға;

2. Олардың тіл материалын көп қайталауына табиғи қажеттілікті қамтамасыз етуге;

3. Сөйлеудің жалпы алғанда күтпеген жағдайға дайындығы болып табылатын оқушылардың қажетті сөйлеу үлгісін таңдап алуға жаттықтыруға.

Ойынға қойылатын әдістемелік талаптар:

1. Ойынның мақсаты нақты болуы керек.

2. Ойын тәртібі әбден түсіндірілуі керек

3. Көрнекіліктер мен материалдар алдын ала таныс болуы керек

4. Оқушылар түгел қамтылуы тиіс.

Сонымен қатар, мұғалім топтық жұмыстар немесе бірлескен жаттығулар жасағысы келген кезде, көмекшілер көмек көрсете алады. Ерте жастағы оқушылармен топтық жаттығуларды ұйымдастыру қиын болуы мүмкін, сондықтан арнайы еріктілерді сыныпты басқарып көмектесу үшін әлеуметтік топтардан алдыртуға болады. Мысалға, ойын ойнату мақсатында мұғалім сыныптың жан жағына бекеттер орналас-тырып, сол әр бекетке жеті түрлі ақпарат ұсынады. Оқушылар жекелеген арнайы тақырыптар бойынша, мысалы, жабайы жануарлар әлемі туралы және әр құрылықта мекендейтін елдер туралы, т.б ақпаратты жинау үшін бекеттерге барып, мүмкіндігінше ағылшын тілінде сұхбаттасып, ақпарат жинайды. Егер әр бекетте ағылшын тілінде сөйлей алатын еріктілер болса, онда оқушылар тапсырманы жақсы орындап шыға алады.

Оқушылардың оқу-танымдық құзыреттіліктерін қалыптастыра отырып, танымдық іс-әрекет белсенділіктерін арттыру үшін, көрнекі құралдар, техникалық құралдарды жиі пайдалану қажет. Мұнда оқушыда кез-келген ақпаратты алғаннан кейін немесе мәтінді алғаннан кейін сол мәліметке қатысты өзіндік көзқарас туындайды. Яғни, адамның ішкі жан дүниесінде сезімдік, эмоционалдық із қалдырады, сол себепті мұғалім берілетін ақпараттарға жағымды қатынас туындатып, білімнің негізін қалайды. Бастауыш сынып барлық білімнің қалануының негізі. Бастауыш сынып оқушыларына нені үйретсең соны санасына сіңіретін нағыз қабылдау жасында болғандықтан, мейлі қандай тіл болмасын өте тез игеріп алуға болады.

Бастауыш сынып оқушыларының тілі толық дамып жетілмегендіктен әрине, ағылшын тілі басында қиынырақ сезілгенімен, соңына келе біртіндеп қалыптасып, ағылшын тілінде сөйлеуіне болады. Бастауыш сынып оқушылары ауыр сабақ жүгін алып жүре алмайтындықтан, біз балаларды ағылшын тілінен жалықпауы үшін көбінесе жаңаша үйрету тәсілдерімен тәрбиелеуіміз қажет. Елдің болашағы келешек ұрпақтың қолында, яғни олар мұратты, моральды, тәртіпті болумен қатар мықты

білім иесі болуы тиіс. Бұнымен қоса дүниенің қай бұрышында болмасын өзін алып шығатын қабілетке ие болулары керек . Бұған қазіргі заманда дүние жүзінің ортақ тіліне айналған ағылшын тілінің қатысы орасан зор. Ерте жастан ағылшын тілін үйретудің тиімділігін оқушылардың тілге деген құштарлығынан, жаңа сөздерді жаттау қабілеттерінің ересек оқушыларға қарағанда жоғары болуынан және оқулықтан, жұмыс дәптерінен тапсырмалар орындағанда тиянақты, ұқыпты орындайтындарын байқауға болады.

Оқушылардың ағылшын тілін үйренудегі тағы бір жақсы жағы – бастауыш сынып оқушыларында сөз қоры едәуір ұлғаяды. Ағылшын тілі пәні мұғалімдері қазіргі кезде ағылшын тілін оқыту сапасын жақсарту мақсатында тіл үйрету саласында әлемдік озық тәжірибелерді, жаңа технологиялар мен әдістерді барынша қолдануда.

Қорытындылай келе, көптеген адамдар шет тілін үйренуді балалар үшін пайдасыз деп санаса да, шет тілін ерте жастан оқытудың тиімділігі оқушылардың пәнге деген қызығушылығымен бірге олардың сабаққа түгел атсалысатындығы, бәсекеге қабілеттілігі, әрі қарай дамуына үлкен пайда әкелетініне сенімдімін. Қазақтың қаһарманы Б. Момышұлы: «Қолына қалам ұстаған әр азамат ана тілінің қорын игерумен бірге, басқа тілдердің де асыл қазынасынан сусындауы, оны кәдеге жарата білуі абзал», – деп айтқанындай, қазіргі кезде ағылшын тілін ерте жастан меңгертудің маңызы зор.

Әдебиеттер

1. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка. – Москва, 1988. – С. 232-337.
2. Иманқұлова С. Жаңаша оқыту әдістемесі / Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің хабаршысы. – Филология сериясы. – 97-98 б.
3. Сақтағанова М.С., Алиева Н.Қ., Айтбаева Н.Қ. Ағылшын тілін оқытудың әдістері // Білім. – 2006. – №3. – 43-б.

Ж.С. Ахметжанова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА КӨРНЕКІ ҚҰРАЛДАРДЫ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ

Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше, сауатты, әрі жан-жақты маман болу мүмкін емес. Жаңа технологияны меңгеру оқытушының интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік, рухани, азаматтық және басқа да көптеген қасиеттерінің қалыптасуына игі әсерін тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі. Бүгінгі таңда Қазақстан «білім – ғылым – инновация» сияқты үштік басқаратын постиндустриялық

әлемге бет алған кезде білім мен кәсібилік үшінші мыңжылдыққа рұқсаттама болып табылатыны сөзсіз. Осыған байланысты жаңғырту үдерісі білім беру жүйесінде жалғасын тауып, ол нарықтың нақты қажеттіліктері мен әртараптандырылған экономиканы егжей-тегжейлі есепке алуға бағытталуы тиіс.

Қазіргі кезде мектептің оқу-тәрбие үрдісінде көптеген педагогикалық технология қолданылып жүргені мәлім. Бұл технологиялардың бәрін бір сабақта қамту мүмкін емес. Сондықтан мектептегі әрбір пәнді оқыту технологиясын тандап, іріктеу және оны іс-әрекеттік тұрғыда жетілдіру мұғалімнің, әсіресе, бастауыш сынып мұғалімінің педагогикалық шеберлігіне тікелей байланысты.

Жалпы орта білім беру жүйесін ақпараттандыру дегеніміз компьютерлерді қолдану арқылы осы жүйеде ақпараттық жабдықтамаларды барынша тиімді пайдалану. Мұндағы басты жаңалық компьютер тек оқушы қолындағы құрал ғана емес оған қоса төмендегідей маңызды педагогикалық мәселелерді шеше алады: оқушының қабілетіне қарай үйрету ісін ұйымдастыру; сабақтағы жұмыс тәсілдерінің тиімді түрін таңдау; сабақ жүргізудің ыңғайлы жүйесін жасау.

Оқушылардың танымдық көзқарасын байыту, ақыл-ой қабілетін жетілдіру, өзіндік ойлау және өмірлік ұстанымын қалыптастыру мұғалімнің шеберлігіне, шығармашылық қабілетіне байланысты. Теориялық білімді игерту мен жаңғырту және жаңа жағдайға іс жүзінде лайықтап қолдануға үйреткенде ғана оқушылардың алған білімі мен біліктілігі шынайы да нақтылы қалыптасады. Осындай жолмен қалыптасқан білім мен біліктіліктің танымдық маңызы да зор болады.

Ақпараттық технология – ақпараттарды жинау, сақтау және өңдеу үшін бір технологиялық тізбекте біріктірілген әдістер мен өндірістік және бағдарламалық-технологиялық құралдардың жиынтығы. Қазіргі кезде сабақта ақпараттық технологияларды бәріміз кеңінен қолданамыз. Қазақ әдебиетінің классигі, ұлы атамыз Абай Құнанбайұлы: «Шәкірттерің жақсы оқу үшін, оның оқуға деген ынтасы және қызығушылығы зор болу керек», – деген. Расында да, тек ғана жігерлі, әр нәрсені үнемі білгісі келген, табандылығын, шыдамдылығын көрсеткен адам ғана мақсатына жетеді.

Ағылшын тілді оқытуда жаңа технологияларды, техникалық құралдарды сабақта жан-жақты қолдану, мұғалімнің көптеген қиындаған қызметтерін жеңілдетіп, осы іскерліктің ұстанымды жаңа тәсілдерінің пайда болуына мүмкіндік туғызады. Осындай жаңа жолдардың біріне ақпараттық оқыту жүйесіндегі компьютерлік бағдарламалардың түрлері арқылы тіл үйретуді жатқызуға болады.

Интерактивті тақта – бұл компьютердің қосымша құрылғыларының бірі және де дәріс берушіге немесе баяндамашыға екі түрлі құралдарды біріктіретін: ақпараттың кескіні мен қарапайым маркер тақтасын біріктіретін құрал. Әр мұғалім сабақ өткізген кезде оқушыларға сапалы

білім беру үшін жаңа технологияларды пайдалана отырып, сонымен қатар компьютерді, интерактивті тақтаны қолдану арқылы білім берсе, оқушылардың қызығушылығы арта түсері анық.

Ағылшын тілін саналы меңгерту, оны өз деңгейінде қажеттілікке айналдыру, бір жылғы мәселе емес, сондықтан ағылшын тілін оқыту ісімен шұғылданатын мамандар арасында туындайтын бір сұрақ: ағылшын тілінде өз ойын ауызша және жазбаша еркін жеткізе алуға қалай үйрету керек? Оқушыны ынталандыру үшін қандай әдіс – тәсілдерді, технологияларды қолданған жөн?

Ағылшын тілі сабағында компьютерді қолдану мәтіндер мен ақпаратты білуге жол ашады. Тіпті нашар оқитын оқушылардың өзі компьютермен жұмыс істеуге қызығады, өйткені кейбір жағдайларда компьютер білмеген жерін көрсетіп, көмекке келеді.

Қазақстан Республикасының мемлекетаралық тілі – ағылшын тілін жаңа технологиялар арқылы оқыту ісі күннен – күнге өзекті болып келеді. Тілді ақпараттық – коммуникативтік технология арқылы оқыту – тіл үйренушінің өз бетімен тіл үйрену қабілеттерін жетілдіруіне игі ықпал ететін тиімді жүйе болып табылады. Сонымен қатар оқушылар интеллектуалдық, шығармашылық және коммуникативтік істерін дамыта алады, оқушының оқу белсенділігі артады, сабақтың негізгі кезеңдерінің бәріне оқушыларға шығармашылық жұмысты ұсынуға болады.

Орта мектептерде ағылшын тілін оқыту жүйесі қарапайым және бастапқы, негізгі, орта және ортадан жоғары деңгей бойынша базалық және пәндік құзыреттерді жүзеге асыра отырып, ағылшын тілін қатысымдық тұрғыдан меңгерту; сөйлесім әрекетінің түрлеріне сай оқушыны тілдік білім негізінде оқыған тілде сөйлеуге, сауатты жазуға үйрету арқылы дара тұлғаның тілдік қабілетін дамыту, бір-бірімен сабақтас, жүйелі тақырыптарды коммуникативтік тұрғыдан ұсына отырып, оқушыларға ағылшынша тілдік қатынасты игерту мақсатын көздейді. Осы аталған мақсатқа қол жеткізу үшін оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланған орынды. Қазіргі кезде сабақта ақпараттық технологияларды бәріміз кеңінен қолданамыз.

Олай болса, оқушыны ағылшын пәніне қызығушылығын тудырып дамытуды және жемістің нәтижесін көруді мақсат тұтқан әрбір мұғалім жолдауға жедел үн қосу керек деп білемін. Шетел тілін үйрету қиын да, қызықты жұмыс. Қазіргі кезде ұстаздарға қойылып отырған талап жаңа технологиялық әдістерді қолдана отырып сапалы терең білім беру, оқушылардың ойлау, есте сақтау көру қабілеттерін жетілдіру.

Мектептерде жаңа технологиялар арқылы оқыту шет тілін үйренудің сапасы мен маңызын арттырады. Шет тілін оқыту процесінде тілді дұрыс үйрету ауызша сөйлеу, сауатты жазу, мәнерлеп оқыту өте маңызды. Қазіргі кезеңде мектептерде ағылшын тілін оқыту дұрыс жолға қойылған. Оқушылардың ағылшын тілін біліп ғана қоймай, оның тарихын, ұлттық мәдениетін білуге көп көңіл бөлінеді. Шетел тілін

оқытудағы білімділік мақсаты – шетел тілінде сөйлеуді үйрету, байланыста бола алу мен ортақ тіл табысып, қарым – қатынасты нығайтуға ұмтылу болса, тәрбиелік мақсаты – өзге адамдарды тыңдау мәдениетін қалыптастыру негізінде өз пікірін айта алу және қорғауға үйрету.

Ағылшын тілді оқытуда жаңа технологияларды, техникалық құралдарды сабақта жан – жақты қолдану, мұғалімнің көптеген қиындаған қызметтерін жеңілдетіп, осы іскерліктің ұстанымды жаңа тәсілдерінің пайда болуына мүмкіндік туғызады. Осындай жаңа жолдардың біріне ақпараттық оқыту жүйесіндегі компьютерлік бағдарламалардың түрлері арқылы тіл үйретуді жатқызуға болады.

Ағылшын тілі – бүгінгі заманымыздың кілті, компьютер технологиясының кілті екені белгілі. Ағылшын тілі сабағында компьютерді, мультимедиялық және электрондық оқулықтарды және интерактивті тақтаны пайдаланғанда: лексиканы оқып үйретеді; сөйлеу ырғағын; диалог, монолог және рөлдік ойындарды; хат жазуға үйретеді; грамматикалық құрылымдарды түсіндіріп, оқушылардың есінде сақтауға көмектеседі.

Қазіргі кезде ағылшын тілімен компьютер, телекоммуникациялық құралдарды меңгеруді уақыттың өзі талап етеді, тіпті кейінгі жылдары олардың рөлі зорая түсуде. Жаңа ақпараттық құралдарды ағылшын тілі сабағында қолданғанда күтілетін нәтижелер:

- үлгерімі төмен оқушыларға көмектеседі;
- оқушыларың сабаққа деген қызығушылығын арттырады;
- сабақта пайдаланылатын көрнекіліктердің санын арттырады;
- оқушылардың шығармашылығын арттырады;
- оқушыларды жеке жұмыс істеуге үйретеді;
- грамматикалық құрылымдарды оңай түсінуге көмектеседі;
- оқушылардың есте сақтау, есту, көру, сөйлеу, ойлау қабілеттерін дамытады;
- пікірталас, талдау, анализ жасау мүмкіндіктерін арттырады;

Ағылшын тілін оқытуда ақпараттық технология құралдарын қолданудың басты мақсаты – оқушыларға шетел тілінде қарым-қатынас жасауды базалық деңгейде игерту. Осыған сәйкес оқыту мазмұнына қарапайым коммуникативтік біліктілікті, қажетті жағдайда ауызша және жазбаша (сөз, тыңдап түсіну, оқу, жазу) өзара мәдени қарым-қатынас процессінде қолдана алу қабілеттілігі мен дайындығын қалыптастыруды қамтамасыз ететін тілдік, сөздік, әлеуметтік-мәдени білім, білік дағдылар енеді.

Компьютердің білім беру құралы ретінде кең таралуының негізгі алғы шарттары:

1. Компьютер шексіз ақпарат әлемінде еруге және ақпаратты жүйелі түрде талдап, сараптауға мүмкіндік береді. Ақпаратты алудағы жоғары жылдамдық адамның ақпараттық мәдениетінің үнемі өсуіне жағдай жасайды.

2. Компьютер адамның зерттеу – танымдық әрекетінің әмбебап құралы ретінде ерекшеленеді.

3. Өзге құралдардан компьютердің ерекшелігі – оның қатысымды құрал бола білуі. Яғни, білімгер, ол арқылы қатысымның барлық түрлерін жүзеге асыра алады. Бұл – мәтіндерді оқу, сұхбат жасау, жазу, тыңдау әрекеттері. Тіл үйренуде бұл мүмкіншіліктер ең маңызды болмақ.

4. Құрал бітімгерлерге өз әрекеттерінің нәтижесін айқын көрсете алады. Білім алуда дұрыс шешім жасай білуге деген оқушылардың өзіндік тәсілін, стратегиясын қалыптастырады.

5. Компьютердің көмегімен жаттығулардың кешенді түрлерін аз уақытта орындау мүмкіншілігі туындайды.

Ағылшын тілі сабағында компьютерді қолдану мәтіндер мен ақпаратты білуге жол ашады. Тіпті нашар оқитын оқушылардың өзі компьютермен жұмыс істеуге қызығады, өйткені кейбір жағдайларда компьютер білмеген жерін көрсетіп, көмекке келеді.

Қазақстан Республикасының мемлекетаралық тілі – ағылшын тілін жаңа технологиялар арқылы оқыту ісі күннен – күнге өзекті болып келеді. Тілді ақпараттық – коммуникативтік технология арқылы оқыту – тіл үйренушінің өз бетімен тіл үйрену қабілеттерін жетілдіруіне игі ықпал ететін тиімді жүйе болып табылады. Сонымен қатар оқушылар интеллектуалдық, шығармашылық және коммуникативтік істерін дамыта алады, оқушының оқу белсенділігі артады, сабақтың негізгі кезеңдерінің бәрінде оқушыларға шығармашылық жұмысты ұсынуға болады.

Қазіргі заманда ғылымсыз жан-жақты дамыған өркениетті елдердің қатарына қосылу мүмкін емес. Ал мектеп мұғалімдерінің бүгінгі заманға сай берілген сабақтары осы мәселелерді шешуші күш болып отыр.

Әдебиеттер

1. Білім заңы. Алматы, 2007.
2. Қазақстан Республикасының «Ақпараттандыру туралы» Заңы. Астана, Ақорда, 2007.
3. Иманбаева А. Оқу-тәрбие үрдісін ақпараттандыру ділгірлігі // Қазақстан мектебі. – 2000. – №2.

С.А. Әлжанова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә. Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ЛЕКСИКАМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУДІҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Оқушылардың сөйлеу тілін дамытуда диалогтың да берері мол. Диалог – сөйлесудің ең негізгі түрі болып саналады. Адамдар арасындағы қарым-қатынас амандасудан басталады. Мұғалім сабаққа кіргеннен оқушылармен диалогта болады. Оқушыларға белгілі бір

тақырыпта тапсырмалар беру арқылы сұхбаттар құрылады. Диалогтік сөйлесуді естіп-тыңдаумен біртұтас та, жекелей де пайдалануға болады. Мақсатты ұйымдастырылған жағдаяттар арқылы ауызекі сөйлесуге үйрету – оқушыларды қызықтырады. Диалогтік сөйлеу коммуникативтік оқытудың негізгі ұстанымына сәйкес келеді. Коммуникативтіліктің жауап алынған жағдайда ғана жүзеге асуы оның ұстанымы болып есептеледі. Ауызекі сөйлесу – жауаптасу арқылы жүзеге асады, ал жауаптасуға дейінгі дайындық кезеңдерін былайша сараланады: I кезең: диалогпен танысу; II кезең: диалогті жаттау; III кезең: диалогті қойылымға айналдыру, яғни сөйлесім іс-әрекетін қойылым іс-әрекетімен ұштастыру; Жазуды оқыту. Жұмыстың бұл түрі сауатты жазу дағдыларымен, есте сақтау қабілеттерін дамытады, әрі пернетақтаны меңгеруге септігін тигізеді. Тыңдау, сауатты жазу, әріптерді теру секілді үш іс-әрекетті бір уақытта біріктіреді. Коммуникативтік сөйлеу әрекетінің қай түрі болса да лексикалық-грамматикалық дайындық деңгейіне сүйенеді. Белсенді сөйлеу әрекетін ұйымдастыруда ауызекі жауаптасу мен мәтін бойынша жұмыс негізгі құрал болып табылады. Сонымен қатар, ақпараттық оқу құралдары (компьютер, аудио-визуалды құралдар) бойынша да оқушылар белсенді коммуникацияға түсе алады. Ауызекі сөйлеу тілін қалыптастыруда сөздер мен сөз тіркестерінің қолданылуын, сөйлем құрастыруды, тұрақты сөз тіркестерін қолдануды, сұрақ қоюдың барлық түрлерін үйрену тиімді. Оқушылардың сөйлеу дағдылары ауызекі сөйлеу жүйесінен, сұраққа қысқа да толық жауап қарастыра алуынан, оқығандарын ауызша да, жазбаша да мазмұндап беретіндей дағды-машықтарынан, шығарма, хат жазу дағдыларынан құралады. Ағылшын тілін оқытуда ең алдымен тәжірибелік мақсат қойылады, оған оқушылардың сөздік қорларын байыту, сауатты жазуға үйрету, сөйлесуге, көргендерін, естігендерін әңгімелеп беруге үйрету қажет. Компьютерлік оқыту бағдарламаларының қай қайсы болмасын өз мазмұнынан грамматикалық жұмыс жүргізуді тыс қалдырмайды, белгілі бір грамматикалық құрылымның жұмыстарын қамтиды.

Қай тілді меңгерсек те оны әдемі, таза, шебер сөйлей білуіміз керек. Ал мақал-мәтел дегеніміз қандай тіл болмасын, сол тілдің көркемдігін, нақышын беретін шұрайы. Сол себепті шет тілінде сөйлеуді меңгеріп қана қоймай сол тілде әдемі, шебер, көркем сөйлеу білуіміз керек. Мысалы белгілі бір грамматикалық тақырыпты өткен кезде жаттығулармен қатар үй тапсырмасы ретінде мақал-мәтелдерді беріп, одан бүгінгі өткен грамматикалық тақырыпты тауып қолдануын түсіндіріп орысша, қазақша аударып келуге берілсе, бұл әрі түсіндірілген грамматикалық тақырыпты пысықтайды, әрі іздендіреді және тәрбиелік құндылығы болады. Шет тілін оқыту үрдісін жандандыру, тіл дамыту жаттығуларын қолдану, жаңа әдіс-тәсілдерді енгізу бүгінгі күннің басты талабы. Біздің мақсатымыз рухани дүниесі бай, озық ойлы, айналадағы өмірге ғылыми көзқарасы қалыптасқан адамдар тәрбиелеу. Мысалы;

Ағылшын грамматикасында мақал мәтелдерді қолдануға болады. The plural of nouns. 1. So many countries, so many customs. Что ни город, то народ. Әр елдің салты басқа, иті қара қасқа. 2. Many words cut more than swords. Злые языки – острый меч. Сөз сүйектен өтеді. Modal verb “Can” I love learning English, I can read, I can write, I can speak English too. I love learning English And what about you?

Мектептерде ағылшын тілін оқытудың негізгі элементтерінің бірі – сөздік жұмысын жүргізу. Ол оқушылардың сөздік қорын байытуда ерекше орын алады. Сөздік жұмысын ұйымдастырудың басты қағидасы – оқушының лексикалық материалды белсенді түрде меңгеріп, сөйлеу тілінде оларды бекітіп, сөйлеуде белсенді түрде қолдана білуге үйрету негізінде қалыптасады. Сөздік жұмысын ұйымдастырудың қағидаларын білу аса қажет. Олар игерілуге, білуге қажетті сөздер, жиілік, ахуалдық – тақырыптық негізінде сөз іріктеледі. Сөздік жұмысын ұйымдастырудың басты мақсаты – оқушының лексикалық материалды белсенді түрде меңгеріп, оны сөйлеу тілінде түрлі тұлғада қолдана білуі, яғни оқушы ол сөзді кез келген грамматикалық формада қолдана алуы қажет. Мысалы: оқы, оқып отыр, оқыған, оқиды т. б. мысалда олар әртүрлі грамматикалық формада беріліп тұр. Әрине, сөздік жұмысы арнайы сабақ болып өтілмейді. Ол біздің әрбір сабағымыздан орын алады. Сондай – ақ, сөздік жұмысы мәтінде кездесетін түсініксіз сөздермен ұғымдарды түсіндірумен ғана шектелмейді. Оқушының сөздік қорын қалыптастыруға байланысты мынадай мақсаттар қойылады:

1. Әр сабақта белгілі мөлшерде оқушыға жаңа сөз үйретіп отыру, яғни оқушының сөздік қорын дамыту.

2. Оқушыны сөзді тыңдауға жаттықтыру.

3. Оқушы меңгерген сөздерімен сөз тіркесін, екі – үш сөзден тұратын сөйлем құрай алатын болуға тиісті. Бұл сөйлеуге, сөйлесуге үйрету үшін қажет.

4. Ағылшынша сөздерді дұрыс айта білуге дағдыландыру керек.

5. Оқушыларға қысқа өлең, тақпақ, мақал – мәтелдер, жұмбақтар мен жаңылтпаштар жаттап үйрету керек. Оның ағылшын тіліндегі дыбыстардың дыбысталу ерекшеліктеріне тілдерін жаттықтыруда үлкен пайдасы бар.

Мысалы,

1. Many hands make light work.

Көп түкірсе, көл болады.

2. Too many cooks spoil the broth.

Қойшы көп болса, қой арам өледі.

3. Make hay while the sun shines.

Қыстың қамын жаз ойла

Сөздік қорды дамыту ісін ұйымдастыру жұмысында ойын сабағы ең негізгі орын алады.

Оқушылардың бақылау, заттарды қарау, сурет қарау, жұмбақ шешу және құрастыру, саяхат, ойын-сабақтарын ұйымдастыру барысында балалардың сөздік қорларын дамытады.

Арнайы ойын-сабақ және сабақ мазмұнына қарай танымдық, дамытушы ойындарды, тапсырмаларды қолдану, балаларды заттарды бір-бірімен салыстыруға, оларды қасиетіне қарай ажыратуға және оны танып білуге үйретеді. Сөйтіп бала топтағы жасына сәйкес бағдарламалық міндетті меңгереді. Ойын ұйымдастыруда тәрбиеші өзі жетекші бола отырып, оқушылардың ойнай білуге, ойын ережесін сақтауға, әрі оларды ойната отырып, ойлануға бағыттайды, заттың атын немесе қасиетін есінде сақтап қалуға жол ашады, ойынға қызықтыра отырып зейінін, қиялын дамытады.

Сонымен қатар ойын барысында оқушы үлкендермен, өз құрбыларымен қарым-қатынас жасайды. Әр бала өз жетістігіне қуанып, мәз болады. Сондықтан да ойын-тапсырмаларды таңдауда және іріктеуде балалардың жас және жеке ерекшелігін ескерген жөн.

Ал сөздік ойын арқылы сөзді орынды қолдана білуге, дұрыс жауап айтуға, сөз мағынасын түсінуге, орынды сөйлеуге үйренеді. Мысалы: «Сөз ойла», «Remember the words», «make words», «Жұмбақ ойла», «Make a puzzle», «Жақсы-жаман», «Good or bad», «Жалғастыр», «Continue». Сонымен қатар балалардың сөздік қорларын дамыту жұмысына ойындарды қолданумен қатар, «Пішіндер көрмесі», «Gallery of figure», «Remember the figure», «Қиын жолдар», «Difficult road», «Суретті жалғастыр», «Continue picture» «Биші адамдар», «Dancers», «Көңілді таяқшалар» «Funny sticks» тәрізді жаттығу тапсырмаларды да пайдаланып отыру өз нәтижесін берді. Бұл аталған жаттығу, тапсырмалар балалардың сөздік қорын дамыта отырып, таным белсенділіктерін және саусақ бұлшық етін дамытады.

Жалпы ойынды ұйымдастыру ойынды өткізуге әзірлік, ойынды өткізу, ойынды талдау сияқты үш бағытты қамтиды. Ойынға қажетті құрал, заттарды даярлау ойынды өткізуге әзірлік болып табылады.

Оқушылардың ойынның мазмұнымен таныстыру ойынды өткізу болып табылады. Ойынды талдау, бұл ойынның өз мақсатына жетуі, балалардың белсенділігі және олардың іс-әрекеті болып табылады.

Сонымен оқушылардың сөздік қорларын дамытуда ойындарды, тапсырма-жаттығуларды қолдану үлкен нәтиже береді. Ойын арқылы балалардың сөздік қоры дамып, ауызша сөйлеу машығын игереді, таным белсенділіктері қалыптаса түсіп, ақыл-ойы өсіп жетіледі, әрі адамгершілік қасиеттер бойына сіңіреді. Оқушыларға әр сабақтың жаңа сөздерімен сөз тіркестерінің сөздігін жасатуды қалыптастырдық. Бұл жұмыстың пайдасы зор. Оқушы әр сабақтағы жаңа сөздер мен сөз тіркестерін өз сөздігіне жазу арқылы ол сөздердің жазылуын, аудармасын қайталайды, оның есінде сақтау мүмкіндігі артады. Оқушы өз сөздігін кез келген уақытта пайдалана алады. Сөйлеуде, кітап оқуда,

керек жағдайдың бәрінде өз сөздігінен керек сөзін тауып алып пайдалануына болады.

Сондай-ақ, оқушының сөздік қорын тексеру әдістері бар. Олар мыналар:

1. Әңгімелесу, әңгіме құрату – өзін қоршаған орта туралы: үй іші, мектебі, сыныбы, ата-анасы, оқу-құралдары, т.б.

2. Оқушының күнделікті жиі пайдаланатын заттарын көрсету арқылы оны атату (киім-кешек, ыдыс-аяқ, үй жиһаздары т.б.).

3. Сөзді түсініп айту дәрежесін тексеру (таныс емес заттарды көрсету, т.б.).

Жалпы өз тәжірибемнен алып айтатын болсам, мен өзімнің әрбір сабағымда оқушыларға үй тапсырмасы ретінде сөздік жаттауды міндетті түрде беріп, ал келесі сабақтарда сол сөздікті сұрауға арнайы уақыт бөліп отырамын. Яғни оқушылардан сөздікті не жазбаша түрде, не ауызша түрде қайтадан сұрап отырамын. Себебі бұл шет тілі болғандықтан біздің әрбір сабағымызда жаңа сөздердің болмауы мүмкін емес. Ал егер әрбір сабақтағы жаңа сөздерді оқушы жаттап алып отырса, онда бірінішіден ол оқушының сөздік қоры жаңарады, екіншіден, бұл әдіс оқушының келесі сабақты да жақсы түсінуіне түрткі болады деп ойлаймын. Оқушылардан сөздікті жазбаша түрде сұрауымның себебі, олар тек ауызша ғана жаттап алып қоймай сөздің орфографиялық жағына да мән беретін болады. Мысалы, бір сабақтың үстінде бір оқушыдан ауызша сұрасам, бір оқушыдан жазбаша сұраймын. Яғни, оқушы сонда ауызшаға да, жазбашаға да дайындалып келетін болады.

Сөздік жұмысын ұйымдастырудың басты қағидасы – оқушының лексикалық материалды белсенді түрде меңгеріп, сөйлеу тілінде оларды бекітіп, сөйлеуде белсенді түрде қолдана білуге үйрету негізінде қалыптастыруды жүзеге асырамын. Ағылшын тіліндегі сөздер тек лексикалық түрінде ғана оқушыға меңгеріп қоймай, ол лексика-грамматикалық бірлікте іске асырылу қажет. Мысалы, «оқушы, оқы, кітап» деген сөздерді жеке бермей, оны сөз тіркесімен берген жөн. Бұл сөздік жүргізудің бір қағидасы болып саналады. Оқушылардың сөздік қорын қалыптастыруда сабақта пайдаланатын көрнекі құралдардың маңызы зор деп айтар едім. Көрнекі құралдың мазмұнын оқушылар мұғалімнің ауызша түсіндіру арқылы біледі де, ал көрнекі құрал сол айтқандарын айқындай немесе нақтылай түседі.

Әдебиеттер

1. Қазақстан мектептерінде ағылшын тілін үйрету журналы. – Алматы, 2008.
2. Амандықова Г.Н., Мұхтарова Ш.Е., Баймұқанова Б.С. Шет тілін оқыту әдістемесі. – Алматы, 2000. – 154 бет.

Н. Бейсетай

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА АҚПАРАТТЫҚ – КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ

Білім беру саласында бәсекеге қабілетті жаңа мамандарды дайындау басты назарға алынған. «Ұстазсыз шәкірт тұл» демекші, жан-жақтылыққа жағдай қарастырылған. Әр пәнді оқытуда негізгі контент жүйеге алынады.

Мұғалімдерге қойылатын талаптардың бірі – оқытудың жаңа технологияларын меңгеру. Осындай аса қажетті технологиялардың бірі – ақпараттық – коммуникациялық технологияларды пайдалану. АКТ-ны игеру қазіргі заманда әрбір жеке тұлға үшін қажетті шартқа айналды. АКТ-ның дамуы кезеңінде осы заманға сай білімді шәкірт тәрбиелеу мұғалімнің басты міндеті болып табылады. Қоғамдағы ақпараттандыру процестерінің қарқынды дамуы жан-жақты, жаңа технологияны меңгерген жеке тұлға қалыптастыруды талап етеді.

«АКТ құралдары» дегеніміз – микропроцессорлық және жаңа АКТ негізінде қызмет атқаратын, ақпаратты таратудың жаңа құралдары мен жүйелері, ақпаратты жинақтау мен олардың қорын жасау, сақтау мен өңдеу, оларды жан – жақты таратуды, одан қалды компьютерлік жүйелердің ақпараттар қорына енуді қамтамасыз ете алатын программалық, программалық – аппараттық және техникалық құралдар мен құрылымдарды айтамыз. Компьютерлік технологияны пайдалана отырып дарынды, орташа және үлгерімі төмен оқушыға сабақты ойдағыдай меңгеруіне мүмкіндік туғызу; Оқушының есте сақтау қабілетін ескеру (жедел, қысқа мерзімді және ұзақ уақыттық есте сақтау) [1, 57].

XXI ғасыр ақпарат ғасыры болғандықтан адамзатқа компьютерлік сауаттылық қажет. Білім берудің негізгі мақсаты – білім мазмұнын жаңартумен қатар, оқытудың әдіс-тәсілдері мен әр түрлі құралдарын қолданудың тиімділігін арттыруды талап етеді. Осы мақсатты жүзеге асыруда ақпараттық технологияны пайдалану әдісі зор рөл атқарады. Осы орайда ел Президенті Н.Ә. Назарбаевтың халыққа жолдауындағы «оқу үрдісінде ақпараттық технологияларды білім беру саласын жақсартуда қолданыс аясын кеңейту керек» деген сөзін басшылыққа ала отырып, сабақта жаңа ақпараттық технологияларды пайдалануға жаппай көшуіміз керек. Ақпараттық технологияларды сабақта пайдаланудың негізгі мақсаты: Қазақстан Республикасында біртұтас білімдік ақпараттық органы құру, жаңа ақпараттық технологияны пайдалану Қазақстан Республикасындағы ақпараттық кеңістікті әлемдік білім беру кеңістігімен сабақтастыру болып табылады.

Шетел тіліне оқытуда интернет беретін мүмкіндіктер мен қызметтерге тоқталып өтейін. Мысалы: оқушылар интернет талаптарында берілетін құжаттардағы тапсырмалар мен жаттығуларды орындай алады, үйреніп жүрген тілінде электронды пошта арқылы хат алысып, виртуалды қатынас клубтары – конференцияларға қатыса алады. Сонымен бірге, белгілі бір уақытта мәтіндік хабарламалар мен алмасуға, радиобағдарламаларды тыңдауға, бейнероликтер көруге, яғни кез келген түрін қолдануына толықтай мүмкіндіктері бар.

Шет тілін оқытуда заманына сай көрнекі құралдар, аудио материалдар қолдану, мультимедиялық құралдарды пайдалануға үлкен мән беру керек. Сабақ барысында техникалық құралдарды (бейне магнитофон, теледидар, проектор, компьютер) пайдалану оқушылардың өз тілінде сөйлейтін адамдардың тілін тыңдап, оны көзбен көре отыра ақпарат алуына көмегі тиеді. Бұл жағдай оқушылардың сөйлеу деңгейін жақсартуына көмектеседі. Тыңдау арқылы олар өздерінің сөйлеудегі қателерін жөндей алады. Бұл «аудирование» терминінің өзі де шет тілін тыңдап, оны түсіну деген мағына. Аудио немесе бейне таспаларды тыңдағанда коммуникативті жаттығулар жасалу керек. Алынып отырған тапсырмалардың жеңіл-қиындығын ескере отыра, жаңа сөздер мен сөз тіркестерін пайдаланып, диалог және монолог құрастыру сияқты жаттығулар жасалуы қажет. Бейне фильмді көріп отырып, жаңа сөз немесе сөз тіркестері кездескенде тоқтап, сол сөздерді қайталап және әрбір көріністен кейін сұрақтар қойып отырған жөн. Сабақтың қорытындысы ретінде тест сұрақтарын беріп, нәтижесін тексеріп, бағалау қажет [2, 125].

Ағылшын тілі – бүгінгі заманымыздың кілті, компьютер технологиясының кілті екені белгілі. Ағылшын тілі – ұлы әдебиет тілі. Бұл тілде әлемге әйгілі Вильям Шекспир, Джонатан Свифт, Вальтер Скотт сөйлеген. Поляк педагогы В. Оконь оқыту құралдарын мұғалімнің іс-әрекетін ауыстыру мен білім алушылардың әрекетін автоматтандыру мүмкіндігінің өсуіне байланысты жіктейді. Осыған сәйкес, оқыту құралдары екі топқа бөлінеді: жәй және күрделі. Жәй құралдар: сөздіктер, оқулықтар және басқа да мәтіндер; қарапайым визуалды құралдар: нақтылы заттар, суреттер. Күрделі құралдар: аудио құралдар: магнитофон, радио, музыка ойнатқыш; аудиовизуалды: дыбысты фильм, телевизор, бейнежазба; оқыту процесін автоматтандыру құралдары: мультимедиялық кабинет, компьютерлер, ақпараттық жүйе, телекоммуникациялық жүйе. Бұл технологияларды әсіресе шет тілін үйренуде пайдасы өте зор. Себебі, тіл үйрену арқылы адам бүкіл бір ұлттың мәдениеті мен әлеуметін қатар үйренеді. Ал оны толықтай меңгеру үшін оқулықтың аздық етері анық. Адам көру, есту арқылы тіл қолданушылардың мәдениетін тезірек сезінеді. Яғни, өзінің де сол тілді меңгергендердің қатарына қосылуы әбден мүмкін. Қазіргі таңда жаңа ақпараттық технологияларды оқушылардың ағылшын тіліне деген қызығушылығын арттыру құралы ретінде қолдану өте тиімді [5, 18]. Жаңа ақпараттық

технологияларды енгізу және қолдану, интеллектуалды дамыған, ақпараттық ортада жақсы әрекеттене білетін тұлғаны қалыптастыру жолында пайдалы болуы мүмкін коммуникация құралдарының барлығын пайдаланудың белсенді процесі жүріп жатыр [3, 28].

Ең тиімді программалардың бірі Microsoft Power Point. Ол мұғалімге қысқа мерзімде өзінің үлкен дидактикалық материалдармен қамтамасыз етіп, компьютерлік білімін даярлауға көмектеседі. Және ол оқушылардың түрлі қабілеттерін ашады. Олар: есте сақтау, көру, есту, ойлау, эмоционалды, автоматты және т.б.

Ағылшын тілі сабағында компьютерді, мультимедиялық және электрондық оқулықтарды және интерактивті тақтаны пайдаланғанда:

- лексиканы оқып үйретеді;
- сөйлеу ырғағын;
- диалог, монолог және рөлдік ойындарды;
- хат жазуға үйретеді;
- грамматикалық құрылымдарды түсіндіріп, оқушылардың есінде сақтауға көмектеседі. [4, 69]

Көбіне мен ағылшын пәнінде компьютерді жаңа сабақ түсіндіргенде, грамматикалық құрылымдарды өткенде және қорытынды сабақта қолданамын. АКТ-ның керемет мүмкіндіктері оқушыларды таң қалдырады, шабыттандырады. Сонымен қатар АКТ-ны қолдана отырып, жаңа материалдарды түсіндіруге, меңгеруге қолайлы; берілген материалды әсерлі жеткізуге және оны топтағы оқушылары арасында талқылауға үлкен мүмкіндіктер туғызады.

Ал, электрондық оқулық тандап алынған хабарды көшіруге мүмкіншілік туғызады. Электронды оқулықтың ең қажет мүмкіндігі аудио-хабарлар. Электрондық оқулық арқылы түрлі суреттер, видео-көріністер, дыбыс және музыка тыңдатып көрсетуге болады. Бұл, әрине оқытушының тақтаға жазып түсіндіргенінен әлдеқайда тиімді, әрі әсерлі. Ағылшын тілі – бүгінгі заманымыздың кілті, компьютер технологиясының кілті екені белгілі.

Тіл үйрену барысында жаңа технологияларды қолдана отырып, педагогикалық қалыптасқан жазу, тыңдау, түсіну, сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға әбден болады. Ал енді психологиялық жағына келетін болсақ, қазіргі уақыт ағымындағы оқушылардың әрқайсысының үйлерінде әдетте көптеген ойындары бар компьютерлер, видеолар мен телевизор бар болғандықтан, олар қоршаған ортаны осындай тәсілмен қабылдауға үйренген. Компьютерлік және ақпараттық технологиялар заман талабы. Компьютер желісін және мультимедиялық – электрондық құралдарды шет тілі сабағында тиімді қолдану, нақтылап айтқанда ағылшын тілі сабағында презентацияларды және мультимедиялық – электрондық құралдарды мектеп қабырғасында және білім беру процесінде терең қолдану.

Әдебиеттер

1. Исаева Г. Шет тілі сабағында инновациялық технологияларды қолданудың кейбір ерекшеліктері // Мектептегі шет тілі. – 2011. – №3.
2. Иманбаева А. Оқу-тәрбие үрдісін ақпараттандыру ділгірлігі // Қазақстан мектебі. – 2000. – №2.
3. Мақсұтқанова М. Интерактивті тақта: Оқыту-тәрбиелеу технологиясы. – 2010.
4. Мусаева Г.Ә. Ақпараттық технологияны оқушылардың ағылшын тіліне деген қызығушылығын арттыру құралы ретінде қолдану // Мектептегі технология. – 2010.
5. Жаримбетова Г.Т. Интерактивті тақтада жұмыс жасау мүмкіндіктері. – 2008. – №9.

С.Ж. Билялова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

ШЕТ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ИНТЕРАКТИВТІ ӘДІСТЕРДІҢ ТИІМДІЛІГІ

Шетел тілінде оқушылар дұрыс қарым – қатынас жасай алу үшін, олар ауызша айтылған сөзді тыңдап түсінулері тиіс Шетел тілінің қызметі – оқушыларды өздері үйреніп жатқан тілде сөйлейтін халықпен түсіністік, ортақ көзқарас орнатуға дайындап, тәрбие, білім беріп әрі жеке басын, өмірге көзқарасын жан – жақты дамыту. Шетел тілі пәні бойынша білім мазмұнына тақырыптар, қарым – қатынас ситуациялары, мәтіндер, тілдік материалдар; лексикалық, грамматикалық, фонетикалық, практикалық біліктер, сөз әдептері, оқу әрекетінің тиімділігін іске асыратын жалпы оқу білік дағдылары жатады.

Қандай тілде болмасын оқу, жазу, сөйлеу, тыңдау дағдыларын дұрыс іске асырғанда ғана мақсатқа жетуге болады емес пе? Мысалы, мәтін оқыған кезде ашық жауап, дұрыс – бұрыс жауап таңдау сұрақтары, кім? не? сұрақтары, тақырыпшаларды параграфтармен, суреттермен байланыстыру, мәтіннен қателер табу, бос жерлерді, таблицаларды толтыру, мәтіндегі сөздер мен тіркестердің мағынасына тоқталу, мазмұны туралы пікірін білдіру, байланыс тіркестерін табу сияқты тапсырмаларды орындау арқылы кез-келген дәрежедегі мәтіндерді қызығушылықпен меңгеріп, еске сақтауға жағдай жасалады. Сонда ғана оқу стратегиясы жүзеге асырылады.

Оқушылардың шет тілінде дұрыс сауатты сөйлеуінде тілдік материалды меңгерудің рөлі өте зор. Сөздік жұмыс мәтінде кездесетін жаңа сөздерді іздеумен қоса түрлі тұрақты сөз тіркестерді, қосымша мағыналы сөздермен жаттығулар орындау арқылы жүзеге асады. Фонетикалық материал бір қарағанда, жоғары сыныптарға керегі жоқ сияқты болғанымен, кейбір дыбыс емлесінің ерекшеліктері, дауыс ырғағы, екпін түсіру сияқты нәрселерді сабақта еске түсірудің маңызы

зор. Оның бәрі оқушының тілге деген қызығушылығын арттырып, сабақтың әсерлі өтуіне септігін тигізеді.

Ағылшын тілін саналы меңгерту, оны өз деңгейінде қажеттілікке айналдыру, бір жылғы мәселе емес, сондықтан ағылшын тілін оқыту ісімен шұғылданатын мамандар арасында туындайтын бір сұрақ: ағылшын тілінде өз ойын ауызша және жазбаша еркін жеткізе алуға қалай үйрету керек? Оқушыны ынталандыру үшін қандай әдіс-тәсілдерді, технологияларды қолданған жөн?

Білім беру саласында түрлі технологиялар енгізілуде, бірақ олардың ішінен қажеттісін таңдап, сабақтың әр кезеңінде тиімді қолдану басты талап. Мәселе технологияларды кеңінен пайдалану емес, мәселе – тұлғаны нәтижеге бағыттай білім беруде. Инновациялық технологиялардың көптігіне, олардың түрі мен әдістерінің сан – салалағына қарамастан, әр технологияның элементтері өзара бір – бірімен байланысып кірігеді.

Ағылшын тілі сабақтарында компьютермен жұмыс істеу де ерекше орын алады. Қазіргі таңдағы техникалық оқыту құралдары – телефон, телевизор, магнитофон, мультимедиялық кабинет арқылы оқыту тілдерді меңгерту қызметіне жаңаша қарауды, бұл бағытта қол жеткізген табыстарымызды сын көзбен қарап, саралап ғылым мен техниканың жаңа жетістіктерін енгізуді қажет етеді.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005–2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында: «Экономиканың барлық салалары үшін жоғары білікті және бәсекеге қабілетті кадрларды даярлаудың сапасын арттыру және кәсіби міндеттерін дербес әрі шығармашылық, тұрғыдан шешуге, кәсіби қызметтің тұлғалық және қоғамдық маңызын түсінуге, оның нәтижелері үшін жауап беруге қабілетті кәсіби құзыретті жеке тұлғаны, бәсекеге қабілетті маманды қалыптастыруды қамтамасыз ететін білім беруді

Соңғы жылдары оқу ағарту жүйесінде жаңа ақпараттық технологияны қолдану мәселесі жиі көтеріліп жүр. Бұл тек ғана жаңа техникалық құралдарды ғана қолдану емес, сонымен қатар оқыту үрдісінде жаңа формалар мен оқытудың жаңа интерактивті әдістерін қолдану деген сөз.

Жоғары білім берудің қазіргі жүйесі ақпараттық технологияларды және компьютерлік телекоммуникацияларды өте белсенді қолдануда. Қазіргі жаһандану заманында Интернет жүйесінің пайда болуымен байланысты қашықтықтан білім беру жүйесі динамикалық түрде дамуда, ол өз кезегінде білім беру мекемелерінің қуатты компьютерлік технологиялармен қамтамасыз етілуін талап етеді. Оқытудың компьютерлік технологиясы дегеніміз – оқушыға компьютердің көмегімен ақпаратты даярлау және беру процесі. Компьютерлік технологияға оқытудың әр түрлі әдістерін енгізуге болады: программалық оқыту, интеллектуалдық (проблемалық) оқыту, эксперттік жүйелер және т.с.с.

Жаңа компьютерлік технологиялардың дидактикалық мүмкіндіктері (дыбысты қосу-өшіру, жауапты дискіге микрофон арқылы жазу,

эталонмен салыстыру, мәтінді жоғары-төмен, оңға-солға жылжыту, CD негізінде мультимедиалық құралдар арқылы мәтінді, дыбысты, графиканы, мультипликация мен бейнені біріктіру және т.б.) мәдениаралық қатынастардың тиімділігін анағұрлым артырары сөзсіз.

Жоғары білім беру жүйесінде енгізілуіне және қалыптасуына қазақстандық жоғары оқу орындары белсене қатысып отырған қашықтықтан оқытудың бүгінгі таңдағы қалыптасып келе жатқан моделі сырттан оқудың бір түрі, нақтырақ айтқанда, тек қана компьютерлік телекоммуникацияны қолданатын сыртай оқытудың формасы болып табылады. Қашықтықтан оқыту курсының мұндай моделдерінде өз бетімен оқуы үшін жекелеп немесе тұтасымен қолдануға жіберілетін дәрістер жиынтығы ұсынылады. Оқу материалын алған соң, қолданушы онымен үйінде, жұмыс орнында немесе компьютерлік сыныпта жұмыс жасайды.

Ақпараттық технологиялардың дамуы сабақты өткізудің жаңа, өте пайдалы мүмкіндігін – оқытудың қашықтық формасын енгізуді ұсынады. Ол, біріншіден, білім алушының оқытуды өткізу уақытын және орнын таңдауға мүмкіндік береді, екіншіден, белгілі бір себептерге байланысты дәстүрлі білім алу мүмкіндігінен айрылған тұлғаларға білім алу мүмкіндігін береді, үшіншіден, оқытуда жаңа ақпараттық технологияларды қолданады, төртіншіден, белгілі бір көлемде оқуға кететін шығынды азайтады.

Қашықтықтан оқытудың артықшылықтары: а) компьютерлік телекоммуникациялар оқу материалдарын тыңдаушыларға жылдам жеткізеді; ә) телеконференциялар арқылы нақты уақыт режимінде студенттердің мұғаліммен сұқбаттасуын ұйымдастыра алатын виртуалды сынып жасау мүмкіндігі туады; б) ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың барлық қуатын оқытуға да, әрі студенттермен кері байланыс жасауға да пайдалануға болады.

Қашықтықтан оқыту оқу үрдісінде студенттердің шығармашылық дағдыларының қалыптасуына, біліктілігін жетілдіруіне, талмай ізденуіне үлкен қозғаушы күш болып табылады. Себебі Web-сайт арқылы оқытушы дүниежүзілік әдістемелік жүйелермен танысады.

Қашықтықтан оқыту – білім ордасынан қашық тұратын студент жастардың оқу-танымдық іс-әрекеттерін ұйымдастыру технологиясы. Қашықтықтан оқыту оқытушы мен студенттің педагогикалық қарым-қатынастарының құралдары мен әдістері көмегімен жүзеге асырылады. Қашықтықтан оқытуда әр түрлі субъектілер қатысады. Қашықтықтан оқытатын педагог – негізгі оқытушы технологиялық нұсқау беруші, қашықтықтан оқытудың үйлестірушісі, оқу материалдарының әзірлеуші автор. Аталған қызметтік рольдерді бір ғана маман қатарынан атқара алады, қашықтықтан оқытушы педагог бір мезгілде курстық әзірлеушісі де бола алады, ал жергілікті үйлестіруші оқушылардың өзі де болады.

Қашықтықтан оқыту арқылы мынадай әлеуметтік маңызды функцияларды іске асыруға болады:

– халықтың қоғамдық білімдік деңгейін көтеру, білімнің сапасын көтеру;

– мемлекеттің сапалы мамандар дайындау қажеттілігін қанағаттандыру;

– халықтың әлеуметтік және кәсіптік жағдайын көтеру, кәсіпкерлерді әлеуметтік түрде белсендіру, өзіндік білім деңгейін көтеру;

– жеке мектептерде жинақталған білімдерді сараптау және кеңейту.

Қашықтықтан білім беру негізінен компьютерлік техниканы кеңінен пайдалана отырып, білім беру жүйесін ақпараттандыру ісіне негізделген.

Интернеттегі барлық жұмыс технологиялары сияқты қашықтықтан білім берудің басты артықшылығы шет тілін оқытудың вербалды әдістерін іздену әдістеріне, шығармашылық іс-әрекетке араластыру болып табылады. Қашықтықтан оқыту курстары жоо-ға түсушілер үшін оқулықтарды және көмекші құралдарды ауыстырмауы қажет, олар, біздің көзқарасымызша, білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруы үшін негізді қалыптастыруы тиіс.

Интернет арқылы шет тілдерін қашықтықтан оқытудың негізгі әдістемелік проблемасы шет тілдерін оқытудың практикалық курс әдістерін өңдеуге жалпы тәсілдің жоқ болуы болып табылады. Соның өзінде барлық әдістемелік қағидалардың әрекеттілігін анықтайтын оқытудың басты шарттарының бірі оқытушының біліктілігі болып табылады. Оқытудың құралы қандай болмасын, олар тек құрал болып қалады. Оқыту процесінде басты роль әрқашанда оқытушыға берілген және беріле бермек. Оқытушы оқытудың барлық процесін бағыттайтын және құратын да өзі, оқыту процесінің жетістікке жетуі де оқытушының біліктілігі және педагогикалық шеберлігіне байланысты, өйткені мәшине қандай «ақылды» болмасын, оны адам басқарады.

Компьютерлік өнімдер нарығында жылдан жылға оқыту бағдарламалары, электронды оқулықтар саны өсуде. Шет тілі сабағында компьютерлік оқыту программаларын қолданып жұмыс жасау формаларына мыналар жатады: лексиканы оқыту; сөздердің айтылуын өңдеу; диалогтық және монологтық сөйлеуді үйрету, жазуды оқыту; грамматикалық құбылыстарды оқыту.

Қазіргі таңда электронды оқулықтарға келесі талаптар қойылады: құрылымдылығы, қатынаста қолайлылығы, мазмұндалатын материалдардың көрнекілігі. Жоғарыда айтылған талаптарды қанағаттандыру үшін гипермәтіндік технологияларды қолдану өте қолайлы болмақ. Электронды оқулықты қолдану тәжірибесінің нәтижесі және тестілік бақылау көрсеткіштері бойынша студенттер оқытылатын материалдарды сапалы меңгереді. Қазіргі заманда білімнің негізі студенттердің жеке және кәсіби өсуіне бағытталған рефлексивті сипаттағы ойлау және іс-әрекет тәсілдері болып отыр. Оларға әр түрлі интерактивті әдістер

жатады, бұл әдістер студенттерді оқытушылық тәжірибе мен шығармашылық потенциалын дамытуға дағдыландырады. Олардың негізінде рефлексивті ойлауға оқыту, зерттеуге деген қызығушылығын тудыру, проблематизация және интенсификация сияқты стратегиялар жатыр.

Әдебиеттер

1. Данкин А.А. Проектирование информационной инфраструктуры вуза // Педагогическая информатика. – 2001. – №2. – С. 35–40.
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005–2015 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы // Егемен Қазақстан. – 2004. – 16 қазан.
3. Лекерова Г., Маджуга А. Инновационные педагогические технологии в образовательном процессе // Высшая школа Казахстана. – 2001. – №6. – С. 29–32.

М. Букурова, А. Мусатаева

*студенты Павлодарского государственного педагогического университета
Научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Б.Д. Нызметова*

КАК РАЗВИВАТЬ ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА?

Для формирования творческого потенциала учеников на уроках иностранного языка необходимо рассмотрение методов обучения, основанных на расширении мотивационного аспекта, на правильном подборе учебного материала и освоения его на адекватных формах с применением ролевых и имитационных игр, проектов, разработок творческих средств. Большинство школьников, которые приступают к изучению английского языка, думают, что это легко и весело. Вскоре они осознают, что это не совсем так, и спустя некоторое время английский язык переходит в разряд нелюбимых предметов. Традиционные способы обучения и различные упражнения по плану к нужному результату, к сожалению, не приводят. Обучение более эффективно, когда дети активно увлечены процессом.

Существует множество способов побудить учеников к активности, и самые эффективные из них творчество, игра и любопытство. В современных учебных заведениях игры являются неотъемлемой частью обучения иностранному языку, т.к. они благоприятствуют усиленной языковой практике. Метод игровой техники можно использовать для стимуляции, снижения напряжения после тяжелой темы, или же для смены деятельности на уроке, поэтому отлично подходит, как и в начале урока, так и в конце. Но самым важным остается то, чтобы игры приносили радость, поднимали настрой обучающегося, а также способствовали в тренировке языковой практики.

Одним из важных достоинств игр считается то, что все учащиеся занимаются вместе и одновременно. Участие ребенка в играх формирует

умение сотрудничать, соревноваться (для достижения наилучшего результата), не проявляя агрессии, уметь проигрывать, брать на себя ответственность.

При планировании урока педагогу необходимо думать не только об изучении новых слов, какой-либо структуры, но и поставить для себя цель, предоставить все возможности для развития индивидуальности каждого ученика. Для поддержания интереса школьников к английскому языку, стоит подвести наблюдениям, интересующие учеников приёмы работы. Основная цель педагога – добиваться того, чтобы у его учеников не пропадал интерес к изучению английского языка.

Игры внушают интерес детям, способствуют стать творческой личностью, учат творчески относиться к любому делу, следовательно, помогают выполнять задание или дело на высшем уровне. Творчество – это вечное продвижение и модернизация в какой-либо деятельности. Уровень жизни творческого человека зависит от его творческих возможностей.

Дети очень любят фантазировать, сочинять, изображать, выдумывать, перевоплощаться, сама природа заложила в них творческий дух. Если не проявлять интерес к детскому творчеству, не развивать его, то совсем скоро оно начнет увядать. Необычное в обычном может разглядеть каждый, как и взрослый, так и ребенок. Исходя от этого, взрослым необходимо проводить совместные творческие игры с ребенком, так как их это сближает, и дает возможность использовать этот важный аспект в воспитании. Не стоит однако забывать, что при всей эффективности и огромного интереса от игры, нужно знать меру, в противном случае, они навеют скуку и дети уже не будут под эмоциональным воздействием, как прежде.

Приведем несколько примеров творческих заданий для изучения английского языка, которые способствуют проявлению наблюдательности и внимания со стороны учащегося, который, в свою очередь, при затруднении, совершенствует свой мыслительный потенциал:

1. «Лишнее слово»: определить лишнее слово в данном ряду, с последующим разъяснением своего выбора:

- carrot, tomato, cucumber, cheese;
- pepper, orange, kiwi, banana;
- coffee, salt, cucumber, water;
- cake, potato, chocolate, ice cream;
- juice, water, coffee, onion.

2. Составление сюжетного рассказа от имени определенного персонажа, к примеру, лисы. Предлагаются такие вопросы, как:

- Who are you?
- How old are you?
- Where do you live?
- How do you look like?

– What color are you?

3. Расположения текста, абзацев, предложений в логическом порядке.

4. Игра «Аукцион». Ученикам дается возможность назвать как можно больше слов по определенной теме.

5. Творческие диктанты. Воспроизведение аудио текста, по которому ученикам нужно изобразить рисунком или схемой, то что они услышали и поняли.

Благодаря этим упражнениям, ученики развивают причинно-следственное мышление, которое лежит в основе творчества, так как учащиеся пробуют предвидеть последствия своих возможных действий и планировать необходимые преобразования с текстом или словом.

Педагогическое мастерство учителя преподносит возможность вести любой предмет творчески, в зависимости от интереса самого педагога к творческому обучению и уровня настроенности всего класса. Творческий дух просыпается в тех случаях, когда для этого предоставлены все условия: в школе, с друзьями, дома; тогда лишь у ребенка возникает желание работать, появляется некая заинтересованность, разжигающая его любопытство познавать новое, что дает возможность развивать его как творческую личность.

Многочисленные исследования позволили определить условия эффективности формирования творческих способностей:

– идеальное сотрудничество социально – педагогической и методической службы и наличие продуктивной материально-технической базы школы;

– профессиональное мастерство, с достаточным уровнем компетентности от педагога, а также, его способность располагать задания от репродуктивных к эвристическим, используя современную систему обучения;

– своевременный отказ от традиционных форм обучения, с необходимой реализацией общения с учениками через игру;

– доверительные отношения, подтверждающие наличие положительного психологического микроклимата в школе;

– проведение внеклассной работы [1].

По экспериментальным показателям, при профессионализме и компетентности педагога английского языка, при широте его кругозора, а также, развивающей и доброжелательной критике сверхкритического взаимодействия, которое способно формировать творческие способности учащихся, уславливаясь на включении обучающихся во внеклассную работу, способствующая реорганизовать учебный процесс, в котором учащийся может быть созидателем, а учебный материал – способом достижения созидательной цели. За счет этого, были введены все необходимые условия для успешного процесса работы, улучшая материально-техническую базу, был в использовании специальный материал для обу-

чения, имеющий описание и показ действия эмпирических методов, стратегий и приемов.

Для овладения этими умениями были предусмотрены необходимые упражнения:

– понимание пройденного лексического материала. Эти упражнения включают в себя игровой и занимательный характер, к примеру: «Кто скорее переведет данное предложение»; «Кто скорее найдет разницу между значениями» и т.д.;

– по контексту и по формальным признакам, лингвистический домысел. Упражнения в форме интеллектуальных игр, также годятся для соревнований, например, «Кто скорее догадается о значении слов с одинаковым корнем и разделит по группам, также учитывая значение суффиксов и приставок».

По последним данным, небольшое число исследователей посчитали важной основой потенциала – мотивацию, а не высокую креативность или выдающийся интеллект. Этим подходом была повышена продуктивность обучения, как было выяснено, люди, у которых способностей меньше, но тем временем, имеющие желание достичь конкретную цель, прилагают более эффективные усилия, нежели одаренные и не очень-то заинтересованные дети. Как известно, если активность к определению, как способность человека к любому действию, то «активизация есть процесс, который направлен на достижение активности субъекта, на выявление и удержание данной способности человека» [2].

Современные психологи и педагоги, проанализировав основные методы и разобрав их функции, пришли к единому согласию, что метод познавательной игры, практический метод и ситуационный метод являются самыми эффективными для развития творческих способностей. Они также выделили общие положения и правила:

1) для развития любознательности ученика, предоставление в его окружающую среду различные новые для него предметы и стимулы;

2) создание условий для продуктивного развития творческих способностей ребенка;

3) стимулирование высказывания оригинальных идей у учащегося;

4) умолчание о критике в адрес учащегося и чрезмерная доброжелательность от педагога;

5) предоставление благоприятно действующей атмосферы;

6) предоставление возможностей для практики;

7) обеспечение возможностей ребенку активно задавать интересующие его вопросы;

8) использование личного (наглядного) примера творческого подхода к решению проблем [3].

Игровая педагогическая мотивация может создавать хорошие условия для формирования творческой личности, так как, она стимулирует эффективную и продуктивную самостоятельность учащихся. При таких

условиях преподавание преобразуется в процесс, приносящий радость и удовлетворение человеку.

Литература

1. Лепшокова Е.А. Проблема соприкосновения российской и английской культур в ментальности студентов / Научные труды №5. Серия: гуманитарные науки. – Пятигорск: Технологический университет, 2001. – С. 42. – 0,1 п.л.
2. Большая Советская энциклопедия (в 30 томах) / Гл. редактор А.М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М.: Советская Энциклопедия, 1967.
3. Артемьева Т.И. Развитие личности и ее способностей // Проблемы психологии личности: сборник. – М.: Наука, 1982. – С. 170-172.

А. Әбділдәбек, Ш. Орынтай

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенттері

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Б.Д. Нығметова

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Жалпы білім беретін мектеп жан-жақты білім мен біліктің, сонымен қатар оқушылардың дербес белсенділігі мен жеке жауапкершілігінің, яғни қазіргі білім сапасын анықтайтын негізгі құзіреттіліктердің интеграцияланған жүйесін құруы керек. Шетел тілін оқыту теориясының қазіргі жағдайы және білім жинақтау үздіксіз оқытудың тиімділігіне қайта оралуды қажет етеді. Қазақстанда шетел тілін үйренудің әлеуметтік-мәдени контексті түбегейлі өзгерді.

Құзыреттілік – шетел тілін оқыту процесінде қалыптасқан білім, білік, дағдылардың жиынтығы ретінде. Сондықтан, «тіл» – бұл адамның айналасындағы әлемді ғана емес, сонымен бірге оның менталитетін, ұлттық мінезін, өмір салтын, салт-дәстүрін, дүниеге көзқарасын бейнелейтін мәдениеттің айнасы. Балаға тіл мәдениетін үйренуге және оның ағылшын тілінде сөйлесуге деген ықыласын қолдауға көмектесетін мұғалім. Құзыреттілік – сыртқы әлеммен тиімді өзара әрекеттесу. Бұл жеке қасиет, ол жалпы қабілеттілікте және оқыту мен әлеуметтену процесінде алынған білім мен тәжірибеге негізделген және іс-әрекетке тәуелсіз және сәтті қатысуға бағытталған.

Қарым-қатынас құзыреттілігі – бұл басқаларды түсінуге және сөйлеу мінез-құлқының өзіндік жүйелерін құруға, қарым-қатынас мақсаттары мен жағдаяттарына сәйкес келетін білім, мүмкіндіктер мен дағдылар. Күрделі және күрделі коммуникативті құзіреттілік, бұл сөйлеу тілі мен тілдік және білімдік танымдық құзіреттіліктердің қоспасы.

Жастарды барлық халықтарды құрметтеу рухында тәрбиелеу, басқа ұлт өкілдері туралы жағымсыз идеяларды жою – бұл тәрбие беру мен тәрбиелеу саласында жұмыс істейтін мұғалімдердің тиісті дайындығын

талап ететін міндет. Қазіргі уақытта қоғам әлеуметтік ұтқырлылықтың жоғарылауымен, барлық деңгейлердегі байланыстардың дамуымен, құнды нұсқаулықтардың күрт өзгеруімен сипатталады. Жоғарыда айтылғандардың бәрі өсіп келе жатқан адамның жеке басының тұрақты сипаттамалары ретінде толеранттылықты және коммуникативті құзыреттілікті қалыптастырады.

Қазақ білімін модернизациялау тұжырымдамасына сәйкес, ағылшын тілін коммуникативті оқыту мәселелері айрықша маңызға ие, өйткені коммуникативті құзыреттілік ағылшын тілін игеруде практикалық нәтижелерге қол жеткізуге бағытталған, сонымен қатар оқушының білімі, тәрбиесі және тұлғалық дамуына бағытталған. Бүгінгі таңда қоғамдық қатынастарда, коммуникация құралдарында (жаңа ақпараттық технологияларды қолдану) болып жатқан өзгерістер мектеп оқушыларының коммуникативтік құзыреттілігін арттыруды қажет етеді [1].

Ағылшын тілі сабақтарында оқушылар сөйлеу әрекетінің тәсілдерін үйренеді, сондықтан шетел тілдерін оқытудың негізгі мақсаттарының бірі ретінде коммуникативтік құзыреттілік саналады. Оқушылардың қажетті қабілеттері мен дағдыларын белгілі бір формада немесе сөйлеу әрекетінде, сонымен қатар бағдарлама мен стандартта белгіленген деңгейде тілдік құзыреттілікті қалыптастыру үшін әр оқушыға белсенді ауызша тәжірибе қажет. Бұл үшін оқулық пен жұмыс дәптерінде сөйлеу жаттығулары көп, сөйлесу кликтерінде жұмыс жасауға арналған бөлімдер бар. Олар жағдайлық негізде қалыптасады: ризашылықты қалай білдіру керек, жиналыс кезінде және сөйлегенде не айту керек, этикет ережелері, содан кейін бұл өрнектер студенттер үйренетін диалогтарда қолданылады, содан кейін олардың диалогтарын ұқсастық бойынша құрастырады, осылайша оқушылар диалогтік сөйлеуде нақтылыққа қол жеткізе алады. Монологиялық сөйлеу мәтіндерге және оқу мен тыңдауға арналған мәтіндермен 3 фазалық жұмысқа негізделген. Оқу материалдары түпнұсқа аудио материалдармен қамтамасыз етілген, оқулықтар жеке және өзіндік жұмыстар үшін пайдаланылады: оқуға арналған кітаптар, кестелер, диаграммалар, үлестірмелі материалдар.

Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруда коммуникативті әдістер көмектеседі, мұнда жұмыстың көп кездесетін түрлері: жұптық жұмыс, шағын топтарда жұмыс, жалпы пікірталас, пікірталас, пікір алмасу, рөлдік ойындарды қолдану. Жұптық және топтық жұмыс кезінде студенттер бірге не істей алатындарын бірге үйренеді. Ал, топтарда жұмыс істеудің негізгі артықшылықтары: бетпе-бет әрекеттесуді дамыту, мұнда студенттер материалды бір-біріне түсіндіреді, бір-біріне білгендерін үйретеді; жеке есеп беру, жеке жауапкершілік. Әр оқушының белсенділігін тест көмегімен мұғалім бағалайды. Осылайша, топтық жұмыс технологиясын, жобалық әдісті, ойын технологиясын қолдану, шет тілін оқытуда АКТ-ны енгізу шетел тілдерін оқытудың негізгі мақсатына жетуге ықпал етеді.

Коммуникативті құзыреттіліктің дамуы табиғи түрде емес, арнайы әсер ету жағдайларын құрудан тұратын арнайы техниканың көмегімен болатындығын атап өткен жөн. Барлық белсенді әдістер бір мақсатты көздейді: жеке тұлғаға оның коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға және жетілдіруге ықпал ететін әлеуметтік-психологиялық әсерді қамтамасыз ету.

Шетел тілін оқытудың мақсаты-тілдік қарым-қатынас жасау қабілеттерінде жүзеге асырылатын оқушылардың мәдениетаралық құзыреттілігін қалыптастыру болып табылады. Оқушылардың табысты сөйлеу белсенділігінің кепілі ағылшын тілінен сабақ өткізудің дәстүрлі емес формалары болып табылады, оның барысында оқушылар оқитын тіл елдерінің мәдениетіне қосылады, сондай-ақ туған елдің мәдени мұрасы туралы білімдерін кеңейтеді, бұл оқушыларға мәдени диалогқа белсенді қатысуға мүмкіндік береді. Коммуникативтік құзыреттілікті меңгеру оның барлық функцияларының: ақпараттық, реттеушілік, эмоциялық-бағалау (құндылық-бағдарлы) және этикеттік бірлігінде өзге тілді қарым-қатынас жасауды болжайды. Осы функцияларды жүзеге асыру барысында белгілі бір коммуникативтік міндеттер шешіледі және негізгі коммуникативтік дағдылар қалыптасады.

Коммуникативтік құзыреттіліктің барлық құрамдас бөліктерін өзара байланысты қалыптастыру қамтамасыз етеді: – коммуникативтік іскерлікті дамыту (тілдік білім мен дағдыларды дамытумен қатар), атап айтқанда: – әртүрлі жанрлар мен түрлердің күрделі емес теңтүпнұсқалы мәтіндерін оқу және түсіну (толық және/немесе негізінен); – оқу-еңбек, тұрмыстық, мәдени қарым-қатынас саласы шеңберінде стандартты жағдайларда ауызша диалогтық қарым-қатынасты жүзеге асыру қабілеті; – өзі туралы, өзінің ортасы туралы қысқаша ауызша монологиялық хабарлама жасай білу, оқылған мәтінге тікелей сүйеніп оқылған мазмұнды бере білу; – Қарапайым ақпаратты жазбаша ресімдей және бере білу, атап айтқанда, хат жаза білу.

Шетел тілін оқыту процесінде коммуникативтік дағдыларды іске асырудың әдістемелік тәсілдерін қарастырып, шығармашылықпен жұмыс істейтін оқытушының қарамағында оқушылардың шет тілін меңгеруге қызығушылығын ынталандыру және қазіргі заманғы әдістемелік үрдістерді ескере отырып, осы пәнге оқыту сапасын арттыру үшін үлкен резервтер бар деген қорытынды жасай аламыз, олардың тиімділігі практикамен расталған. Оқытушының сабақты дұрыс ұйымдастыра білуіне және оны өткізудің қандай да бір түрін сауатты тандай білуіне көп жағдайда оқу процесінің тиімділігі байланысты [2].

Оқу үдерісін ұйымдастырудың әртүрлі тәсілдерін пайдалану табиғи коммуникация жағдайында практикалық іске асыруға бағытталған коммуникативтік дағдыларды қалыптастырудың тиімді құралы болып табылады, ал жаттығулар кешені оқытудың бастапқы кезеңінде сөйлеудің коммуникативтік жағын дамыту үшін қолданылатын прак-

тикалық құрал болып табылады. Шетел тілін сабақтан тыс қызметте оқыту әдістемесінде коммуникативтік дағдылар мен сөйлеу дағдыларын дамыту, коммуникативтік дағдылар мен сөйлеу дағдыларына оқытудың түрлі тәсілдерін қолдану мәселелері бойынша қазіргі уақытта коммуникативтік біліктерді дамыту және оларды жетілдіру туралы мәселе ашық болып қала береді. Ағылшын тілі сабақтары балаларға жаңа тілде қарым-қатынас арқылы жалпыадамзаттық мәдениетке кіруді қамтамасыз етеді, орта және жоғары мектеп оқушыларының коммуникативтік біліктері мен сөйлеу дағдыларын қалыптастырады.

Әдебиеттер

1. Баклашкина М. В. Обучение иностранному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе // Ин. яз. в школе. – 2009. – №3. – С. 9-17.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: 1982. – С. 10.

А.Т. Әлімқұл

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университет студенті

Ғылыми жетекшісі: аға оқытушысы М.А. Рамазанова

АБАЙДЫҢ ҚАРА СӨЗДЕРІН АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ОРТАҒЫ СЫНЫПТАРДА ҚОЛДАНЫЛУЫ

Қазақстан Республикасы жалпы білім берудің мемлекеттік стандарттарына «Шетел тілін оқытудың басты мақсаты – оқушыларға шетел тілінде қарым- қатынас жасауды базалық деңгейде игерту» деп көрсетілген [1]. Себебі, бүгінгі таңда бәсекелестікке қабілетті мамандарды дайындап шығаруда шет тілін, оның ішіндегі ағылшын тілін меңгерудің маңыздылығы өте жоғары. Бұл мәселе еліміздің білім беру жүйесінде жақсы қарастырылған деуге де болады. Алайда, қазақ тілінде сөйлеп, қазақ тілін сүйіп өскен балаларға ағылшын тілін оқу барысында түрлі қиындықтар туындауы мүмкін. Сондықтан, бүгінгі жас ұрпаққа ағылшын тілін оқытуға қазақ елінің танымал шығармаларын қолдану арқылы үйреткен жөн.

Мәселен, қазақ әдебиетінде де, тарихында да орны бөлек – Абай шығармалары. Абай Құнанбайұлының шығармаларының терең философиялық мағыналары бар, және оның шығармалары да құлаққа тансық емес. Ағылшын тілін оқытуда Абайдың туындыларын қолдану – оқушылардың сабақ үстіндегі зейіні мен сабаққа деген қызығушылығын арттырады. Оқушылар үшін бала кезден бері білетін оқиғаларды өзге тілде оқу қызықты, әрі танымды болып табылады. Сондай-ақ, басқа да сабақтар барысында Абайдың шығармаларына арналған тақырып өтілген кезде, оқушылар автоматты түрде сөздерді, фразаларды, сөйлемдерді аударуға, немесе бұған дейін ағылшын тілі сабағында

оқыған шығарма болса, сөздердің ағылшынша эквивалентін еске алып қайталайтын болады. Білім беру процесі заманауи парадигмасы мемлекетаралық қарым-қатынасқа, яғни екі мәдениеттің диалогынан туындайтын қарым-қатынасқа бағытталған. Абай: «Өзін халқынан бөлмейтін, өз халқының басқа халықтармен достық қарым-қатынаста болғанын қаласа, демек, бұл адамның ой-санасы мен адамгершілігі мол деген сөз. Оның бұл ойы жақсылықтың бастамасы емес пе?» [2, 4 б.]. Абай халықтардың бейбіт өмір сүруіне сеніп, қазақтардың өзбек, орыс, татарларға сыйластықпен қарап, олардың жақсы адами қасиеттерін үйренгенін қалаған.

Е.И. Пассовтың ұсынған формуласы бойынша шет тілін үйренудің негізгі жолы: мәдениет тіл арқылы және тіл мәдениет арқылы немесе тілді үйрену мәдениетті үйрену негізінде орындалады. Осылайша, қазақ, орыс және ағылшын халықтарының тілі мен мәдениеті, Абайдың «Қара сөздерінің» ағылшын тіліне аударылуының арқасында бір-бірімен ұштасады. Неміс елшісі Андреас Р. Кертинг айтқандай, әрбір ұлы әдеби шығарма сол елдің жанының айнасы, ал Абайдың туындылары қазақтардың ойы мен сезімін ұғынуға көмек береді. [3, 19б.].

Абай орыс классикасы мен батысеуропалық әдебиетті зерттеп, қазақ тіліне аударған. Абайдың орыс тілін жетік білуінің арқасында, оның сүйікті жазушылары Гете мен Байронның туындыларының аудармасын оқи аламыз. Абай Құнанбаев отандастарының орыс және басқа да шет тілдерін үйренуіне баса мән берген. Ол: «Орыс тілін үйрену, орыс мектептерінде білім алу, орыс ғылымын меңгеру бізге бұл халықтың барлық жақсы тұстарын өзімізге алу болып табылады. Орыс тілін білу – әлемге деген көзіміздің ашылуы», – деген. [2, 9б.]. Ойшылды қазақ халқының надандығы мен білімсіздігі алаңдататын, тіпті, сегіз жыл бойы жазған барлық 45 қара сөздері уайым мен ауырлыққа толы. Қара сөздерде қазақ қоғамы мен жекелей адамдардың күнделікті өміріндегі қателіктерін, көргенсіздік пен өтірікті тудыратын жалқаулықтарын ашып көрсеткен. Абайдың ағылшын тіліндегі туындылары арқылы оқушылар өз елі мен үйреніп жатқан шетелдің қоғамдық қатынастарын салыстырып, өз көзқарастарын кеңейтеді.

Абайдың туындыларына Қара сөздерден бөлек көптеген өлең-шумақтары да оқушылардың негізгі коммуникациялық біліміне – оқылым, тыңдалым, ауызша сөйлеу және жазбаша дағдыларын, сондай-ақ, грамматика, лезика және аударманы үйренудегі негізгі методикалық әдістемелерді меңгереді. Осымен қатар, лингвоелтанулық және мәдениетаралық компетенцияны қазақ, орыс, ағылшын тілдеріндегі эквиваленттерін салыстыру арқылы дамиды. Немістің ұлы философы Г.Э. Лессинг: «Кітаптан алынған өзге адамның тәжірибесі – білімділік, ал өзің жинаған тәжірибе – данышпындық», – деген. Егерде өз тілінде бір шығарманы оқып, кейін оны өзге тілде қайта оқысаң, өз тәжірибенді екі еселеп ұлғайтасың. Әрине, шығарманы ағылшын тілінде оқып-ұғыну

үшін білім қоры жетік болуы қажет. Шығарманың түп нұсқасы мен аудармасының қолда бар болуы, қазақ және ағылшын тілінде тілдік берілуі тәсілдерін салыстыра алуға көмегін тигізеді. Бұл мақалада Абай туындыларын, А2 (I стандартты дәреже) – В2 (II стандартты дәреже) дәрежелеріне сәйкес ағылшын тілінің тәжірибелік сабақтарында қолдануға мүмкін жолдары көрсетіледі.

Шетел тілін үйренудегі нәтижелі әдістердің бірі – әдеби шығармаларың оқытылуы. Әдеби шығармалардағы тілдің көрінісі, күнделікті қолданымдағы тіл көрінісінен өзгеше болып келеді. Мұндай шығармалардағы ең басты дүние – ол автордың идеясы.

Шетел тілін үйренуге қандай әдеби шығармаларды оқыту керек деген сұраққа, Л.В. Щерба: «...оқуға кеткен уақытқа өкінбейтіндей, әрбір фразалары мағынаға толы шығарма», – деп жауап қатқан екен. Демек, сабаққа таңдалған шығарманың мазмұны мен мән-мағынасы, оның лингвоелтанулық мағлұматтарын айқын көрсете алуы керек. Е.И. Пасовтың коммуникативтік әдістемесіне сәйкес, сабақта бағалы, белгілі бір салада дұрыс аударылған шығарма болуы шарт.[4, 49б.].

Қара сөздер білім беру жүйесінде белгіленген дисциплинаға сай екендігі сөзсіз. Әрбір сабақ балаға білім беруден бөлек, тәрбиелік те қызметі бар болғандықтан, мұғалімге әрбір оқушының қызығушылықтарын, білім деңгейін ескерген жөн. Абайдың Қара сөздерде адамның жақсылығы мен жамандығына нақты анықтама бергендіктен, оның «Character traits», «Literature in human's life», «Education and study», «Health», «Social problems» секілді тақырыптарды қарастыру өте қызықты болып табылады.

Абай Қара сөздерінде адамдардың жалқаулығы мен надандығын қызыл жіппен тізгендей айтып өтеді. “The lazy person is generally a coward and weak-willed, the mindless and cowardly boaster, and the vain-glorious person is cowardly, stupid and ignorant, the stupid person is ignorant and has no idea of honor, and the dishonest begging in sloth and insatiable, unbridled and talentless.” [3, 20б.]. Бұл үшінші Қара сөздің адамда болатын ең нашар, ең төмен қасиеттерді, сын есімдермен көркемдеу арқылы берілген үзіндісі. Әсіресе, бұл ағылшын тілін негізгі тіл ретінде оқитын студенттерн үшін өте қиын, себебі ағылшын тілінде сын есімдердің жіктелуі деген ұғым жоқ. Қара сөздердегі осындай сын есімдер тіл үйренуде сөздік қорды дамытуға арналған пайдалы қосымша бола алады. “The greater the poverty, the cheaper the work”. “The more suffering, the more free land”[3, 21б.]. «кедейлер көбейген сайын, олардың еңбектері арзандай түседі. Жапа шеккендер көбейген сайын, бол жерлер ұлғайады», – деп, мысалда көрсетілгендей, аударма мәтін мен, түп нұсқаның лексикалық мағыналарында өзгешелік болғанымен, грамматикалық құрылуы баз баяғыдай. Сондықтан, оны оқып – түсіну, және есте сақтау оңайырақ болады. Және де, қазақ қоғамында кедейлік тақырыбы әлі күнге дейін актуалды тақырыптардың бірі болып табылады.

Қара сөздерде Абай үшін халқының білімсіздігі мен надандығы өте ауыр тиеді. “The rational person is enthusiastic about worthy, serious things, persistently pursues his goal...”. “The reckless person wastes his time with worthless, pointless and empty ideas.” [3, 55б.]. Абай үшін адамның сырт келбеті мен ішкі жан дүниесі тығыз байланысқан. Ол ішкі жан дүниесі таза, ойы анық, көзі ашық адам, өз сырт келбетіне қарап, ұқыпты және таза жүреді деп сенген.

“He gave man a better physique, set him on two legs, raised his head so that he could overlook the environment, that he would not bow and take food like an animal, gave him two hands to serve the head; that he could enjoy the good smells, he gave him a nose; that he might see the food he takes, he gave him the eyes; to protect them from the dangers, he gave eyelids; the eyelashes are given to protect the eyelids from rubbing; the eyebrows to do divert the sweat of the forehead from eyes; the tongue is given so that people can pervert, understand each other and work together.” [3, 123б.] Абайдың отыз сегізінші қара сөзінің үзіндісінде, ол адамның дене құрылысын Жаратушының ең керемет жаратылысы ретінде көрсеткен. Грамматикалық және лексикалық тұрғыдан бұл керемет қосымша оқыту материалы болып табылады. Абайдың Қара сөзіндегі «Body parts» тақырыбы кітаптағы жәй сөйлемдер мен жаттығуларға қарағанда, әлде қайда қызығырақ.

Қорытындылай келе, Абай Құнанбайұлының шығармаларының ағылшын тілі сабағында қолданудың көптеген тиімді тұстарын анықталды. Терең философиялық мағынасы бар қара сөздерді оқыту оқушыларға тек ағылшын тіліндегі сөздік қорын көбейтуге емес, сонымен қатар философиялық ой толғауының дамуына өз септігін тигізеді. Сондай-ақ еліміздің әдебиеті мен тарихын да оқушылардың бойына сіңіріп өсіруге әсер ететін Қазіргі білім және ғылым дамыған заманда, өз тіліміздегі әдеби шығармаларды өзге тілдерге аударып, шет тілі сабақтарында оқушыларға оқыту тиімді методикалық әдіс бола алады.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мем лекеттік жалпыға міндетті стандарты. – Астана: ҚР БЖҒМ. – 5 б.
2. Әуезов М. Абайдың қара сөздері. – Алматы: Атамұра, 2007. – 25 б.
3. Abai Kunanbayev. The book of words. – Almaty: 2004. – 170 p.
4. Брекеева А.С. Жаңа білім беру әдісі. Ағылшын тілін оқыту әдістемелігі. – Алматы: Атамұра, 2011. – 49 б.

Б. Жүсіп, А. Тулеубаев

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенттері

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Б.Д. Нығметова

ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА АКТ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Ағылшын тілін оқытуда ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдану өте маңызды рөл атқарады. Олар оқытудағы жеке тұлғаға бағытталған тәсілді іске асыруға көмектеседі, балалардың қабілеттерін, олардың оқудағы деңгейін, бейімділігін ескере отырып, оқытуды дараландыру мен саралауды қамтамасыз етеді. Ағылшын тілі сабақтарында компьютердің көмегімен бірқатар дидактикалық міндеттерді атқаруға болады: оқу дағдылары мен қабілеттерін қалыптастыру, оқушылардың жазбаша тілдік қабілеттерін жетілдіру; оқушылардың сөздік қорын толықтыру; оқушылардың ағылшын тілін үйренуге тұрақты уәждемесін қалыптастыру. Жаңа ақпараттық технологиялар әлемі біздің қазіргі қоғамда үлкен орын алады. Оларды шет тілі сабақтарында қолдану барлық жастағы оқушылардың мотивациясы мен танымдық белсенділігін арттырады, олардың ой-өрісін кеңейтеді.

Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар: топта оқыту, жобалау әдістемесі, жаңа ақпараттық-коммуникативтік технологияларды, ғаламтор-ресурстарды пайдалану, оқытуда жеке тұлғаға бағытталған тәсілді іске асыруға көмектеседі, балалардың қабілеттерін, олардың оқыту деңгейін, бейімділігін ескере отырып, оқытуды дараландыру мен саралауды қамтамасыз етеді.

Қазіргі қоғамды ақпараттандыру процесінің басым бағыттарының бірі білім беруді ақпараттандыру – білім беру жүйесіне жаңа ақпараттық технологиялар құралдарын енгізу болып табылады. Білім беруді ақпараттандыру процесі оқытудың ұйымдық нысандары мен әдістерінің өзгеруіне ғана емес, сонымен қатар жаңа әдістердің пайда болуына да әкеледі. Білім беруді ақпараттандыру процесінің дамуына байланысты оқу материалының көлемі мен мазмұны өзгереді, оқу пәндерінің бағдарламаларын қайта құрылымдау жүргізіледі.

Қазақстандық білім беруді жаңғырту тұжырымдамасында жаңа басымдықтар анықталды. Жетекші аспект – жас ұрпақты тез өзгеріп отыратын ақпараттық қоғамда, жаңа мамандықтарға қажеттілік бар, үздіксіз кәсіби шеберлігін дамыту үшін өмірге дайындау болып табылады. Оқу үдерісіне компьютерлерді енгізу білім беру үрдісін ұйымдастырудағы дәстүрлі әдістер мен әдістерді жаңартуға мүмкіндік берді.

Бұл өзгерістер білім алушылардың әртүрлі ақпарат көздеріне қол жеткізуге және ғаламтор-қоғамдастықта сөйлейтін қазіргі заманғы оқушылардың мүдделерін қанағаттандыруға көмектесетін белсенді білім беру ортасын құру қажеттігіне байланысты. Сондықтан қазіргі заманғы

оқу үрдісі жаңа техникалық құралдарды ғана емес, сондай-ақ оқытудың жаңа формалары мен әдістерін, оқу үрдісіне жаңа тәсілдерді қолдануы керек.

Қазіргі заманғы мұғалім ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) қолдана отырып оқыту мен білім беру жүйесіне тұрақты енді деп есептеуі тиіс. Жаңа ақпараттық технологияларды қолдану білім беру үдерісінің шеңберін кеңейтеді, оның практикалық бағдарлануын арттырады, оқушылардың оқу процесінде ынталандыруды арттырады, оқушылардың интеллектуалды және шығармашылық қабілеттерін дамытуға, олардың жаңа білімдерін дербес меңгеруге және олардың болашақта өзін-өзі табысты жүзеге асыруға жағдай жасауына мүмкіндік береді.

Оқу үдерісіндегі компьютер – мұғалім емес, орынбасар немесе мұғалім аналогы емес, балаларды дамытудың белсенді құралы, оның танымдық белсенділігін нығайту және кеңейту болып есептеледі. Компьютер мұғалімге шығармашылық қызметке көбірек уақытты үйлестіру және оқушылардың жеке оқу маршруттарын құру мүмкіндігін ұсынады. Компьютер ағылшын тілін оқыту процесін нақты жағдайларға барынша жақындатады. Компьютерлер жаңа ақпаратты қабылдайды, оны белгілі бір түрде өңдеп, қорытынды шығара алады, қажетті деректерді есте сақтай алады, қозғалатын бейнелерді ойната алады, сөйлеу синтезаторлары, бейнемагнитофондар, магнитофондар сияқты техникалық оқыту құралдарының жұмысын бақылай алады. Компьютерлер ағылшын тілін оқытуда оқушылардың танымдық қызметін белсендіру және оқытуды дараландыру бойынша оқытушылардың мүмкіндіктерін едәуір кеңейтеді, оқыту процесін оқушылардың жеке ерекшеліктеріне барынша бейімдеуге мүмкіндік береді. Әр оқушы өз ырғағында жұмыс істеуге мүмкіндік алады, яғни материалды игерудің оңтайлы көлемі мен жылдамдығын өзіне таңдайды. Ағылшын тілі сабағында компьютерлерді қолдану оқу процесінің қарқындылығын едәуір арттырады. Компьютерлік оқыту кезінде дәстүрлі оқыту жағдайында бір уақытта жасалғаннан гөрі неғұрлым көп материал меңгеріледі. Сонымен қатар, компьютер қолданғанда материал берік сіңіріледі. Компьютер оқу үдерісін жан-жақты (ағымдық, аралық, қорытынды) бақылауды қамтамасыз етеді. Бақылау оқу үдерісінің ажырамас бөлігі болып табылатыны белгілі және оқушылар мен оқытушы арасындағы кері байланыс функциясын орындайды. Компьютерді пайдалану кезінде оқушылардың білім сапасын бақылау үшін бағалаудың үлкен объективтілігіне де қол жеткізіледі. Сонымен қатар, компьютерлік бақылау оқу уақытын айтарлықтай үнемдеуге мүмкіндік береді, өйткені барлық оқушылардың білімін бір уақытта тексеру жүзеге асырылады. Бұл оқытушыға оқушылармен жұмыстың шығармашылық аспектілеріне көбірек көңіл бөлуге мүмкіндік береді [1].

Компьютерлік оқу құралдарына негізделген заманауи білім беру парадигмасы мектеп оқушыларына дайын білім мен дағдыларды беру емес, сонымен қатар оқушыларға өзін-өзі тәрбиелеудің негізін қалайды. Бұл жағдайда, сыныптағы оқушылардың жұмысы – мұғаліммен қарым-қатынас жасау, интерактивті компьютерлік бағдарламалар және аудиовизуалды медиа арқылы жүзеге асады. Дегенмен, компьютерлік бағдарламаларды пайдалана отырып, сабақты ұйымдастырған кезде, оқушыларға әсем безендірілген, анимациялық эсерлерді пайдалана отырып, мәтін, диаграмма, графика, суреттер түрінде ақпарат беріледі. Мұның бәрі, заманауи дидакторлардың пікірінше, білім беру материалдарын ауызша емес, көркем және көрнекі түрде түсіндіруге мүмкіндік береді. Осындай сабақтарда оқушы жан жақты жұмыс істей алады, жана материалды өз қарқынымен түсінуге тырысады, қажет болған жағдайда алға қарай өз бетінше ұмтыла алатын болады.

Компьютер әртүрлі оқушылардың жанжақтылығына оң әсерін көрсетеді: оқушылардың өздерінің тәуелсіздігін дамытатын және аудиторияда қолайлы әлеуметтік және психологиялық атмосфераны қалыптастыратын, өзін-өзі сенімділікке ие бола алатын, өздерінің жеке қасиеттерін дамытудың маңызды факторы болып табылады [2]. Компьютерлік технологиялармен жұмыс жасағанда мұғалімнің рөлі өзгереді, оның басты мақсаты – оқушылардың жеке басын дамытуға және олардың шығармашылық ізденістеріне қолдау көрсету. Оқушылармен қарым-қатынас ынтымақтастық пен бірлескен шығармашылық қағидаттарына негізделген.

Қазіргі заманғы технологияларға ынтымақтастық технологиялары кіреді. Негізгі идея – әр түрлі білім беру жағдайында оқушылардың белсенді бірлескен жұмысына жағдай жасау. Оқушылар 3–4 адамнан тұратын топтарда біріктіріледі, оларға бір тапсырма беріледі, олардың әрқайсысының рөлі қарастырылады. Әрбір оқушы өз жұмысының нәтижесі үшін ғана емес, бүкіл топтың нәтижесі үшін де жауап береді. Осылайша, әлсіз оқушылар өздеріне түсініксіз болған нәрселерді жоғары деңгейлі оқушылардан білуге тырысады, ал жоғары деңгейлі оқушылар әлсіз оқушыларға тапсырманы мұқият түсіндіруге тырысады. Осыған байланысты барлық сынып пайда ұтады, себебі бірлесіп проблемалар мен мәселелер жойылады.

Оқытудың ақпараттық құралдары әр түрлі жаттығуларды кеңінен қолдануға мүмкіндік береді, онда оқушылар ақпаратты меңгеру немесе оны бекіту және жалпылау процесінде бірдеңе жазып, жазуға, толтыруға, сондай-ақ оқу құралдарын дайындауға және оларды сабақтарда қорғауға болады. Оқушылар көптеген техникалық құралдардың көмегімен пайда болған сұрақтарды тұжырымдай алады, компьютерден көмек сұрата алады, материалды зерделеудің өзі үшін оңтайлы қарқынын анықтай алады және өткенге сонша рет және қажет көлемде қайта орала алады [3].

Ағылшын тілі сабақтарында АКТ-ны қолдану мектептегі инновациялық жұмыстың ең маңызды нәтижелерінің бірі болып табылады. Ақпараттық-коммуникативтік технологиялар оқушылардың жеке қасиеттерін ашуға, сақтауға және дамытуға ықпал етеді.

Осылайша, оқушылардың компьютермен жұмыс істеу артықшылығы туралы сөз қозғағанда, оның талассыз артықшылықтары төмендегідей:

- оқушылардың жалпы мәдени дамуын;
- технологиялық дағдыларды жетілдіру;
- тіл деңгейін жақсарту;
- оқушылардың өзін-өзі реттеу;
- дараланған оқытуды жүзеге асыру мүмкіндігі;
- мұғалімнің беделін арттыру;
- тәуелсіз жұмыс дағдыларын белсендіру.

Қорыта келгенде, шетел тілдерін оқыту барысында АКТ-ны пайдалану шетел тілдерін меңгеруде оң нәтижелер туғызады және оқушылардың ынтасы мен қызығушылығын арттырады.

Әдебиеттер

1. Нұрғалиева Г.К., Тілеуова С.С. Ақпараттандыру – білім беруді реформаландырудың негізгі механизмі // Гуманитарлық ғылымдар сериясы. – Алматы, 2006. – №1. – 286 б.

2. Қараев Ж.А. Оқытудың компьютерлік технологиясын қолдану жағдайында оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру // Педагогикалық ғылым. – Алматы, 2005. – 335 б.

3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 2001. – 350 б.

А.Н. Каратаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд. М.С. Кулахметова

ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ ЛИНГВОЕЛТАНЫМДЫҚ АСПЕКТ

Саясаттағы, экономикадағы, мәдениеттегі және басқа да салалардағы халықаралық байланыстар мен байланыстардың прогрессивті дамуы шетел тілдерін оқытудың қазіргі заманғы әдістемесінің коммуникацияның нақты жағдайларына дәйекті бағдарлануын негіздейді. Оқытудың соңғы нәтижесі ретінде коммуникативтік құзыреттілікке ұмтылу тиісті өзге тілді техниканы (яғни оқушылардың тілдік құзыреттілігі) меңгеруді ғана емес, сонымен қатар барлық оқыту мен өзара түсіністікке қажетті зор тілдік емес ақпаратты меңгеруді де көздейді, өйткені соңғы жылдары шындыққа қатысты негізгі мәліметтердің салыстырмалы теңдігіне қол жеткізе алмайды. Әртүрлі тілдерді тарату-

шылардың бұл мәліметтер қорындағы елеулі айырмашылығы негізінен тиісті халықтар мен елдердің өмір сүруінің әртүрлі материалдық және рухани жағдайларымен, олардың тарихының, мәдениетінің, қоғамдық-саяси құрылысының, саяси жүйесінің және т.б. ерекшеліктерімен анықталады.

Бір жағынан лингвоелтанымдық – бұл тілді үйретуді ұштастыратын бағыт, ал екінші жағынан – оқытылатын тіл елі туралы белгілі бір мәлімет беретін бағыт. Негізгі нысан ел емес, тіл тасымалдаушылардың фондық білімі, олардың мәдениеті жалпылама түрде болғандықтан, «мәдениеттану» туралы айту дұрыс болар еді. Алайда, «лингвоелтанымдық» термині шет тілін оқыту практикасына берік кірді және, мүмкін, оны қалдыру керек. Алайда, дәстүрлі елтану мен лингвоелтанымдық арасындағы айырмашылықты нақты көрсету керек. Егер елтану қоғамдық пән болып табылса, ол қандай тілде оқылмаса да, лингвоелтанымдық филологиялық пән болып табылады, ол пән ретінде бөлек емес, тілдік бірліктің семантикасымен жұмыс істеу барысында тіл практикасы бойынша сабақ береді [1, 117.б.].

Бұл жағдайда оқытудың негізгі міндеті ретінде бірінші жоспарға мәдениет ұсынылады. Бұл әдіс кейбір уақытқа дейін орыс тілін шет тілі ретінде оқыту әдістемесінде басым болды; Тіл және мәдениет тасымалдаушысының санасында болатын ұқсас бейне аясында тілдік бірлікті қабылдауды немесе оқытуды үйрету.

Сөз немесе фразеологизм семантикасы қалыптасатын бейне тілдік немесе тілдік бірліктердің мәнімен жұмыс істеу барысында жүйелі түрде зерттелетін шет тілі құрылады және оқушы осы бірлікке тап болған кезде бүкіл толымдылықта пайда болады. Семантикамен жұмыс істеу кезінде ұлттық-мәдени компоненттің мағынасында бірінші оқу жоспарына мәдениет емес, тіл, лингвоелтанымдық және лингвоелтанымдық құзыреттілік сөйлеуші мен тыңдаушының санасында ұқсас образдармен операция жасауды көздейді, себебі бұл бір тілді, бір мәдениетті тасымалдаушылардың өзара қарым-қатынасы кезінде жүреді [2, 209.б.].

Сонымен, лингвоелтанымдықтың басты мақсаты-халықаралық коммуникация актілеріндегі коммуникативтік құзыреттілікті қамтамасыз ету, ең алдымен, тіл тасымалдаушыға есептелген түпнұсқа мәтіндер мен әңгімелесушінің сөзін дұрыс қабылдау арқылы қамтамасыз ету. Лингвоелтаным бірқатар мәселелерді, атап айтқанда, мәтінді дұрыс түсінудің басты филологиялық проблемасын шешуді қамтамасыз етеді, сондықтан ол лингводидактикалық ғана емес, аударманың да лингвистикалық негізі ретінде әрекет етеді. Өйткені, аударма үшін, ең алдымен, барлық мәндердің барлық ерекшеліктері, аллюзия, тұспалдау бар шет тілді мәтінді толық түсіну керек, содан кейін адресатты есепке ала отырып, аударма тіліндегі тиісті баламаларды таңдау керек, ал оларды білмеу шет тілінде қарым-қатынас жасау қиындығына және, сайып келгенде,

оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін төмендетуге алып келеді [3, 153 б.].

Негізінен бұл мәселе бойынша барлық зерттеушілер лингвоелтаным бұрышына қояды. В.Г. Кузовлев шет тілін оқыту әдістемесінің аспектісін жан-жақты баяндайды, онда шет тілін оқытудың жаңа мәдениетімен танысу мәселелері зерттеледі. Ғылыми түсінікте мәдениет деп адамның кез келген әлеуметтік қызметінің нәтижелері мен үдерістерінің жиынтығын атайды және оның табиғатына қарама-қарсы қояды, яғни адамға тәуелді емес, оның өмір сүру жағдайларының жиынтығы.

Сөз тілінің лингвоелтаным теориясына сәйкес (В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин) лингвоелтаным пәні оқылатын тіл елінің мәдениетін, фондық және коннотативтік лексикалық бірліктерді, тіл берудің узуалды формаларын, сондай-ақ бейвербальды емес тілдерді, мимиканы және күнделікті (әдеттегі) мінез-құлықты көрсететін арнайы іріктелген, ерекше біртектес тілдік материал болып табылады [4, 104.б.].

Лингвоелтанымдық аспектісін қарастырмас бұрын, «аспект» терминіне анықтама беру қажет деп санаймын.

Аспект (лат. *aspectus*-түрі, келбеті, көзқарас, көзқарас) – бұл көп мағыналы ұғым, адам қызметінің түрлеріне (аспектілеріне), бұл жағдайда лингвоелтанымға қатысы бар. Жалпы жағдайда бұл зат, ұғым немесе құбылыс қаралатын көзқарасты түсіну керек. Сондай-ақ, бұл қандай да бір ғылыммен зерттелетін пәннің тарабы болуы мүмкін, мысалы: лингвоелтанымдық аспект, философиялық аспект, ұлтаралық аспект және т. б. [1, 125.б.].

Қазіргі уақытта шет тілін оқытудағы лингвоелтанымдық аспектінің барлық курсының ажырамас бөлігі болды. Сонымен қатар, шет тілін оқытудағы лингвоелтанымдық аспект пәндік-мазмұнды жоспарды байытуға ықпал етеді. Оның негізгі таңдауы және мектепте шет тілін – оның белсенділігін арттыру қорының бірі. Сонымен қатар, шет тілін оқытудағы лингвоелтанымдық аспекті тіл бірліктерінде елтанушылық мәліметтерді бекіту үшін қызмет етеді, пәндік-мазмұндық жоспарды байытуға ықпал етеді. Осылайша, негізгі объект ел емес, тіл тасымалдаушылардың фондық білімі, олардың коммуникация актілеріндегі бейвербалды мінез-құлықтары, олардың мәдениеті жалпылама түрде, онда шет тілін оқытудың әлеуметтік-мәдени компонентін енгізу заңды болар еді, оның негізінде оқушылар елдің болмысы мен дәстүрлері туралы білімін қалыптастыра алатын, мәдениет диалогына кіретін, жалпы адамзаттық мәдениетті дамытудағы ұлттық мәдениеттің жетістігімен таныс болар еді [5, 2.б.].

Оқушы шет тілін де әр лексеманы меңгерумен бір мезгілде онымен байланысты лексикалық ұғым қалыптасады. Егер лексема дұрыс игерілсе және артикуляцияланса, бұл лексикалық ұғымның қалыптасуының аяқталғанын куәландырады. Осылайша, шет тілді мәдениетке оқыту тұлғааралық қарым-қатынас құралы ретінде ғана емес, сонымен

қатар оқытылатын тіл елінің мәдениеті (тарих, әдебиет, музыка және т. б.), тілдің құрылысы, оның жүйесі, сипаты, ерекшеліктері және т. б. туралы білім алу негізінде тұлғаның рухани әлемін байыту құралы ретінде де қолданылады [6, 54 б.].

Қазіргі заманғы әдістемелік зерттеулер шет тілін оқытуындағы лингвоелтанымдық аспектімен негізделеді. Бұл ретте елтанымдық компонентімен лексика (Е.М. Верещагин және В.С. Костомаровтың терминдеріндегі фондық және баласыз лексика), елтанымдылық мәліметтер, оның тарихы, әдебиеті, ғылымы, өнері, сондай-ақ салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы мен мінез-құлқы мен әдеттермен ерекшеленеді. Оқу процесінде сөздің бір мезгілде тіл бірлігі мен шынайылығын тануы екенін ескеру керек. Практикалық жоспарда шет тілін оқытудағы лингвоелтанымдық аспектіні оқытудың соңғы мақсаттарын іске асыруға, атап айтқанда, қарым-қатынас жасауға бағытталған. Білім алушыларды басқа тілде қарым-қатынас жасауға дайындау, оларға барлық сөйлеу мінез-құлқының нормаларын үйретпей және олардың білімдерінен тыс коммуникативті қабілетін қалыптастыру мүмкін емес. Бұл шет тілін оқытудағы лингвоелтанымдық аспектіні әзірлеумен байланысты мәселелердің маңыздылығы мен өзектілігін анықтайды [1, 129.б.]. Тілтану материалына деген сөздің тұрақты белгісі басқа тілдерде жоқ ұлттық-мәдени компоненттің болуы болып табылады. Олар халық даналығының негізі болып табылатын фразеологизмдер, халық нақыл сөздірі мен мақал-мәтелдері болып табылады және тарихтың, мәдениеттің, тіл тасымалдаушы халықтың дәстүрлі өмір салтының ұлттық ерекшелігін көрсетеді [1, 132.б.].

Ұлттық болмысты білдіретін эквивалентті лексика ерекше орын алады. Бұл шындықты білу елдің мәдениеті мен тілін үйренуде маңызды.

Реалиялар лингвоелтанымдылық зерттеудің басты объектісі болып табылады. Егер біз оқытқан тіл елінің біліміне негізделген, белгілі бір, нормаланған тақырыптық бағытталған порциялармен лингвоелтанымдық материал енгізетін болсақ, онда бұл енгізу тек коммуникативтік функция ретінде ғана емес, тілді меңгеруге ықпал ететін болады. Белсенді сөйлеу іс-әрекетінің қалыптасу деңгейі жоғары болған сайын, кең әлеуметтік бірлікте оқитын тілдің елдің саяси, экономикалық және мәдени өміріне оң көзқарасты қамтамасыз ететін ішкі уәждер соғұрлым күшті және тұрақты болады [7, 8.б.]. Осылайша, мемлекеттік стандартта белгіленген тәрбиелік, білім беру, дамыту және ең бастысы тәжірибелік мақсаттарда іске асырылатын болады.

Өз кезегінде эквивалентті және фондық лексика мұғалімнің ерекше назарын талап етеді. Ұлттық-мәдени компонентті шет тілін оқыту мазмұнына қосқан кезде оны меңгеру үшін барлық құралдар қажет. Мұндай құралдар, ең алдымен, дәлме-дәл материалдар: әдеби және музыкалық шығармалар, шынайы заттар және олардың иллюстрациялық бейнелері болуы мүмкін, олар оқушыларды табиғи мәдени ортаға

жақындатуы мүмкін. Мәдениет, тарих, шындық және салт-дәстүр туралы білім беру осы тілді тасымалдаушы халықтың мәдениетіне, шет тілін оң көзқарасын тәрбиелеуге ықпал етеді. Шет тілді мәдениет оқытудың мақсаты ретінде әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық мазмұнмен қатар – лингвоелтанымдық тілі [7, 9.б.].

Лингвоелтанымдық аспект пәні елде оқытылатын тілдің мәдениетін көрсететін арнайы іріктелген біртектес тілдік материал болып табылады – сондай-ақ-бұл эквивалентті емес фондық лексика, бейвербальды емес ым тілі, мимика және күнделікті мінез-құлық. Ерекше орын-балама лексика. Ол ұлттық болмысты білдіреді. Бұл шындықты білу елдің мәдениеті мен тілін үйренуде маңызды. Тілтану материалына деген сөздің тұрақты белгісі басқа тілдерде жоқ, оларда ұлттық-мәдени компоненттің болуы болып қалады. Шынайылық-тек қана ұлт пен халық белгілі бір материалдық мәдениеттің, тарих фактілерінің, ұлттық батырлардың, мифологиялық тіршілік атауларының ғана тән атауы. Бірақ «салыстырмалы лингвоелтанымдық аспекте де өз мағынасында ана тілінің тиісті сөздерінен ерекшеленетін оқытылатын тілдің елінің тарихымен, мәдениетімен, тұрмысымен байланысты заттар мен құбылыстар белгіленген сөздер, сөздер деп саналады. Шындығында тіл мен мәдениет арасында жақындық байқалады: қоғамның материалдық және рухани өмірінде жаңа болмыстың пайда болуы тіл мен болмыстың пайда болуына алып келеді. Тілдің басқа сөздерінен шыққан болмыстың айрықша ерекшелігі оның пәндік мазмұнының сипаты болып табылады, яғни заттың шынайылығы, бір жағынан ұлттық құбылыстар және екінші жағынан тарихи уақыт бөлігі. Шындықтарға ұлттық және тарихи түс тән деген қорытынды жасауға болады. Тілдік құбылыс ретінде оқытылатын тіл елінің мәдениетімен тығыз байланысты.

Әдебиеттер

1. Томахин Г.Д. Лингвострановедение и страноведение: учеб. пособие / Г.Д. Томахин. – М.: Академия, 2000. – 245 с.
2. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования : учеб. пособие / В.В. Сафонова. – М.: Академия, 2001. – 295 с.
3. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация, проблемы обучения: учеб. пособие / Д.Б. Гудков. – М.: Академия, 2000. – 210 с.
4. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова: учеб. пособие / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1995. – 220 с.
5. Миньяр-Белоручев Ф.К. Лингвострановедение или «иноязычная» культура? / Ф.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко // Иностранные языки в школе. – 2002. – №6.
6. Верещагин Е.М. Лингвострановедение и текст: учеб. пособие / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Академия, 2000. – 179 с.
7. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) : учеб. пособие / В.В. Воробьев. – М.: Академия, 2002. – 335 с.

С. Конакбаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Б.Д. Ныгметова

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

В.А. Сухомлинский былай деген болатын: «Ең қорқынышты қауіпті қатер ол – оқудағы әрекетсіздік, күніне алты сағат ерігушілік, айлар мен жылдарға созылған. Бұл адамды бұзады, ақыл-есін кемітеді, осының бәрін мектеп ұжымы немесе басқа біреулер сабақтағы маңызды мәселесін өтей алмайды». Бұл сөздердің дұрыстығын дәлелдеудің қажеті жоқ. Мұғалімнің әр сабақтағы міндеті – оқушының белсенділігін ұйымдастыру, оның дамуына жағдай жасау.

Оқушылардың оқу-танымдық белсенділігін арттырудың бірден-бір жолы – оқу білімнің әдістерінің әртүрлілігі. Сабақтағы дәстүрлі емес білім әдістері оқыту процесін жандандырады, білім сапасын көтеруге және оқушылардың жеке басының дамуына ықпал етеді. Сабақтағы осындай жұмыс түрлерінің бірі – топтық жұмыс [1,3].

Барлық мұғалімдердің басты мәселесі – оқушылады сөйлеу қабілетіне үйрету. Ағылшын тілін үйренудің нәтижесінде, оқушылардың осы тілде сөйлеу алуы керек, яғни өз ойларын, эмоциясын жеткізе білуі және өз пікірін білдіре алуы. Ағылшын тілі сабағында қарым-қатынасты қамтамасыз етеді. Мұғалімнің әр балаға жеке көңіл бөлуіне әрқашан уақыты жете бермейді. Сондықтан, сабақ барысында әрбір оқушыны қызықтыру үшін, сөйлеу уақытын барынша арттыру үшін сабақта топтық жұмыс қолданылады. Сабақтың бұл формасы оқушылардың қарым-қатынас процесіне тартуға көмектеседі, сабақты қызықты мен ақпаратты етеді. Балалар топта оқығанды ұнатады, өйткені берілген тапсырмаларды бірге шешу оңайға соғады. Сыныпта оқуға деген қолайлы атмосфера қалыптасады. Балаларда шығармашылық белсенділігі артады. Бірақ ең бастысы, оқушы оқудың орталығына айналады. Оқушылар мұғаліммен емес, бір-бірімен қарым-қатынас жасайды. Бірлескен оқу қалыптасады, өзара көмек және өзара ризашылық үшін жағдайлар жасалынады. Оқытылатын материал бүкіл топтың талқылау тақырыбына айналған кезде оның сіңімділігі жақсарады, оқушылар оқытылған тақырып туралы көбірек біледі. Оқушылар бір-бірінен қателіктерін көре алады, бұл білімді топтастыруға мүмкіндік беріледі [2,15].

Мектептердегі оқу процесі бірқалыпта тұрмайды, себебі ол қоғамның белгілі бір дамуының кезеңдерінде туындап, өзінің құрамын мен ұйымдастыру формасын өзгертеді. Ол белгілі бір даму кезеңдерден өтеді. Осы кезеңдердің дамуы оқу-тәрбиелік ұйымының ұйымдастыру құрылымына тәуелді болады. Оқу ұйымын ұйымдастыру дегеніміз мектепте қолданылатын оқытудың ұйымдастырушылық әдісінің жиын-

тығы. Мысалы, XVI ғасырға дейін оқу процесі кезінде мектептерде оқу процесін ұйымдастырудың екі әдісі қолданылды. Бірінші әдісі: жұптық (мұғалім-оқушы), екіншісі: жеке әдісі. Ортағасырлық мектептерде мұғалім барлық оқушыларды бірігей оқытпағын, керісінше әр баламен жеке жұмыс жасаған. Оқытудың осындай әдісі ұйымдастырушылық құрылымға ие болған, оның құрамына екі ұйымдастырушылық әдістері кірді: жұптық және жеке, бірақ жеке жұмыс басым болды. Қалалардың, қолөнердің, сауда-саттықтың дамуына байланысты, сауатты адамдарға деген сұраныс едәуір артты, сол себепті оқушылардың саны тез өсе бастады. Осы кездерде бір мұғалімнің қол астында 20–30–50 оқушылардан немесе олардың саны одан да артқан. Әрқайсысымен жеке жұмыс жасау қиындай түсті, кей жағдайларда мүмкін емес болып кетті. Мұғалімдер алдымен оқушыларды шағын топтарға, содан кейін үлкен топтарға, кейін сыныптарға біріктіре бастады. Кейінірек, топтық жұмыс әдісі оқытудың оқу процесінің әдісіне айналды. Оның ұйымдық құрылымы кеңейіп, екі емес, бірақ үш әдісінен тұра бастады: топтық, жұптық және жеке. Ол жүйеқалыптастырушы топқа айналды, ал әлеуметтік-тарихи әдіс топтық-жұптық-жеке әдісіне, қысқартқанда топтық оқытуға айналған болатын. Осы кезде В.И. Дьяченко оқытудың жеке әдісі буржуазиялық талаптарына сай келмейтін қайшылықтардың тууына себепті топтық жұмыс әдісі пайда болды. Жеке оқыту әдісі топық әдісінің өсуіне байланысты өз тиімділігін жоғалтты [3,24].

Е.И. Пассов топтық жұмыс туралы мынадай анықтама берді: «Белгілі оқушылар санын 3–5, оқу тапсырманы орындау үшін мақсатында, өз бетімен немесе мұғалімнің көмегімен ұйымдастырылған топ». Ағылшын тілі сабағында топтық жұмысының құрылуының бірден бір себебі, сөйлеу тапсырмаларлы орындау үшін, сондықтан оны сөйлеу тобы деп те атайды [4,153].

Әлеуметтік энциклопедиялық сөздікте топқа мынадай анықтамалар берілген:

– «кез келген жалпы қасиетпен: жалпы кеңістік және уақыт болмысымен, іс-әрекетпен, экономикалық, демографиялық, психологиялық және т.б. сипаттамалармен біріктірілген индивидтер жиынтығы»;

– «арасында белгілі бір тікелей немесе жанама әлеуметтік қарым-қатынастары бар индивидтер жиынтығы»;

– «өзара әрекеттесудің стандартталған үлгілері негізінде өздері қабылдаған нормаларды ұстанатын және өздері белгілеген әлеуметтік рөлдерді орындайтын индивидтер жиынтығы» [5,58].

Топтық жұмыс – дәстүрлі оқыту процесі ұйымдастыруға жаңалық әкелді, мұғалім мен оқушылар арасындағы, сонымен қатар, оқушылар арасындағы әлеуметтік маңызды қатынастардың дамуына ықпал жасалынды. Тек қана топтық жұмыста рефлексия жаттығулары жүреді, яғни өзіне, өздерінің іс-әрекеттеріне сыртқы жағынан қарау, не істеп

жатқандарын түсіну не үшін және не үшін не істеп жатқанын және айтқанын білу және өздерінің әрекеттеріне баға беру мүмкіндігі.

Эстон ғалымы Х.И. Лийметс топтық жұмыстың келесі принциптерін анықтайды:

– сынып 3-тен 6 адамға дейін бірнеше топқа бөлінеді;

– әр топ әр түрлі немесе бірдей болуы мүмкін тапсырмаларды алады;

– әр топтың ішінде рөлдер оның қатысушылары арасында бөлінеді («көшбасшы», «спикер», «аналитиктер», «уақыт сақтаушысы»);

– топтағы тапсырманы орындау процесі пікір алмасу, бағалау негізінде жүзеге асырылады.

– топта жасалған шешімдерді бүкіл сыныпта талқыланады.

Топтық жұмысты тиімді ұйымдастырудың маңызды шарттарының бірі – топтарды дұрыс, саналы түрде топтастыру. Топтарды іріктеу кезінде келесі ерекшеліктерді ескеру қажет: оқушылардың оқу жетістіктерінің деңгейі және тұлғааралық қатынастардың сипаты. Бұл туралы психолог Ю.Н. Кулюткин былай деп жазды: «Оқушылар арасында ізгілік қарым-қатынасы дамыған топқа таңдау керек. Осы жағдайда ғана өзара түсіністік пен өзара көмек психологиялық ахуалы қалыптасады, алаңдаушылық пен қорқыныш жойылады» [1, 3-4].

Сабақтағы топтық жұмысының ұйымдастырылуы сыныпта топтарға бөлуінен басталады. Топтық жұмысының ұйымдастырылуының сан алуан түрлері бар.

1. Оқушылардың қалауынша. Ең маңызды қағидаттарының бірі, оқушылар арасындағы достық қарым-қатынастар.

2. Мұғалімнің қалауынша. Осында, мұғалім оқушылардың білім деңгейіне сай бөледі, өйткені топты бөлген кезде, олар әлсіз немесе мықты топтарға бөлінбелуі шарт. Олардың білім деңгейлері аралас болуы керек.

3. Кездейсоқ түрде. Оқушыларға түрлі-түсті немесе пішіндері әртүрлі карточкаларды тарату. Бұл әдістің тиімділігі, себебі осы әдіспен оқушыларды бір сабақта бірнеше рет топтарға бөлуге болады. Жаңа өткен сөздер бойынша карточкаларды тарапып, балаларды топтастыруға болады. Осы кезде әр мұғалім өзінің топқа бөлу әдісін қолдана алады.

Топтығы оқушылардың саны бес-алты адамнан аспуы қажет. Том мүшелерінің саны көп болса, бір-бірімен бірге жұмыс істеу қиындай түсетіне анық. Әрине, топтық жұмыс жасаған кезде кейбір қиындықтарға тап болуы да мүмкін. Сынып ішінде тым шулы болып кетеді, олар тапсырманы аяғына дейін тыңдамай, талқылауды бастап кетеді. Осының бәрін алдын ала тоқтату үшін, ережеге сай жұмыс жасалуы керек.

1. Оқу тапсырмалары нақты және түсінікті берілуі шарт. Оларға тапсырманы қалай орындалатынын көрсетілуі керек.

2. Жұмыс уақыты ескерілуі кере.

3. Егер берілетін тапсырмалар болса, олады таптырманы түсінділіп болғасын, берілуі керек.

4. Оқушылардың тапсырмалары қызықты және көп мөлшерде болмауы керек.

Мұғалім бүкіл оқу процесін бақылауы керек, және көмек керек кезде, оқушыларға көмектесу [2,15-16].

Әдебиеттер

1. Кулагина И.Н. Групповая работа как фактор, способствующий повышению учебной мотивации учащихся // История Казахстана: преподавание в школах и вузах. – 2014. – №3.

2. Утембаева Ж.К. Групповая работа учащихся // История Казахстана: преподавание в школах и вузах. – 2015. – №1.

3. Дьяченко В.И. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 2011.

4. Пассов Е.И. Уроки иностранного языка в средней школе. 2-е издание – М.: Просвещение, 1998.

5. Молдағалиева Б. Топтық оқыту ұйымдастыру // Қазақстан мектебі. – 2011. – №10.

Н. Кудайбергенова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Б.Д. Ныгметова

ШЕТЕЛ ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Коммуникативтік құзыреттілік – бұл өзара іс-қимылға, вербалды және вербалды емес (мимика, дене тілі), басқа адамдармен қарым-қатынас жасауға әзірлігі мен қабілеті. Коммуникативтік оқытудың барлық әдістерінің негізінде байланыс орнату, кез келген тілде қарым-қатынастың табысты формаларын табу қабілеті болуы тиіс. Коммуникативтік-бағытталған оқытудың негізгі принципі сөйлеу қызметі болып табылады. Шетел тілін білу адамды еуропалық және әлемдік кеңістікте еңбек нарығында әлеуметтік-мобильді етеді, жаһандық әлемге еркін шығуға мүмкіндік береді.

Қазіргі жағдайды талдау мәдениетаралық бағдардың қажеттілігі – бұл ресейлік білім беру жүйесінің жалпыеуропалық кеңістікке табысты кірігуінің шарттарының бірі екенін көрсетеді. С.Г. Тер-Минасова айтуынша, «тілдер осы тілдерде сөйлейтін халықтардың мәдениеті мен әлемімен бірлікте зерттелуі тиіс» [1].

Шетел тілдерінде қарым-қатынас қарқынды өзгермелі әлемде өзін-өзі жүзеге асыру мен дамыту үшін әрбір адамға қажетті бірқатар негізгі құзыреттіліктерге енгізілген. Демек, қазіргі заманғы мектептің басты міндеттерінің бірі шет тілдерін оқыту сапасын мектеп түлектерінің еркін

қарым-қатынас деңгейіне дейін жақсарту болып табылады. Көбінесе, оқушылар шет тілін білудің жоғары деңгейіне ие бола отырып, өкінішке орай, бұл білімді практикада, яғни ауызша – сөйлеу қарым-қатынаста қолдануға әрқашан дайын емес және қабілетті. Әлбетте, біздің елімізде тілдік білім берудің басты мақсатына-мәдениетаралық қарым – қатынасқа, яғни мәдениет диалогына қабілетті көпмәдениетті тұлғаны қалыптастыруға ықпал ететін коммуникативтік – бағытталған әдістер мен формаларды қолдана отырып, шет тілін жаңаша оқыту уақыты келді.

Оқыту кезінде оқушылардың шетел тілі сөйлеу негізге алу керек түсіну табиғат тілін белгілеу жүйесінің пайдаланылатын қарым-қатынас. Бұл тілдің ресми жағын (фонетика, лексика және грамматика) және тіл жүйесін меңгеру қарым-қатынас жасау мақсатында және қарым-қатынас барысында жүзеге асырылуы тиіс дегенді білдіреді. Осылайша, шет тілдерін оқытуда коммуникативтік-когнитивті тәсіл басым болып табылады.

Жалпы ерекшелікте коммуникативтік тәсіл ағылшын тілін қарым-қатынас құралы ретінде реттелген, жүйеленген және өзара бағытталған оқыту жүзеге асырылатын оқытудың осындай тәсілін жүзеге асыруды білдіреді.

Коммуникативтік әдісті пайдалана отырып оқыту мазмұнын ұйымдастырудың негізгі принциптері:

1. Сөйлеу бағыты. Шет тілдерін қарым-қатынас арқылы оқыту. Бұл сабақтың практикалық бағытын білдіреді. Жауап тек сабақтар орыс тілінде емес, қазақ тілінде сөйлеу. Тек қана сөйлеуге үйреніңіз, тыңдау – тыңдау, оқу – оқу. Ең алдымен, бұл жаттығуларға қатысты: жаттығу нақты қарым-қатынас сияқты неғұрлым тиімді болса, соғұрлым тиімді болады. Сөйлеу жаттығуларында бірқалыпты, мөлшерленген және сонымен бірге лексика мен грамматиканың көп көлемін тез арада жүзеге асырумен тез жинақтауға болады; нақты қарым-қатынас жағдайында қолдануға болмайтын бірде-бір фразаға жол берілмейді.

2. Функционалдығы. Сөйлеу қызметі үш тараптың: лексическую, грамматическую, фонетическую. Олар сөйлеу барысында тығыз байланысты. Демек, сөздерді өмір сүрудің (тұтынудың) формаларынан тыс сіңіруге болмайды. Функционалдылық сөздер мен грамматикалық формалар бірден қызметте игерілетіндігін болжайды: оқушы қандай да бір сөйлеу тапсырмасын орындайды-ойды растайды, естілгеніне күмәнданады, бір нәрсе туралы сұрайды, әңгімелесушіні іс-әрекетке итермелейді, оның барысында қажетті сөздерді немесе грамматикалық формаларды меңгереді.

3. Ситуативность. Әр жастағы оқушыларды қызықтыратын қарым-қатынас мәселелері мен жағдайлары негізінде материалды іріктеу және ұйымдастыру маңызды болып табылады.

4. Жаңалығы. Ол сабақтың әр түрлі компоненттерінде көрінеді. Бұл, ең алдымен, сөйлеу жағдайларының жаңалығы (қарым-қатынас пәнін

ауыстыру, талқылау мәселелері, сөйлеу серіктестері, қарым-қатынас шарттары және т. б.). Бұл қолданылатын материалдың жаңалығы (оның ақпараттылығы), сабақтың (оның түрлері, формалары) ұйымдас-тырылуының жаңалығы және жұмыс тәсілдерінің әртүрлілігі. Бұл жағдайларда оқушылар есте сақтауға тікелей нұсқаулар алмайды-ол материалмен сөйлеу қызметінің жанама өнімі (еріксіз есте сақтау) болады.

5. Қарым-қатынастың тұлғалық бағдары. Сөз жоқ, сөз әрдайым жеке. Кез – келген адам басқасынан және өзінің табиғи қасиеттерімен (қабілеттерімен), оқу және сөйлеу қызметін жүзеге асыра білуімен және жеке тұлға ретінде өзінің сипаттамасымен: тәжірибесімен (әрқайсысында ол өзінің), іс-әрекет контекстімен (әрбір оқушы өзінің басқа адамдармен қарым-қатынасының негізі болып табылатын іс-әрекет жиынтығымен), белгілі бір сезімдер мен эмоциялар жиынтығымен (біреуі өз қаласымен мақтан тұтады, екіншісі-жоқ), өзінің мүдделерімен, ұжымда (сыныпта) өзінің мәртебесімен (жағдайымен) ерекшеленеді. Коммуникативтік оқыту барлық осы тұлғалық сипаттамаларды есепке алуды көздейді, өйткені тек осындай жолмен ғана қарым-қатынас шарттары жасалуы мүмкін:

6. Ұжымдық өзара іс – қимыл- осындай тәсілі процесін ұйымдас-тыру, бұл кезде оқушылар белсенді қатынасып, бір-бірімен және шарты табысқа әрбір болып табылады жетістіктері қалған.

7. Модельдеу. Елтану және лингвистикалық білімнің көлемі өте үлкен және мектеп курсы шеңберінде меңгерілмейді. Сондықтан елдің мәдениеті мен тіл жүйесін шоғырланған, модельдік түрде көрсету үшін қажетті білім көлемін таңдау қажет.

Ағылшын тілін коммуникативтік оқыту технологиясы ең тиімді болып табылады. Мектеп деңгейінде ағылшын тілін қарым-қатынас құралы ретінде меңгеру негіздерін қалау қажет, бұл ағылшын тілін оқыту объектісі ретінде қарастырудан оны практикада пайдалы құрал ретінде пайдалануға өтуге мүмкіндік береді.

Шетел тілін мәдениетаралық коммуникацияның практикалық құралы ретінде оқыту білім алушыларды оқылатын тілде белсенді танымдық қызметке тарту арқылы шет тілді білім беру парадигмасын өзгертуге мүмкіндік беретін прогрессивті технологияларды кеңінен енгізуді талап етеді.

«Шетел тілі» оқу пәні шеңберінде қойылған мақсаттарға қол жеткізу және міндеттерді шешу үшін білім беру технологияларын таңдау оқушылардың мәдениетаралық коммуникация жағдайында тұлғааралық өзара іс-қимыл мен ынтымақтастықты жүзеге асыру үшін қажетті жалпы мәдени құзыреттер кешенін қалыптастыру қажеттілігімен, сондай-ақ оның барлық кезеңдерінде оқытудың талап етілетін сапасын қамтамасыз етумен байланысты.

Ағылшын тілін оқыту үшін қолданылатын формалар мен технологиялар өз кезегінде басқа мәдениеттерді тасымалдаушылармен нәтижелі қарым-қатынасты жүзеге асыруға қабілетті, көпмәдениетті тілдік тұлғаны қалыптастыруға және дамытуға ықпал ететін құзыреттілік және жеке-іс-әрекет тәсілдерін іске асырады; ағылшын тілін пайдалана отырып, оқушылардың түрлі қызмет түрлерін жүзеге асыру қабілетін; оқушылардың өзін-өзі дамытуға және өздігінен білім алуға дайындығын, сондай-ақ жеке тұлғаның өзінің кәсіби міндеттерін жүзеге асыруға шығармашылық әлеуетін

Жасанды тілдік ортада шет тілін оқыту кезінде ойын әдісі белгілі бір басқа әдістің элементі ретінде белгілі бір тақырыпты меңгеру үшін дербес әдіс ретінде, сондай-ақ тұтас сабақ немесе оның бір бөлігі ретінде табысты қолданылады. Фонетикалық дағдылар қысқа тақырыптық рифмовкаларда өңделеді. Ойындарды қолдану (фонетикалық, орфографиялық, грамматикалық, лексикалық) оқушылар үшін қызықты және қызықты жұмыс жасауға мүмкіндік береді. Жұмыстың жеке формаларында сөйлеу есептерін шешудегі дербестік, топтық формада қарым – қатынаста жылдам реакция, сөйлеу дағдыларын барынша жұмылдыру-сөйлеу біліктілігінің осы қасиеттерінің барлығы ойындарды өткізу кезінде көрінеді.

Сонымен қатар, тілдік дайындықтағы әлсіз оқушы ойында бірінші бола алады: бұл жерде тапқырлық пен парасаттылық пәндегі білімге қарағанда аса маңызды болып табылады. Теңдік сезімі, әуестенушілік пен қуаныш сезімі, тапсырмалардың күш-жігерін сезіну-мұның бәрі оқушыға өз сөзінде бөтен тілдің сөздерін еркін қолдануға кедергі келтіретін ұялшақтықты жеңуге, қателесуден қорқуға мүмкіндік береді, оқыту нәтижелеріне жақсы әсер етеді. Оқыту процесінде ойын әрекетінің негізгі функциялары: оқыту, тәрбие, ойын-сауық, коммуникативтік, релаксациялық, психологиялық және дамытушы болып табылады [2].

Шетел тілдерін оқыту барысында оқушылардың белсенділігін арттыру тәсілдерінің бірі жоба әдісі болып табылады, ол кезде оқушы өз жобасын өз бетінше жоспарлайды, жасайды, қорғайды, яғни коммуникативтік іс-әрекет үдерісіне белсенді қосылады. Оқу жобасы-бұл маңызды проблеманы практикалық немесе теориялық шешу мақсатында оқушылардың өз бетінше орындайтын іздестіру, зерттеу, Есептеу, графикалық және басқа да жұмыс түрлерінің кешені.

Жобалау әдістемесінің негізгі мақсаттары:

1) оқушылардың өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі жетілдіру, оқыту уәждемесін арттыру, танымдық қызығушылықты қалыптастыру;

2) практикада игерілген біліктер мен дағдыларды жүзеге асыру, сөйлеуді дамыту, зерттелетін материалды сауатты және дәлелді жеткізе білу, пікірталас өрісін жүргізу; \

3) мәдениет, білім, әлеуметтік жетілу деңгейін көрсету.

Жобалық әдіс тілдік және зияткерлік қабілеттерін, тілді үйренуге тұрақты қызығушылықты, өзін-өзі білім алуға қажеттілікті дамытуға көмектеседі. Нәтижесінде коммуникативтік құзыреттілікке, яғни өзге тілді қарым-қатынасты жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тілдік, елтану, әлеуметтік-мәдени білімнің, коммуникативтік шеберліктің және сөйлеу дағдыларының белгілі бір деңгейіне қол жеткізу көзделеді. Жобалық және зерттеу әдістерін іске асыру практикада мұғалімнің позициясын өзгертуге әкеледі. Дайын білімді тасымалдаушыдан ол танымдық қызметті ұйымдастырушыға айналады, беделді ақпарат көзінен оқытушы зерттеушілік, шығармашылық танымдық процестің қатысушысы, тәлімгер, кеңесші, оқушылардың өзіндік қызметін ұйымдастырушы болады. Қазіргі мектепте жобалар әдісін қолдануды талдай отырып, бұл шетел тілдерін үйренуді ынталандырудың ең қуатты ынталандыруының бірі, қызметтің ең шығармашылық түрі деп есептеймін, өйткені жоба жұмысына қабілеттері мен тілдік дайындық деңгейіне қарамастан барлық оқушылар тартылған [3].

Сонымен қатар, осы технологияның түрлері мен түрлерінің мәселелері мен әртүрлілігі пәнаралық байланыстардың болуын болжайды, бұл оқушыға өзі тұратын әлем туралы, құбылыстар мен заттардың өзара байланысы туралы, өзара көмек туралы, материалдық және көркем мәдениеттің алуан түрлілігі туралы жарқын түсінік беруге мүмкіндік береді. Негізгі екпін білім беруді дамытуға тек қана оқушылардың ғана емес, мұғалімнің де өзін-өзі танытуы мен өзін-өзі танытуы. Жұмыста әртүрлі жобалардың түрлерін: шығармашылық, ақпараттық, тәжірибелік-бағытталған және т. б. қолданамын.

Әдебиеттер

1. Гальскова Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006.
2. Дзюина Е.В. Игровые уроки и внеклассные мероприятия на английском языке: 5–9 классы. – М.: Вако, 2007.
3. Савченко Г.А. Развитие коммуникативных навыков на уроках английского языка. – М.: Панорама, 2006. – 62 с.

Б.Б. Қанаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті,

Ғылыми жетекшісі: педагогика магистрі, аға-оқытушысы

Б.К. Жумакельдина

ШЕТ ТІЛІН ОҚУДАҒЫ АЙТЫЛУЫ БІРДЕЙ СӨЗДЕРДІҢ ҚОЛДАНЫЛУ ЕРЕКШЕЛІГІ

Қазақстан Республикасының Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан – 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына жолдауында «Жаңа қазақстандық патриотизм – біздің көпұлтты және көпконфессиялы қоғамымыз табысының негізі деп алты түрлі бағытты басшылыққа алған екен. Соның бірі – қазақ тілі және тілдердің үштұғырлығы. Әлемдік тілдерді игеру – әлемдік білім кеңістігіне енуге жол ашады. Өзі игерген тілдің даму заңдылықтарын терең зерттей білу – тілді ғылыми білу болып табылады деген пікірді С. Аманжолов былайша пайымдайды: «Тілді ғылыми білудің негізгі шарты – оның грамматикасын, грамматикалық құрылысын, негізгі сөздік қорын, дыбыстық жүйесін, сонымен қатар оның құрылысын және даму тарихын зерттеу. Бөгде тілге байланысты этнографиялық, тарихтық, әдебиеттік мәселелерді қамти отырып, жақын, туыс, туыс емес тілдердің материалдарын салыстыра тексеруді керек етеді.» – дейді.

Аталған зерттеу тақырыптары туралы 2012 жылдары В.Р. Коноваленко «Неміс және ағылшын тілдеріндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтар» атты еңбегінде қарастырылған. Бұл еңбекте екі тілдің байырғы тілдер және олардың тарихтары және екі тілдегі лексикалық және грамматикалық бірліктердің ұқсастықтары туралы баяндалып, мысалдар арқылы көрсетілген. Сонымен қатар С.В. Кузнецова, И.Е. Левина «Сходство английского и немецкого языков» мақаласында айтылған маңыздылығы туралы зерттеу ағылшын және неміс тілі тілдердің шығу тегі, іскерлік және күнделікті қарым-қатынас тұрғысынан ұқсастығы, сондай-ақ лексикалық, фонологиялық, морфологиялық және грамматикалық сәйкестілігі, ағылшын және неміс тілдеріне ықпал ететін өзара байланыстар – тілдерді түсіну мен зерделеуді жеңілдетеді, сонымен қатар, осы ұқсастықтарға нақты мысалдар келтірілген.

Қазіргі уақытта ағылшын тілін оқу барысында германдық тілдер арасындағы ұқсастықтарды байқап жатамыз. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, неміс және ағылшын тілдерінің бір-біріне ұқсастығын көрсететін бірнеше дәлелдер бар, ең бірінші, ол екі тілдің бір тілдік батыс-герман тобына жатуы болып табылады. Екі тілдер арасындағы көптеген ұқсастықтар лексиканың маңызды бөлігін құрайды, сөздер пайда болды. Бұл тілдерде әр түрлі, бірақ кейбір жазуда және айтылуда айырмашылықтар үлкен емес, егер кез-келген адам осы тілдердің бірін

меңгермеген болса да, кейбір сөздер мен фразаларды оңай түсінуге болады. Мысалы, «unter dem Wasser» – «under the water», және «Ich habe es getan» ретінде «I have done it». Тарихтан да белгілі, нормандардың, сонымен қоса германдық тайпалардың ағылшын тайпаларына жасаған шабуылдары, жергілікті халықпен араласып, сіңісіп кетуі, тілдерінің араласуы сияқты келтірілетін мысалдар аз емес. Сонымен қоса, ежелгі ағылшын тілі Викинг (Скандинавия халықтары) тілі де айтарлықтай әсер етті, кейінірек Британияға нормановтардың басып кіруімен бірге ескі француз тілінің үстемесі енгізілді. Сондықтан бүгінгі таңда ағылшындар аудармасыз француз тілін түсіне алады. Неміс тілінің негізі – ежелгі неміс тайпалары [1].

Сол себепті аталған екі тілде біршама ұқсастықтар бар, ол грамматикалық және лексикалық бірліктердің ұқсастығы, айтылуы және оқылуы бірдей сөздер де бар, мысалы, неміс және ағылшын тілінде көмекші «haben» және «have» етістіктері – олардың сөйлемде атқаратын қызметі де, мағыналық жағы да ұқсас болып келеді. Сонымен қатар, осы неміс және ағылшын тілдерінде белгісіз артикль де қолданылады. Жалпы, екі тілді оқып-үйрену барысында, сіз осы тілдерді меңгеруді жеңілдететін және қызықты көптеген ұқсастықтарды таба аласыз. Тілдерді оқу процесінде және сөздерді жаттау кезінде бірнеше сөздердің аудармаларын (мағыналары), олардың жазылу жүйесінің бірдей екенін байқап жатамыз. Мысалы:

“I have a dog” – «менің итім бар», “Ich habe ein Buch” неміс тілінен аударғанда «менің кітабым бар». Сонымен қоса, ағылшын тіліндегі “a, an” және неміс тіліндегі “ein, eine” белгісіздік артикльдерінің қолданылуы да бірдей, сонымен қатар айтылуы және оқылуы бірдей сөздер де бар, мысалы, singen – sing – өлең айту; kommen – come – келу; Das Haus – house – үй, және 1–10-ға дейінгі бірдей оқылатын сан есімдер жиынтығы [2].

Алайда, ұқсастықтар әрқашан екі тілде де бірдей бола бермейді, бірақ көпшілігі солай жасалынады. Айтылуы бірдей, бірақ мағынасы әртүрлі сөздерді шет тілін оқуда түрлі әдістермен оқып, меңгеруге болады, мысалы, мағыналары және қолданылуы бойынша топтастару, немесе оларды әртүрлі өмір жағдайларында күнделікті қолдана білу. Шет тілін меңгеру әдістемесі бойынша сөздердің қолданылуы бойынша мысалдар келтіре отырып, қолдану ерекшелігі мен екі тілдегі сөздерді зерттеу барысында айтылуы және оқылуы бірдей, бірақ әртүрлі мағына беретін қызықты сөздер топтамасымен танысуға болады [3; 22-24 б].

Мысалы, ағылшын тіліндегі “Serious” және неміс тіліндегі “Serious” сөздерінің қолданылуы;

Dieses Mädchen der seriös Man zwischen Ihre Kollegen. (Deutsch)

Please don't laugh – I'm being serious. (English)

Яғни, неміс тілінде, “seriös” – сыйлы, мақтаулы, “Бұл бойжеткен, өзінің әріптестерінің арасында сыйлы адамдардың бірі” деген мағынаны

білдіріп тұрса, ал ағылшын тілінде бұл сөз көбіне мінез жағын сипаттап тұр, “Өтінемін, күлмеңіз, мен байсалдымын” деген мағынада, яғни көп орынсыз күле бермейтін, салмақты да сапалы адамның қасиетін көрсетеді.

Сонымен қоса, “Lime” және “Lemon” сөздерін салыстырып көрсек, бір қарағанда екеуі де екі түрлі жемістің аттары, ал негізінде екеуі де екі тілдегі бірдей мағыналы сөздер. Мысалы,

Die Lime gefällt mir. (неміс тілі)

I really don't like a lemon. (ағылшын тілі)

Мысалда байқағанымыздай, жемістердің атауы, бірақ ең қызығы, олардың шынымен де екі түрлі жеміс түрінде айтылып, бірдей мағына беруі. “Лимон” сөзі немісше “Zitrone” деп аударылады. Сондықтан неміс досыңыз болса, дүкеннен лимон сұрап жатса, сіз қателесіп лайм әкеліп жүрмеңіз!. Сонымен қатар, Gift сөздеріндегі ең үлкен айырмашылықты байқауға болады. Бұл сөз бір қарағанда, бірдей болып естілгенімен, төмендегі мысалдарда олардың мағыналары екі тілде мүлдем басқаша болып аударылады.

Das Gift (y) немісше – Er stirbt, sobald das Gift sein Herz erreicht. (У оның жүрегіне жеткенде, ол көз жұмады).

Gift (сыйлық) ағылшынша – It was the Christmas gift from Modern Fashion. (Бұл заманауи киім дүкенінен келген Жаңа жылдық сыйлық болатын).

Яғни, неміс тілінде das Gift сөзі «У» деген мағынада, әрине мағынасы неміс тілінде осылай аударылады деп ешкім ойламаса керек, алайда, екі тілдегі ерекшеліктерді көрсететін бірден – бір мысалдардың үлгісі осы сөздер. Сөздердің тарихына келер болсақ, екі сөздер де, ағылшынша gift және немісше das Gift – этимологиялық туыстық сөздер. Олар прагермандық *giftiz, үндіеуропалық *ghabh – «беру» мағынасынан пайда болған. Шын мәнінде, бұл қисынды, себебі сыйлық және У – бұлар адамға берілетін заттар, бірақ керісінше мақсаттармен. «Gift» сөзі «сыйлық» ретінде XV ғасырда да, XVI ғасырда да, тіпті XVIII ғасырда да қолданылды. Алайда, ежелгі неміс тілінде бұл сөз, тікелей мағынадан басқа, ауыспалы мағынада – «өлімге сыйлық» мағынасында, содан кейін ғана «У» мағынасында қолданыла бастады, бұл жағдайға ортағасырлардағы адамдардың бір-біріне қарым-қатынасы себеп болды. Сондықтан сөздің ауыспалы мағынасы бекітіліп, ал бастапқы мәні ұмытыла бастады. Неміс тілінде бұл «сыйлық» мағынасынан басқа да сөздердің пайда болуына да көмектесті, «die Gabe» немесе «das Geschenk» сөздері, егер тілде бірдей мағынасы бар бірнеше сөз болса, синонимдердің бірі ерте ме, кеш пе ығыстырылады және ұмытылады (немесе басқа мағынаға ие болады). Бірақ ағылшын тілінде ұды білдіретін сөз француз тілінен алынған, ағылшын тілінде «gift» сөзі тікелей мағынаға ие емес. Сонымен қатар, бірнеше айтылуы бірдей, бірақ мағыналары әртүрлі сөздерді де кездестіруге болады.

Der Kollege (коллега) Er ist mein Arbeitskollege – Ол менің жұмыста бірге жасайтын әріптесім.

College (колледж) My brother studies in the Music college – Менің інім музыкалық колледжде оқиды.

Die Schnecke (ұлу) Die Schnecke kletterte über die Schienen – Ұлу рельс бойымен жоғары көтерілді.

Snake (жылан) There are over 2,500 types of snakes in the world – Әлемде жыландардың 2500-ға жуық түрлері бар.

Der Direktor (директор) – Sie war der Direktor der Klinik und einer unserer Freiwilligen – Ол клиниканың және біздің еріктілер қоғамының директоры болған.

Director (режиссер) – Akhan Satayev – the director of the film “The Warriors of the Steppe” [4].

Жоғарыдағы үлгілерде байқағанымыздай, тілдер де көп ұқсастықтар болғанымен, соған сай айырмашылықтардың барын да көрсетіп тұр.

Сонымен қорытындылай келе, кез-келген шет тілдерін үйрену – өте көп ұзаққа созылатын процесс, сонымен қатар тілдердегі әртүрлі мағына беретін сөздерді, олардың қолданылу орнын көрсететін сөздерді бірден біліп, меңгеру оңай емес. Сол себепті де әртүрлі тілдердегі бірдей сөздерді топтастыра отырып қолдану ерекшеліктері шет тілін меңгеру әдістемесінде де айтарлықтай жақсы тәсілдердің бірі болып саналады. Мысалдарда байқағанымыздай, ағылшын және неміс тілдеріндегі ұқсастықтар өте көп, айтылуы бірдей, бірақ мағыналары әртүрлі сөздердің қолданылу аясы да бөлек, алайда екі тілдер де Батыс-герман тілдер тобына жатады. Бірақ сол сөздердің екі тілде де қолданылу ерекшеліктері – осы тілдердің өздеріне тән қасиеттері мен халықтың өмір-салтын көрсетеді, сонымен қатар шет тілдерін меңгеруде де осындай омоним сөздерді қолданып, лексикалық бірліктерді де жаттау арқылы қолдануға болады.

Сонымен қатар, бұл мақалада түрлі екі тілдегі айтылуы бірдей сөздердің қолданылу ерекшеліктері көрсетілген. Мақаланы жазу барысында екі тілдегі ерекшеліктер ескеріліп, зерттеу жұмыстары жасалынды, аталған сөздердің ішінде бір – біріне қарсылық тудырып, ерекше қолданылатын сөздердің бірі – “Gift” сөзі. Бұл екі елдің тарихи тілдік жағдайы ұқсас болса да, қос тілдегі жақсылық пен жамандықты айқын білдіріп тұрған сөздер. Тілдердегі ұқсастықтарды зерттеу – өте қызықты, танымдық жұмыстардың бірі, сонымен қоса тілдердегі ұқсастықтарды білу – әдістеме тұрғысынан қарағанда, сол тілдерді мәдениетімен қоса тез меңгеруге көмектеседі.

Әдебиеттер

1. Baugh A.C., Cable T. A History of the English Language, 5th edition, Taylor & Francis, London, 1993. – 464 p.

2. Robinson Orrin W. Old English and its closest relatives: a survey of the earliest Germanic languages, London, 1993. – 320 p.

3. Шет тілін оқыту әдістемесі: [оқу құралы] / Г. Амандықова, Ш. Мұхтарова, А. Бисенғалиева. – 3-бас. Астана: Фолиант, 2018. – 168 б. – (Кәсіптік білім).
4. Кузнецова С.В., Левина И.Е. Сходства английского и немецкого языков. – 2015.

Т. Мүрсәлім, Н. Эркинова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенттері,

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Б.Д. Нығметова

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Әр баланың даму барысында таным белсенділігі артады. Балалардың бір нәрсені құмартып білуге талпынуын таным ынтасы дейді. Мектеп жасындағы балалардың таным ынтасын қалыптастыруда білім беру тәсілдерінің ерекше маңызы бар [1, 240]. Бастауыш сынып оқушыларының оқуға, танымдық қызметіне деген мотивациясын арттыру үшін оқу үрдісі ерекше түрде ұйымдастырылуы тиіс. Бастауыш сынып оқушыларының танымдық мотивациясын арттыру үшін білімді меңгерудің мынадай нобайы керек:

- мақсатты қоя алу;
- мақсатты жүзеге асыра білу;
- нәтижені бағалай алу [2,38].

Түсініктерді қолдану үшін, адам, алдымен білімнің негізін үйренуі керек. Егер түсінігі жоқ болса, адам әлемнің барлық түрлілігін тану керек, нәтижесінде ол еш нәрсені білмейді. Өйткені, түсініктер материалдық заттардың, құбылыстардың жалпы қасиеттері мен қатынастарын нақты түрде қарастырады. Оқыту үрдісін ұйымдастыруда көптеген мұғалімдер дәстүрлі сабақ түрін пайдаланады. Оқушылардың іс-әрекеті тек мұғалімнің жоспары бойынша өтеді, сұрақ қойған оқушыларға ескерту жасалады, мұғалімнің сөзін бөлген оқушылар сыныптан шығарылады. Бұл әрекеттер оқушының қызығушылығын тежеп, оның сабақтағы белсенділігін басады.

Танымдық қабілетті артыру үшін мұғалім оқу үрдісінің негізінде оқушылардың мотивациясын арттыруға көп көңіл бөлсе ғана олардың өз бетінше жұмыс істеу қабілеті, белсенділігі және тілі де дамып, логикалық ойлау қабілеті қажетті деңгейде дамиды.

Оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру мәселесін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне сүйеніп, оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудағы әдістер тобын мынадай негіз бойынша топтауға болады:

I. Ақпараттың берілуі мен қабылдау сипаты бойынша дәстүрлі әдістер жүйесі (Е.Я. Голанд, И.Т. Огородников, С.П. Петровский) *сөздік*

әдіс (әңгіме, әңгімелесу, дәріс т.б.), *көрнекілік* (демонстрация, көрсеті), *практикалық* (сарамандық жұмыс, шығарма т.б.).

II. Оқушы мен мұғалімнің өзара әрекеті бойынша – Лернер-Скаткин топтаған әдістер жүйесі: *баяндау – иллюстративті әдіс, репродуктивті әдіс, проблемалық баяндау әдісі, эвристикалық әдіс, зерттеушілік әдіс.*

III. Мұғалім іс-әрекеті компоненті бойынша Ю.К. Бабанскийдің әдістер жүйесі, бұл оқыту әдісіне 3 үлкен топ әдістері кіреді:

а) *оқу танымдық іс-әрекеті ұйымдастыру және жүзеге асыру* (сөздік көрнекілік, практикалық, репродуктивті және проблемалық өзіндік жұмыс)

ә) *оқу-танымдық әрекеттегі мотивация және реттеу әдісі* (қызығушылықты қалыптастыру әдісі, танымдық ойындар, өмірдегі жағдайларды таңдау т.б; оқытуда жауапкершілік пен міндетті қалыптастыру: оқытудың қоғамдық және жеке тұлғалық маңызын түсіндіру, педагогикалық шарттарды ұсыну)

б) *бақылау және өзіндік бақылау әдістері* (ауызша және жазбаша бақылау, практикалық жұмыс, бағдарламалық бақылау)

IV. Оқушы мен мұғалімнің ішкі және сыртқы іс-әрекеттерінің сабақтастығы бойынша – М.И. Махмутовтың әдістер жүйесі: *проблема-лы – дамыта отырып оқыту әдістері* [3,183].

Өмірді алға бастыратын жаңалық атаулы ғайыптан пайда болмайтыны, ескінің қойнауында туындайтыны белгілі. Дөп басып, дәл таппасаң жаңалық деп түрі өзгерген ескіге жармасып уақыттан құтылу да қиын емес. Бұл табиғи тағылымды ұстану, ескеру болашақты дұрыс болжауға көмектеседі.

Қазірге кезде білім беру оқушыға, оның өз бетімен дамуына және танып білуіне деген көзқарасты күшейтуге, оқушының қоршаған ортаға және өзіне деген назарына, оны өмірдегі өз орнын таба білуге тәрбиелеуге негізделген. Оқушылардың білімі өз беттерімен танып білуге әрекеттерінің жүйелілігі мен көлеміне тікелей байланысты. Осыған орай А. Дистерверг «Білімде болғысы келген адам оны өзінің еңбегімен өзінің күшімен алуы керек», деп жазған [3,183]. Қоғам дамуының жаңаша өзгерген әлеуметтік-экономикалық жағдайы педагогикалық мақсаттарды ғана емес, оқыту әрекетінің өзін де күшейтіп, күрделендіре түсті. Бірінші орынға оқушының жеке тұлға сапасын сақтау мен дамыту талаптары шықты.

Адамның қандай да болмасын әрекеті белгілі бір қажеттерден туады. Осы қажеттерді қанағаттандыру үшін адам белсенді әрекет жасауға тиіс. Оқушылардың таным әрекеті білім алу қажетімен ұштасып жатады. Осыған орай, олардың дербестігі, ең алдымен, белсенділікке байланысты, ал белсенділік дербестікті керек етеді және оқушының өздігінен істейтін әрекеті оның белсенділігін арттырады.

Оқушылардың оқудағы белсенділігі дегеніміз – оқуға қажетті білім мен дағдыны меңгеру және оларды өмірде, практикада пайдала білуге

үйренуге істейтін әрекеті [1, 240]. Оқушыларда жас ерекшеліктеріне және психикалық даму дәрежесіне қарай белсенділіктің бірнеше түрі қалыптасып дамиды: қимыл және сөйлеу, ойын және оқу, өзін-өзі тәрбиелеу т. б. белсенділіктері. Өзіндік жұмысты ұйымдастырудың шарттары мыналар: мұғалімнің нақты тапсыралар беруі; жұмысты орындаудың және аяқтаудың уақытын белгілеу; мұғалімнің басқаруымен оқушылардың дербестігінің мөлшері, олардың жұмысты өз еркімен және қалауымен істеуі, оған әсер ететін мотивтер т.б.

Оқыту процесі – екі жақты процесс болғандықтан, оқушылардың өзіндік жұмысы міндетті түрде мұғалімнің басшылығын, сонымен қатар оқушылардың дербестігін, олардың қызығып, өз ықыласымен жасайтын әрекетін де керек етеді. Осыған байланысты кейбір педагогтар мен психологтар (Р.Г. Лемберг, М.Н. Скаткин, В.А. Занков т.б.) оқушылардың өзіндік жұмыстарының негізгі ерекшелігі – олардың ықыласы мен өз еркімен әрекетіне байланысты деп санайды. Сонымен қатар оқушылардың өзіндік жұмысының жоғарғы формасына олардың өз еркімен жаңа амал-тәсілдер қолданып жасайтын шығармашылық жұмыстарын жатқызады.

Өзіндік жұмыстың ең жиі кездесетін бір тобы – сабақ мақсатына қарай қолданатын жұмыс түрлері:

- 1) жаңа білімді меңгеру;
- 2) жаңа білімді бекіту;
- 3) білім мен дағдыларды қайталау, бақылау және тексеру [4, 86].

Өзіндік жұмысты ұйымдастырғанда, мұғалім оқушылардың дара ерекшеліктерін ескеріп, соған қарай беретін тапсырмаларды өзгертіп, түрлендіріп отырғаны жөн және орындалған жұмыстың жалпы қорытындысына баға қоймай, сонымен қатар оқушы оны қалай жоспарлады, қандай тәсілдер қолданып орындады, өзі қалай тексеріп отырды, осының бәрін ескеріп, бағалаған жөн [5, 17].

Алдыңғы қатарлы мектептердің іс-тәжірибелеріне көңіл бөлсек, оқушылардың өзіндік жұмысының сан алуан түрі бар екенің байқаймыз. Мәселен, оқушылардың сабақ үстінде меңгерген материалдарын анықтау үшін оқулық не басқа құралдар бойынша жұмыс істеуі, көркем әдебиеттерін, ғылыми және техникалық әдебиеттерді пайдалануы; жаттығу жұмыстарын жазба түрде орындауы; графикалық жаттығу жұмыстарын жүргізуі, түрлі практикалық немесе зертханалық бақылау жұмыстарын өткізуі, шығармашылық дағдыларын дамыту мақсатында баяндама, реферат, шығарма, пікір жазу т.б. жұмыс түрлерін жатқызуға болады.

Репродуктивтік типтегі өзіндік жұмыстар оқушылар өздерінің меңгерген білімдеріне сүйене отырып орындайды. Шығармашылық типтегі өзіндік жұмыстарын орындауда оқушылар өзінің болжауы, топшылау, түрлі құбылыстардың арасындағы байланыстарды салыстыра білу қабілетіне сүйене отырып, ой қорытынлысын жасап жаңа шешім

табады, өзіндік жаңалық ашады. Мұғалім оқушылардың өзіндік жұмыстарын дұрыс ұйымдастыру үшін алдымен олардың өзіндік әрекеттерінің психологиялық ерекшеліктерін білгені абзал.

В.А. Сухомлинский оқушының өздігінен жүйелі кітап оқуын ақыл-ой тәрбиесінің екінші бағдарламасы деп санаған. Егер адам өз өмірінде екі мыңдай кітап оқитын болса, соның жартысын балалық және жасөспірім шақта оқуға тиіс дейді [3,183]. Оқушының өзіндік әрекеті нәтижесінде оның бойында мынандай қасиеттер қалыптасады:

- 1) Өз бетінше ойлану біліктері мен ізденімпаздығы
- 2) Оқуға деген қабілетінің артуы
- 3) Берілген білімді игеру ғана емес, оны жаңалап және тиімді игеру жолдарын түсіне білу ниеті.
- 4) Басқа оқушылардың түсіндірмелеріне сын көзбен қарау.
- 5) Өз ойының дербестігі.

Өзіндік жұмыс танымдық іскерлігі мен дағдыларын қалыптастыруда, болашақта білімді өз бетінше жинай алу қабілеттерін дамытуда жетекші рөл атқарады, ойлауды жандандыра түседі және оқып үйренуде оқушылардың жалпы белсенділігін арттырады. Мұғалім сабақты пысықтау, бекіту және соған орай оқушылармен практикалық жұмыстарды орындай барысында олардың белсенділігін оятуы тиіс.

Оқушылардың өздігінен жұмыс істей білу әрекеті бірден қалыптаспайды. Ол – өте күрделі процесс болғандықтан, жай, қарапайым сатыдан жоғары, күрделі сатыға қарай дамиды. Оның қалыптасуына алдымен сыртқы факторлар әсер етеді: оқытудың маңызы мен міндеттері, оның әдістері, мұғалімнің талаптары т.б. Содан бірте-бірте оқушының белсенді таным әрекетіне байланысты өздігінен жұмыс істеу оның қажетіне айналады.

Әдебиеттер

1. Әбілқасымова А.Е. Студенттердің танымдық ізденімпаздығын қалыптастыру. – Алматы, 1994. – 240 б.
2. Рысбекова А. Танымдық қабілетті арттыру шарттары // Қазақстан мектебі. – 2014. – №7. – 38 б.
3. Сабыров Т. Оқушылардың оқу белсенділігін арттыру жолдары. – Алматы: Мектеп, 1978. – 183 б.
4. Ильина.Т.А. Педагогика. – М., 1984. – 86 б.
5. Пазылова.Г. Оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыру // Бастауыш мектеп. – 1999. – №8-9 – 17 б.

А.Н. Мыңжасар

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ЛЕКСИКАМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі білім беру мекемелері білім беру процесінде үнемі білім сапасын арттыруға тырысады. Дәл осындай үрдіс шет тілдерін оқытуда байқалады. XX ғасыр бойында әдіскерлер мен лингвистер әр түрлі жастағы шет тілін меңгеру әдісімен байланысты көптеген мәселелерді шешті [1, 20].

А.С. Любченко университеттерде де, мектептерде де шет тілін оқытуға қатысты өте маңызды мәселе бар деген қорытындыға келді. Себебі, жаңа лексиканы игеру процесінің ерекшеліктері бүгінде жақсы түсінілмеген [2, 215].

Кейбір сөз тіркестерін және жеке сөздерді есте сақтау оңай, ал басқаларын жаттап алу қиынырақ. Сондықтан оларға дұрыс жаттығулар таңдалуы керек. Егер біз оқушылардың жұмысын саралайтын болсақ, онда олардың лексикалық минимумды тиімді меңгеруіне ықпал ете аламыз.

Лексикалық дағдыларды дамыту мәселелерін Л.В. Щерба, Г.В. Рогова, Н.Д. Галькова және басқалар сияқты әдіскерлер шешкен. Шет тілінің лексикасын игерудің жаңа әдістерін жасауға мүмкіндік беретін маңызды теориялық ережелер жасалды, міндетті лексикалық минимумның сөздіктері, шет тілдеріндегі оқулықтар, білім беру бағдарламалары құрастырылды.

Мектептен шыққаннан кейін балалар мектеп бағдарламасына қажетті материалдардың минимумына ие болуы керек. Егер оқушы қазақ тіліндегі балама сөзді шет тілінде атай алатын болса, бұл оның білетіндігін білдіре ме? Әрине, иә. Алайда, ол осы сөздің мағынасына сәйкес ойларын дұрыс айтуға қолдана ала ма?

Кейде оқушы шетелдік сөзді байқаған кезде оны бірден таныды, бірақ мағынасын есіне түсірмейді. Таныс сөздердің мағынасын түсіну үшін оған уақыт керек және мұқият ойлану керек. Сонда да оқушы бұл сөзді біле ме? Ол, әрине, біледі. Шетелдік мәтіндерді оқу үшін мұндай білім деңгейі жеткілікті ме? Әрине, жеткіліксіз [3, 21].

Оқу барысында сөздерді бірден тану маңызды. Бұл сөйлеу процесіне де қатысты: студент мағынасына дұрыс сәйкес келетін сөздерді бірден есте түсіру керек. Сонымен қатар ол оларды дұрыс тіркестіруді білуі керек.

Сондықтан біз студенттердің шетелдік сөздерді білуі керек екендігі туралы айтып отырған жоқпыз. Олар осы сөздерді қолдана білуі керек. Мұғалімнің басты мақсаты балаларға шетелдік лексиканы меңгеруге

көмектесу екенін ұмытпау керек. Осыны ескере отырып, шет тіліндегі сөйлеу әрекетінің ең маңызды элементі – лексика болып табылатынын айту керек. Ол барлық сабақтарда маңызды орынға ие болуы керек, мұғалім үнемі назар аударуға тырысатын лексикалық дағдыларды қалыптастыру қажет.

Белсенді лексиканы үйренуде ілгерілеушілікке қол жеткізілгеніне қарамастан, бүгінгі күні шет тілде сөйлеуді тиімді әрі тез меңгеруге ықпал ететін әдістер әзірленбеген. Сондықтан бұл мәселе бүгінгі күні де өзекті.

Лексика – кез-келген тіл жүйесінің маңызды сөйлеу элементі. Бұл басқа адамдардың сөйлеуін есту арқылы қабылдауға, өз бетінше сөйлеуге, жазылған мәтінді оқып, жазуға мүмкіндік береді. Бұған әр сабақта басты орын берілуі керек. Мұғалім сөйлеу дағдысын дамытуды үнемі назарда ұстайды.

Лексика дегеніміз не? Бұл зерттелетін тілде сөздік қорын құрайтын сөздер жүйесі. Студенттің шет тілінде қолданатын сөздері адамның белсенді сөздік құрамына кіреді. Бұл қорда неғұрлым көп сөздер болса, адамға тілді қолдану оңайырақ болады.

Шет тілін оқытудың негізгі мақсаты – оқушылардың сөйлеу әрекетінің барлық түрлерінің маңызды элементі ретінде мектеп лексикалық дағдыларын дамыту.

Лексикалық дағдылар өте саналы, бұл адамның қандай сөздерді таңдайтындығынан және тұжырымдау мақсатына байланысты оларды басқа сөздермен қалай біріктіретінінен көрінеді. Сонымен қатар сөздерді талдай білу, сөз құра білу және сөз тіркестерін құра білу дағдыларын дамыту маңызды [2,73б].

Шет тілін үйренудің осы аспектісіне ерекше назар аударудың бірнеше себептері бар:

1) адамның сөзінің мазмұны сөздік қорын қаншалықты меңгергеніне байланысты;

2) оқуға қажетті лексика мазмұны мен психологиялық және тілдік қасиеттері бойынша біртекті емес;

3) лексикалық минимум – әрі қарай дамудың тірек элементі болып табылатын лексиканың негізгі;

4) тілдік бірліктерді қолдана білу – сөйлеу әрекетіндегі маңызды компоненттер;

5) бұрын игерілген лексика бірліктерін жүйелеу қажеттілігі.

Әдістеме тұрғысынан алғанда шетелдік лексиканы зерттеу өте күрделі процесс. Оқушыларға сөздік қорын меңгеру үшін оны жай таныстыру ғана емес, түсіндіру, орындау үшін әр түрлі жаттығулар беру, жаңа сөздік қорларын қолдануға үйрету, сөздік дағдыларының дамуын бақылау қажет. Лексиканы дайындау ережелері лексикалық ережелер болып табылады [3, 221б].

Оқушыларды жаңа материалмен таныстыру жаңа ақпаратты хабарлау сияқты болмауы керек. Балалар қызықты сюжетті белсенді қабылдау арқылы жаңа білімді өздігінен «алуы» өте маңызды. Оқушылардың назарын аудару керек. Балаларға шет тілінде сөйлеуді үйрететін Н.Б. Марчанның ойынша, оқу іс-әрекетін ұйымдастыруда ойын әдістерін белсенді қолдану қажет. Бұл тәсіл сабақты көңілді және тиімді етуге мүмкіндік береді. Оны кез-келген жаста қолдануға болады, сабақтың мазмұны мен формасын балалардың әрбір нақты тобының жас ерекшеліктеріне бейімдей отыра. Ойын элементтерін енгізудің арқасында оқушыларға шетелдік сөйлеуді нақты қарым-қатынас құралы ретінде қабылдауға мүмкіндік беретін психологиялық жағымды атмосфера құруға болады [4, 18 б.].

Ойын тәсілі әсіресе оқытудың бастапқы кезеңінде тиімді. Ойын балалар үшін қызықты және белсенділік пен зияткерлік ресурстарын жаңа материалды игеруге жұмылдыратын табиғи коммуникативті жағдайлар ретінде сабақтарды ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, бұл жаңа сөздік қорды жақсы сіңіру үшін балалардың есте сақтау қабілетін жаттықтыруға мүмкіндік береді.

Бастауыш сынып оқушыларына жаңа лексиканы үйретуге арналған кейбір ойындарды қарастырайық, мысалы, ауызекі сөйлеуде лексиканы оқытуға және қолдануға бағытталған ойындар.

Guess who said it (Кім айтқанын тап). Оқушы тақтаға шығып, сыныпқа арқасымен қарап тұрады. Мұғалім сыныпқа өткен сабақта берілген сөздің суретін көрсетеді. Оқушылардың бірі бұл сөзді дауысын өзгертіп айтуы керек, ал тақта алдындағы оқушы бұл кім екенін болжайды. (Is it Dimash?)

Guess the object (Затты тап). Оқушы тақтаға шығып, сыныпқа қарап тұрады. Тақтада мұғалім өткен лексикалық материалдың бейнесі бар бірнеше суретті орналастырады. Оқушы сыныпқа сұрақтар қою арқылы кем дегенде бір сөзді табуы керек:

- Can I have an apple?
- No, sorry.
- Can I have a banana?
- Yes!

Оқушы суреттерді алып, орнына отырады. Содан кейін келесі оқушы шығады (карталарды әрдайым өзгерту керек).

Game chain («Тізбек» ойыны). Оқушылар шеңбер құрып отырады. Жеміс тақырыбын жалғастыра отырып, оқушылар соңғы сөзді ым-ишарамен алмастырып, қандай жемістердің ұнайтынын айтып, көрсетулері керек:

- I like ... (miming e. g. a banana).
- Do you like pears?
- No, try again.

Оқушылар шеңберде алма-кезек сұрақтар қояды.

Who is faster? (Кім жылдам?). Оқушылар екі топқа бөлініп, тақтаға қарама-қарсы екі қатарға тұрады. Тақтаға екі топқа алдын-ала сабақта кездестірілген сөздер жазылған суреттер ілінеді. Екі қатардың басында және соңында екі команданың кестелерінде бірдей суреттер орналасқан.

Командадағы бірінші оқушы тақтаға қарайды, қалғандары артқа қарайды. Бірінші оқушы карточканы алып тастайды, сөзді айтады және басқа оқушыға айтып береді. Осылай тізбекте. Командадағы соңғы бала сөзге сәйкес суретті тауып, оны мұғалімге апаруы керек. Содан кейін командада бірінші топ мүшесі соңына барып тұрады. Топтың міндеті барлық карталарды дұрыс және мүмкіндігінше тезірек мұғалімге апарып беру.

Сонымен, ойындар әр түрлі мақсатта қолданылады: жаңа сөздік қорын енгізу, оны жазбаша және ауызша сөйлеу түрінде бекіту.

Лексикалық дағдыларды қалыптастыруға арналған ойындар келесі тапсырмаларды орындайды: жаңа сөздермен және фразалармен таныстыру; бұл сөздерді табиғи қарым-қатынас жағдайында қолдануға үйрету; мектеп оқушыларының сөйлеу және танымдық белсенділігін арттыру; сөйлеу реакцияларының қалыптасуы.

Әдебиеттер

1. Калинин С. М. Использование игровых технологий на уроках английского языка. Лексические игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/11/05/ispolzovanie-igrovyykh-tekhnologiy-na> (Дата обращения: 5.05.2017).

2. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст] / А.В. Коньшева. – СПб.: Питер, 2006. –150 б.

3. Кувшинов В.И. О работе с лексикой на уроках английского языка [Текст] / М.А. Кувшинов // Иностранные языки в школе. – №5. – 1995. – Б. 20–24.

4. Любченко А. С. Нестандартные уроки английского языка в школе [Текст] / А.С. Любченко. – Ростов Н/Д.: Феникс, 2007. – 301 б.

Е. Нұрбекқызы

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

ШЕТ ТІЛІН МЕНГЕРТУДЕ ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Қазіргі қоғам тек білімді және білікті маманды ғана емес, сондай-ақ коммуникативтік дағдылары мен дағдылары бар, топтық қарым-қатынас жасай алатын және жақсы жұмыс істей алатын маманды да талап етеді. Қазіргі мектептегі педагогикалық үрдістің негізгі міндеті – баланы дамыту. Топтық жұмыс – балаларды оқытуды ұйымдастырудың ең нәтижелі түрлерінің бірі.

Топ – мұғаліммен немесе өз бастамасы бойынша уақытша біріктірілген оқытушылық тапсырманы орындайтын және жалпы мақсаты мен функционалдық құрылымы бар оқушылардың белгілі бір санын білдіреді. [1; 23]. Сабақта топтық жұмыс түрі – бұл сабақта білім беру және танымдық іс-әрекетті ұйымдастыру нысаны, ол мұғалімнің жалпы және нақты міндеттерінде жұмыс істейтін әр түрлі топтардың қызметін қамтиды [2; 28].

Көптеген педагогтар өз сабақтарында топтық жұмыс түрлерін қолданады, себебі осы жұмыс түрі неғұрлым тиімді болып табылады. Топтық жұмыс формалары сынып жүйесінің дәстүрлі түрлеріне қарағанда оқушылар арасында неғұрлым кең байланыс жасауға мүмкіндік береді. Топтық оқыту дәстүрлі сабақ ұйымдастыруға жаңартулар әкеледі, мұғалім мен оқушылар тобы арасындағы әлеуметтік маңызды қарым-қатынасты дамытуға ықпал етеді, өзара білім алады. Топтық жұмыс балаларды сөйлесуге, ойлауға, тыңдауға және естуге үйрету үшін қолданылады. Ол үшін мұғалім педагогикалық такт пен шыдамдылыққа ие болуы керек. Топтық сабақтардың тиімділігі оқушылардың дайындық дәрежесіне және оқытушының тапсырманы таңдауына байланысты. Топтық оқыту формасымен мұғалімнің рөлі өзгереді. Ол оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастырушы ретінде әрекет етеді, ынтымақтастық ережелерінің сақталуын қадағалайды және топ жұмысына түзетулер енгізеді. Бұл формада жылдам оқушы топтың эмоциялық қолдауын алады, сыныптастарымен өзара әрекеттескен кезде ақпарат алады. Сондай-ақ, бұл баланың интеллектуалдық және шығармашылық дамуына әкелетін топтық жұмыс түрі, сын тұрғысынан ойлауға, шығармашылық танытуға мүмкіндік береді, ал мұғалім баланың қабілеті мен қабілетін ашады, оны оқушыларды бірлесіп оқытумен дұрыс бағытта дамытады. Сонымен қатар, топтық жұмыс сабақты қызықты, жарқын ету, балалардың жұмысқа деген саналы көзқарасын, ақыл-ой әрекетінің қадамын, материалды бірнеше рет қайталауға, мұғалімге тек сыныпта ғана балалардың білімі мен дағдыларын түсіндіруге және үнемі тексеруге көмек болып табылады.

Топтық жұмыстың негізгі міндеттері: балаларды өзін-өзі бағалауға және өзара құндылыққа үйрету; оқушылардың білім ортасын кеңейту; жұмыс үшін жауапкершілік сезімін қалыптастыру; балаларды бірге жұмыс істеуге үйрету; Бұл форманың артықшылығы әрбір топ өзара жұмыс істейді, балалар белсенді, өзара көмек жағдайында және мұғалім тарапынан тікелей бақылау болмаған жағдайда өзін жайлы сезінеді. Топтық жұмысты ұйымдастырған кезде әр оқушы сабақта жай отыра қоймайды, кейде қате болса да өз пікірін ұсынады.

Топқа бөлу кезінде әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін, оның тапсырманы орындау үшін оқуға қабілетін ескеру қажет. Топта студенттер саны 3–6 адамды құрауы керек, өйткені олардың жұмыс тиімділігі 8–10 адамнан тұратын топтың өнімділігіне қарағанда

әлдеқайда жоғары. Топтағы адамдардың жұп немесе тақ саны да маңызды, себебі топта адамдардың жұп саны бар болса, Пікірлер бөлінуі мүмкін және топқа ортақ шешімге келу қиын болады. Топтың сандық құрамын анықтау кезінде бірін есте сақтау қажет: сандық құрамның ұлғаюымен оның өнімділігі мен тиімділігі тиісінше төмендейді. [3, 115]

Топтық жұмыстың тиімділігіне әсер ететін факторлар:

1) топтың шамасы оң әсер етеді (айқын дара адамдар саны артады, міндеттерді бөлу жеңілдетіледі, уақыт бірлігі үшін ақпаратты өңдеу көлемі артады, талант пен талдаушылардың саны артады), сондай-ақ теріс (ұйымшылдық азаюы, ара қашықтық және топ мүшелері арасындағы пікір алмасулар артуы мүмкін, бұл топтағы өзара қарым-қатынастардың шиеленісуіне әкеп соғады, өзара іс-қимылды басқару мен ұйымдастыруды қиындатады, топтың әрбір қатысушысының үлесі);

2) топтың алдында тұрған тапсырманың сипаты мен күрделілігі;

3) оның қызметін ұйымдастыру нысаны:

4) топтағы микроклимат, оның мүшелерінің үйлесімділігі және олардың жұмысқа қабілеттілігі.

Бұл әдісті қолданудың себебі студенттердің қарым-қатынас дағдыларын жетілдіруде. Оқушы сонымен қатар мықты қарым-қатынас дағдыларын дамытады және сөйлеуге кедергі болатын ұялшақтық, тартыншақтық немесе қорқыныштан арылады және жоюға көмектеседі. Бұл өте тиімді әдіс оқушының жобамен жұмыс істеу уақытын қысқартады, басқаша айтқанда, ол оқушылар уақытын үнемдейді және оларға күйзеліс тудырмайды. Бұл әдіс ойлауға көмектеседі, басқа оқушылар ойға келмейтін идеялар бере алады және жетіспейтін олқылықтарды толтыра алады. Бұл пайдалы процесс оқушылар бір нәрсені түсінбейтін кезде маңызды ресурс ретінде қызмет етеді. Бұл оқушыларға тапсырманы орындауды жеңілдететін топтық пікірталастар арқылы бір нәрсені түсінуге мүмкіндік береді. Топтық жұмыстың маңызды артықшылықтарының бірі – ол оқушылардың сабақ уақытындағы тәжірибе көлемін арттырады. Алайда, сабақтардың шектеулі уақыты бар, әдетте қырық бес минут – және сыныпта орта есеппен отыз оқушы бар. Бірақ қазіргі уақытта сабақтарды жеңілдету үшін топтарға бөлу үрдісі кеңінен қолданылуда. Мұғалімнің сабақ жүргізу кезінде отыз оқушыдан тұратын сыныпта оқушылардың шамамен елу пайызы сабаққа өте сирек қатысады. Мұндай сыныпта біріншіден, оқушылар зерігіп, сыныптастарының жауаптарын күтіп тез шаршайды. Нәтижесінде, ағылшын тілін үйренудің орнына оқушылар басқа қызмет түрлерін жасай бастайды, мысалы, сөйлесу, ойнау т.б. Демек, егер мұғалім оны тез қабылдап, алдын ала алмаса, бұл жалпы тәртіпсіздікке әкеледі. Мұғалім барлық сыныпты бір іс-әрекетке тартуы керек. Жұптық жұмыс кезінде бір адам емес, жиырма адам сөйлейді. Сондықтан оқушылардың топтық белсенділігі неғұрлым көп болса, тілді және оның жаңа элементтерін соғұрлым жиі қолданады.

Жұптық жұмыс пен топтық жұмыс студенттердің сөйлеу қабілетін дамытады. Атап өткендей, студенттер дәстүрлі сыныпта тіл үйренудің өте үлкен мүмкіндігі жоқ. Мұғалім жаңа грамматикалық құрылымдарды ұсынады, содан кейін оқушыларды жана материалмен байланысты жаттығулар мен тапсырмаларды орындауға уақыт береді. Шын мәнінде, оқушылар оны автоматты түрде ойланбастан жасайды, егер жаттығу мағынасы жоқ болса және оны бір апта немесе бір айдан кейін оңай ұмыта алады. Әрине, олар шет тілін еркін меңгеруді айтпағанда, өздерінің сөйлеу дағдыларын дамытпайды. Керісінше, жұптық және топтық жұмыс бұл қабілеттерге әсер етеді. Жұптық және топтық жұмыс кезінде мұғалім, тіпті егер ол жіберілген қателіктерді байқаса да, оқушыларды алаңдатпайды, бірақ оларға еркін сөйлеуге мүмкіндік береді. Алайда, топтық жұмысты өткізгеннен кейін ол ең көп таралған мәселелерді талқылауы тиіс.

Жұптық және топтық жұмыстың тағы бір тамаша артықшылығы бар. Бұл – сабақта қолданылатын қол жетімді қызмет түрлерінің әртүрлілігі. Мұнда қызметтің алуан түрлілігі сабақтың барысына және оның табыстылығына әсер етеді. Әр түрлі қызмет түрлерін мұғалім өз сабақтарында қолданған сайын, оқушылардың тілді үйренуге деген ынтасы соғұрлым жоғарылайды. Шынында да, жұптық және топтық жұмыста студенттердің мотивациясы артады, себебі олар белсенді болады және осы сабақтар кезінде өздерін маңызды сезінеді.

Топтық жұмысты табысты жүргізу үшін келесі қағидаттарды сақтау маңызды:

1. Студенттердің білім деңгейін қарастыру;
2. Топ құрамының ерекшеліктерін ескеріңіз.
3. Топ мүшелері арасында рөлдерді бөлу;
4. Топ ішінде және топтар арасында байланыс ұйымдастыру;
5. Белсенділік жолын талдау. Топтық жұмыстың нәтижесі оқу іс-әрекетінің көрінісі болуы тиіс.

Топтық жұмыс үшін тапсырмаларды таңдау қағидаттары:

1. Тапсырмалар жақсы нәтиже беретіндей топтың барлық мүшелерінің тату және келісілген жұмысы болуы тиіс.
2. Жұмыстың мазмұны балаларға қызықты болуы керек.
3. Тапсырмалар балаларға қиындық деңгейі бойынша қолжетімді болуы тиіс.
4. Тапсырмалар белгілі бір танымдық қиындық тудыруы тиіс, бар білімді белсенді пайдалануға мүмкіндік береді.

Бірнеше зерттеушілер тілдік сабақтарда топтық жұмысты тиімді деп мәлімдеді, өйткені ол оқушыларға топ мүшелерімен бірге ағылшын тілін үйренуге үлкен мүмкіндік береді. Сонымен қатар, топтық жұмыс оқушылардың сыныптағы артықшылықтарын барынша арттырады. Атап айтқанда, оны тіл үйренушілерге арналған ауызша әрекеттерді дамыту, оқушылар арасында талқылануы қажет тапсырмаларды орындау, оқу мен

тыңдау жұмыстарын бөлісу және басқа студенттермен бірлесіп жазу үшін пайдалануға болады. Мәселен, Jigsaw іс-әрекеті оқушыларға өзіндік білім алуға көмектеседі. Мұғалімдер оқушыларды төрт-бес адамнан тұратын топтарға біріктіреді. Топтардың әр мүшесіне нөмір беріледі, мысалы, 1, 2, 3, 4 және 5 (егер топ бес оқушыдан тұрса) немесе W, O, R және K (WORK) студент болады және олардың әрқайсысына әр түрлі мәтін немесе ақпарат беріледі. Содан кейін топ мүшелері бірдей мәтінді немесе ақпараты бар басқа топтардың мүшелеріне қосылып, зерттеу және / немесе мәтін немесе ақпаратты бөліседі. Содан кейін оқушылар әртүрлі мәтіндер мен ақпаратқа ие топтардың басқа мүшелерімен бірге бастапқы топтарына оралады. Топ мүшелері ортақ мақсатқа жету үшін топ болып бірігіп жұмыс жасауы керек және әр адам бір-біріне тәуелді. Осылайша, бұл сыныптағы барлық оқушылардың өзара әрекеттесуін жеңілдетеді.

Топтық жұмыстың маңызды мақсаты – тілде еркін сөйлеуге ықпал ету. Тілдік сабақтарда – оқушыларды мәселелерді талқылауға және ортада басқа оқушылармен бірлесіп жұмыс жасауға мүмкіндік беретін стратегия. Қазіргі білім беру жыл сайын дамып келеді, әрине, сабақтарды ұйымдастыру және өткізу үрдісі де өзгереді. Мұғалім ақпараттық және тиімді сабақтарды дайындау үшін жаңа әдістер мен шешімдерді іздейді. Ағылшын тілі мұғалімдері әрқашан оқу мен білімнің табысты болуы үшін аянбай еңбек етуде. Топтық жұмысты сыныпта оқушылардың мақсатты тілдерін қолдана алатын түрлі тапсырмалар немесе іс-шаралар арқылы жүзеге асыруға болады. Бұл іс-шаралар – ойын, рөлдік ойын, жоба, білім алшақтығы, доп көру, ой бөлісу, пікірталас, сұрақ қою әдісі, приоритет және аквариум техникасы. Топтық жұмыс арқылы оқушылар сыныпта тіл қолдану тәжірибесін көбірек алуы мүмкін. Көптеген зерттеу нәтижелері көрсеткендей, топтық жұмыс дәстүрлі тілді оқытудың жетістікке жетуі тұрғысынан жоғары.

Әдебиеттер

1. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2008. – 223 б.
2. Педагогический Энциклопедический Словарь / Гл. Ред. Б.М. Бим – Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2012. – 528 б.
3. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 115 б.

А.А. Оңғарбек

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ОҚУ ТЕХНИКАСЫНЫҢ ТҮРЛЕРІ

Ағылшын тілі әлемнің барлық дерлік елдерінде кең таралған тілдердің бірі. Бүкіл әлемде ағылшын тілін еркін меңгеруге деген қажеттілік лингвисттер мен оқытушыларды тіл үйренудің тиімді тәсілдерін іздеудің басымдығына айналдырды. Коммуникативті әрекеттің осы түріне ие бола отырып, адам оқығанының бәрін түсінеді және оқығанына сәйкес жауап береді, ойларын жауап ретінде түрлендіреді. Шет тіліндегі кез-келген мәтінді оқып, мәтінге қатысты сұрақтарға жауап беру немесе оқылған туралы пікір білдіру арқылы студент монологтық сөйлеу дағдыларын үйренеді. Оқудың сөйлеу ерекшелігі коммуникативтік іс-әрекеттің түрі ретінде ағылшын тілін меңгерудің әртүрлі кезеңдерінде ерекше рөл атқарады, сондықтан әр заманауи ағылшын тілі мұғалімі міндетті түрде өз сабағында оқу тапсырмаларын қосады. Осы мақалада ағылшын тілін немесе кез-келген басқа шет тілін оқып-үйренуде кез-келген мәтінді оқып, талдауда қолдануға болатын оқу техникасың түрлері мен маңыздылығы талқыланады. Оқу – сөйлеу әрекетінің рецептивті формасы, оның негізі жазбаша мәтінді қабылдау, өңдеу және түсіну болып табылады. Бұл тәрбие мен білім берудің маңызды процестерінің бірі, оның барысында мәтіннен ақпарат алу арқылы түрлі коммуникативті міндеттер шешіліп, адамзат жинаған тәжірибе әртүрлі салаларда таратылады және игеріледі: әлеуметтік, мәдени, күнделікті және т.б. Оқу – тиімді оқыту құралы. Оның лингвистикалық материалды игеру процесінде алатын орны сөзсіз. Оқу ағылшын тілін немесе кез-келген басқа тілді үйренудегі төрт негізгі дағдылардың бірі, сонымен қатар шет тілін үйренетін адам үшін ең қиын дағдылардың бірі болып саналады. Оқырман мәтінді түсіну үшін әріптерді, сөздерді, сөйлемдер мен абзацтарды қалыптастырады [1].

Қазіргі әдістемеде оқудың екі негізгі формасы бөлінеді: өзінен (ішінен оқу) және дауыстап оқу (сыртқы оқу). Ішкі оқу мақсаты – оқушының өзімен-өзі жүзеге асырылып ақпарат алынатын, монологпен сипатталады. Дауыстап оқу мақсаты – оқуды осы форманың диалогтық сипатын көрсететін ақпаратты басқалармен бөлісу. Екі форма арасындағы функционалдық айырмашылықтарға қарамастан, олар бір-бірімен тығыз байланысты және бірін-бірі толықтырады. Сыртқы және ішкі оқылымдар сөйлеу әрекетінің бірдей механизмдерімен жүзеге асырылады: ықтималды болжау, жедел және ұзақ мерзімді есте сақтау, түсіну [2].

Дауыстап оқу шет тілін оқу процесі үшін үлкен маңызға ие. Дауыстап оқу тілдің дыбыс жүйесін меңгеруге мүмкіндік береді. Ол әріп деңгейінде де, сөз, сөйлем немесе мәтін деңгейінде де сигналдарды дыбыстық жазу мүмкіндігін белгілейді [3]. Мұғалім оқушы мәтінді дауыстап оқығанда, оқушының сөздерді дұрыс оқи алатындығына және қандай қиыншылықтарға кездесетінін бақылай алады. Оқу үрдісі ұйымдастырушылық формалары бойынша – аудиториялық, үй, жеке және топтық болып оқытылады. Бұл бөлу оқушының қарқындылығы, дайындығы немесе дайын еместігі және т. б. сияқты оқудың басқа көрсеткіштерімен күрделенуі мүмкін. Мысалы, оқытудың бастапқы кезеңінде, дауыстап оқу дайындалған, оқу, сыныптық, жеке және топпен оқылғанда пайдалы болады. Шет тілін оқытудың бастапқы кезеңінде дауыстап оқу технологиясын меңгерудің маңызды құралы болып табылады. Ең алдымен, оқудың кезеңдерінде дауыстап оқуды бақылайды және мәнерлеп оқуға мұғалім көңіл бөледі.

Іштей оқу – мәтін мазмұнын нақты және ауқымды түсінуді көздейді, ол алынған ақпаратты қайта болжауда көрсетеді. Оқушылардың тілдің қиындықтары мен семантикалық тосқауылдарды өз бетінше шешу қабілеті дамиды. Бұл баяу және мәтін мазмұнын мақсатты талдауды талап ететін оқу. Мұндай оқу материалы оқушыларға арналған маңызды ақпаратты, тілді және семантикалық қиындықтарды қамтитын когнитивті мәтін болып табылады. Оқу режимінде оқу мақсатына жету өте маңызды, мысалы: мәтіннің мағынасын түсіну; алынған тәжірибені ақпаратпен байланыстыру; ақпаратты бағалау, қорытынды жасау; жеке фактілерді нақтылау [2]. Е.Н. Соловованың айтуы бойынша, мәтін мәтіннен қажетті ақпаратты алу үшін оқыған кезде оқу сөйлеу әрекетінің дербес түрі болып табылады. Сондықтан, шет тілінде оқуды үйрету мақсатының маңызды компоненті студенттердің мәтіндерді оқып түсіну деңгейлерін әр түрлі деңгейлерде дамытуды қамтиды: негізгі мазмұнды түсінумен (кіріспе оқу); мазмұнын толық түсінумен (зерделей оқып үйрену); қажетті, маңызды ақпаратты алу (оқу / іздеу).

Шет тілдеріндегі негізгі жалпы білім беру бағдарламасына сәйкес, оқушылар міндетті: 1) оқушылардың жасына және қызығушылықтарына сәйкес келетін анық құрылымы мен логикалық көрінісі бар (өлеңдер, лирикалар, ертегілер, комикстер, қысқаша әңгімелер, әзіл әңгімелер, балалар журналына жеке хат) мәтіннің негізгі мазмұнын түсіну, мағынасын білу. визуалды және визуалды визуализацияға негізделген лингвистикалық болжауға негізделген және мазмұнға ауызша және вербалды емес түрде жауап беретін беймәлім сөздерді түсінуге (жалпы түсіну деңгейі); 2) негізінен студенттерге таныс тілдік материалға негізделген шағын мәтіндердің (жануарлардың сипаттамасы, қарапайым аспаздық рецепт, өлеңдер, ертегілер, әңгімелер, комикстер) мазмұнын толық түсіну (толық егжей-тегжейлі түсіну деңгейі); 3) мәтін туралы қажетті / қызықты ақпаратты тауып, дауыстап оқып, ерекшелеп, жазып алуы (оқылымды

карапайым деңгейде іздеу). Оқу қабілетінің жетілу қабілеті осы мәтіннен ақпарат алу мақсатының өзгеруіне байланысты оқудың барлық түріне ие болуды және бір түрден екіншісіне жеңіл болуды қамтиды. Оқу түрін таңдау оның мақсатына немесе тапсырманың сипатына байланысты болады. Кейде мәтіннен нақты ақпаратты табу, басқа жағдайда оның мәнін түсіну, ең негізгісі, мәтінмен, оның бөлшектерімен танысу, сонымен қатар тілді үйрену үшін ағылшын тіліндегі мәтінді оқып білу маңызды [3].

Іздеп оқу немесе Scanning. Біз белгілі бір адам, құбылыс, факт туралы ақпаратты табу қажет болған кезде оқимыз. Тек мәтінге қарап, белгілі бір сөзге, нөмірге, фамилияға қарап, табылған сөзді қоршап алатын ақпаратты таңдаймыз. Басқаша – бұл диагональды оқу. Оқудың бұл түрі бізге қажетті ақпараттарды назар аудармай және ағылшынша толық мәтінді зерттеуге уақыт жұмсамай-ақ табуға мүмкіндік береді.

Оқушы мәтінді оқымай тұрып сұрақтар құрастырады. Олар қандай нақты ақпаратты іздейді? Оқушы контекстік сюжетті іздейді. Жауаптың қандай болатынын және қандай кеңестер пайдалы болатынын алдын-ала білуге тырысады және жауап таба алатын графикалық формалардан, мысалы, кемтеден, жазбаша саннан, бас әріппен жазылған сөзге немесе тірек сөздерді қамтитын қысқа фразалардан хабардар.

Жалпылай оқу немесе Skimming. Бұл жағдайда мәтін тез зерттеледі, бірақ әлдеқайда мұқият оқылынады. Мақсаты – нақты фактіні табу емес, мәтіннің негізгі идеясын, құрылымын табу.

Ағылшын тілінде оқудың бұл түрі бірінші және соңғы абзацтарды мұқият оқып шығумен сипатталады, ал ортаңғы жағы тез оқылынады. Сонымен қатар, әртүрлі субтитрлерге, курсивке және қалың сөздер мен сөз тіркестеріне, суреттерге арналған тақырыптамаларға назар аударуылуы керек, өйткені олар әдетте оқиғаның негізгі ойларын көрсетеді. Мәтінді осылай оқығанда, мәселе немесе оқиға туралы идея қалыптастырылады, іс-әрекет бағыты мен тақырыпқа енеді. Осы әдіспен алынған ақпарат көбінесе сыныпта талқылау үшін негіз болады, сонымен қатар газет мақаласы немесе блог жазбасы сізге қаншалықты қызықты екенін анықтауға көмектеседі [4].

Кіріспе оқу немесе Extensive reading. Біз оқулықтағы үлкен мәтіндерді, сонымен қатар көркем әдебиетті жиі оқимыз. Барлық сөйлемдер мен абзацтар толық және қатармен оқылады. Әдетте оқудың бұл түрімен біз контекстен олардың мағынасын түсінетін болсақ, бейтаныс ағылшынша сөздерді іздеуден жалықпаймыз. Бұл процесс жалпы мағынаны түсінуге және жаңа ақпарат алуға немесе эстетикалық құнды материалды игеруге мүмкіндік береді. Нәтижесінде қандай да бір мәселе туралы оқырманның өз пікірі қалыптаса алады, мәтінді қайталап, сұрақтарға жауап бере алады.

Зерделей оқу немесе Intensive reading. Оқудың бұл түрі ағылшын тілін үйренуде өте пайдалы және тиімді. Әдетте, ол кішігірім мәтіндерді

оқу мақсаттары үшін оқыған кезде қолданылады. Бұл процесс фразалар мен олардың құрылысын егжей-тегжейлі талдауды, яғни грамматиканы, мүмкін, сөздерді және конструкцияларды кейіннен жаттауды қамтиды. Әдетте бұл әдіс тәуелсіз зерттеу кезінде немесе оқытушымен бірге қолданылады [1].

Зерделей оқудың артықшылықтары: ол құрылымды, лексиканы және идиомаларды зерттеу үшін негіз береді; бұл оқушыларға тілді бақылауды дамытуға мүмкіндік береді; ол жекелеген студенттердің түсіну дәрежесін тексеруді қарастырады. Ал, кемшіліктері жайлы айта кететін болсақ: мәтіннің аздығына байланысты оқу практикасы аз; көп оқу қабілеті бар сыныпта оқушылар өз деңгейінде оқи алмауы мүмкін, өйткені сыныпта барлығы бірдей материалды оқиды, мәтін оқырманды қызықтыруы немесе қызықтырмауы мүмкін, себебі оны мұғалім таңдаған; мәтіннің аздығына байланысты тілдік заңдылықты үйренуге мүмкіндік аз; әдетте жаттығулар мен бағалау қарқынды оқудан кейін, оқушылар оқуды тестілеумен байланыстыруы мүмкін, ал ол оқушылар үшін жағымсыз болуы мүмкін. Әдетте оқудың екі әдісі де (Intensive және Extensive) бір сыныпта қолданылады. Мысалы, көп оқуды ынталандыратын болса, мұғалім барлық оқушылардан тақырыпты бірге талқылау үшін немесе жоспар құру сияқты белгілі бір шеберлікті үйрену үшін сол мәтінді оқуды сұрауы мүмкін. Қарқынды оқу көбінесе қолданылатын сыныпта оқушыларға ауызша немесе жазбаша есеп бере алатындай мәтіндерді оқуды сұрауы мүмкін. Екі тәсілде де қызығушылық дағдылардың сипаты емес, нәтиже болып табылады.

Жылдамдыққа оқу – бұл әр түрлі оқу әдістерінің жиынтығы. Оқуды жылдам оқудың мақсаты – мәтінді түсінуді бұзбай оқу жылдамдығын арттыру. Жылдам оқуда қолданылатын кейбір стратегиялар қолданылады: әр әріпке назар аудармай сөздерді сәйкестендіру; барлық сөздерді, кейбір сөз тіркестерін қосалқы дыбыстамау; кейбір сөйлемдерге басқаларға қарағанда аз уақыт жұмсау; кішкентай бөлімдерді скиммингтау.

Үйде оқу. Әрекеттің бұл түрінде оқытушы оқу материалын таңдайды, содан кейін бұл материалды оқушылар үйде оқып, сыныпта мұғаліммен талқылайды. [3]

Қорыта айтқанда, оқу техникасың түрлеріне ие болу ана тілінде де, шет тілдерінде де оқу мәдениетінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Оқу түрлерін жақсы игергеннен кейін оқушының концентрациясы жақсарады, білімі күшейеді, ми жаттығады, стресс азайып, аналитикалық ойлауы мен сөздік қоры жетіледі. Кітаптар мен мақалалардан үлкен сөздік қор жинауға болады, содан кейін жеке өмірде жаңа сөздерді белсенді қолданылады; кіріспе және зердей оқылатын мәтіндерден біз күрделі грамматиканы қалай қолдануға болатынын және ережелерін еш кедергісіз түсініп, жеке өмірде мақалалар немесе ғылыми жобалар жазғанда қиындатылған сонымен қатар түсінікті сөйлем құрай

алады; оқу кезінде біз сөздер мен сөз тіркестеріне қарап, олардың графикалық формасын есте сақтай алады және оларды жазбаша түрде оңай жазады.

Әдебиеттер

1. Birkner V. Reading Comprehension in Teaching English as a Foreign Language [Internet].
2. Гордеева И.В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка // Молодой ученый. – 2015. – №19. – С. 569-571.
3. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 2005. – 255 с.

Д.В. Оришевский

*студент Павлодарского государственного педагогического университета
Научный руководитель: канд. филол. наук, профессор кафедры
иностраных языков М.С. Кулахметова*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день в Государственном общеобязательном стандарте основного среднего образования Республики Казахстан учебная деятельность предполагает развитие у школьников умения «самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности». Мотивацию в таком случае можно охарактеризовать как соподчинение различных мотивов, их иерархия, устойчивость и сбалансированность. Школьников нужно научить ставить перед собой перспективные цели и достигать их, видеть последствия деятельности и поведения; преодолевать любые препятствия на пути к намеченной цели [1].

Проблема повышения мотивации изучения иностранного языка всегда остается актуальной. Сложность иностранного языка, как учебного предмета, большой объем лексического и грамматического материала, необходимость выполнять однообразные и зачастую скучные упражнения объясняет нежелание учащихся глубоко вникать в изучение данного предмета и, как результат, низкий уровень языковой подготовки в большинстве неязыковых школ.

Педагогика трактует понятие мотивации как общее название для процессов, методов и средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

По определению Д.Б. Эльконина, мотивация – это динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость. [2]

Выделяют следующие виды мотивации:

1) внешняя мотивация – это мотивация, которая не связана с содержанием какой-то деятельности, а обусловлена внешними для человека обстоятельствами (участие в соревнованиях, чтобы получить награду и т. п.).

2) внутренняя мотивация – это мотивация, связанная с содержанием деятельности, но не с внешними обстоятельствами (занятия спортом, потому что это доставляет положительные эмоции и т. п.).

Но также выделяют частные виды мотивации:

– индивидуальная мотивация, направленная на поддержание саморегуляции (жажда, голод, избегание боли, поддержка температуры и т. д.);

– групповая мотивация (забота о потомстве, поиск своего места в обществе, поддержание структуры общества и т. п.);

– учебная мотивация (познавательная деятельность, исследовательское поведение).

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Мотив – направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней (т. е. то ради чего учится школьник, что побуждает его к учению) [3].

Принято различать две большие группы учебных мотивов:

1. Познавательные (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения).

2. Социальные (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми) [4].

Познавательные мотивы включают:

1) Широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Проявление этих мотивов в учебном процессе: реальное успешное выполнение учебных заданий; положительная реакция на повышение учителем трудности задания;

2) Учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний. Их проявления на уроке: самостоятельное обращение школьника к поиску способов работы, решения, к их сопоставлению; возврат к анализу способа решения задачи после получения правильного результата; характер вопросов к учителю и вопросы, относящиеся к поиску способов и теоретическому содержанию курса;

3) Мотивы самообразования, состоящие в направленности школь-

ников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Их проявления на уроке: обращение к учителю и другим взрослым с вопросами о способах рациональной организации учебного труда и приемах самообразования, участие в обсуждении этих способов; все реальные действия школьников по осуществлению самообразования (чтение дополнительной литературы, посещение кружков, составление плана самообразования и т. д.) [5].

Социальные мотивы включают:

1) Широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания на основе осознания социальной необходимости, долженствования, ответственности, чтобы быть полезным обществу, семье, подготовиться к взрослой жизни. Проявления этих мотивов в учебном процессе: поступки, свидетельствующие о понимании школьником общей значимости учения, о готовности поступиться личными интересами ради общественных;

2) Узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Проявления: стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками, обращение к товарищу в ходе учения; намерение выяснить отношение товарища к своей работе; инициатива и бескорыстие при помощи товарищу; количество и характер попыток передать товарищу новые знания и способы работы; отклик на просьбу товарища о помощи; принятие и внесение предложений об участии в коллективной работе; реальное включение в нее, готовность принять участие во взаимоконтроле.

3) Социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в желании общаться и взаимодействовать с другими людьми, стремлении осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, совершенствовать их. Проявление: стремление осознать способы коллективной работы и усовершенствовать их, интерес к обсуждению разных способов фронтальной и групповой работы в классе; стремление к поиску наиболее оптимальных их вариантов, интерес к переключению с индивидуальной работы на коллективную и обратно [6].

Выделяют пять уровней учебной мотивации:

первый уровень – высокий (у таких учащихся есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

Второй уровень – хорошая школьная мотивация (учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких учащихся внеучебной деятельностью. Такие учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Познавательные мотивы у таких учащихся сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

Четвертый уровень – низкая школьная мотивация. Эти учащиеся посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

Пятый уровень – негативное отношение к школе. Такие учащиеся испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо.

Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал [7].

Рассматривая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения английским языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе. Именно мотивация может стать стимулом для ребенка в учебной деятельности. Именно тогда, когда учащиеся будут иметь мотив и смысл при изучении английского языка, у них будет положительный результат.

Мотивация относится к желанию, которое приведет к достижению целей обучения и благоприятного отношения к изучению языка. Ученики мотивированны именно тогда, когда их результат становится положительным [8].

Таким образом, мотивация – это процесс побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования. Выделяют несколько видов мотивации: внешняя, внутренняя, положительная, отрицательная. Как частный вид мотивации определяется учебная мотивация, что является сложным, системным образованием, состоящим из познавательных и социальных мотивов учения.

Литература

1. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) (утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года №1080) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 15.08.2017 г.)
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Педагогика, 2014. – 252 с.
3. Давыдов В.В., Громько Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Вопросы психологии. – 2018. – №6. – С. 31-37.
4. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. – М.: Педагогика, 2018. – С. 131
5. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 2016. – 158 с.
6. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., Педагогика, 2014. – С. 144.
7. Зайцева М.В. Мотивация и некоторые пути её повышения. – М.: ИД «Первое сентября», 2013. – С. 23.
8. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. – М.: АСТ, Астрель, 2018. – 192 с.

Ш.Е. Орынбек

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ

Бүгінгі таңда Қазақстан Республикасының білім беру саласында шетел тілдерін оқып үйрену қарқынды дамып келеді. Осыған орай қазіргі қоғам шетел тілдерін меңгеру дәрежесіне күннен-күнге өте жоғарғы талаптар мен міндеттер қою үстінде. Соның бірі мәдениетті сөйлеу, яғни сөйлеу әдебін жетік меңгеру. Әр тіл өздігінше бай тіл болып саналады. Әрбір елде сөйлеу мәдениетінің ұлттық ерекшелігі өте жарқын әрі маңызды себебі тілдің ерекше белгілері әлеуметтік мәдениетке рұқсат етілген және тыйым салынған мінез-құлықта қабылданған және қабылданбаған дәстүрлердің, әдет-ғұрыптардың ерекшеліктерімен негізделген.

Сөйлеу мәдениетін меңгеру сенім мен сыйластықты нығайтуға көмектеседі. Сөйлеу этикеті ережелерін білу, оларды сақтау адамға өзін сенімді және еркін сезінуге, ыңғайсыздық және қарым-қатынас жасауға қиындық туындамауының алдын алу қажет. Қазіргі халықаралық жағдай, экономикалық және саяси интеграция халықаралық ғылыми және технологиялық байланыстарды жүзеге асыруда әр түрлі ғылыми-техникалық саладағы сарапшылардың қатысуы мен кеңеюі шет тілін білудің мәнін талап етеді.

Сөйлеу әдебі оқытудың жаңа әдістерінің, әсіресе шет тілдеріндегі принциптері мен параметрлерін анықтады. Шет тілі қарым-қатынас, таным, ақпаратты қабылдау және жинақтау құралы болып табылатын қазіргі әлемдегі шет тілімен қарым-қатынас жағдайлары сөйлеу әрекетінің барлық түрлерін, әсіресе сөйлеу әдебі ережелерін меңгеру қажеттілігі маңызды рөл атқарады.

Сөйлеу этикеті – қоғам жасаған тілдік мінез-құлық нормалары, сәлемдесу, сұрау, алғыс және т.б. жағдайларын ұйымдастыруға мүмкіндік беретін стандартты дайын формулаларды қолдану. Бұл тұжырымдама философиялық және этикалық сипатқа ие. Әрбір этикеттік жағдай үшін дұрыс мінез-құлық стратегиясы, дұрыс емес мінез-құлық стратегиясы және ең маңыздысы, барабар мінез-құлық стратегиясы бар.[1; 47]

Шет тілдерін оқытудың практикалық мақсатында сөйлеу этикетінің стереотиптік жағдайлары (сөйлеу этикеті бірлігін қолдану жағынан) бөлініп әзірленді. Әрбір жағдай тұрақты формулалармен және өрнектермен қызмет көрсетіледі. Олар: «Addressing someone», «Greeting», «Acquaintance», «Saying good-bye», «Apologising», «Thanks giving», «Congratulation», «Wishing», «Invitation», «Suggestion», «Request», «Advice», «Warning», «Approval», «Compliment», «Talking over the telephone» және т. б. Сөйлеу мәдениеті туралы көптеген жұмыстардың авторы Н.И. Формановскаямен берілген этикеттік жағдайлар. Сөйлеу этикетінің ситуациялық компоненттері:

- сөйлеушінің коммуникативтік ниеті;
- компоненттердің тұрақты және ауыспалы белгілері (жынысы, жасы, білімі, әлеуметтік жағдайы, ауыспалы рөлі) барлық кешенімен анықталатын коммуникацияға қатысушылар арасындағы әлеуметтік негізделген қатынастар

- қарым-қатынас шарттары (қоғам ортасы, орны, уақыты) және т. б.

Сөйлеу этикеті – әрбір ұлттық мәдениеттің маңызды элементі. Тіл, сөйлеу мінез-құлқында, қарым-қатынастың тұрақты формулаларында бай халық тәжірибесі, әр халықтың салт-дәстүрінің, өмір салтының, тұрмыс жағдайының қайталанбас болуы кейінге қалдырылды. Мәдени адамдар арасындағы ағылшын тілді қоғамда қарым – қатынас сыпайылықтың үш деңгейінде-ресми, бейтарап және фамильярнде жүргізіледі. [2;22]

Сыпайылықтың ресми деңгейінде егер жасы, жынысы немесе жеке қасиеттері, ал әңгімелесушілердің әлеуметтік жағдайы және олардың атқаратын қызметтері басым мәнге ие болса сыпайы яғни мәдени түрде, сөйлеу әдебіне сай қарым-қатынас жүргізіледі. Сыпайылықтың ресми деңгейі мекемелерде, ұйымдарда, іскерлік ортада, білім беру, денсаулық сақтау, қызмет көрсету және т. б. саласында норма болып табылады.

Әңгімелесушілердің іс-әрекеттерінің, істері мен ниеттерінің әлеуметтік шарттылығы олардың сөйлеу мінез-құлқының стилінде көрінеді, ол үй жағдайында, досында немесе бейтаныс адаммен

кездейсоқ қарым-қатынас жасағанда сөйлеу мінез-құлқына қарағанда басқаша ресімделеді.

Ресми жағдайда сыпайылықтың ресми деңгейінен ауытқу әңгімелесушіге айқын құрметсіздік ретінде қабылданады және әңгімелесушілерді жанжалға, тіпті олардың ресми қарым-қатынасының үзілуіне әкеп соғуы мүмкін. Сондықтан, әдептіліктің ресми деңгейін қатаң ұстану керек, ол қажет және заттаңбамен қарастырылған.

Әдептіліктің бейтарап деңгейінде бейтаныс адамдар арасында, сондай-ақ ресми немесе отбасылық қатынаста болмайтын таныс адамдар арасында сыпайы қарым-қатынас жүзеге асырылады.[3;137]

Шет тілдер оқытушыларына этикеттің қажетті формулаларын таңдап, сабақтарда: алғыс, мақұлдау, комплименттер, интонация, қимыл-қимыл мимикасы арқылы тілектестік үйреткен жөн. Балаларды сөйлеу этикетіне үйрету үшін пәнге, тапсырмаларға, мұғалімге жағымды қарым-қатынас жасау үшін эмоционалды фон жасайтын ойын үлкен рөл атқарады. Ойын жағдайында балалар әдеттегі жағдайға қарағанда екі есе көп сөздерді есте сақтайды.

Сөйлеу этикетін оқытуды бірнеше кезеңде жүргізу керек:

Бірінші кезең: сабақта этикеттік фразаларды және тақырып бойынша репликаларды енгізу.

Екінші кезең: лексиканы меңгеру және бекіту тапсырмаларын (жаттығуларын) орындау.

Үшінші кезең: оқу (сөйлеу) жағдайларында этикеттік фразалар мен репликаларды қолдану.

Төртінші кезең: ағылшын тілінің этикеті формуласын меңгеруді бақылау.

Оқушылардың ауызша және жазбаша сөйлеуінде әдеби сөйлеу формулаларын меңгеру арқылы оқыту білім алушылардың тілдік тұлғасының вербалды-семантикалық және прагматика-мотивациялық саласын дамытуға жәрдемдеседі, қоғамда әлеуметтік және кәсіби бейімделуді қамтамасыз етеді.

Осыған байланысты оқытудың теориялық зерттеушілерінің бірі И.Н. Формановская өзінің жұмысында «сөйлеу этикеті және қарым-қатынас мәдениеті» сөз жүргізудің тоғыз ережесін ерекшеледі. Сөйлеушіге: сұхбаттасушыға тілектестік қарым-қатынас; қарым-қатынас жағдайында сыпайылық таныту; қоғамда «Мен» деп өзіне назар аудармау, өз пікірлері мен бағаларын таңдамау; назар аударудың, түсінудің, қызығушылықтың байланысын үнемі қолдай отырып, адресстеудің тілдік құралдарына сатып алмау; бұл жағдайда орынды, қызықты, түсінікті сөйлесуге арналған тақырыпты шебер таңдау; мәтіннің өрістету логикасын ұстану, қорытынды послылқаға қайшы келмеуін қадағалау, тергеу себептерінен туындайтын; тыңдаушының мағыналық қабылдау шегі мен зейіннің шоғырлануы шектеулі екенін есте сақтау; тек адресатқа ғана емес, жалпы қарым-қатынас жағдайына, жағдайдың

ресми және бейресми жағдайына бағдарлай отырып, мәтіннің таңдалған стилистикалық тоналдығына сәйкес тілдік құралдарды іріктеуді үнемі жүргізу; ауызша қарым-қатынаста тыңдаушы тек қана естіп қана қоймай, оны көріп, сонымен қатар одан бейвербальды емес (сөзбе-сөз емес) коммуникацияның көптеген сигналдарын қабылдайды: әр түрлі позалар, мимика, жалпы мәнерді ұстап тұру, мінез-құлықтың барлық мәдениеті мен сөйлеу мәдениетін ұстану сияқты. [4; 37]

Қоғамдағы соңғы кезеңде болып жатқан өзгерістер шет тілін оқып-үйренуге мәжбүрлігін туғызып отырғаны жасырын емес. Компьютер арқылы әлемдік ақпараттар кеңістігіне шығу, әлемдегі озық технологияларды жаңалықтарды меңгеру, өмір ағымына ілесу.

Оқушыларға ана тілінің негізінде шет тілін үйрету, олардың өз ойын ауызша және жазбаша дұрыс, еркін, келістіре баяндай білуге дағдыландыру. Оқулықтарды, сөздікпен жұмыс жасауда өздігінен пайдалана білу сияқты әскерлік дағдыларын қалыптастыру, ғасырлар бойы жазған рухани мәдениетімен, білімімен қаруландыру және егемен еліміздің ұлттық мәдениетін, салт-дәстүрін шет тілі арқылы таныту. Қазақ тілін жан-жақты білгенде ғана өзге тілдердің мән-мағынасына қасиетіне терең үңілуге болады. Осыған байланысты, қазіргі таңда шет тіліне деген үлкен сұраныс болуына, елімізде сөйлеу мәселесі қолға алына бастады. Өзекті болуының себебі шет ел мемлекеттерімен қарым-қатынас негізгі мақсаты болуына байланысты студенттердің дұрыс, әдеби сөйлеу мен сауатты жазу дағдыларын қалыптастыру болып табылады.

Жоғарғы оқу орындарында шет тілінде дыбыстық құрамын, дыбыстардың айтылу нормасын, дыбыстық заңдылықтары және оның грамматикалық құрылысын игеруге, ойын еркін жеткізуге, бөгде біреудің сөйлеуін түсініп, жеткілікті дәрежеде сөздік қорын меңгеріп, шет тілінде қарым-қатынас жасауға жаттықтырылады. Оқушыларды мұндай дәрежеге жеткізу үшін сөйлеудің өзіндік жүйесі, тәсілдері мен амалдары, жолдары ойластырылады. Қазіргі кезде ағылшын тілінің ауыз екі сөйлеу стильін біліп алса болғаны бәрі оңай болып көрінуі мүмкін. Бірақ ағылшындар арасында қоғамдық жерде, іскерлік тілде сөйлеу керек болған жағдайда бізге қиындыққа түсуі мүмкін. Және біз болашақ ұстаз ретінде балаларға әдеби сөйлеу жолдарын үйретуіміз керек. Бұл үлкен жетістіктің бірі болып саналады.

Әдебиеттер

1. Шетел тілін оқыту әдістемесі №5 2007 ж.
2. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет // Иностранный язык в школе. – 2003. – №5.
3. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – М.: Просвещение, 2003.
4. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – Высшая школа, 2002.

К. Перескокова

студентка Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Б.Д. Ныгметова

CASE-STUDY КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современной методике преподавания иностранных языков case-study зарекомендовал себя как эффективный способ обучения. Кейс-метод – учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения. Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) достаточно просты:

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле.

2. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество обучающегося и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда все обучающиеся равноправны, в том числе и с преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4. Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые обучающимся нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

5. Достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей у обучающихся, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

6. В методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», не эмоциональностью изложения материала – эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы в

этом методе так много что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль.

Метод case-study – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у обучающихся самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью этого метода совершенствуются аналитические и оценочные навыки, способность работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы [1]. Будучи интерактивным методом обучения, метод case-study завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, обеспечивая освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала; формирует интерес и позитивную мотивацию к учебной деятельности. Одновременно метод case-study выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал.

Case – пример, взятый из реальной жизни, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений [2] .

Суть обучения методом case-study состоит в том, что каждый предлагает варианты, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. У метода case-study есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения.

Роль учителя на уроке с использованием кейс-метода

- распределяет учеников по малым группам (4–6 человек);
- знакомит учащихся с ситуацией, системой оценивания решений проблемы, сроками выполнения заданий;
- организует работу учащихся в малых группах;
- организует общую дискуссию;
- обобщает и оценивает анализ ситуаций учениками;
- создает обстановку сотрудничества;
- даёт справку, связанную с применением иностранного языка;
- при подведении итогов оценивает работу каждого учащегося.

Что важно для метода case-study?

1. Наличие ситуации, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
2. Коллективная выработка решений.
3. Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.
4. Единая цель при выработке решений.
5. Наличие системы группового оценивания деятельности.
6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Основная функция метода case-study – учить решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями. Разбирая кейс, обучающиеся фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах. Увеличение в «багаже» обучающихся проанализированных кейсов, увеличивает вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, формирует навыки решения более серьезных проблем.

Метод case-study требует подготовленности, наличия навыков самостоятельной работы; неподготовленность и отсутствие мотивации может приводить к поверхностному обсуждению кейса. Применение метода case-study должно быть методически обосновано и обеспечено. Это необходимо как на уровне организации учебного процесса по образовательной программе в целом, так и на уровне планирования его отдельным преподавателем. Необходима экспертная оценка специальностей, учебных дисциплин и их разделов, где применение метода case-study даст гораздо больший эффект, чем традиционные технологии обучения. Эти вопросы должны быть предметом обсуждения на методическом совете и являться целью повышения квалификации преподавателей.

Рассмотрим содержание кейсов на уроке английского языка на разных ступенях обучения.

1) 3 класс. Тема урока: Giving Directions. Учащимся дается план городского района (вымышленного или реального) и предлагается найти и описать кратчайшую дорогу от одного пункта до другого.

2) 4 класс. Тема урока: Healthy Food. Учащиеся получают карточки с рисунками по теме «Еда», как с «правильными» продуктами, так и с вредными или опасными для здоровья. Следует классифицировать их по «вредности» для здоровья, аргументировать. Составить меню «здорового» питания на день.

Вопросы для обсуждения:

What do people in Russia usually eat for breakfast (lunch, dinner, supper)?

What do you usually eat for breakfast (lunch, dinner, supper)?

Is your breakfast healthy?
What food is healthy for children to eat?
What food is unhealthy for children to eat?
Why are fresh fruits and vegetables good for children?

3) 8 класс. Тема урока: «Living in the city or in the country». Учащиеся изучают материал кейса в качестве домашнего задания. В ходе дискуссии составляют сравнительную таблицу преимуществ и недостатков жизни в городе и в сельской местности, обосновывают свою точку зрения.

В результате внедрения данного метода в практику обучения иностранному языку нами выявлены следующие достоинства и результаты применения:

– метод case-study относят к одному из «продвинутых» интерактивных методов обучения.

К преимуществам метода case-study можно отнести:

– использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решения в жизни, он более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение;

– получение навыков работы в команде (Team Job Skills);
– выработка навыков простейших обобщений;
– получение навыков презентации;
– получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

Литература

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: Издательство Каро, 2005.

2. Әділжанова Д.А., Айдарханова И.И. Кейс әдісінің педагогикалық технология ретінде қолданылуы: шолу. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2016.

3. Глоссарий понятий и категорий программ повышения квалификации. – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2013.

А. Сайлхаан

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА МАҚАЛ–МӘТЕЛДЕРДІ ҚОЛДАНУДЫҢ МӘНІ

Мақал-мәтелдер – сөздік құрамның халық өміріндегі әрқилы кезеңдерді, қарым-қатынас пен қоғамдық құбылыстарды бейнелей сипаттайтын, көңілдегі ойды шебер де ұғымды жеткізетін, қысқа да нұсқа тұжырым жасайтын, мән-мазмұнға бай бөлігі. Демек, халық өмір шындығын, көңілге түйгенін мақал-мәтел ретінде өз ұрпағына үлгі-өнеге етіп қалдырып отырған. Аталмыш тілдік бірліктер арқылы жас ұрпақты елін-жерін сүйуге, ерінбей еңбек етуге, білім алуға, адал, кішіпейіл болуға үндеп, жалқаулық, өсек-өтірік, мақтаншақтық тәрізді қасиеттерден бойын аулақ салуға тәрбиелей білген.

Ағылшын тіліндегі жалпыхалықтық мұраны жинақтап, жариялау жұмыстары сонау көне ғасырда қалыптасып, күні бүгінге дейін дәстүрлі түрде жалғасып келеді. Тарихи деректерге сүйенер болсақ, ете көне мақал-мәтелдер тізбегін қамтитын алғашқы «Book of Proverbs in the Old Testament» атты топтама V ғасырда жарық көрген. Кейінгі жинақтар халық игілігіне айналған осы іске етене араласып, зор еңбек сіңірген оқымысты ғалым Дезидериус Эрасмус есімімен тығыз байланысты. Оның 1500 жылы «Collectanea» (818 ММ), 1508 жылы Венецияда «Chiliades» (3260 ММ) деген атпен жарияланған жинақтары 1515–1536 жылдары аралығында толықтырылып қайта басылып шықты. Артына өшпес тарихи із қалдырған ғалымдардың бірі Джон Хейуд (John Heywood) өзінің алғашқы «A Dialogue Containing the Number in Effect of all the Proverbs in the English Tongue» атты еңбегін 1546 жылы, кейінгілерін 1550, 1555, 1560 жылдары жарыққа шығарды. Сондай-ақ, 1610–1680 жылдар аралығында бірқатар мақал-мәтелдер жинақтары, атап айтқанда, 1612 жылы ағылшын шіркеу қызметшісі Thomas Draxe «Bibliotheca Scholastica Instructissima or, a Treasurie of Ancient Adagies, and Sententious Proverbes», 1639 жылы пастор Дж. Клардың (John Clarke) «Paroemiologia Anglo-Latina», 1640 жылы Дж. Хербергтің «Outlandish Proverbs», 1659 жылы Дж. Хауэльдтің «Proverbs», 1670, 1678 жылдары Дж. Рэйдтің «English Proverbs» атты еңбектері жарық көрді. Келесі ғасырларда бұрынғы ескі жинақтар толықтырылып, қайта бастырылып отырды. Зерттеу барысында мамандардың көбінесе ағылшын тілі мақал-мәтелдерін жинаққа енгізу үрдісімен шектелгенін көреміз. Л.И. Швыд-кояның ғылыми зерттеуінде мақалдар мен афоризмдер «клише» деген атаумен бір топқа біріктіріліп, олардың синонимдік қатары берілген. С.И. Вяльцеваның ағылшын мақал-мәтелдерін стильдік, ал Э. Ахундова-ның зерттеуі синтаксистік ерекшеліктері тұрғысынан талдауға арналған.

Ағылшын тілінің тұрақты тіркестерін зерттеу жұмыстары ғалым А.В. Кунин есімімен тығыз байланысты. Ол өзінің «Курс английского языка», «Курс фразеологии современного английского языка» тәрізді көлемді ғылыми еңбектері мен «Англо-русский фразеологический словарь» сөздігі т.б. арқылы ағылшын тілі табиғатының кейбір өзгеге беймәлім тұстарын айқындап, жалпы тіл ғылымына елеулі үлес қосты және салғастырмалы негіздегі ізденістерге бағыт-бағдар берді.

Ағылшын тілі мақал-мәтелдерінің алтын қорынан ауа-райына, аспан денелеріне, табиғат құбылыстарына қатысты мақал-мәтелдерді жиі кездестіруге болады. Ағылшын тілінде халық арасында жиі қолданылатын «Mappers take the tap», Mappers take the tap» (с.с.а.: Адамды адам ететін оның әдептілігі) тұлғасы ықшам, алайда мәні зор тілдік орам, орта ғасырда орын алған қағида, дәстүрлерге, заман талабына байланысты калыптасқан. Әсіресе, XIV ғасырда Англияда мәдениеттіліктің негізгі шарттарына, өзін-өзі ұстау ережелеріне баса назар аударылып, мүлтіксіз орындалуы талап етілді. Әдептілік, ізеттілік ережелерін қамтитын арнайы жинақтар шығарыла бастады. Уақыт өте келе осы ұстанымдардың бірқатары жалпыхалықтық мақал-мәтелге айналып, кеңінен қолданыс тапты. Мысалы, Good tappers take the a tap. Адамды адам ететін оның әдептілігі); If you sit by worthier tap than thyself art one, Suffer hit first to toich the teat (с.с.а.: Егер өзіңнен салауаттырақ адаммен дастархандас болсаң, одан үлгі ал, яғни соған қарап ас іш) т.б. Ағылшын тіліндегі «God helps those who help themselves» (с.с.а.: Өзіне өзі көмектескендерге құдай да жәрдемдеседі) тіркесінің шығу төркінің біздің жыл санауымызға дейінгі 570 жылы жазылған «Геракл және күймеші» атты Эзоптың (Аезор) аңыз әңгімесімен байланыстырамыз. Мифтік әңгіменің жалпы мазмұнына келер болсақ, күймесі батпаққа батып тұрып қалған күймеші оны шығаруға талпыныс жасамастан, көмекке күдіретті де күшті Гераклді шандырады. Адамның бұл қылығына қатты ашуланған Геракл: «күйменің доңғалағының артына иығынды тіреп итер де, өгізінді алға айда» дейді және алдағы уақытта еш әрекет қылмастан өзін шақыруға қатаң тыйым салады. Осы ой түйіні XVIII ғ. дейінгі әдебиеттерде әр түрлі жолдармен берілген. Мысалы, Дж. Барэт (John Barei) «An Atyearie» (1580) атты еңбегінде: «God helps those in their anaige, which are industrious» (с.с.а.: Құдай еңбек сүйгіштерге көмектеседі) десе, Дж. Херберт (G. Herbert) «Jacula Ptudentum» деген шығармасында «Help thyself, and Got will help thee» (с.с.а.: Өзіне өзі көмектес, сонда сондай да жәрдем береді) деп, сәл түрлендіре қолданған. Қазіргі уақытта тұрақты қолданысқа ие «Got help those, who help themselves» мақалы алғаш рет 1736 жылы Б. Франклиннің (B. Franklin) «Poor Richard's Almanack» атта еңбегінде қолданылды.

Ағылшын тілінің фразеологиясына қатысты кешенді зерттеулерімен, дәйекті тұжырым, пайымдауларымен танымал А.В. Кунин де жоғарыда аталған ғалымдардың көзқарасын ұстанады, алайда, аталмыш

тұрақты тұлғалардың құрылымдық-мағыналық ерекшеліктерін негізге ала отырып, оларды «коммуникативтік фразеологиялық бірліктер» деп атап, жеке қарауды ұсынады [1,45]. Сондай-ақ, автор құрамындағы сыңарлары тура мағыналы болып келетін мақалдар тобын яғни, «all is well that ends well» (сөзбе-сөз ауд.: сәтті аяқталған істің бәрі жақсы), «Appearances are deceptive» (сөзбе-сөз ауд.: келбет – алдамшы), «Better late than never» (сөзбе-сөз ауд.: ештен кеш жақсы) тәрізді, оралымдарды фразеологиядан тыс, «фразеологиялық емес тұрақты құрылымдар» аясында қарастырды. Осы жоғарыда аталған тұжырымға қарсы пікірді ұстанушы белгілі ғалымдар – Н.Н. Амосова, А.М. Бабкин, В.П. Жухов, М. Нагиев, М.А. Филипповская, А.Н. Кожин т. б. Мақал-мәтелдерді фразеология саласынан тыс қарайтын ғалымдардың көпшілігі оларды ауыз әдебиетінің зерттеу нысаны қатарына жатқызады. Ал осы бағыттағы көлемді зерттеулерімен танымал ғалым Н.Н. Амосова «мақал-мәтелдерді фразеология қорына жатқызуға болмайды, олар мазмұны жағынан да, сөйлемде атқаратын қызметі тұрғысынан да фразеологиялық бірліктердің белгілеріне жауап бермейді» деген пікір ұсынады.

Бүгінгі таңда ғасырлар қойнауында қалыптасқан ұлттық тәрбиесінің озық, өнегелі дәстүрлерін, асыл қасиеттерді жеткіншек ұрпақтың бойында қалыптастыру мақал-мәтелдерді ұтымды пайдалану аса маңызды міндеттердің біріне айналып отырғаны даусыз. Әсіресе, жеткіншек ұрпақтың оқу-тәрбие үрдісінде мақал-мәтелдерді пайдалану оқушылардың жан-жақты дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеуді жүзеге асырып, олардың дүниетанымын, саналы көзқарасын қалыптастыруға мүмкіндік береді және жалпы адамдық құндылықтарды түсіне білуге үйретеді [3,14].

Мақал-мәтелдер көлемінің шағындығы, мазмұнының кеңдігі, тілінің өткірлігі, мағынасының тереңдігімен қоса барлық халыққа бірдей әсерлі, жалпы адамзатқа ортақ, көңілге ерекше қонымды, ұтымды келеді. Мақал-мәтел- қай халықтың да жан-дүниесінің, мінез бітімінің, тыныс тіршілігінің айнасы. Сондықтан ол сол халықтың сөздік қорының байлығын танытып қана қоймайды, қайта уақыт озған сайын құны артпаса кемімейді. Өйткені ақал-мәтелдердің айтары: өсиет, ұлағат, тәлім, парасат, ізгілік.

Оқушылар мақалдарды шет тілінде неғұрлым көп білсе, соғұрлым шетел тіліндегі сөздік қоры байи түседі. Ал мақал-мәтелдердің тиімділігі сол оқушыларды жан-жақты және адамгершілігі мол азамат болуына ықпалы зор. Сондықтан шетел тіліндегі сабақтар тартымды әрі қызықты етіп өткізілуі керек.

Мақал-мәтелдер елеулі сұрыпталудың нәтижесінде аз сөз өсиет өнегелік қасиетке ие болған. Шетел тіліндегі мақал-мәтелдердің оқушыға мәні де әсерлі болып жетуіне «ана тілі» пәнінің рөлі зор. Шетел тілі сабағында оқылатын әрбір мәтінге байланысты мақал-мәтел пайдалануға болады. Әр мақалдың мәні ашылып, талданып, қорытынды жасалады.

Мәтіннің түйінін мақал арқылы беруге болады. Мақал-мәтелдерді шетел тілі сабақтарында мәтінді оқу барысында, оның мазмұнына, идеясына байланыстыра отырып, пайдаланғанда жаттаңды түрде ғана үйреніп қоймай, сөйлеу тіліне пайдалана білуіне көмектесе білу керек. Мақал-мәтелдерді шетел тілінде орынды пайдалана білуге көмектесу үшін жұмасалатын жұмыстың тағы бір түрі – балалардың жаттанған, үйренген мақалдардың есебін алып отыру. Тарау бойынша өткізілген тақырыптарды еске түсіріп, ойды мақал-мәтелдермен тұжырымдауға оқушыларды даярлау қажет [4].

Мақал-мәтелдерді таныстыруда мұғалім олардың халық өмірінің, тұрмысының барлық саласын қамтығанына, көркемдік сипатына тоқталады. Осы тұста шетел тілі сабақтарында оқушылардың шетел халқының мақал-мәтелдерін оқып, олардың идеялық, көркемдік қырлары жөнінде сөз етулірі қажет. Бірқатар шетел мақал-мәтелдерін мұғалім өзі түсіндіріп, оқушылармен бірлесе отырып, ана тіліне аударып, мағынаы ұқсас келетін мақал-мәтелді айтқызуға болады.

Үйге берілген тапсырмаларда, яғни оқушыларға ұнаған мақал бойынша сурет салып келу, мақалдың тақырыбына кішігірім әңгіме жазу, жатқа атуға дайындалу сияқты жұмыстарды орындап отыруда тақырыпты терең меңгерудің негізгі жолы болып табылады.

Сондай-ақ, мақал-мәтелдерді қолдана отырып оқушыларға мынадай тапсырма беруге болады. Бұл жерде оқушылар сұрақтарға жауап бергенде мақал-мәтелдерді қолдана білуі тиіс. Сабақ барысында фонетикалық жаттығу ретінде сәйкестік болып келетін мақал-мәтелдерді де қолдануға болады. Мысалы: Learn to creep before you leap. No pains no gains. Сабақ өтудің тағы бір тәсілі: кесте картаға бір сөзін қалдырып жазған мақалдың бірін қазақ жіне ағылшын тілінде орындап шығуға болады.

Шетел тілі сабақтарында турнир сабақ түрін қолдану өте қызықты. Әдетте мұндай сабақ түрлері бекіту сабақтарында қолданылады. Бұл әрине, мақал-мәтелдер, жаңылтпаш және жұмбақтар арқылы жүзеге асады. Мақал-мәтелдерді шетел тілі сабақтарында қолдану оқушылар үшін жаңа жұмыс түрі болмау керек, бұл үшін мұндай сабақ түрлерін жиі өткізіп отыру қажет.

Аз сөзбен мәнді де, көп ой білдіретін тұжырым болуы мақал-мәтелге тән құбылыс. Жинақталған ойды шашыратпай, бейнелі көркем сөзбен бере білген мақал-мәтелдерде бала санасында адамгершілік сезімді қалыптастыруға, жақсылыққа баулап, жетелейтін ұлағатты ой бар. Мақал – балалардың ақылына ақыл қосатын, жарқын болашағына жол сілтейтін қамқоршысы. Халқымыз сондықтан да «сөздің көркі- мақал деп», «мақал-мәтел – маржан сөз, қоса көрмес арзан сөз» деп әділ бағалаған. Сонымен шетел тәлә сабақтарында мақал-мәтелдерді қолдану арқылы сабақты қызықты әрі түрлендіріп өткізуге болады. Мұндағы негізгі жетістік- баланың сабаққа белсене араласуы, өз ойын жеткізуге

үйренуі, сол себептен де оларға саналы тәрбие мен сапалы білім беру жолында ұтымды тәсілдерді қолдана білу- әрбір ұстаздың міндеті болып табылады.

Әдебиеттер

1. Шалғынбаева Қ., Абдримов Ф. // Қазақстан мектебі. – 2005. – №5,6. – 22-23 б.
2. Тыныбекова А. // Қазақстан мектебі. – 2000. – №7. – 61-62 б.
3. Искендірова С. // Бастауыш мектеп. – 2007. – №5,4. – 4 б.
4. Байымбетова Қ. // Қазақстан мектебі. – 2006. – №11. – 38-39 б.

A.N. Salimova

student of Pavlodar State Pedagogical University

research advisor: PhD, associate professor A.M. Akhmetbekova

COMPETENCE-BASED APPROACH AS A PEDAGOGICAL THEORY IN MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The modernization processes of modern education are aimed at preparing students with not only knowledge, skills, but also personal qualities that give them flexibility and stability in the ever-changing conditions of society. In this regard, one of the main and relevant ways of teaching is a competency-based approach, which is based on the idea that knowing an abstract idea about a subject does not translate into being able to use that information.

The concept of competence means, above all, greater attention to personality of the future specialist. The term “competence” has many definitions in both languages. On the explanatory dictionary of Merriam-Webster “competence” means “a possession of sufficient knowledge or skill” or, in other terms, the ability to do something well.

Regarding the field of foreign language philology, the competence-based approach to education has long been reflected in the formulation of the learning objectives. Based on its activity essence, a foreign language as a subject is focused on the formation of five components of foreign language communicative competence: linguistic, speech, sociocultural, compensatory and educational-cognitive [1, p. 21]. For this reason, there are many works devoted to the description of the professional competence of a foreign language teacher.

According to O.E. Lebedev, the competence-based approach is a set of general principles for determining the goals of education, selecting educational content, organizing the educational process and evaluating educational results [2, p. 3]. As many scientists note, from the standpoint of the competence-based approach, the level of education is determined by the ability to solve problems of varying complexity based on existing knowledge. A competency-based approach does not deny the importance of knowledge, but it focuses on the ability to use the knowledge gained. With this approach, the goals of education are described in terms that reflect the new opportunities of

students, the growth of their personal potential. Key competencies in relation to school education are understood as the ability of students to act independently in a situation of uncertainty in solving problems, which are relevant to them. As noted in the 2003 analytical review of “Education Reforms”, “... in the context of globalization of the world economy, the emphasis is shifting from the principle of adaptability to the principle of competence of graduates of educational institutions” [3, p. 301].

Researchers identify a different number of core competencies. In the report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century, “Learning: the treasure within”, Jacques Delors, formulating “the four pillars” on which education is based: learn to learn, learn to do, learn to live together, learn to live” [4, p. 37], determined in essence the core global competencies. According to him, one of them says “to learn to do in order to acquire not only professional qualifications, but also, in a broader sense, competency, which makes it possible to cope with various numerous situations and work in a group” [4, p. 37].

The report of W. Hutmakher [5] notes that there are different approaches to what are defined as the main (key) competencies. W. Hutmakher in his report cites the Council of Europe’s definition of five key competencies that “should be equipped with young Europeans”. The Council of Europe defined five sets of key competencies to which it attached importance, and with which schools should “equip” young Europeans [5, p. 11]:

- political and social competencies such as the capacity to accept responsibilities, to participate in group decisions, to resolve conflicts in a non-violent manner, and to play a part in running and improving democratic institutions;

- competencies relating to life in a multicultural society. In order to check the resurgence of racism and xenophobia and the development of a climate of intolerance, education must «equip» young people with intercultural competencies such as accepting differences, respecting others and the capacity to live with people of other cultures, languages and religions;

- competencies relating to the mastery of oral and written communication, which are essential for work and social life to the point that those who lack them are henceforward threatened with social exclusion. In this same register of communication, the mastery of more than one language is taking on growing importance;

- competencies associated with the emergence of the information society. The mastery of these technologies, the understanding of their applications, strengths and weaknesses, and the capacity for critical judgment with regard to information disseminated by the mass media and advertisers;

- the capacity to learn throughout life as the basis of lifelong learning in both occupational contexts and individual and social life.

Obviously, core competencies are the most general and broad definition of an adequate manifestation of a person’s social life in a modern society.

L.P. Solontsova in her work on the modern methodology of teaching foreign languages summarizes and distinguishes several competency areas to which students should join as part of foreign language learning:

– *general cultural development*: personal qualities associated with life in a multicultural society: values and beliefs of an individual, understanding of social and political processes, the ability to make independent decisions and bear responsibility for them, the ability to work in a group;

– *knowledge, skills, abilities and methods of activity in the information and communication environment*: possession of certain types of communication (in accordance with their activities) in several languages as part of interpersonal communication, communication in small and large groups, and mass communication. The ability to work with information flows (to comprehend, critically rethink, process, transmit to others, discuss, draw conclusions, plan and analyze the response in different languages);

– *educational and cognitive competencies and the ability to lifelong education*: the development of general educational skills and methods of independent educational activity, the development of the ability to independently acquire subject knowledge and motivation to continue education at the next stage [6, p. 105-106].

Based on her work, key competencies are formed in the process of developing communicative competence. Consequently, the first competence area (general cultural development) is formed among students by working on texts that reflect the current socio-cultural realities of public life through discussion.

The second area of competence (successful functioning in the communication and information environment) is also formed by various forms of work that model interpersonal, group and mass communication, as well as through the training of pupils in the use of various media: print, broadcast and electronic-interactive (Internet, computer presentations, interactive communication systems). In the process of forming the competencies of this group, it is important to pay attention to the selection, classification and analysis of various types of information obtained from different sources. Pupils must learn to determine which (media) source they need to use, find out the reliability of the information received, choose the most appropriate form of transmission of this information depending on the age, gender, social status of the recipient and his distance.

The third area of competencies (educational and cognitive competencies and readiness for continuing education) is formed in the process of teaching students to work independently with educational literature, reference books, dictionaries, encyclopedias, etc., as well as due to the development of students' ability and willingness to set themselves specific training tasks, determine the best ways to achieve them, independently analyze and evaluate their own successes.

Some learners may memorize irregular verbs but not actually be able to put them into a logical sentence to use in context. The teacher focuses on objectives which you can measure by having students demonstrate skills. For instance, a goal could be that by the end of the lesson “Students will be able to use the new vocabulary words to talk about their favorite hobbies” or “Students will be able to use past tense when talking about their weekend”. This is instead of the goal being “students will learn past tense”. By having them use it in a meaningful way, we can measure it whether they can successfully apply the new information.

The idea that competency-based learning does not end with the answer at the blackboard, but with the creation of a product, is confirmed by the centuries-old experience of the included training. Masters, scientists, artists have always been prepared in the framework of the “school” for scientific, artistic, sports, etc. activities, while creating a creative product together with his teacher and mastering not only information and rules, but also a method, approach, style of effective work, a value system that guided this master.

The competency-based approach in general education objectively meets both social expectations in the field of education and the interests of participants in the educational process. At the same time, this approach conflicts with many stereotypes prevailing in the education system, existing criteria for assessing children's educational activities, pedagogical activities of teachers, and school administration. The competency-based approach to education can be defined as a strategic direction for the development of all components of the learning system, which has a practice-oriented orientation of learning in order to form key competencies among students as universal ways of learning and social activities.

Thus, the competency-based approach is an approach that implements the activity-oriented nature of education, in which the educational process focuses on practical results. In this case, there is no denying the knowledge that is needed as the basis of activity. Therefore, the concept of “competency” appeared in the theory of training and education, which means the ability to mobilize acquired knowledge, skills, experience and ways of behavior in a specific situation, specific activity.

References

1. Биболетова М.З. Обучение иностранному языку в контексте языкового образования в современной российской школе // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – 331 с.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-13.
3. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр образовательной политики, 2003. – 303 с.
4. Jacques D. Learning: the treasure within – UNESCO, 1996. – 46 p.

5. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – 72 p.

6. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (актуальные вопросы): учебное пособие для студентов языковых специальностей педагогических вузов и преподавателей иностранных языков средних и высших образовательных учреждений различного типа. – Алматы: Эверо, 2015. – 208 с.

Э.Б. Сапарбекова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә.Қ. Жетпісбай

ШЕТ ТІЛІН ОҚИТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН МУЛЬТИМЕДИА ТҮРЛЕРІ

Жаңа технологиялардың педагогикалық негізгі қағидалары; балаға ізгілік тұрғысынан қарау; оқыту мен тәрбиенің бірлігі; баланың танымдық деңгейін қалыптастыру және дамыту; танымдылық және шығармашылық икемділігін дамыту; әр оқушының дамуы үшін жүйелі еңбек ету болып табылады. Оқытудың технологиясы жаңа әдістердің жиынтығынан тұрады және ерекшелігінің өзі жеке тұлғаға баса назар аудару болса, бұл оқытудың ең ұтымды амалдарын нәтежелі пайдалана отырып, оқыту мазмұнын оқушының даму дәрежесіне, мүмкінділігіне, қабілетіне бейімдейді. Қазіргі оқыту барысында қолданылып жүрген технологиялар жеке тұлғаның жетілуіне, іздемпаздық, ұйымдастыру қасиетін дамытуға, іскерлік пен дағдыны меңгеруге бағытталған. Инновациялық білім-іскерліктің жана түрі болғандықтан, оның үрдісі негізі бұл жаңалықтарды қалыптастыру, қолдану, жүзеге асыру болып келеді. Сонымен қатар инновациялық қызмет материалды ауқымды игеруге, пәндердің мазмұнын тереңдетуге, интеллекті-рухани деңгейдің өріс алуына мұғалімнің шеберлігін арттыруға негіздейді.

Әдіскер С. Көшімбетова өз зерттеулерінде оқу-тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін қолданудың мынадай ерекшеліктерін атап көрсетеді: – ізгілендіру технологиясында педагогика ғылымының алдыңғы қатарлы ғылыми жаңалықтарды тәжірибеде «бала-субъект», «бала-объект» тұрғысынан енгізіле бастайды да, ал ғылыми білімдер оның тұрмысының әлеуметтік жағдайы мен іс-әрекетінің әлеуметтік нәтежесінің бірлігінде қарастырылады; – ақпараттық бағдарламалап оқыту-оқытудың мазмұнын пәнаралық байланыстар тұрғысынан ұйымдастыру; – қоғам мен табиғат заңдылықтарын кіріктіру негізінде меңгеруі; – саралап деңгейлеп оқыту технологиясында оқытудың мазмұны мен әдістері шығармашылық ізденіс іс-әрекет жасау негізінде адамның инновациялық қабілеттерінің қалыптасуына бағытталады; – дербес оқыту технологиясы оқу-тәрбие үрдісінде ғылымның

негіздерін игеру үшін ізгілік адамгершілік қасиеттерін қалыптастыра отырып, жеке тұлғаның әлеуметтік жауапкершіліктерін артырады; – дамыта оқыту технологиясы оқу-тәрбие үрдісінде «оқушы-субъект» немесе «мұғалім-объект» тұрғысынан қарастырып, оқушыны ұдайы шығармашылық ізденіске бағыттайды [1,38].

Бейне материалдарды пайдалану кезінде мұғалім нақты сабақта қандай функцияны орындайтынын нақты түсінуі керек. Сонымен қатар, шет тілі сабағында бейнені орындау үшін белгілі бір критерийлер бар. Мысалы, тілдік мазмұнға сәйкестігі, оқушылардың білім деңгейі; бейне сапасы; тақырыптың өзектілігі; Бейнеде мәдени және лингвистикалық ақпарат болуы керек, сонымен бірге қарым-қатынас саласы мен жағдаяттар көрсетілуі керек. Бейне материалдарды қолдану жағдайды толық көрсетуге, оқу процесінің қатысушыларын, қарым-қатынас қатысушыларын көруге және тыңдауға, қарастырылып отырған кескін туралы түсініктерді кеңейтуге және т.б. мүмкіндік береді. Видеоның тиімділігі ұйымға байланысты оқу процесінің

Осылайша, сіз келесі бейнелерді пайдалана аласыз:

- ағартушылық бейнеролик;
- көркем және деректі фильмдер (көбінесе кейіннен студенттер мұғалімнің көмегімен түсінетін шағын үзінділер);
- мультфильмдер (кіші және орта менеджерлер үшін маңызды);
- теледидарлық жаңалықтар мен хабарландырулардың бейне жазбалары (әдетте жоғары деңгейде қолданылады);
- музыкалық бейнероликтер (сыныптағы іс-әрекеттің түрін өзгерту үшін, сондай-ақ жағдаяттарды талдау үшін қолданылады);
- әлемнің әртүрлі қалаларына немесе мұражайларына бейне экскурсиялар (көбінесе сыныптан тыс жұмыстар, ашық сабақтар кезінде қолданылады).

Бейне материалдарды қолданудың көп функционалдығын олардың тек шет тілі сабақтарында ғана емес, сонымен қатар ана тілдерін оқытуда да қолдануға болатындығын байқауға болады. Не айтайын, видео көбінесе гуманитарлық ғылымдарды зерттеуде ғана емес, сонымен қатар математика, физика және т.б.

Қазіргі әлемде уақытпен қатар жүру керек. Біздің ойымызша, білім мен оқытуды дамытудың әр түрлі формаларын жоғары тиімді шығармашылық іске асырушылар – бұл шет тілі сабақтарында бейнені қолдану. Оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың бұл тәсілі қызықты шығармашылық түрінде оқу, коммуникативтік және танымдық іс-әрекеттерді жүзеге асыруда сабақтың барлық міндеттерін нәтижелі шешуге мүмкіндік береді. Оқытушы үшін бейнематериалдарды пайдалану әртүрлі деңгейдегі, әртүрлі жастағы балалармен жұмысты ұйымдастырудың шексіз кеңістігін ашады.

Ағылшын тілін оқытудың негізгі міндеттерінің бірі – сөйлеу дағдысын дамыту, сондықтан видео материалдарды қолдана отырып,

ағылшын тілін оқытудағы басты мақсат – сөйлеу мен жазуды үйрену. Кез-келген бейне материалды әдіснамалық көрсету кезеңдерге бөлінеді. Сонымен, Ю.А. Комарова білім беру процесінде бейне тізбектің жұмыс істеуін белгілі бір дағдыларды қалыптастыруға ықпал ететін тіректердің жұмысы деп санайды. Сабақтағы жұмыс кезеңдеріне сәйкес олардың функцияларын анықтайды:

1 кезең: бейне сегмент – контентті қолдау

2 кезең: бейне үзінді – семантикалық қолдау

3 кезең: бейне үзінді – ынталандыру

Әр кезеңдегі бейнеклиптердің функцияларын ескере отырып, Ю.А. Комарова монологтық тұжырым жасаудың мүмкіндігіне төмендегідей мән береді: 1-кезең: өз ойларын монолог түрінде айту. 2-кезең: монолог-сөйлеу-стратегияны қолдану мүмкіндігі. 3-кезең: монолог түрінде сөйлеу қабілеті.

Әр кезеңде Ю.А. Комарова ауыспалы негізде қамтамасыз ететін дәйекті күрделендіретін жаттығулар кешенін ұсынды: дыбыстық тректе, бейне тректе, дыбыстық тректе және бейне тректе бір уақытта. Аудио тректі пайдалану үшін келесі тапсырмалар ұсынылды:

– тыңдаңыз, экранда не болып жатқанын елестетіңіз;

– тыңдаңыз, маған осы кейіпкер туралы не айта алатыныңызды, оны қалай елестететіндігіңізді, қарағаныңызды, салыстырғаныңызды айтыңыз [2,19].

Үнсіз бейнені ұсыну үшін келесі тапсырмаларды орындауға болады:

– көрмегендерге қарап, айтыңыз; – көрініс және дыбыс; – жағдайды қарап, ойнаңыз;

Дыбыссыз бейнені көрсетуге байланысты жаттығулардың бірнеше циклын ажыратуға болады:

1 кезең: дайындық. Бұл кезеңде жаттығулар фильмде айтылатын диалогтарды тыңдау бойынша орындалады (суретсіз); мазмұны бойынша сұрақтар тізімін құрастырды.

2 кезең: фильмге дейінгі топтағы интерактивті жаттығулар:

– Миға шабуыл;

– толық сценарий әзірлеу;

– Фильм атауын талқылау.

3 кезең: фильмді дыбыссыз қарау:

– фильмнің жеке жақтауларының сипаттамасы (жақтау аясы);

– келесі көріністің мазмұнын күту;

4 кезең: дыбысты фильм көру:

– ұсынылған тізімде оқушылар «көреді» және «естіді» деген сөздерді белгілеңіз;

– қарым-қатынас, фильм мазмұны бойынша пікірталасқа сұрақтар қою;

– топтық жұмыста бейненің мәтіні мен мазмұнын қайта құру;

5 кезең: бейнені көргеннен кейін жаттығу:

– жаттығуларды фильмдегі оқиғалардың логикалық бірізділігіне бөлу;

– сұрақтарға ауызша немесе жазбаша жауап беру;

– мәтін бойынша жетіспейтін сөздермен жұмыс жасау;

– өз бейнеңізді жасаңыз;

Видеомен жұмыс процесін төрт негізгі кезеңге бөлуге болады:

1. Дайындық немесе демонстрациялық кезең (алдын-ала қарау);

2. Фильмді немесе демонстрациялық кезеңді қабылдау (көру кезінде);

3. Негізгі мазмұнды немесе демонстрациялық кезеңнен кейінгі көріністі бақылау (қарап шыққаннан кейін);

4. Тілдік және ауызша сөйлеу дағдыларын немесе шығармашылық кезеңдерін дамыту;

Әр кезеңде бірнеше тапсырмалар бар, олардың орындалуы бүкіл аудиовизуалды процестің тиімділігін анықтайды:

I. Демонстрацияға дейінгі кезең. Сахна мақсаты:

1. оқушыларды оқуға ынталандыру, оларды оқу процесіне белсенді қатысушы етіп тағайындау;

2. мәтінді қабылдаудағы мүмкін қиындықтарды жою және тапсырманы сәтті орындауға дайындық.

Бұл кезеңде тілдік қиындықтар мен бейненің мазмұнын түсінудегі қиындықтарды жою бар. Бейнені қарау кезінде қиындықтар тудыруы мүмкін, аты-жөндерін енгізуге болады, іс-шаралар өтетін оқиғалар мен жағдайларды түсіндіруге болады. Мұғалім жауап беруді қажет ететін сұрақтарға назар аудара отырып, бейнероликтің негізгі сюжетін қысқаша жеткізе алады. Алайда, ол инспекциядан кейінгі кезеңде анықталады. Бейнелер көру арқылы тақырып немесе мәселе бойынша бірнеше сабақты аяқтауға болады. Студенттер белгілі бір материалды алдын-ала зерделеу тапсырмасын алады, бұл оларды бейнені көруге логикалық түрде дайындайды. Мәтіндерді алдын-ала оқу және сол тақырыптағы проблемаларды талқылау (ана және шет тілдерінде), сонымен қатар, бейне осы тақырыпты көруге жаңа перспективалар ашатын, элементті қамтитын болса, көру барысында ынтаны арттыруға көмектеседі. жаңалық пен алдын-ала болжау мүмкін емес.

II. Демонстрация кезеңі: оқушылардың шет тілдік қарым-қатынасының нақты мүмкіндіктерін ескере отырып, олардың тілдік, сөйлеу немесе әлеуметтік-мәдени құзыреттіліктерін одан әрі дамытуды қамтамасыз ету. Фильмнің көрсетілімі аудитория-тыңдаушылардың белсенді оқу әрекетімен қатар жүруі керек. Бұл кезеңде белгілі бір тілдік материалды іздеуге, оқшаулауға, бекітуге, түрлендіруге бағытталған тапсырмалар қолданылады: лексика, грамматика, фонетика. Бұл жағдайда тапсырманы тұжырымдау соншалықты көп емес, өйткені жаттығудың мазмұны сол немесе басқа дәрежеде тапсырманың тиімділігі мен негізделуін қарастырады. Тыңдаушылар көрсетілімнен

кейінгі кезеңде тапсырмаларды орындау кезінде қажет болатын фильмнің мәтініне ескертулер жасай алады.

III. Пост кезеңі: түпнұсқа бейнені негіз ретінде пайдалану және сөйлеу немесе жазудағы өнімді дағдыларды дамытуға қолдау көрсету. Бұл кезеңде фильмді қабылдаудың демонстрациялық кезеңінде ұсынылған нұсқаулықтарды және фильмде қолданылатын тіл мен сөйлеу құралдарын қолдану тиімділігі тексеріледі. Бейнені көрсету дәйектілігі мен тапсырманың дұрыс тұжырымдалуы ағылшын тілін оқыту процесінде бейнені қолданудың тиімділігіне ықпал етеді.

Әдебиеттер

1. Әмірғалина Н. Білім берудің инновациялық технологияларының бірі – тірек конспектілері // Білім. – 2009. – №– 17–19 б.

2. Амандықова Г. Шет тілін оқыту әдістемесі. – Алматы: РИИЦ Азия, 2007. – 103–105 б.

А.Б. Сафарбаев

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жеткеші: п.ғ.к., профессор Ж.М. Байғожина

КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ОҚЫТУДЫҢ ДӘСТҮРЛІ ЕМЕС ӘДІСТЕРІ

Әлемнің көптеген мемлекеттерінде бірнеше шетел тілдерін жетік меңгерген мамандарды аса жоғары бағалайды. Солардың қатарында Қазақстан да әлемдік дамушы елдер қатарына қосылып, қарқынды даму барысында шетел тілдерін жетік меңгерген, жан-жақты дамып, қалыптасқан жаңа интеллектуалды ұрпақ қалыптастыруды басты мақсат етуде. Оның айқын көрінісі ретінде, қазіргі таңдағы Қазақстан мектептерінде басты мақсат оқушыларға заманға сай сапалы білім беруді ұйымдастыру және жүзеге асыру екендігін айтуымызға болады. Яғни мұғалім оқушыға білім беру барысында олардың кәсіби-мәдени қызығушылықтарын ескере отырып, заманауи технологиялық кешенді дұрыс түрде пайдалана білуге ұмтылады және балалардың шетел тілдеріндегі коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыруға тырысады. Әсіресе тілді үйрету барысында мұғалім бар біліктілігін пайдалана отырып, оқу процесін ұйымдастыру және жетілдіру мақсатында өзінің педагогикалық шеберлігін сабақ барысында сабақ барысында қолданып, балалардың тілге деген қызығушылықтарын арттыруы тиіс.

Бұл орайда біздің қазіргі қоғамымызда шетел тілдері мұғалімдерінің орыны айырықша деп айта аламыз. Себебі олардың міндеті қазіргі таңда оқушыларға шетел тілдерін үйрете отырып, тілдік біліктіліктерін арттыру, басқа да халықтар мен елдердің мәдениетінен хабардар етіп,

оларды құрметтеуге, сыйлауға үйрету және оқушылардың бойындағы коммуникативтік құзыреттілікті дамыту болып табылады. Сонымен қатар, шет тілі мұғалімдері оқушыларға тек қана тіл үйретіп қана қоймай, тілін үйреніп жатқан елдің тарихын, мәдениетін, ұлттық санасы мен сал-дәстүрін қоса оқыту қажет.

Шетел тілдерін оқыту қағамдағы сол тілдерге деген мұқтаждыққа сәйкес өзгеріп тұрады. Қазіргі таңдағы мектептерде шетел тілдерін оқыту үш түрлі мақсатты көздейді: коммуникативтік құзыреттілікті дамыту мақсаты, тәрбиелік, білімдік және жетілдіру мақсаты. Аталған мақсаттар қатарында коммуникативтік қарым-қатынас мақсаты ең маңыздысы болып табылады, ал қалған мақсаттар нәтижесі коммуникативтік құзыреттілікті арттыру барысында жүзеге асырылады.

Қазіргі таңдағы орта білім беру мектептеріндегі басты мақсат коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру болуы тиіс. Өйткені оқушы мектеп бағдарламасын аяқтау барысында, белгіленген шетел тілі көлемін қатынас құралы ретінде қолдана білуі тиіс.

Сонымен қатар, орта білім беру мектептерінде білімдік мақсаты да жоғары рөл атқарады. Себебі, шетел тілдерін оқып, үйрену барысында оқушыларды тілдік біліктілік қалыптасып, сөздік қоры кеңейіп, жалпы дүниетанымы өзгереді.

Жоғарыда аталған мақсаттарды алға қоя отырып қазіргі ХХІ ғасыр, жаһандану ғаламында тілдерді үйрету мұғалімдерден жаңашылдықты, креативтілікті талап етеді. Сабақтарды біркелкі қарапайым форматта жүргізу қазіргі таңда оқушыларда шетел тілдерін үйренуге деген қызығушылықтарын арттыруға жеткіліксіз болып келеді. Сондықтан да бұл мақалада оқушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастырудағы оқытудың дәстүрлі емес әдістері жайлы талқылауды дұрыс деп таптық.

Оқытудың дәстүрлі емес әдістері дегеніміз не? Ондай әдістерді шетел тілдерін оқытып, үйретуде қолданған қаншалықты дұрыс? Бұл сұрақтарға осы мақаладан жауап табуға тырысамыз.

Оқытудың дәстүрлі емес әдістері – интеграциялық әдіс пән аралық байланысты жетілдіру мақсатына байланысты пайда болған. Мұндай әдістер бойынша сабақтар әр түрлі жағдайларда, әр түрлі форматта өткізледі. Ең басты мақсат ретінде коммуникативтік құзыреттілікті алға қоя отырып, тілдік құзыреттілікті дамыту барысында ойын технологияларын, фильмдер көру, не болмаса ән тындап, би билеу арқылы сабақтар жүргізу. Мұндай сабақтар оқушылардың тіл үйренуге деген қызығушылықтарын арттырып қана қоймай, олаға қатты қысым түсірмей ақ, кең ауқымда білім беруге болады. Яғни, оқушылар мұндай сабақтар барысында өздерін еркін түрде ұсатуға, басқалармен коммуникативтік қарым-қатынасқа түсуге және өз ойын еркін әрі ашық түрде жеткізуге тырысады.

Дәстүрлі емес оқу әдістерінің тіл үйрену барысында қолданылуы оқушыға қарапайым сабақтарға қарағанда көбірек еркіндік беруге ұмтылады. Кез келген тілдерді үйренудегі ең басты әрі ең тиімді әдістердің бірі ол – тілдік ортаны қалыптастыру, яғни, кез келген шетел тілдерінде еркін сөйлеуге, ойын жеткізуіне жағдай жасау. Ал сабақтың кең ауқымда ойын түрінде, не болмасы ән, би және фильмдер арқылы жүргізілуі тілдік орта қалыптастыруда таптырмас мүмкіндік берері хақ. Оқытудың бұл әдісі бойынша шетел тілдері сабақтарында барлық оқушылар үшін барынша мүмкін қолайлы шарттарды тудыруды көздейді: ол тілдер үйренуден бастап ұлттық құндылықтарды игреу және әлемдік шығармашылық туындыларды аудару, тілін үйреніп жатқан елдің дінін, тарихын, мәдениеті мен дәстүрін, ұлттық санасы туралы да толыққанды ақпарат беру бағдарламаларымен жүргізіледі.

Мысалы, “Believe it or not” ойынын ағылшын тілі сабақтарында қолдансақ. Ең алдымен әлемдік 5 ағылшын тілінде сөйлейтін мемлекеттер (Ұлы Британия, АҚШ, Канада, Австралия және Жаңа Зеландия) бойынша сынып оқушыларын топтарға біріктіреміз. Топ атауларын мемлекеттер атауымен сәйкестендіріп, оқушыларға өз мемлекеттері туралы қызықты ақпараттар таратамыз. Оларға дайындалу үшін белгілі уақыт беріп, оқушылардың топтық жұмыстарын бақылаймыз. Ойын барысында оқушылар өздерінің мемлекеттері туралы кезекпен мәліметтер айтатын болады. Ал қарсылас топтардың міндеті – айтылған мәліметтердің дұрыс не бұрыс екенін ажырата білу. Әрбір айтылған дұрыс жауапқа 1 балл беріледі. Сабақ соңында қай мемлекет көп балл жинайды, сол лидер титулын иеленеді.

Бұл ойын оқушыларды топпен жұмыс жасауға ғана емес, сонымен қатар, басқа да әлемдік мемлекеттер туралы мағлұматтар білуге, сабақ барысында бірін-бірі тыңдап, бағалауына, топ мүшелері өзара және басқа да топтармен коммуникативтік қарым-қатынасқа түсуіне көмек береді. Ойын соңында оқушылар өзіндік бағалау бойынша жұмыс жасап, өзара бірін-бірін бағалайды, яғни, сабақ барысына рефлексия жасайды.

Бұл ойынның негізгі мақсаты ағылшын тілінде сөйлейтін мемлекеттерге ойша саяхат жасап, оқушыларды тілге деген қызығушылықтарын арттыру, сабақта еркін өз ойын жеткізу, сыныптағы басқа да оқушылармен коммуникативтік қарым-қатынас жасау және оларға қысым түсірмеу болып табылады.

Сонымен, қорыта келе қазігі ХХІ ғасыр, жаһандану заманында бәсекеге қабілетті жаңа ұрпақ даярлап шығару – шетел тілдерін жетік меңгерумен де тығыз байланыста екендігін айтқымыз келеді. Тіл үйрену сабақтарында мұғалімдердің тиімді де, қызықты әдістерді пайдалана білуі оқушылардың тілдерді меңгеруде және коммуникативтік құзыреттіліктерін дамытуда айырықша орынға ие. Ал, оқытудың дәстүрлі емес әдістері бұл процестерді жеделдетуге және оқушылардың еркін түрде сабаққа қызығушылықтарын арттыруда маңызды орын алады.

Әдебиеттер

1. Ли В.Р. Обучение языкам с помощью игр (Language teaching games and). – Oxford: Oxford University Press, 1979. – С. 31
2. Айдан Эрсоз. Обучение иностранному языку с помощью игровых моментов (ELT through games) // The Internet TESL – June 2000. – Vol. VI. – №6. – С. 34.
3. Риксон С. Как использовать игры в обучении языку (How to use games in language teaching). – London: Macmillan Publishers Ltd, 1981.
4. Jill and Charles Hadfield. Reading games. (A collection of reading games and activities for intermediate and advanced students.) 20-22 p.
5. Federica Colombo. English with games and activities. 2004. – 39-45 p.

D.B. Sekenova

student of Pavlodar State Pedagogical University

Research advisor: PhD, associate professor A.M. Akhmetbekova

MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

At the present stage, computer technologies penetrate into many spheres of human activity, forming a global information space. Almost all aspects, all areas of life are associated with the use of information and communication technologies (ICT). A computer is the most suitable gadget in learning or teaching something new. The computer is an ideal tool for implementing the basic principles of the behavioral approach: periodic repetition of the same material is a prerequisite for successful language acquisition; the computer is best suited for organizing exercises based on repetition, as the machine does not “get tired” and provides objective control; the computer allows students to work independently at their own pace, and also frees up time for other types of detail in the classroom. Today, new computer technologies have firmly entered our lives, the degree of their influence on the younger generation has significantly increased. The virtual world occupies an integral part in our surrounding reality. New information technologies open up broad prospects for improving the educational process in foreign languages. New telecommunication technologies also open up wide educational opportunities for both students and teachers, for example, synchronous and asynchronous computer-mediated communication with native speakers [1, p. 177].

There are many works laying the theoretical and methodological foundations of the concepts of teaching foreign languages using computers. These are questions of the scientific and methodological development of a virtual environment for distance learning a foreign language, methods of teaching a foreign language using the Internet resources, the development of electronic means of teaching a foreign language, the formation of a multicultural linguistic personality through the Internet communication, the

development of a computer-information model for teaching foreign languages and others [2, p. 60].

The introduction of a personal computer, multimedia technology and the global information computer network Internet, undoubtedly, has an impact on the education system, causing significant changes in the content and methods of teaching foreign languages. In recent years, the question has been raised more often about the application of new information technologies in the teaching and learning processes. This is not only modern technical means, but also new forms of teaching, a new approach to the learning process. The use of multimedia tools helps to realize a personality-oriented approach, provides individualization and differentiation taking into account the characteristics, level of training, and student aptitudes [3, p. 78]. Learning a foreign language using computer programs is of great interest to students. The computer allows you to qualitatively change the control of students, while providing the flexibility to manage the learning process. The role of the teacher is to choose computer programs for a certain lesson, determine the necessary didactic material and individual tasks, help students in the process of work, assess their knowledge and development.

In accordance with the type of information computer technologies comprise:

- information and electronic resources that contain textual information (teaching and methodological manuals, tests, task books, dictionaries, encyclopedias, etc.);

- information and electronic resources containing visual information (presentations, illustrations, portraits, photographs, video tours, models, diagrams, diagrams, etc.);

- information and electronic resources containing audio information (musical audio recordings, speech exercises, sounds of nature, etc.);

- information and electronic resources that simultaneously contain audio and video information (various subject excursions, lectures, etc.);

- information and electronic resources that contain combined information (training and teaching aids, task books, dictionaries, scientific articles, etc.) [4].

When using a computer, verbal communicative activity should be considered in three aspects. Firstly, as the free communication of students in real time through the use of e-mail and information networks, i.e. as an authentic dialogue in writing between communication partners. Secondly, as an interactive dialogue interaction between a student and a computer, in which the real goals of communication are pursued, i.e. as a dialogue between a man and a machine. Thirdly, as a student communicates in the classroom in the process of working with computer training programs that act as an incentive for communication and a means of reconstructing the conditions of a communication situation [5, p. 35].

The active and appropriate use of a computer in a foreign language lesson seems possible and appropriate based on the specifics of the subject itself. The leading component of the content of teaching a foreign language is teaching a different type of speech activity: speaking, listening, reading, writing. When learning to listen, each student gets the opportunity to hear foreign language speech. When teaching speaking, each student can pronounce phrases in a foreign language in a microphone, which contributes to the formation of articulation, rhythmic-intonational pronunciation skills. When studying grammatical phenomena, each student can perform grammar exercises, has the ability to solve crosswords, tea puzzles, search for words, and perform game exercises [6, p.19]. So, computer learning tools are called interactive, because they have the ability to “respond” to the actions of the student and the teacher, to “enter” into dialogue with them, to provide the learner with specific experience in learning a foreign language, which is the essence of interactive learning.

One of the main requirements for teaching foreign languages using the Internet resources is to create interaction in the lesson, which is commonly called interactivity in the methodology. Interactivity is “the unification, coordination and complementarity of the efforts of the communicative goal and result of speech means”. Interactivity not only creates real life situations, but also makes students adequately respond to them through a foreign language. One of the technologies that provides student-centered learning is the project method, as a way to develop creativity, cognitive activity, and independence. The project method forms students’ communication skills, communication culture, the ability to formulate thoughts briefly and easily, tolerate the opinions of communication partners, develop the ability to obtain information from different sources, process it using modern computer technologies, and create a language environment conducive to the emergence of a natural need in communication in a foreign language [7, p.19].

The computer can be used at all stages of the teaching process: when explaining new material; in the process of consolidation; in the process of repetition and control of knowledge, skills. At the same time, it performs various functions for students: a teacher, a working tool, a collaborating team, and a gaming environment. As a teacher, the computer represents a source of educational information, a visual aid, individual information space, a simulator, a diagnostic tool and self-control. The pedagogical method used in this context is the stimulation of creative thinking through penetration into a simulated communicative situation. Multimedia technologies allow the integrated use of various storage media: text, graphics, sound, animation. Of particular value is the fact that these elements are related to each other; the text is accompanied by illustrations, oral speech, videos, etc. Multimedia allows teachers to integrate regional geographic aspects into the teaching process and provides an opportunity to more fully get acquainted with the countries of the language being studied. The use of computer programs is also

a factor that positively affects the students' motivation. The positive atmosphere in the classroom and the students' interest in the subject of study are very important. Computer programs help develop grammar. Like any mathematical theory, grammar is a system. It contains the rules. The best way to learn grammar is to do exercises. Computer tools allow students to carry out training to improve speed, quality of reading and understanding and develop these skills. According to the methodological purpose, computer programs designed to study foreign languages are divided into: educational (game programs, computer simulators); controlling; information retrieval and information and reference (electronic dictionaries and glossaries). As a rule, methodological software for studying a foreign language is used in a complex manner. In addition, the teacher should monitor the progress of students, direct it in the right direction, check the results of the work.

It should be noted that learning through computer telecommunication networks immerses the learner in a real language environment and thereby weakens the traditional language barrier of the practical use of a foreign language in this environment, since the exchange of information occurs between peers, the content of the materials includes thoughts, feelings, ideas, situations that are interesting for students and those who matter in their lives. When working with computer technology, students from the very beginning are involved in active cognitive activity. In the course of such training, they learn not only to acquire and apply knowledge, but also to find the training tools and sources of information they need and be able to work with this information. In the conditions when the computer occupies an increasingly important and integral part in modern society, the use of computer technology in the educational process allows us to provide the future of the country with a competent generation capable of developing and introducing new ideas in all areas of science.

The use of modern computer support and the capabilities of global data networks can significantly improve the quality of training and knowledge assessment. And through the use of modern multimedia capabilities of computer technology, it is possible to improve the quality of assimilation of useful information, to provide greater interactivity and emotional involvement in the educational process.

References

1. Warschauer M., Shetzer H., Meloni Ch. Internet for English Teaching. – Lincoln: TESOL, 2000. – 178 p.
2. Воробьева Е.И. Информатизации иноязычного образования: основные направления и перспективы: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2011. – 123 с.
3. Дейкова Л.А. Культура как аспект иноязычного лингвистического образования. Проблемы системного развития цивилизованного интегрированного общества: монография. – Ульяновск: УлГУ, 2011. – 552 с.

4. Информационно-коммуникационные технологии. [Электронный ресурс]. – URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/informacionno-kommunikacionnye_tehnologii [Дата обращения: 03.03.2020].

5. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2014. – №3. – С. 39-41.

6. Белкова М.М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе. – 2008. – №3. – С. 73-75.

7. Мильруд Р.П. Сотрудничество на уроке иностранного языка // ИЯШ. – 1991. – №6. – С. 19.

А. Хуанвай

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті

Ғылыми жетекшісі: филология ғылым. канд., доцент Ә. Қ. Жетпісбай

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ӘРЕКЕТІН БЕЛСЕНДЕНДІРУДЕ МОНОЛОГТЫҢ РӨЛІ

Монолог (гр. monos – дара, logos – сөйлеу) кейіпкердің тілдік құралдарды пайдалана отырып, көпшілікке қарата немесе өзіне арнап айтқан сөзі, толғанысы, өсиет-уағызы. Монолог сөз продуктивті және репродуктивті түрінде келеді. Репродуктивті сөйлеу коммуникативтілікке жатпайды. Мектептерде қойылатын талаптардың бірі дайындалмаған продуктивті сөйлеуді дамыту. Монолог сөз диалог сияқты жағдайға байланысты шартты және психологтардың айтуынша дәлелденген, сонымен қатар оқушының бір нәрсені көпшілікке жеткізуге ниеті, ықыласы болуы керек. Содан кейін монолог өзінің жеке ортасын құрайды, ол – мәнмәтін (контекст) [1, 23 б.]. Монолог сөз сөйлеу келесі коммуникативті қызметтерді атқарады: – ақпараттық (белгілі бір пән жайлы білімін немесе қоршаған орта жайлы шындық, оқиға, іс-әрекет, жағдайы туралы жаңа ақпаратты қабылдау) – ықпалды (белгілі бір ойлар, әрекет, наным, көзқарастардың дұрыстығын сендіру) – эмоциялы-бағалау. Психологиялық әдебиеттерде, диалог сөйлеуге қарағанда монолог сөйлеу күрделі әрі қиындау. Ол сөйлеуші адамнан қисынды және дәйектілікпен өз ойын баяндауды, оны түсінікті әрі анық жеткізуді талап етеді. Шет тілінде монолог сөйлеуді меңгеру кезінде тілдік құралдарды еркін қолданбағандықтан, оқушыға өз ойын жеткізу кезінде қиындықтар туғызуы мүмкін.

Монолог сөз келесі коммуникативті мақсаттарға бөлінеді (А.Қ. Артықбаева, Н.В. Долгалова, М.Н. Кальнин, О.А. Нечаева, Л.И. Новожилова, О.Г. Резель және т. б.): монолог-хабарлама, монолог-сипаттама, монолог пайымдау, монолог-әңгімелеу, монолог-сендіру. Барлық айтылған түрлері көп жағдайда сөйлемдерді байланыстыратын мезгіл үстеу (lately, then, next, soon after that), себеп-салдар үстеуі (thus, therefore, firstly, secondly), сонымен қатар сөздердің сөйлемдегі орын тәртібі, жалғаулық сөздерді қолдана отырып оқиғалар, деректерді, ойды

дұрыс жеткізуді меңгереді деп топшыланады. Монолог ниет білдіру кезінде өте анық көрінеді. Мектептерде монолог сөйлеуді меңгерудің өзектілігі жоғары деңгейде болмаса да, коммуникативтілік жағынан жетерліктей деңгейде өзі жайлы, қызығушылығы, мектебі, туған қаласы, отбасы туралы және барлық қызықты деген тақырыпта өзінің құрбы-құрдастарына немесе шет тілін иеленушіге әңгімелеуде көрінеді. Монолог сөйлеуді үйрету мектептегі оқу жылдарының алғашқы жылдарынан басталып, аяғына дейін созылады [2, 31 б].

Монолог сөзді оқытуда қолданылатын жаттығуларды анықтамас бұрын келесі критерийлерді есепке алу керек: 1. Монолог түрлері (хабарлама, сипаттама, пайымдау, әңгімелеу, сендіру); 2. Қисындылығы, ойға қонымдылығы; 3. Әңгімелеуде көркемділігі – мәтіннің тақырыбын ашу деңгейі және сөйлемдер саны; 4. Тілдік құралдарын (грамматикалық, лексикалық) қиыстыру деңгейі, сөйлеудегі шығармашылық сипаты; 5. Лексикалық-грамматикалық, (сонымен қатар, синтаксистік) жағынан дұрыс құрылуы [2, 108 б].

Әдістемелік жағынан келетін болсақ, біріншіден монолог сөйлеуді үйретуде жаттығуларды орындау үшін – тірек сипаты, екіншіден – баяндау, әңгімелеу мақсаты маңызды. Ол тіректер: 1) көрнекілік, 2) мәтін, 3) жағдай, 4) тақырып (тақырыптан үзінді) мәселесі. Бұл реттілік тек алғашқы кезеңге жатқызылады, ортаңғы кезеңге: 1) жағдай, 2) көрнекілік, 3) мәтін, 4) тақырып мәселесі. Ал жоғары кезеңге: 1) мәтін, 2) сөйлеу жағдайлары, 3) көрнекілік (сурет, слайд, фильмдер), 4) тақырып, оның мәселесі.

Мәнмәтінді сөйлеуді қалыптастыруда ең басты тірегі – жазбаша және ауызша мәтін болып табылады. Монолог сөйлеуді меңгеруде композициялық-құрылымдық компоненттерін дамыту үшін үлгі, нұсқа ретінде анық құрылымды мәтінді қолдануға болады. Ол үш бөлімнен тұрады: кіріспе, негізгі бөлім және қорытынды. Осы кезде арнайы монолог құру үлгісіндегі сызбасын қолдануға болады. Монолог сөйлеуді меңгерудің ең қиын жолдары сөйлем құрауда сөздердің орын тәртібін таңдау, сөйлемдегі сөздерге дұрыс екпін қоя білу. Лингвистикалық әдебиеттерде белгіленген тәртіп бойынша, монологты мәтіндерде сөйлемнің басында тұратын сөйлем мүшесі алдыңғы мәнмәтінмен байланыстырып тұратын буын рөлін атқарады. Шын мәнісінде, сөйлемнің барлық мүшелері, әсіресе тұрлаусыз мүше – себеп-салдар, мезгіл т.б. пысықтауышы жоғарыда айтылғандай, сөйлемді байланыстыратын элемент ретінде қолданыла алады [2, 22 б].

Монолог сөзді оқыту кезінде отандық әдістемеде 2 бағыт қабылданған: «жоғарыдан төмен бағыты» – аяқталған мәтін – оқытудың негізгі бірлігі, «төменнен жоғары бағыты» – оқытудың негізі – қарапайым баяндауды көрсететін сөйлемдер [3, 278 б].

«Жоғарыдан төмен бағыты» – мәтіннің мазмұнды жоспарын, оның тілдік материалдары мен композициясын «иелену». Оқылған мәтін

негізінде монолог сөйлеу дағдысын дамытуды көздейді. Оқушыларды мәтінмен таныстыру (жаттығулар: мәтінді оқу, сұрақтарға жауап беру, жоспар құру, сөйлемдердің орын тәртібі, оқығанды қысқаша айтып беру). Мәтіннің мазмұнын жеткізу (кез келген кейіпкердің атынан). Жағдайды өзгерту «Төменнен бағыты» ешқандай тірексіз баяндауды қарапайым бірлік-сөйлемнен бастап, аяқталған монологқа дейін өрістеуді топшылайды. Оқушылардың белгілі бір тақырыпты әңгімелеуі (мұғалімнің көмегі арқылы әңгімелеу логикалық тәртіпте құралады). Әңгімелеу арасындағы мәтіндік және логикалық байланысын орнату кезеңдерін белгілеу. Берілген тақырып бойынша өз пікірін, қалай бағалайтынын айтып жеткізу

Бақылау: 1. Деректі жағдайлардың монолог түрлеріне үйлесімділігін. 2. Әңгімелеудің ойға қонымдылығын, байланысын. 3. Баяндау көлемін. 4. Лингвистика жағынан дұрыстығын.

Монолог сөз әр түрлі деңгейден тұрады: 1) сөз (сөзтұлға), 2) сөз тіркесі, 3) сөйлемше, 4) сөйлемдер бірлігі, 5) мәтін.

«Жоғарыдан төмен» әдісінің сабақ кезінде қолданылуы. Мұнда мәтінмен жұмыс кезеңдерге бөлуге негізделеді. Мәтінге дейін кезеңде оқушылар тақырыбына, мазмұнына шағын монологтар құрайды. Мәтінді оқығаннан кейін әңгімелеу жаттығулары жалғасады. Осы кезде сөйлеудің логикалық-мағыналық байланысы, ойды жеткізуде қолданылған амалдардың сараптамасы, сөйлеу тәсілдері, дәлелдеу амалдары көрінеді. Мына жаттығулар сабақ мазмұнын құрайды: 1. Оқылған мәтіннің мазмұны мен мәнін түсінуге арналған сұрақтарға жауап беру. 2. Мәтіндегі сөздермен келісу не теріске шығару. 3. Автордың адамдарға, оқиғаға, табиғатқа деген көзқарасын етістік, сын есім, идиомалық білдірулерді таңдап көрсету. 4. Дәлелде ... 5. Негізгі идеясын тап. 6. Мінездеме бер ... 7. Мәтінге қысқаша түсініктеме бер және аннотация құрастыр, мәтінді сыни тұрғыда талда. 8. Басты кейіпкердің атынан мәтінді айтып бер (жағымсыз кейіпкер, бақылаушы, журналист т.б.). 9. Әңгімені басқаша аяқта. «Төменнен жоғары» әдісінің сабақ кезінде қолданылуы. Бұл кезде ешқандай тірексіз нақты мәтінге монолог құрылады. Мұғалім бұл амалды келесі жағдайларда қолданады: 1. Оқушылар әлі оқи алмаған жағдайда немесе оқулықтағы мәтінде сөйлеу дағдысын қалыптастыруға негіз болатын мазмұнның болмауы кезінде. 2. Оқытудың жоғары және ортаңғы кезеңдерінде талқылауға салынған тақырып немесе мәселе бойынша мазмұны және тіл білу жағынан деңгейі жоғары болғанда. 3. Монолог сөйлеуде қалаулы нәтиже алғысы келетін мұғалім: – оқушыға тақырып бойынша жетерліктей ақпарат қоры болуы (пәнаралас байланысты ескере отырып); – шет тілінде тақырыпты ойдағыдай талқылауға тіл білу деңгейі (лексикалық және грамматикалық) жетерліктей болуы; – оқушылардың сөйлеу қызметтерінің жүзеге асуы (келісу, келіспеу, ақпаратты жеткізу немесе оған мұқтаж болу, т.б.) – сөйлеу дағдысын меңгеру керек екенін ескеру керек.

Монолог тілдесудің бір ғана түрінің параметрлерінің өзі оны үйретуде аса қиын іс екенін көрсетеді. Сондықтан барлық параметрлердің ішінен оның маңызын көрсететін, басты күрделілігін құрайтын, оқытудың ерекше амалдарын құрайтын негізгі үш түрін атап көрсетуге болады. 1. Тоқтаусыз әңгімелеу. Ол нақты уақытты талап етеді және бұл кезде ешкім немесе еш нәрсе сөзді бөлуге кедергі болмайды. Монолог сөздердің бұл түрі айтушының өзіне тән психологиялық икемінің, сонымен қатар әңгімелеуді ұйымдастыруының дәйектілігі. Бұл жерде ең басты механизм – сөйлемдер бірлігін ескерту. Сондықтан монолог сөз тек сұрақтарға жауап беру емес. 2. Жүйелілік, қисындылық. Бұл идеялардың дамуын көрсететін сапа. Мұндағы «идеялардың дамуы» деген сөзді дәлме-дәл түсіну қажет емес. Бұл оның анықталуы, түсіндірілуі, негізделуі және тәсілдемелері. 3. Коммуникативті бағыттылық, мағыналы аяқталуы. I want to write a letter. So, I will go to the post office where I will buy an envelope, stamps. Then I will write a letter, put it into the envelope, stick it and drop the letter in the mailbox – деген сияқты монолог әңгімелеу теріс әрекеттің жиынтығы. Сөйлемдер бірлігі негізінде монолог әңгімелеуді ойдағыдай үйрету үшін келесі кезеңдерді ұстану қажет: бірінші кезең – аяқталған ойды жеткізу, тақырып бойынша бір сөйлем арқылы өзінің келісімін білдіру. Мұғалім мәтіннің тақырыбын белгілейді, оқушылар кезекпен бір сөйлемнен айтып шығады. Екінші кезеңде оқушылардың айтылған сөйлемдерінің логикалық байланысына назар аударуын талап етеді. Мәселен, Our classroom is large. Our classroom is clean – дұрыс құрылмаған сөйлем, өйткені бір үлгіде құрылған. Our classroom is large. There are four windows in it – дұрыс құрылған. Бұл кезеңде кездесетін қайшылықтарды жеңіп шығу қажет, оқушыларға мазмұнсыз сөйлемдер құрамауға, үйлесімді әңгімелеуге үйрету қажет. 3-кезең жаңа логикалық мәселелермен және әңгімелеудің міндетті түрде көркемділігімен сипатталады. Мұнда оқушы айғақ пікірлерінің элементтерін қосуы керек. Шет тілі түгіл өз тілінің өзінде монолог сөйлеуге үйрету біраз қиыншылықтарға әкеп соғады. Ол нені қалай айтсам деген таңдауға және мазмұндау түрлеріне байланысты болады.

Тіректер – әңгімелеуде ойын жеткізу, еркін сөйлеу, сөйлем құрай білу үшін тікелей немесе жанама көмек. Л.И. Лазаркевич тіректердің түрлерін сараптап, мынадай қорытындыға келді: монолог сөйлеуге үйретуде тіректі әрекет жасауға ынталандыру, түрткі деп түсіндіруге болады. Тілдік тірек жайлы жоғарыда сөз қозғалып еді, енді оған толығырақ тоқталайық. Ол мыналарды қамтамасыз етеді: а) сөйлеу мазмұнының жалпы бағытын, ә) мәтінге мазмұнның сайма-сайлығын, б) ойын жеткізуде сөйлемнің дұрыс құрылуын, в) мәтіннің мазмұнын ашқанда сөйлемнің көлемді болуын. Сөйтіп, тірек бір жағынан оқушының ойын дұрыс, қатесіз жеткізуді ынталандырса, екіншіден, ойын дұрысқалыптастыруына көмектеседі. Тірек мазмұнды (кім? не?

қайда? қашан? т.б.) және мағыналы (неге? не үшін?) болып бөлінеді. Тірек әрдайым ақпаратты, кей кезде ақпарат толық, кейде қысқартылған, бірақ не болса да, әр тіректің өзіне тән сипаты болады және монолог сөйлеу үрдісін басқару қабілеттілігіне ие. Егер оқушыларды ағылшын тілінде тілдік тіректер арқылы монолог түрінде сөйлеуге үйретсе, онда олардың сөйлеу қабілеттері, танымдық қызығушылықтары, мәтінмен жұмыс жасау кезінде шығармашылық қабілеттері қалыптасып қана қоймайды, олар ағылшын тілінде еркін сөйлеуге жаттығады.

Сөйлеу кезеңінде оқушылардың монолог түрінде сөйлеу шеберліктері қалыптастырылады. Мұнда оқушылар өз бетінше мәтінде көтерілген мәселе бойынша өз ойларын жеткізуге тырысады.

Әдебиеттер

1. Артықбаева А.К. Интенсификация обучения речевой деятельности в языковом вузе. – Алматы, 1988. – 288 с.
2. Калинина С.В. К концепции обучения монологическому высказыванию / Иностранные языки в школе. – 1991. – №1.
3. Амандықова Г.Н., Мұхтарова Ш.Е., Баймұқанова Б.С. Шет тілін оқыту әдістемесі. – Алматы, 2000. – 154 бет.

R.K. Shahanova

student of Pavlodar State Pedagogical University

Research advisor: Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages B.T. Kulbaeva

NEW METHODS OF INTRODUCING VOCABULARY AT ENGLISH LESSONS

The topic of introducing foreign vocabulary in the lesson remains relevant in our time. There are many different ways and methods of introducing a dictionary. Traditional science lessons have often begun with teachers presenting students with science vocabulary words and asking them to write the words, find the definitions in a dictionary or the glossary of the textbook, match the words to definitions, or use the words in a sentence. In this model of instruction, words are often presented in isolation and students are tested on the words alone, without application to concepts.

Many of us were “taught” this way, so we remember how little these practices contributed to conceptual development. These traditional strategies stem from the assumption that students absorb the meanings of many science terms simply by writing the words and their definitions.

Possession of a word is the most important prerequisite for speaking, but in reproductive types of speech activity, knowledge of only the meaning of the word is not enough; here, no less important is the possession of word relationships and the formation of phrases based on them.

To know a word is to know its forms, meaning and usage. Speaking about the forms of a word, they mean its sound form, without which it is impossible to correctly understand the word from the hearing and adequately voice it yourself, as well as the graphic form without which the word will not be recognized during reading and cannot be written. As for meaning, in English, as in any other, words can have several meanings.

According to the laws of memory, it is common for a person to forget about 50% of the information received after its first presentation, but in general forgetting is stronger in the first days after a new message, then the forgetting curve drops.

Given these characteristics of psychology, the teacher should build the first stage of work on a new word in such a way as to use as many exercises as possible at the time of the first presentation of lexical material, to ensure the maximum number of repetitions of a new word, the ability of students to listen and play it repeatedly in speech

For a course of study in high school, students must learn the meaning and forms of these units and be able to use them in various types of speech activity, i.e. master the skills of lexical design of expressive speech and learn to understand lexical units by ear and by reading.

Therefore, acquainting students with new words (presentation and semantization) and their initial consolidation is a very stressful job.

In the work, we found interesting and new methods for introducing vocabulary in English classes.

Strategies for teaching vocabulary. The suggestions in this article are designed to enhance science vocabulary development for English proficient students, students who depend on school to learn academic English, and English language learners. By using these strategies, teachers can begin to help all students engage in the language of science.

Giving instructions. We can support students' information processing by supplementing auditory information with visual clues. When we can provide students with multi-sensory experiences observing and communicating, it helps all students, especially emerging readers and English language learners. Instructions should be given using a variety of visual or aural support materials:

- drawings, diagrams, and pictures to support the spoken word;
- written instructions on word cards or SmartBoard along with verbal instructions;
- set-up examples to supplement written lab instructions;
- audiotaped instructions – alongside written directions;
- pictures with words in stages of lab procedures that students can sequence.

Reading science text cards. Text cards help students interact with words and their meanings. Teachers can create science text cards by writing statements about science concepts on index cards. Working individually or in

small groups, students discuss the statements before sorting. A number of different formats can be used:

- **True/false cards.** These cards include statements drawn from the text. Students sort the cards into true and false piles. For example, when teaching a unit on plants, use statements such as: “Plants use light from the sun in the process of photosynthesis” (true), and “Plants must depend on animals for food” (false).

- **Agree/disagree cards.** This format works well for more value-laden or controversial topics. One statement (including appropriate vocabulary) is written on each card. Students sort the cards into three categories: “agree,” “disagree,” or “not sure.”

- **Matching pairs.** Students are given a stack of cards and asked to match a term with its associated function, symbol, scientific name, etc. For example, a stack might include cards with the names of body parts and other cards that name the body parts’ functions. Students match each part to its appropriate function. Other topics for matching pairs could include:

- parts of a device and its function (e.g. simple machines);
- types of teeth and their functions for classification of animals;
- common name and scientific name;
- material and its common use;
- technical term, meaning, image;
- chemical name and symbol.

- **Sequencing.** For cyclical concepts like the water cycle or the seasons, create one card for each stage in the cycle. Have students arrange the cards in a circular formation to represent the stages of the cycle. Examples include:

- egg, larva, pupa, adult
- spring, summer, fall, winter
- evaporation, condensation, precipitation, accumulation

- **Classification.** Make a set of index cards naming vertebrates, for example, and another set with characteristics of each group – one characteristic per cards.

Active method. This method involves several steps:

The first stage is the introduction of new vocabulary using various pictures or videos.

The next stage is playing a given vocabulary using facial expressions and various intonations.

The final stage, playing the dictionary using life situations. Translation methods of semantization are economical, they must be used when explaining the so-called false friends of the translator or words that are not included in the active lexical minimum.

Of great importance is the correct choice of the method of semantization disclosure of the meaning of the word, in accordance with the characteristics of the word (qualitative characteristics of the word and belonging to an active

or passive dictionary), the level of knowledge of students and the place of this work.

At present, non-translational methods of semantization are widely used, which helps to increase the interest and activity of students in English classes. At the initial level of training, it is advisable to use visual methods of semantization (demonstration of illustrations, objects; facial expressions and gestures), gradually moving to verbal ones (using definitions, antonyms and synonyms, examples of components illustrating oral and written situations, etc.). Verbal methods can explain more abstract concepts and develop students' linguistic abilities.

References

1. David Riddell Teach English As Foreign Language.
2. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебн. пособие / Наталия Дмитриевна Гальскова, Надежда Ивановна Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 200 с. – (Высшее
3. Иностранные языки и технологии обучения в XXI веке = Шетел тілдері және XXI ғасырдағы оқыту технологиясы: Респ. науч.-практ. конф. Доклады. – Кокшетау. – 200 с.
4. [<https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/12/12/vystuplenie-na-shmo-sposoby-vvedeniya>]

D. Smagulov

a student of Pavlodar State Pedagogical University

Research advisor: senior teacher Zh.K. Shirokova

EFFECTIVENESS OF THE TEST SYSTEM

In workaday practice of knowledge control, the use of testing system can improve the quality of assessment, reduce the share of subjectivity in the process of knowledge control, reduce the time for tests and exams. In addition, it significantly helps to increase students' interest in learning outcomes, put into practice the principle of unity of requirements for the level of knowledge, obtain more objective information about the student's possession of certain knowledge and skills, correlate these data with learning objectives for timely correction of the process of learning new knowledge.

Control means the identification, establishment and evaluation of student knowledge, i.e. determination of the volume, level and quality of assimilation of educational material, identification of success in learning, gaps in knowledge, skills and abilities of individual students and the entire class to make the necessary adjustments to the learning process. To improve its content, methods, tools and forms of organization. Testing is an incentive to regular knowledge, to the conscientious work of students, as well as an objective form of teacher self-control. Let us consider, how effective is the «test system» in knowledge check [1].

Advantages and disadvantages of “Testing system”

The advantages and disadvantages of standardized testing are quite unique. On one hand, these tests provide a way to compare student knowledge to find learning gaps. On the other hand, not every student performs well on a test, despite having a comprehensive knowledge and understanding about the subject matter involved.

The main advantages of the test technology for knowledge control are:

1. Regular systematic testing of knowledge control at all stages of the learning process

Standardized tests are taken at certain levels, and over that time, educators can see the progress students have made. They either go into decline or improve tremendously. But whichever the case, teachers now have an idea how best they would respond to a child’s education needs;

2. Scoring automation

With so many students at different grade levels taking the exam, it’s difficult for educators to get through them all. Now, that problem has been simplified through computerized testing – and even scoring [2];

3. Not biased

An objective assessment of knowledge control and the exclusion of subjective value judgments and conclusions or a biased attitude towards the student [2]. Each test including multi-choice items should have the keys to check the right answers. It makes all the students’ works equal from the point of under-or-upper-estimate. Thus, each student can be checked correctly without any preferences of teachers;

4. Mass standardized testing

The comprehensiveness of the pedagogical test, covering all sections of the discipline, providing a full test of theoretical knowledge, intellectual and practical skills of students. Standardized tests are unnecessary because they rarely show what we don't already know. Ask any teacher and she can tell you which students can read and write. That telling usually comes in the form of letter grades or evaluations that break down progress on skills. So students have nothing to do but trust the teacher.

Speaking about disadvantages of the testing system, we can determine the following items:

1. It has not had a positive impact on student education

Since 2002, when the United States added more emphasis to standardized testing, it has dropped in global education rankings. From 2002-2009, the US went from being ranked 18th in the world in mathematic to being ranked 31st in the world. The rankings in science also dropped in a similar way, while reading comprehension remained largely unchanged. According to the National Research Council, even incentive programs tied to standardized testing results are not working to improve student comprehension, understanding, and knowledge. From the psychological point of view, any test can create major stress, especially when students gain their scores. As usual, test scores can

affect student confidence. This can lead to students developing a negative attitude about their abilities and a dislike for school;

2. Scores don't provide a true picture of a student's ability

Students learn in a variety of ways. People have many different strengths that may not be reflected in the context of a standardized test. Traits like creativity, enthusiasm, empathy, curiosity, or resourcefulness cannot be tracked by these tests, even though they are highly desirable traits in modern careers. Many teachers acknowledge that comparative assessment techniques, such as standardized tests, often measure performance more than knowledge. Students may recite information, but have little ability to apply it to their lives. This can frustrate teachers, who may feel these systems can't be changed. A standardized test could determine the knowledge a student has about a particular subject in theory, but it cannot judge the quality of a composition that a student might create in practice [3];

3. It assumes all students come from a similar learning background

Standardized testing works on one basic principle: all students receive the same quality of education. The system is built on the principle of leveling to make everyone the same. There have been arguments that standardized tests are culturally biased because they were written with non-minority children in mind. Cultural bias can be found in test items or test questions and minority children are less likely to be successful when encountering them. With the same thinking, behavior, although this creates equality and eliminates discrimination but in the future we will have to deal with robots not with individuals [4];

4. More time is spent on test preparation instead of actual learning

As usual, entrance exams for schoolchildren are held annually in the form of testing. They are widely used as mid-term, term and final achievements for students. Factually, a huge amount of time is spent preparing for considerable and vigorous test the tests, the correct filling. In most cases, there is a banal machine learning of tests by students. As the practice shows, school education does not prepare pupils for real life and give knowledges that will help them in the future, it prepares them for entrance exams such as the exam, etc. Sometimes tests are completely substituted by the real teaching process that makes the latter boring and irksome.

5. Test Flaws

The development of high-quality test tools is a long, laborious and expensive process. The breadth of coverage in testing also has a downside. A student in testing, unlike an oral or written exam, does not have enough time for any in-depth analysis of the topic. As practice shows, many mistakes are still made in the preparation of tests. The absurdity of questions on humanitarian subjects, inaccuracies in the physics and mathematics disciplines. All this requires completion, and so far the test system cannot be used as the only way to test knowledge.

To sum up, it is obvious that standardized testing is truthfully a very difficult issue, because we do need internal and external assessments to measure student success. Assessments are useful when they are used as data to help schools improve the quality of the teaching and learning. They become harmful, however, when tests are used to judge students' natural abilities and when educators are put under pressure to "teach to the test." Schools and parents should always look at standardized tests not as a value judgment on the student, but as an additional data point that can provide some perspective on student learning. If we are not careful, however, we can also destroy all the self-worth a student achieves during the year through one poor test result.

References

1. Deborah Meier, Matthew Knoester Beyond Testing: Seven Assessments of Students and Schools More Effective Than Standardized Tests
2. [<https://study.com/academy/lesson/standardized-tests-in-education->
3. <https://futureofworking.com>
4. Lumos Learning/Education assessment

S.R. Balykova

student of Pavlodar State Pedagogical University

Research advisor: PhD, associate professor A.M. Akhmetbekova

THE DEFINITION OF THE CONCEPT "CREOLIZED TEXT" AND ITS HISTORY

In today's communicative environment, natural language is an essential and universal means of communication, but not the only one. It is in interaction with signs of a different nature (i.e., iconic) that verbal signs are most successful in their communicative functions. In human use today there is a large number of semiotic heterogeneous texts, which in the most general terms are called creolized texts. The communication contained in the text may be verbal or iconic, (i.e. graphic). The meaning of an iconic sign is not always as clear as thought, and is confirmed by the fact that in most cases it is accompanied by a signature; even though it is recognizable, the iconic sign may be interpreted in a mixed manner and therefore requires when it is necessary to know precisely, what was being said in the text.

The main objective of the text is to provide the reader or viewer with the best possible conditions for understanding and interpretation. Therefore, due to the nature and purpose of the text, the author may use some means of expression – language and non-language. A combination of verbal and non-verbal, picturesque means of communication forms a creolized (mixed) text. By interacting with each other, both verbal and icon texts ensure the integrity and coherence of the semiotic text and its communicative effect, as the combination of code-based messages complement and explain each other.

In the context of modern linguistics, interest in non-verbal means of communication has increased significantly. Creolized texts are studied by L.P. Solontsova, Ye.Ye. Anisimova, V.M. Berezin, N.S. Valgina, E.A. Lazareva, O.V. Poymanova, Yu.A. Sorokin, Ye.F. Tarasov, etc.

A special form of communication aimed at learning language and culture is a foreign language text. As the basic unit of instruction, the text promotes the acquisition of communicative competence, that is, combinations of several components: linguistic, discursive, sociocultural and reference (knowledge from the field of experience, subjects of peace and their relationships).

In modern linguistics there are different definitions of the text. V.P. Belyanin, notes that the text – it is the basic unit of communication, the method of storage and transmission of information, the form of existence of culture, the product of a certain historical era, a reflection of an individual's mental life. A foreign language text shall be regarded as having all the characteristics of any [1].

V.M. Berezin considers that the interest in the problem of text visualization stems from the requirements of modern communication. Illustration is now increasingly becoming an element of textual education. The level of integration of all graphic means, as well as other symbolic formations, into the uniform textual space of printed and electronic publications is very high [2, p. 162].

Today, people often meet with texts called creolized. The term “creolization” goes back to the word “creolized language”. It is a language formed by the interaction of two languages, –indigenous local and colonial foreign – and has become the main means of communication in this collective. The creolized text is a text whose invoice consists of two different parts – verbal (language/speech) and non-verbal (belonging to other sign systems) [3, p.180-181].

The message contained in the text can be presented verbally (verbal text) or iconically, i.e. visually (roch. eikon) – image). The creolization itself means «combining the means of different semiotic systems in a complex that meets the condition of textuality». Recent publications also use the term “polycoded texts” [4, p.104-110]

Ye.Ye. Anisimova defines such texts as “a special linguistic phenomenon, a text in which verbal and non-verbal components form one visual, structural, meaning and functioning whole, ensuring its complex pragmatic impact on the addressee» [5, p. 71]. However, for texts where the combination of natural language with elements of other non-verbal semiotic systems is used in coding, these terminology designations are not uniform and common. They are also referred to as semiotic complicated, linguistics, video verbal, non-homogeneous, verbal, polycoded.

However, all scientists agree on one thing: the dominance of the field of paralyzing means of creolized text forms iconic (graphic) means integrated into a verbal communication in an informative, informative-composite and

substantive-linguistic way. Operating in a single semantic space, interacting with each other, the verbal and iconic components of the message ensure the integrity and coherence of the creolized text and its communicative effect. Thus, in the process of the recipient's acceptance of the creolized text, the information contained therein is double decoded, thus creating a single common conception (meaning) of the creolized text.

Thus, the creolized text can be understood as a complex textual education in which the verbal and non-verbal elements form a single visual, structural, semantic and functional whole aimed at a comprehensive impact on the addressee. Creolized texts can be understood as illustrated texts.

On the basis of the study of methodological literature on this topic, the following functions of creolized texts have been identified as a means of visibility and as the main directions of their use in foreign language teaching:

– Information function. The creolized text conveys linguistic and visual information about an event or phenomenon. It can be seen as a tool for creating images of non-linguistic and linguistic phenomena (cartoons and advertised products, words in character replicas), concepts, a complex of associations, precedent phenomena. It can inform students about the lives, history, socio-political and economic problems of different countries.

– The communication function is that a dialogue takes place with the reader by means of a creolized text. Creolized texts are both a factor and a result of successful communication, including training.

– Education function. A creolized text can have an educational function. Advertising, for example, allows you to learn about the destination of new products and new patterns of consumer behavior. The creolized text can be a means of creating a semantic basis for the creation and understanding of foreign language.

– Educational function, which involves the formation by means of a creolized text of moral norms, positive feelings and beliefs (in particular, by means of social advertising and caricature).

– Esthetic function. Advertising immerses pupils in a certain esthetic context. Beautiful actors, juicy colors, pleasant music, design of goods and interiors, landscapes and animals – all this is not indifferent even to those who are far from the esthetic perception of the surrounding world. Caricature, as one of the types of fine art (graphics) is also inherent in the esthetic function.

– The controlling function of the creolized text can be realized when checking students' knowledge and skills, for example, when conducting control tests for the possession of stable expressions or case phenomena that are part of the background knowledge of the ordinary English language carrier. As it is known, the fact that during the study causes difficulties, but is of interest, is remembered involuntarily and better, since the desire to understand the meaning of encrypted information mobilizes the psychological activity of students. The use of visual means, including creolized texts, is due to their positive effect on the process of thinking.

In order to understand better what the creolized texts are, it is worth looking into history. Initially, the letter had a «pattern character», was pictographic. At an early stage (primitive art, rock paintings), painting operated with a contrasting line and local color, it did not have painting in the modern sense, but there was a visual speech. Much later, with the invention of printing, the text and the image increasingly come with each other. There is a process of interaction and mutual enrichment of the arts.

The most revealing, according to scientists, for the synthesis of these two arts was the Middle Ages. The synthesis of word and image formed the basis of a number of genres and literature, and fine art. And both components carried equally thought-forming function – each with its own language, its own means.

The meaning of visual images in movies, advertising, comics, magazines and newspaper photography, etc. is usually reinforced by language messages. Often, part of the conical (visual) message is redundant, duplicating the language component. Currently, the creolized texts are one of the prevailing forms of media reporting. At this stage of the study of creolized texts, the focus of modern researchers engaged in the study of the creolized text, first of all, is the ratio of verbal and conical, visual sign systems, that is, non-verbal, graphic means accompanying written speech.

Regarding the origin of the term “creolized text”, the original meaning of the word “creolization” – “the process of formation of new ethnic groups by mixing the blood of several contact ethnos” [6, p.240]. As it is known, the Creoles (from French *créole*; Spanish *criollo* and Portuguese *crioulo*; lat. *creare* ‘create, nurture’) were originally referred to as the children of mixed marriages of Spanish and Portuguese settlers and natives born in Latin America. Later, the Creoles began to refer to all descendants of European settlers in the colonies of the Americas. The interaction of several ethnic groups in one territory inevitably leads to the interaction of their national languages. Hence the second, narrow linguistic meaning of the term: creolization – “the process of forming a new language (mixed by vocabulary and grammar) as a result of the interaction of several languages” [4, p.104-110].

Accordingly, creolized (Creole) are languages that arose as a result of mixing several languages. In 1990 Yu.A. Sorokin and Ye.F. Tarasov [3, p. 180] proposed the term “creolized texts” to refer to texts “the texture of which consists of two homogeneous parts”. Thus, there are three understandings of the term “creolization”: common, linguistic and textual. Thus, research on the creolized text dates back to the 1930s and creolized texts are now one of the dominant forms of media reporting.

References

1. Белянин В.П. «Психологическая» классификация текстов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hqlib.ru/st.php?n=103> [дата обращения 05.01.2020].
2. Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. – М., 2003. – 180 с.

3. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – 240 с.

4. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; Под редакцией А.П. Сковородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск: Красноярский университет, 2000. – С. 104-110.

5. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – М.: Academia, 2003.

6. Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста: дисс... диссертация. – Москва, 2010. – 240 с.

A.S. Gazizova

student of Pavlodar State Pedagogical University

Research advisor: PhD, associate professor A.M. Akhmetbekova

THE PECULIARITIES OF METATEXT IN LINGUISTICS

The concept *metatext* is considered as a form of verbal actualization of linguistic units, as a structural-semantic integrity, which allows recreating the integration of meaning in the production and perception of the text, and also as the basis for the formation of related skills in speech activity. A metatext helps to organize speech, make it more coherent and informative. It helps to shape person's thoughts in such words as "in one word", "in other words". And if there is a need to indicate the source of information, the words "as they say", "according to opinion" are used.

The metatext is a product of the interpretation of linguistic reality, objectifying certain sections of the language knowledge. The main aim of the article is to study the basic concepts *text*, *metatext* and define the nature of metatext and its peculiarities.

The term *metatext* goes back to the concept *metalanguage* and refers to it. The metatext, which is a "text in a text", that is, a polytextual phenomenon, is considered as a manifestation of the metalanguage function of a natural language [1]. Before exploring the nature of metatext and its main peculiarities, it is necessary to clarify the meaning of the concept *text*.

In modern linguistics, many definitions of the text exist. T.M. Nikolaeva marks: "Text (from lat. Textus – fabric, plexus, connection) is a sequence of symbolic units united by semantic communication, the main properties of which are binding and integrity" [2, p. 507].

M.Yu. Fedosyuk emphasizes that "the text is a holistic message that can be compared with a single picture, consisting of different details" [3, p. 64]. The text binding is indicated by V. P. Luneva, noting that "binding is based on the semantic unity of the text, on the general theme of the text" [4, p. 87]. I. Bellert notes that the integrity of the text depends on the "internal semantic

deep connection of all meanings that make up the fragment of the text” [5, p. 172].

The semantic coherence of the text is ensured by the unity of the theme, the main thought and the consistent development of the main thought. For the development of thought in the text, each subsequent sentence should be based on the previous sentence. The text has suggestions directly related to the subject of the text. These are the key suggestions. All other sentences in the text specify, explain, and specify key sentences. The semantic connection between sentences organizes the content of the text.

All concepts of the text in modern linguistics are usually divided into the following groups: grammatical and communicative. The grammatical concept considers two trends in the study of the text: 1) when the grammar of the sentence is transferred to the grammar of the text and 2) when the text is considered as a linguistic object that has special specific properties that do not coincide with the properties of the sentence. The basis of the communicative concepts of the text is the analysis not of its syntactic or semantic structures, but the analysis of the practical communicative activity underlying it. With this approach, the text is considered as a special communicative unit [6].

There are many interpretations and definitions of the text that offer to study the text in various aspects, taking into account its grammatical characteristics and communicative functions.

The metatext is capable of performing other functions in the work, the set of which may differ depending on the author and the specific text. The concept *metatext* gives a rise to a variety of approaches to its understanding. The Greek prefix “meta-” means “through”, “after” and is quite often used in a scientific style [7, p. 24].

The following meanings are indicated in the dictionary of foreign words, which are fixed in the scientific language for the prefix *meta*: “1) following something, switching to something else, changing state, turning; for example: metagenesis, metaphrase; 2) in modern logical terminology is used to designate such systems, which, in turn, serve to study or describe other systems, for example: metatheory, metalanguage” [8, p. 305].

In linguistics, the concept *metatext* began to be widely used after the publication of the work of A. Vezhbitskaya “Metatext in the Text” (1978). She considers “metatext threads” – words and expressions which perform the function of referents to provide:

- the subject of the topic (as for ..., if it comes to..., about...);
- “the distance in relation to individual elements (words) within a sentence” (in fact, actually, almost, rather);
- the connection between the fragments of the statement (by the way, on the side, among other things);
- parts of the text preceding the given one (this, then, there, earlier).

A. Vezhbitskaya is a linguist, researcher of linguistic semantics, pragmatics and interlanguage interactions, and Russian studies. In the study

“Metatext in the Text,” she considers the author’s monological text as a kind of “two-text,” consisting of a statement about the subject and a statement about the statement itself. Metatext is basically introductory words and phrases with the semantic element “speaks”, and its function is to clarify the “semantic pattern of the main text”. In other words, the metatext, according to A. Vezhbitskaya, is statements about the current speech in the same speech situation. After the work of A. Vezhbitskaya, the concept *metatext* in linguistics was developed in different directions. The metatext is a two-voice text, two-text that appears in the listener’s consciousness, a statement about the statement itself, threads that sew the text into a tightly welded whole. To understand the speaker is “not only to translate for oneself” individual sentences of a person, but also to grasp the connections between these sentences, to reveal the mental construction of the whole ”[9].

Based on the theory of A. Vezhbitskaya, V.A. Shaimiev defines two types of metatext: an intrametatext and a separative metatext. The intrametatext refers to introductory words, sentences and constructions, predicative parts of a complex sentence, and whole sentences. The separative metatext is compositionally distant from the main text of education (introduction or commentary, notes in the form of reference, annotation). The separative metatext has special compositional forms and its own stylistic function: the metatext is aimed primarily at an adequate perception of the main text by the recipient. Thus, the metatext is something that goes beyond the scope of the text and describes it [10, p.80-92].

T.Ya. Andryushchenko interprets the metatext as a combination of “specific language tools that reflects different methods of information processing” [11, p. 130]. The author defines the function of metatext as the function of speaking about the processes of speech activity, the processes of generation and perception.

According to A.N. Rostova the metatext is a form of metalanguage consciousness with various structural and compositional features: it can be “introductory words and constructions characterizing the features of the word’s functioning (degree of archaic novelty, frequency, stylistic coincidence), clarifying its meaning”, or “self-utterance- a judgment structurally equal to a sentence or constituting a complex syntactic whole” [12, p. 59-60].

V.A. Lukin notes that the metatext is a part of the text that has the peculiarities of coherence and integrity, the referent of which is the framing text” [13, p. 101].

Metatext is a manifestation of a speaking subject having a whole series of means for commenting on its authorial behavior. One of the signs of the metatext can be considered its pragmatic orientation. Metatext elements of the text “verbalize such pragmatic components as the intention of the sender of the text (author, compiler, editor, commentator, etc.); the name of the text or its element as an object of creation, interpretation, perception; the very fact of

the deployment of the text and the nomination of the speech steps implemented in this direction; sender of the text, etc.”

Thus, this study proves that the metatext is secondary in nature to the source text. In general, metatext activates the semantic perception of the recipient, helping him to interpret the material of scientific knowledge. The metatext is a result of the realization of the linguistic reality about the language itself, which helps the recipient not only to orientate in it, but also to focus on its most significant fragments. The main function of the metatext is to analyze, comment, describe, or present the source text. Metatext is recognized as especially important, which allows structuring the text as a whole, and also creates the prerequisites for a deeper understanding of what is read, allows the speaker to express his/her point of view on the topic discussed in the text, and also contributes to a better memorization of the information contained in the text.

References

1. Гурочкина А. Г. Метаязык, метакоммуникация, метатекст (к объему содержания понятий) // Когнитивные исследования языка. – М.: Институт языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – Вып. 5. – С. 52–57.
2. Николаева Т.М. Текст // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 507.
3. Федосюк М.Ю. О законах построения текста: [Лингв. заметки] // Русская речь. – 1982. – №6. – С. 63–69.
4. Лунева В.П. Синтаксис связной речи (сложное синтаксическое целое). – Пермь: Перм. Гос. пед. ин-т, 1982. – 87 с.
5. Беллерт И. Об одном условии связности текста [Текст] // Новое в зарубежной лингвистике, вып. VIII. Лингвистика текста. – М., Прогресс, 1978. – Выпуск 8. – С. 172–207.
6. Сиротинина О.Б. Тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи // Человек – Текст – Культура. – Екатеринбург, 1994 – С. 105-124.
7. Гаврилова А. А. Метатекстовые элементы в научном тексте. – Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2017. – 180 с.
8. Словарь иностранных слов. / авт.-сост. Е.С. Зеленевиц. – М.: Рус. яз., 1988. – 606 с.
9. Вежбицкая А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 402-421.
10. Шаймиев В.А. Композиционно – синтаксические аспекты функционирования метатекста в тексте (на материале лингвистических текстов) // Русский текст: российско-американский журнал по русской филологии. – 1996. – №4. – С. 80-92.
11. Андрющенко Т.Я. Метатекст и его роль в интерпретации текста / Т.Я. Андрющенко // Проблемы речевого общения. – М., 1981. – С. 127-150.
12. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). – Томск: Изд-во Томск. Ун-та, 2000. – 194 с.
13. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М.: Ось-89, 1999. – 192 с.

А.М. Жартыбаева

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Р.А. Вафеев

К ВОПРОСУ О ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РК

Необходимость осуществления контактов и обмена информацией в расширенном пространстве актуализирует проблемы языковой подготовки учащихся средних школ в рамках компетентностной образовательной модели. Предпосылкой формирования предметной, коммуникативной и информационной компетенций обучающихся является полиязычие, т. е. владение несколькими языками. Поэтому особое место в школьном образовании занимают проблемы, связанные с преподаванием языков. При этом в зависимости от региона актуальность преподавания того или иного языка может быть разной. Например, для южных регионов крайне актуально преподавание русского как второго (неродного), так как изменение этногеографических показателей обуславливает высокую потребность в обучении детей по программе Я2 [1].

В основных документах по развитию образования и науки Республики Казахстан отражен механизм внедрения трехязычного образования в практику казахстанских школ [2]-[4]. Главная цель полиязычного образования – создание платформы, которая будет основой для реализации идей Первого Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Мәңгілік ел», «Рухани жаңғыру» и образовательной концепции развития функциональной грамотности как результата интеграции предметных знаний. Освоение и использование всех ресурсов мировой цивилизации, науки и техники, получение доступного и качественного образования невозможно без знания языков.

Сегодня полиязычное образование в казахстанских школах связано не только с преподаванием казахского, русского, английского языков (немецкого/французского и др.), но и с изучением ряда дисциплин (физика, химия, биология, информатика) по обновленным методикам, разработанным в соответствии с лучшими мировыми и отечественными практиками. Реализация 4-х видов речевой деятельности (слушание, говорение, письмо, чтение) осуществляется в ходе преподавания предметов на языке обучения и/или на английском языке по мере готовности обучающихся, педагогов и организации образования и с учетом мнения родителей учащихся.

Педагогическим коллективам школ рекомендуется развивать и поощрять обучение на трех языках через организацию предметных недель, внутришкольных олимпиад и интеллектуальных конкурсов. При интегрированном обучении предметов ЕМН на английском языке рекомендуется использование технологии CLIL (см. таблица 1). Отсюда вывод о том, что учителя-предметники ответственны не только за усвоение мате-

риала по предмету, но и за формирование академического языка. Кроме того, предусмотрена поддержка развития коммуникативных навыков на трех языках во внеурочной деятельности обучающихся.

Таблица 1 – Технология CLIL

Интегрированное обучение языку и предмету



Уровень полиязычной компетенции определяется степенью владения как системой лингвистических знаний, так и навыками использования речевых алгоритмов и речевых действий продуктивного и репродуктивного характера, владения метакогнитивными стратегиями и развития познавательной способностью. Формирование полиязычной компетенции предполагает интеграцию предметных, языковых, коммуникационных и культурных контентов. Так, уровневая дифференциация обучающихся в национальной и инонациональной аудитории и, следовательно, необходимость совмещения в учебном процессе методики преподавания родного языка (Я1), неродного языка (Я2), а также методики преподавания иностранного языка (Я3), актуализирует проблемы научно-методического сопровождения образовательного процесса и повышения квалификации преподавателей языковых дисциплин.

Согласно Дорожной карте РК, разработан Единый языковой стандарт обучения трем языкам (<https://nao.kz/>) (2016 г.), которым необходимо пользоваться в процессе обучения. Языковой стандарт представляет собой рамочный документ, в котором определены подходы, принципы, стратегии обучения трем целевым языкам во всех типах школ Казахстана. В документе четко разграничены понятия «язык обучения» и «целевой язык». Следует отметить, что к языкам обучения в общеобразовательных школах РК относятся: казахский, русский, уйгурский, узбекский, таджикский. Целевыми языками считаются: казахский язык как второй язык, русский язык как второй язык и иностранный язык как третий язык.

Таблица 2 – Обучение на трех языках

| | | |
|----------------------------|---|---|
| Первые языки (Я1) | Языки обучения | Казахский язык Русский язык Таджикский язык Уйгурский язык Узбекский язык |
| Вторые языки | Казахский язык в школах с неказахским языком обучения (Я2) | |
| | Русский язык в школах с нерусским языком обучения (Я2) | |
| Третьи языки | Иностранный язык (Я3) | |

Целью трехязычного образования в школе является создание необходимых условий для овладения обучающимися тремя целевыми языками, а именно: казахским языком для тех, кто обучается в школах с неказахским языком обучения, русским языком для тех, кто обучается в школах с нерусским языком обучения и иностранным языком.

В Казахстане уделяется достаточно внимания развитию родных языков этнических групп. В связи с этим есть школы, практикующие многоязычное образование. Изучение казахского, русского и иностранного языков в достаточном количестве предусматривается Типовыми учебными планами как в школах с казахским языком обучения, так и в школах с русским языком обучения. Организациям образования предоставлено право выбора иностранного языка («английский язык», «немецкий язык», «французский язык»), а в рабочем учебном плане и журнале указывается изучаемый иностранный язык.

Обучение иностранному языку осуществляется в соответствии с уровневой моделью изучения языков CEFR («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» – «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»), обеспечивающей единство, преемственность и непрерывность их изучения на всех ступенях общей образовательной системы. Основная цель обучения иностранному языку в средней школе – развить у учащихся способность использовать иностранный язык как средство устного и письменного общения, развить их способность использовать повседневную жизнь в системе, включающей их компетенции (коммуникативную, лингвистическую, культурную, социальную, социальную, культурную, рефлексивную). В ходе реализации полиязычного образования актуализируются проблемы интегрированных научных направлений (прагмалингвистики, социалингвистики, психолингвистики, лингводидактики и др.).

Проблема многоязычия (двуязычия) в лингвистике рассматривается многими видными зарубежными и отечественными учеными (Л.В. Щерба, У. Вайнрих, В.Ю. Розенцвейг, Р.А. Вафеев, А.А. Акишина, А.М. Бо-

гуш, Е.Д. Сулейменова, М.М. Копыленко, З.К. Ахметжанова и др. Фокус научных исследований ряда авторов нацелен на выявление факторов, определяющих ведущую роль того или иного языка в двуязычных семьях и его влияние на формирование языковой личности, факторов, способствующих активному использованию нескольких языков одновременно и т.д.

Одним из важных направлений является исследование лингвистической интерференции в рамках фундаментальных и прагматических научных разработок.

Литература

1. Сырымбетова Л.С., Жумашев Р.М., Ныгметулы Д., Шункеева С.А., Жетписбаева Б.А. Методологические подходы и основные стратегии обучения трем языкам в Республике Казахстан. – 2017. – Том 7. – №4. – www.vestnik.nspu.ru

2. Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования, утвержденного приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года №604 <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>

3. Типовые учебные планы основного среднего и общего среднего образования образования, утвержденных приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 ноября 2012 года №500 (с внесенными изменениями и дополнениями на 15 мая 2019 г. №225) и др. https://online.zakon.kz/document/?doc_id=31313534

4. Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015–2020 годы https://online.zakon.kz/document/?doc_id=35182262

5. Weinreich U. Languages in Contact. Findings and Problems. – N.Y., P. 1-7.

6. Хауген Э. Языковой контакт. Новое в лингвистике. – Вып. VI. – М., 2018. – С. 69-70.

7. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. – Л., 1972. – С. 28.

8. Лингвистический энциклопедический словарь / Под редакцией В.Н. Ярцевой. – М., 1990. – С. 197.

9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность: сборник работ / Под ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. – М.: УРСС, 2004. – 432 с.

10. Вафеев Р.А. Комплексный подход к проблеме оптимизации обучения русскому языку как средству межнационального общения / Творческое начало деятельности в высшей школе: проблемы активизации. Доклады в Республиканской научно-практической конференции. – Фрунзе: Илим, 1988. – С. 166-167.

B.E. Kaken

student of Pavlodar State Pedagogical University

Research advisor: Senior lecturer T.V. Zhmailo

STUDENTS' AGGRESSION AS A CAUSE FOR CONCERN

In the contemporary world, people are surrounded by many various problems. These problems are completely miscellaneous in nature: global, philosophical, everyday, spiritual, moral and etc. They all vary in the degree of importance; each of them deserves attention and requires timely solutions. However, there are questions that require special attention, which at first

glance may seem non-global. These are the problems of the younger generation. After all, the younger generation is the future. There is a wide range of problems concerning children. We decided to pay our attention to one of these – aggressive behaviour.

Once in fact every school in the city, will encounter the same problem – the aggressive behaviour of schoolchildren.

This behaviour can be seen as a way to respond to an external threat. Aggressiveness of children is not just a disturbing phenomenon, but a very serious social, pedagogical and psychological issue. Aggressive children are pugnacious, easily excitable, irritable, touchy, intractable, stubborn and hostile to others. Their relationships with relatives, peers and teachers are always tense and ambivalent. Aggressive discharges undermine the health of children, leading them to a state of difficult controlled arousal. In addition, aggression, becoming a stable personality trait, negatively affects the processes of personal development and socialization of these children in subsequent age periods. [1]

Aggressive behaviour of teenagers is not surprising. Modern youth has long lived the way they want – without listening to anyone, without paying attention to anything. Cigarettes, alcohol, and other adult hobbies are commonplace for most of them, while stabbings and drug addiction are acceptable. It becomes alarming that every year the age limit of the so-called “rapid maturation” becomes less and less. In addition, sometimes we can witness the children’s obscene skirmishes and fights during recess or in the yard. All this indicates the seriousness of this problem, which should receive more attention from teachers and parents.

I would like to note that according to observations in class of primary school 1–2 students show increased aggression. However, observations did not coincide with data from other sources, so the number of children with increased aggression in one class (30 students) is usually at least six people. It is believed that the lower number of students with increased aggression at school may be due to the attentive attitude of teachers to this problem. Thus, it can be assumed that the frequency of aggressive manifestations of primary school students can be determined by the circumstances in which the child is found. Demonstrating manner of behaviour, the treatment is adopted by the children. In addition to the teacher’s figure, the assessments that he receives, praise and criticism are significant. Younger students are very sensitive to this and, feeling inattention to themselves and their efforts and merits, injustice in relation to them, often begin to behave very aggressively. It also makes sense to address the understanding of its causes in different age periods.

Having considered the phenomenon of aggression, it makes sense to address the understanding of its causes in different age periods. They usually talk about the aggressiveness of teenagers. But nothing comes out of nowhere. Already at the age of 2–3 years, there may be manifestations of real aggression, with threatening actions, gestures, sounds, the causes of which are most

often conflicts with parents, in 4–6 years, the cause of children's aggression is often quarrels with brothers, sisters or partners in the game.

The manifestation of aggressiveness at this age mainly depends on the reaction and attitude of parents to one or another form of behaviour. If parents and caregivers are intolerant of any manifestations of open aggression, then the result may be symbolic forms of aggression, such as nagging, snorting, stubbornness, disobedience and other types of resistance, as well as manifestations of indirect aggression. It is very difficult for a child to admit his wrongness and defeat. The worst things are public condemnation and negative assessment. Children try to avoid this at all costs, using various mechanisms of protection and protective behaviour. Their purpose is to maintain self-respect, since a bad reputation and negative label are dangerous and, once they are attached to the child, become an independent motivating force of aggressive personality behaviour. Through bites, bruises and fists, the child tries to "take a place in the sun". Sometimes he succeeds, and peers consider his opinion, but not for a long time. As a rule, boys show such behaviour. If a child for a number of reasons failed to take its own place in the hierarchy of peer relationships, he becomes rejected or an outsider. [2]

And after 8 years, the child begins to be influenced by television, films, fantastic cartoons filled with various manifestations of aggression. For all school years, children spend almost 15 thousand hours watching TV. During this time, they see an average of about 13 thousand cases of violent death. According to 70s studies, children who saw many acts of violence on TV were more likely to act aggressively than children who did not see them. [3]

The need for recognition, the desire to take leading positions often force the child to act aggressively: today, this behaviour of leaders is welcomed by society. Current heroes, whether they are positive or negative, are all aggressive. For example, the children's favourite hero Spider-Man always solves a difficult situation by force intervention. For an adult, it is obvious that this is an extreme measure of behaviour. For a child – it is normal for a hero and leader. And the desire to get peer recognition encourages even a non-aggressive child to behave differently.

The task of adults is to show the reverse side of this coin: aggressive behaviour can end in an accident or intervention by law enforcement agencies with registration in the police. Moreover, constant aggression drains the nervous system, causing an excess of tension, which can cause an emotional "black hole" where all the vital energy will go.

The students should be offered a peaceful way to achieve a leading position, depending on their abilities and inclinations. [4]

There is another position of scientists who believe that experiencing their feelings at the screen gives children the opportunity to immediate "discharge" and thus reduces their aggressiveness. The controversy surrounding this issue shows the great role of television violence in the formation of a child's personality.

Situational, “norm” reactions of aggression can develop into “violation”. If childhood is accompanied by aggressive behaviour of parents, and then the juvenile is “infected” by their aggressiveness; if the child lives in an atmosphere of rejection of him, dislike for him, then he forms a sense of danger and hostility of the surrounding world; if often and for a long time some needs of the child are not sophisticated. [5]

Observations show that on the one hand, when adults do not make their attitude to aggression clear in advance, but after committing a misdemeanor, the child is severely punished, this contributes gradually to the consolidation of aggression in the person. On the other hand, leniency in adult behaviour leads to the fact that children do not have a desire to learn socially acceptable norms of behaviour, so self-control is not formed. These adolescents are impulsive, and aggressive in difficult situations.

Another reason for aggressive behaviour of children is the impact of the level of teacher’s aggressiveness on the emotional state of the class. The teacher, as kind, induces an aggressive background of students’ behaviour with his irritability and suspicion of children. The teacher sets an example of aggressive behaviour for children who get used to the fact that aggression is a normal way to overcome frustration.

The reasons for aggression cannot be only in the outside, in relationships with other people. Character features of the child, sometimes having a biological determination, also define his aggressiveness. [6]

Hyperexcitability, a tendency to affective outbursts that occur on a trivial occasion, irritation often poured out on accidentally caught person, egocentrism, stubbornness – these are the traits that provoke acts of aggression.

It is the understanding of the importance of knowing the reasons for aggressive reactions of children determines the significance of this topic in the training of teachers working in the system of correctional and developing education in our region.

The gravity of the problem is very important. After all, the future of our children depends on this, and therefore the future as a whole. It is necessary to treat child’s aggression calmly, not scold, but tell him that it is unpleasant to others, and teach him ways to resolve conflict situations, as well as ways to discharge, redirect aggressive energy into a constructive channel: physical activity, sports, creativity, etc. The solution to this problem should be on the responsibility of both parents and teachers, because the task of these people is to make the child a full-fledged harmoniously developed personality.

References

1. Krayazheva. Development of the emotional world of children. 1997.
2. Dalgova A.G. Aggression of primary school children. Diagnostics and Correction. 2011.
3. Fopel. How to teach children to collaborate? 1998.
4. Internet sources [https://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/detskaya-agressiya-prichiny-i-sovety-roditelyam/]

5. Baron R., Richardson D. Aggression. 2001.

6. Kornienko. Children's aggression. 2017.

Б.Б. Қанаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университетінің студенті,

Ғылыми жетекшісі: филология магистрі Г.Ж. Суюндықова

MODELING IDIOMS AS A LINGUISTIC PROBLEM

Globalization is taking over, our life and different spheres of it go through constant changes. Life changes – language does the same. The reason is language is the mirror of life, and according to the demand of it lexical units of the language (words, word combinations, phrases, sentences) acquire new meanings, which often may be misunderstood or confused. Nowadays there are numerous dictionaries of synonyms, antonyms, phrasal verbs and idioms.

Idioms in English are an ambiguous phenomenon and they exist in many languages, including English, French and others. The word «idiom» comes from the Greek «idiōma», which means «feature, peculiarity». In different dictionaries there could be found quite a lot different explanations of what an idiom is. There are some of the definitions:

Idiom – a group of words that has a special meaning that is different from the ordinary meaning of each separate word [1; p. 5].

Idiom – is a form of expression, grammatical construction, phrase, peculiar to a person or language; a phrase which is understood by speakers of a particular language despite its meaning's not being predictable from that of the separate words. Many linguists classified the term “idiom” and their several types [2; p. 4].

According to Glucksberg, another possibility to classify idioms is based on their degree of transparency, the extent to which the meaning of an idiom can be deduced from the meanings of its constituents, also he distinguishes opaque and transparent compositional idioms. In compositional-opaque idioms, the relations between an idiom's constituents and its meaning may be opaque, but the meanings of individual words can nevertheless constrain both interpretation and use. For the idiom kick the bucket, the semantics of the verb to kick can constrain interpretation [3].

According to Cacciari and Tabossi, these quasi-metaphorical idioms are based on similar communication strategy as metaphors in contexts such as “my lawyer is a shark” or “my job was a jail”. Here shark refers to merciless, ruthless people, while jail alludes to unpleasant circumstances. Quasi-metaphorical idioms work in a similar way [4].

Kvetko proposes a classification of idioms from a semantic point of view, based on their fixedness or stability. He claims that there are unchange-

able idioms, which are completely fixed and cannot undergo any modifications (e.g. once in a blue moon, red tape), and there are changeable idioms allowing certain variations. Among changeable idioms, he distinguishes the following possibilities for variation:

1) Grammatical variations involve limited, irregular syntactical or morphological changes such as tense, word order, form, articles, and their results are grammatical variants (e.g. have been in the wars – had been in the war; on and off – off and on; turn up one's nose – turn one's nose up);

2) lexical variations refer to optional or obligatory variations regarding the lexical structure of idioms, and their results are lexical variants (e.g. out of a clear sky – out of a clear blue sky; last straw – final straw). In certain cases, changeable idioms can undergo both grammatical and lexical changes (e.g. a/the skeleton in the cupboard – a/the family skeleton; there is no smoke without fire, where there is smoke, there's fire);

3) orthographic variations refer to changes in spelling, using different punctuation marks, or using small or capital letters; the results of these changes are orthographic (spelling) variants (e.g. nosy parker, nosy Parker, pay lip service, pay lip-service);

4) geographic variations are preferred only in certain parts of the English-speaking world and they can include any of the previously mentioned variations; examples for geographical variants: on second thoughts (British English) – on second thought (American English); a skeleton in the closet (American English) – a skeleton in the cupboard (British English) [5; p. 125].

Linguists have classified idioms according to various criteria. The most remarkable classification is based upon the varying degrees of idiomaticity. According to Fernando, idioms can be grouped into three sub-classes: pure idioms, semi-idioms and literal idioms.

A pure idiom is a type of conventionalized, non-literal multiword expression whose meaning cannot be understood by adding up the meanings of the words that make up the phrase. For example, the expression spill the beans is a pure idiom, because its real meaning has nothing to do with beans.

A semi-idiom, on the other hand, has at least one literal element and one with a non-literal meaning. Foot the bill (i.e. “pay”) is one example of a semi-idiom, in which foot is the non-literal element, whereas the word bill is used literally.

A literal idiom, such as on foot or on the contrary is semantically less complex than the other two, and therefore easier to understand even if one is not familiar with these expression.

In dictionaries of idioms the traditional and oldest principle for classifying phraseological units – the thematic principle is used etymological classification of phraseological units to their origin.

1) Verb + object/ complement-the idiom is formed by adding a preposition with an addition to the verb. For example: melt in one's mouth, in English

it sounds like «melts in the mouth», in Russian there is an analogue of «melt in the mouth», which means «delicious food»;

2) preposition phrase-phraseology, which consists of a preposition with subsequent additions. For example, in the soup literally translates as «in the soup» in Russian there is a similar expression «in a puddle», whose figurative meaning means «to be in an unpleasant situation»;

3) compound a stable expression, a phrase, for example: «Apple of discord»;

4) as + adjective + as + noun – Idiom is formed by means of a structure of comparison, for example: as easy as apple pie, the British say «simple as Apple pie», the Russians use the expression «easier than a steamed turnip», meaning something very simple or easy;

5) word and word is the formation of an idiom by listing two words connected by the Union «and». Let's give an example: carrot and stick in English sounds like «carrot and stick», in Russian there is an idiom «carrot and stick», which carries a figurative meaning of «method of punishment and encouragement»;

6) word + word and word is a Phraseology formed by listing three words, for example: “cool, calm and collected”, this expression literally translates as «calm, unruffled and collected», and the figurative meaning of this idiom is «calm»;

7) whole sentence – phraseology, in which the whole sentence, for example: Cheese it! The figurative meaning of this idiom is «to arrange» [6; p. 106].

On eminent linguist V. V. Vinogradov's word, the meaning of an idiom is “the special chemical mixture” of the meaning of all components. The meaning of an idiom cannot be sensed from its component words since the meaning is far from the same as that of a set 176 phrase. Consequently, idioms should be understood metaphorically rather than literally and translated maintaining their meaning rather than structure [7; p. 120].

English language numbers more than 25 000 idioms, in each sphere people face with the use of the idioms: during negotiations, in a shop, in song lyrics, but the highest possibility of facing with the usage of idioms is due to the everyday speech. Idioms are a part of our speech that we use absent-mindedly, automatically and they are divided into several groups by meaning, for instance, time, money, colour, animals, foods and weather.

«Time is money» – this famous saying can often be heard among the English. It confirms their extremely careful attitude to time. No wonder many idioms are dedicated to it. There are some idioms describing the time, for example:

- a) behind the times – ескірген;
- b) time flies – зымыраған уақыт;
- c) the big time – үлкен жетістік.

There is hardly the people more fond of “Pets” than the English. Therefore, animals occupy a place of honor not only in the homes of the English, but also in speech.

a) Monkey business – мән-мағынасы жоқ жұмыс;

b) eager beaver – жұмыскер, өте көп

c) the doghouse – қиын жағдайда болу;

Often such expressions come into use and become incredibly popular idioms in the English language:

1) As cunning (sly) as a fox – clever, crafty, cunning;

2) as hungry as a wolf – wanting to eat very much;

3) as strong as an ox – very strong;

Despite the fact that English cuisine does not shine with diversity, the number of idioms devoted to food is considerable.

1) Egghead – ақылды;

2) big cheese – қолында билігі бар адам;

3) the apple of one's eye – көзінің қарашығы;

4) as cool as a cucumber – суыққанды адам;

Weather is the main part of the small talk in everyday life. «When two Englishmen meet, they first talk about the weather» – this dictum of Samuel Johnson, expressed several centuries ago, is relevant to these days. It is not surprising that a considerable part of idioms is connected with the theme of the weather:

1) Rain cats and dogs – a heavy rain;

2) as right as rain – in good health or order;

3) have one's head in the clouds – to be unaware of reality;

4) be under the weather – to be ill or feel ill [8].

To sum up, idioms are recognizable because the literal meaning might not make sense and they convey the naive world of figurative-sensory perception in the form of individual words and persistent word combinations. The linguistic significance of any phraseological units as translators of cultural knowledge and ethnic stereotypes is determined by the degree of their idiomatics, place in the subject-conceptual system of the corresponding national culture. In the process of translation from one language to another specialist often have to deal with special language units, inevitably causing difficulties in their transfer to another language – idioms. The main difficulties in translating idioms are caused by the combination of two aspects – linguistic and cultural. In the theory of translation, a unified concept of translation of idiomatic expressions into another language is developed, based on their classification.

References

1. Longman Dictionary of Contemporary English: 2003.
2. Cambridge Idioms Dictionary (2006), Second edition. 488 p.
3. Cacciari C. Glucksberg, S. Understanding idiomatic expressions: the contribution of word meanings. North-Holland; 1991.

4. Cacciari C. Tabossi P. Idioms: processing, structure, and interpretation; 1993.
5. Kvetko P. English lexicology in theory and practice. 2009: 106–107.
6. Fernando, C. Idioms and Idiomaticity // Oxford: Oxford University Press. 1996.
7. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избранные труды. – М., 1977.
8. <https://www.englishdom.com/blog/100-samyx-vazhnyx-anglijskix-idiom/>

Э.Р. Тайлакова

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Р.А. Вафеев

МОДЕЛЬ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ БИЛИНГВИЗМА

В отечественной методике процесс овладения иностранным языком рассматривается как комплексное явление, складывающееся из усвоения иноязычных средств общения и деятельности общения, приводящее к постепенному накоплению навыков пользования отдельными элементами языка и развитию на этой основе необходимых умений. Поэтому этапу употребления в речи предшествует этап упражнений, основанный на предварительной отработке (до степени автоматизма) вычлененного из акта речи изолированного языкового материала. В этой связи выделяют три основных этапа овладения языковым материалом: 1) этап подготовки связного высказывания, 2) этап порождения подготовленного высказывания, 3) этап самостоятельного неподготовленного высказывания. Предполагается, что каждый предыдущий этап подготавливает появление последующего.

Однако не все исследователи согласны с этой схемой овладения языком. В частности, Н.В. Имедадзе (1979) считает, что умение правильно конструировать фразу и умение речевого общения на втором языке – разные умения. Умение конструировать фразу соотносится с этапом подготовки связанного высказывания. Умение общения – с этапом самостоятельного неподготовленного высказывания. Если следовать логике Н.В. Имедадзе, получается, что три этапа традиционной схемы – это не стадии овладения языком, а три разных по своей природе умения, которые не могут быть выведены одно из другого. Ведь речь – не просто сумма элементов языка, речь как целое является качественно новым образованием, развивающимся не в аспектном, мозаично склеивающемся, а в уровневом плане. Б.В. Беляев (1965) считает, что процесс овладения иностранным языком складывается из овладения разными видами речевой деятельности, которое происходит в определенной последовательности, в частности, чтение и письмо базируются на говорении. Условием становления чтения является слушание, а письмо формируется после чтения. Следовательно, говорение и слушание по времени становления

опережают чтение и письмо. Однако, если понимать говорение как выражение собственных мыслей на иностранном языке, а не как воспроизведение и комбинирование заученного, есть основания полагать, что говорение является последним по времени появления видом речевой деятельности, поскольку предполагает сформированность иноязычной внутренней речи (Б.А. Бенедиктов, 1981).

Согласно Г.И. Богину (1978), овладение иностранным языком проходит те же этапы, что и становление речевой способности на родном языке, то есть этап овладения правильной речью, этап скорости, этап насыщенности и этап адекватного выбора. При этом правильность речи формируется раньше, чем речь приобретает естественный темп. Второй этап связан с процессом интериоризации речевых механизмов, то есть с формированием внутренней речи на втором языке. Интериоризация речи на втором языке наступает скачкообразно при достижении какой-то критической точки в процессе накопления материальных знаний. Г.И. Богин также отмечает, что, чем сильнее развито произвольное поведение, тем сильнее стимулируется процесс интериоризации. На третьем этапе овладения языком человек резко расширяет свой словарь, а на четвертом овладевает способностью выбирать способ выражения, адекватный ситуации общения и программе сообщения. По наблюдениям Г.И. Богина, в формирующейся второй речевой способности эффект интерферирующего влияния родного языка тем сильнее, чем ниже достигнутый уровень владения вторым языком. В целом ряде моментов выводы Г.И. Богина совпадают с нашими собственными наблюдениями.

Действительно, при овладении иностранным языком первой должна формироваться правильность речи (это не значит, что она всегда формируется). Замедленность и полная осознанность формулирования высказывания на иностранном языке являются здесь необходимым условием. При сформировавшейся беглости речи исправить уже ничего нельзя. Можно только вернуть человека на предыдущий этап, то есть запретить ему говорить на иностранном языке, и начать формировать правильность заново. Поэтому естественно, что беглость речи по времени формирования должна следовать за правильностью. Мы также согласны с тем, что произвольность речевого поведения стимулирует интериоризацию. Усваиваться должны не только слова и правила, а целые программы речевой деятельности, то есть порождения и восприятия речи. Произвольное (и правильное) построение таких программ во внешней речи оптимизирует их интериоризацию, потому что систематическим получает положительное подкрепление извне.

Еще П.П. Блонской подчеркивал важность обучения точной словесной речи на уроках родного языка. Психологические исследования на материале обучения родному языку подтверждают, что уровень правильности – это базовый. Системообразующий уровень вербально-смысловой структуры, над которым в процессе дальнейшего обучения над-

страиваются другие уровни, обеспечивающие все более сложные виды вербально-смыслового анализа и синтеза (Н.П. Локалова, 2000). В частности, этот уровень является основой для формирования так называемого чувства языка.

Чувство языка, или языковое чутье, является интуитивным компонентом восприятия и порождения речи, обеспечивающим непосредственное симультанное усмотрение человеком качественных (грамматических, лексических, идиоматических, стилистических и т.д.) особенностей высказывания. Чувство языка есть сплав речевого опыта человека и усвоения специальных знаний о языке; основной функцией этого чувства считается контроль и оценка человеком формы высказывания, ее правильности, привычности на всем протяжении речевой деятельности.

Е.Д. Божович (1988) определяет чувство языка как механизм контроля и селекции языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер; это соотношение наиболее отчетливо проявляется на высших уровнях языка – лексико-фразеологическом, синтаксическом, лингвостилистическом. По мнению Е.Д. Божович, в основе чувства языка лежит ориентировка носителя языка в системе типичных для той или иной формы значений и в системе форм, позволяющих передавать одни и те же значения с различными смысловыми, эмоциональными и другими оттенками. При изучении синтаксиса, например, такая ориентировка связана с овладением семантикой структурной схемы предложения, заполняющих ее слов, с освоением синонимических ресурсов языка.

Вслед за А.Е. Карлинским (1973) мы выделяем четыре характеристики чувства языка. Во-первых, оно не является ни врожденным, ни наследуемым, а приобретается в процессе языковой практики. Во-вторых, оно носит интуитивный характер, это подсознательная способность понимать и строить правильные предложения в соответствии с ситуацией и интенцией говорящего. В-третьих, оно не является универсальным, а всегда связано с особенностями конкретного языка. В-четвертых, оно обладает сложной структурой и вырабатывается в человеке постепенно.

М.М. Гохлернер, П.Б. Невельский и И.А. Рапопорт (1970) считают, что чувство языка является компонентом внутреннего программирования речевого высказывания. При порождении речи чувство языка проявляется в поиске более точного и правильного в данной ситуации способа оформления высказывания, а также в осознании этой точности и правильности. При восприятии речи чувство языка проявляется в интуитивной реакции на отклонения от норм и узуса, а также в осознании соответствия формы высказывания его содержанию. При этом условием формирования и индикатором сформированности чувства языка может выступать только правильность речи, которая измеряется степенью соответствия избираемых языковых средств речевой ситуации и вербальному контексту с точки зрения нормы и узуса изучаемого языка.

По нашему мнению, чувство языка является смысловым образованием, характеризующим Образ языка. У билингва это чувство должно иметься относительно каждого из языков, которыми он владеет. Относительно родного языка языковое чутье формируется стихийно по мере накопления языкового опыта и повышения уровня образования. Относительно иностранного языка это чувство формируется по мере интериоризации речевых программ и в зависимости от качества ориентировки может быть принципиально разным. Если субъект воспринимает иноязычные программы порождения речи аналогичными родному языку, чувство языка может сигнализировать ему только об отклонениях его иноязычной речи от норм родного языка, консолидируя его интерязык. Подлинное чутье в отношении иностранного языка может быть сформировано лишь при условии интериоризации правильных программ порождения речи и обеспечении ориентировки на существенные признаки форм и значений, то есть при отсутствии интерференции родного языка.

Характеризуя этапы овладения языком, Г.И. Богин (1978) отмечает, что человек, достигший стадии интериоризации речи, способен очень быстро накапливать лексическую информацию, что совпадает и с нашими наблюдениями. Интериоризация правильных иноязычных речевых программ действительно способствует быстрому и очень легкому обогащению словаря обучающихся. Г.И. Богин объясняет это тем, что каждый человек обладает развитой сетью вербальных ассоциацией на родном языке, к которой просто подключаются иноязычные слова. Не отрицая такой возможности, хотелось бы отметить, что, согласно нашим наблюдениям, если в процессе обучения не происходит интериоризации правильных программ речевого поведения и обучающийся в своей речи на иностранном языке продолжает опираться на небольшой запас заученных, но не осознанных формул, это является серьезным препятствием к расширению его иноязычного словаря. В целом, как уже отмечалось, присутствие в сознании элементов интерязыка значительно затрудняет дальнейший прогресс обучающегося.

По нашим наблюдениям, разные подсистемы речевой способности развиваются неравномерно и скачкообразно. Действительно, нельзя ожидать постепенного и линейного прироста в овладении иностранным языком. Кроме того, нет прямой связи между приростом знаний о языке и становлением умений и навыков в его практическом использовании, поскольку между этими двумя процессами лежат психологические процессы интериоризации иноязычных механизмов речевой деятельности и преобразования внутренней речи субъекта, а также механизмы реализации речи на иностранном языке, то есть произносительно-интонационные навыки.

Описанная выше модель владения языком и выводы, сделанные на основе теоретико-методологического анализа, позволяют моделировать процессы, происходящие в сознании субъекта при формировании билин-

гвизма в условиях обучения иностранному языку в сельской местности, то есть языку, который не является естественным языком общения в стране, где он изучается. Обучающийся уже имеет сформированный механизм владения родным языком, который выполняет все свойственные ему функции, то есть обслуживает и общение, и познание, и сохранение и передачу опыта. Поэтому механизм владения иностранным языком не может быть построен изолированно от механизма владения родным языком и не может не подвергаться влиянию с его стороны.

Литература

1. Имедадзе Н.В. О взаимодействии языковых систем в процессе одновременного владения двумя языками. – Тбилиси, 1959.
2. Вафеев Р.А. Комплексный подход к проблеме оптимизации обучения русскому языку как средству межнационального общения / Творческое начало деятельности в высшей школе: проблемы активизации. Доклады в Республиканской научно-практической конференции. – Фрунзе: Илим, 1988. – С. 166-167.
3. Вафеев Р.А. Комплексный подход к проблеме оптимизации обучения русскому языку как средству межнационального общения / Творческое начало деятельности в высшей школе: проблемы активизации. Доклады в Республиканской научно-практической конференции. – Фрунзе: Илим, 1988. – С. 166-167.
4. Вафеев Р.А. Учет особенностей родного языка при обучении иностранному в условиях продуктивного билингвизма / Зональное семинар-совещание преподавателей иностранных языков Средней Азии и Казахстана «Совершенствование обучения иностранным языкам». – Душанбе, 1988. – С. 150-152.
5. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 221 с.
6. Вафеев Р.А. Интерференция родного языка и первого неродного при контакте с иностранным языком / Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 13. – №3. – С. 574-577.

F.K. Ermagambet

student of Pavlodar State Pedagogical University

Research advisor: PhD, associate professor A.M. Akhmetbekova

THE PECULIARITIES OF STYLISTIC DEVICES AND EXPRESSIVE MEANS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Linguistic stylistics is a relatively new section of linguistics, which is engaged in the study of speech styles, stylistic techniques and expressive means of language in their relation to the expressed content. Thus, the components of this definition are a) speech styles and b) language expressive means and stylistic devices. First of all, it is necessary to clarify the concepts of «expressive means» and «stylistic devices». These terms are often used synonymously, sometimes with different meanings.

Language means are divided into expressive and descriptive means. The descriptive means of the language, which are the tropes, are all kinds of

figurative use of words, phrases and phonemes. V.A. Kukhareno considers that the expressive means of language, or figures of speech, do not create images, but increase the expressiveness of speech [1, p. 74].

I.V. Arnold in his “stylistics” notes that “it is not easy to make a clear distinction between the expressive means of the language and the stylistic devices of the language, although there are still differences between them” [2, p. 89]. To understand better the difference between these two terms, we need to consider each of them and give them a definition.

Expressive means are those phonetic, morphological, word-building, lexical, phraseological and syntactical forms which exist in language-as-a-system for the purpose of logical and/or emotional intensification of the utterance [3, p. 27]. These forms of language are worked out by public practice, are recognized from the point of view of their functional purpose and are fixed in grammars and dictionaries. Their use is gradually normalizing. Rules are developed for using such expressive means of the language.

What should be understood as a stylistic device? Before answering this question, let’s try to determine the characteristic features of this concept, relying on the work of I.R. Galperin. The stylistic device is distinguished and contrasted with the expressive means by the conscious literary processing of a linguistic fact. The stylistic device is a conscious and intentional intensification of some typical structural and/or semantic property of a language unit (neutral or expressive) promoted to a generalized status and thus becoming a generative model [3, p. 29].

In the most general (linguistic) sense of the word, stylistic devices (tropes) are words and expressions used in a figurative sense. There is also a wider, aesthetic understanding of the tropes. A trope is: 1) a word or speech used in a journalistic or literary text in a figurative sense to create expressiveness; 2) any linguistic unit used in a fiction, journalistic text with a biased meaning: metaphor, metonymy, epithet; trope focuses on the background, advocating literal meaning [4, p. 304].

The simplest form of the trope is a simile. Simile is a characterization of one object by bringing it into contact with another object belonging to an entirely different class of things, e.g. She is like a rose [3, p. 153].

Metaphors are linguistic images that are based on a relationship of similarity between two objects or concepts; that is, based on the same or similar semantic features, a denotational transfer occurs, e.g. The clouds are crying for It’s raining. Metaphor is also frequently described as a shortened comparison, in which the comparison is nonetheless not explicitly expressed [5, p. 744].

The epithet is a term in rhetoric for attributive adjectives and appositions. The term is used particularly in figures of speech of expansion, especially in unusual semantic collocations or in special characterizations like William the Conqueror or Richard the Lionheart. (pleonasm) [5, p. 372].

Today, there are many classifications of stylistic devices developed by linguists and literary scholars around the world. In this study, we take into account the most famous works of foreign linguists. This study proposes classifications of I. R. Galperin and V. A. Kukharenko.

I. R. Galperin classifies stylistic devices as follows [3, p. 136, 191, 123]:

| Lexical-phraseological | Syntactical | Phonetic |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| Metaphor | Inversion | Intonation |
| Metonymy | Isolation | Alliteration |
| Irony | Ellipsis | Onomatopoeia |
| Antonomasia | Omission | Rhyme |
| Epithet | Indirect-direct speech | Rhythm |
| Oxymoron | Questions in the narrative text | |
| The use of interjections | Rhetorical question | |
| Pun | Litotes | |
| Zeugma | Parallel construction | |
| Periphrasis | Chiasmus | |
| Euphemism | Repetitions | |
| Simile | Climax | |
| Hyperbole | Suspense | |
| The use of proverbs | Antithesis | |
| Allusion | Polysyndeton and Asyndeton | |
| Citations | | |

V.A. Kukharenko identifies the following main groups of stylistic devices [2, p. 23, 63, 85, 106]:

| Lexical | Syntactical | Lexical-Syntactical | Graphical and Phonetic |
|-----------------|---------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Metaphor | Inversion | Antithesis | Italics |
| Personification | Rhetorical question | Litotes | Spelling mistakes |
| Metonymy | Ellipsis | Periphrasis | Hyphenation |
| Irony | Detachment | Climax | Quotation marks |
| Hyperbole | Aposiopesis | Simile | Capitalization |
| Epithet | Suspense | Comparison | Graphon |
| Zeugma | Repetition | Graduation | Alliteration |
| Pun | Parallelism | | Assonance |
| | Chiasmus | | Onomatopoeia |
| | Polysyndeton | | Rhyme |
| | Asyndeton | | Rhythm |

It is interesting that all stylistic devices belong to expressive means, but not all expressive means are stylistic devices. Language is the main means of human communication. Stylistically relevant in this connection is the fact that the same thought, idea, belief, opinion, emotion and feelings or attitude of mind can be expressed in more than one way.

Analyzing stylistic devices in the novel “The fault in our stars” by John Green, the classification proposed by V.A. Kukharenko is used. This

classification is more convenient and quite applicable for a qualitative analysis of stylistic devices. Let us present some of the examples:

– Metaphors: *the heart of Jesus, the circle of trust, to poison with exotically named chemicals, to kill time, I am on a roller coaster that only goes up, you put the killing thing right between your teeth, but you don't give it the power to do its killing, the sun was a toddler insistently refusing to go to bed, hope was clung to.*

– Personification: *his every syllable flirted, pain demands to be felt.*

– Simile: *had fat chipmunked cheeks, I looked like a normally proportioned person with a balloon for a head, I fear it like the proverbial blind man who's afraid of the dark, the book that was as close a thing as I had to a Bible, He sounds like a winner, You are like a millennial Natalie Portman, To breathe like a normal person.*

– Hyperbole: *listened for the thousandth time.*

– Epithet: *every freaking meeting, unbridgeable distance between us.*

– Alliteration: *Staff Sergeant Max Mayhem.*

– Repetition: “*Always* is their thing. They'll *always* love each other and whatever. ... they have texted each other the word *always* four million times in the last year.”, “I *liked* Augustus Waters. I *really, really, really liked* him. I *liked* the way his story ended with someone else. I *liked* his voice. I *liked* that he took existentially fraught free throws. ... And I *liked* that he had two names”;

– Antithesis: *there were always more bad guys to kill and more good guys to save.*

– Rhetorical question: ... *oh, come on, he's not going to survive these seventeen bullet wounds, is he? .*

– Italics: *Three years?, America's Next Top Model, always, Good Friends Hard to Find and Impossible to Forget, existentially fraught, survive.*

– Capitalization: *AND YOU TOO MIGHT BE SO LUCKY!, you HAD FREAKING CANCER, Good Friends Hard to Find and Impossible to Forget, the Department of Having a Voice that Made My Skin Feel More Like Skin.*

– Quotation marks: “*Three years?*”, “*That's the thing about pain*”, “*It demands to be felt*”.

Thus, expressive means are used to enhance the expressiveness of the statement, they are not associated with figurative meanings of the word. Expressive means of repetition, parallelisms, antitheses, phonetic techniques, the use of archaisms, neologisms, etc. A stylistic device is a deliberate use of linguistic phenomena, including expressive means. Expressive means have a greater degree of predictability compared to a stylistic device.

Stylistics deals with the investigation of the inventory of special language media which secure the desirable effect of the utterance. The special media of language are called stylistic devices and expressive means. This field touches upon such general language problems as the aesthetic function of language, synonymous ways of rendering one and the same idea, emotional

coloring in language, the interrelation between language and thought, the individual manner of an author in making use of language, etc.

References

1. Кухаренко В.А. Семинарий по стилистике английского языка. – М.: Высшая Школа, 1971. – 184 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.
3. Galperin I.R. Stylistics. 2nd ed., rev., ed. by L.R. Todd. – M.: Higher School, 1977. – 332 с.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2005. – 376 с.
5. Bussmann H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. – London and New York: Routledge, 2006. – 1304 p.

Р.М. Мухитжан

студент Павлодарского государственного педагогического университета

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Р.А. Вафеев

ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДВУАЗЫЧИЯ И МНОГОАЗЫЧИЯ

Двуязычие и многоязычие как фактор интеграции разных стран и народов было известно с древнейших времен. Как социолингвистическое, психолингвистическое, лингвистическое явление билингвизм возник в силу жизненных потребностей, определенных условий, стало продуктом взаимосвязи, взаимообщения и взаимообогащения представителей разных народов – носителей различных языков. Так, если верно утверждение, что «...нет языков, в которых не было бы иноязычных заимствований», то нельзя не согласиться с тем, что «данные заимствования являлись результатом контактов – прямых или косвенных – между носителями разных языков. Это приводило к образованию разных типов двуязычия у отдельных лиц или групп людей в разные исторические эпохи». Вот почему принято считать, что двуязычие или многоязычие и языковой контакт являются необходимыми условиями для проявления языковой интерференции, которая может стать началом заимствования (borrowing), переноса (transfer) из одного языка в другой или слияния (convergence) тех или иных элементов контактирующих языков [1].

Проблемы двуязычия, многоязычия и влияния языков друг на друга привлекали внимание исследователей давно. При решении этих проблем были высказаны гипотезы о том, что двуязычие возникло в эпоху первобытнообщинного строя. В результате войн между родами, племенами, говорившими на разных языках, захватывались пленные, которые вынуждены были усваивать язык нового рода, нового племени. Не только воины, но и мирное сосуществование соседних родов, их взаимопомощь,

выживание в суровых климатических условиях становились определяющими факторами различных языковых контактов. Таким образом, в результате военных столкновений, мирного сосуществования и выживания они становились билингвами, полилингвами. Двужычие в первобытном обществе носило случайный и временный характер. Однако уже в то время возникла потребность в общении на различных языках: на языке своем и на языке племени-захватчика или миролюбивого соседа. Такое двужычие исследователи характеризуют как «элементарное, первобытное двужычие» [3].

С появлением многонациональных государств в период рабовладельческого строя, а точнее, с образованием государственных объединений, таких как Древний Египет, Римская империя, государств Древней Греции, Индии, Ирана, государств Средней Азии и др., включавших разноязычные племена и народности, возникла необходимость в более сложных формах общения между народами. Создавалась ситуация, когда правителям нужны были люди, владеющие двумя или несколькими языками. В это время появилась потребность в билингвизме, полилингвизме и в профессиональных переводчиках.

В многонациональных государствах люди вступали в смешанные браки, что обуславливало появление различных форм и типов двужычия, многоязычия. Этому способствовало и то, что завоевание новых территорий часто приводило к победе языка завоевателей над языком побежденных. Таким примером может служить распространение латыни на правах государственного и конфессионального языка на огромной и разнообразной по этническому составу территории Римской империи – на Пиренеях, во Франции, в Альпах, на Балканском полуострове, т. е. во всей Западной Европе. На латыни шла католическая служба, велись дипломатические переговоры, писали законы, научные трактаты и художественные произведения. Такая форма языка была близкая к античной речи Цицерона и Цезаря, а не народному языку последних представителей римлян, смешавшихся с «варварами». Обогащенная опытом Возрождения, поддержанная Декартом, Лейбницем, Беконем и другими авторитетами, латынь очень долго держалась, например, в научной практике. Еще в XIX в. на ней защищались диссертации и велись ученые диспуты. По-латыни чех И. Добровский написал в 1822 г. первый труд по славистике «Основы славянского языка древнего диалекта»; также на ней написана и знаменитая работа по неевклидовой геометрии гениального русского математика Лобачевского. В настоящее время латынь – язык современной медицины, язык католической церкви. С ней связано понятие «мировой язык» (*Weltsprache*, *world language*, *langue mondiale*) как новая историческая категория человеческого языкового развития XX–XXI вв. Таким образом, наряду с местными языками в форме одноязычия, двужычия и многоязычия функционировала и латынь, создавая качественно новые формы социально-политических контактов разных народов и как

фактор становления и функционирования новых типов двуязычия и многоязычия.

В эту эпоху, как известно, латынь видоизменилась и дала начало современным романским языкам, а также возникновению массового типа двуязычия и даже многоязычия. Двуязычными и многоязычными были отдельные слои населения: государственные чиновники, служители католической церкви, воины, торговцы, рабовладельцы и рабы. Рабы вынуждены были овладеть языком победителей, а рабовладельцы – овладеть языком рабов для получения большей выгоды от нещадной и утонченной их эксплуатации. В эту эпоху складывается тенденция не только к возникновению массового одностороннего двуязычия, но и появлению двустороннего двуязычия.

Особый интерес представляет латинско-греческое двуязычие, которое возникло и начало формироваться в 146 г. до н. э. с эпохи покорения римлянами Греции – страны с более высокой культурой. Это двуязычие оставило человечеству огромное наследие – греко-латинскую научную терминологию, основу основ современной терминологии во всех отраслях знания. Но, с другой стороны, в рабовладельческом обществе главной из причиной распространения двуязычия явилось навязывание языка завоевателей покоренным народом. Так, «в Римской империи особым законом было установлено, чтобы все постановления наместников в покоренных землях были только на латинском языке, равно как и суд; все просьбы и обращения в сенат должны были писаться на латинском языке. Частные лица и целые области получали право гражданства, если они – наряду с согласием подчиниться обычаям Рима и римской государственности – давали обязательство принять как свой и латинский язык. Такая политика насильственного навязывания языка завоевателей покоренным народам приводила к образованию разных типов и форм двуязычия».

Рабовладельческие государства возникали и распадались, языки этих государств оказывали влияние друг на друга, но распространению двуязычия мешало пренебрежительное отношение завоевателей к культуре и языкам покоренных народов .

Устойчивые формы и типы двуязычия стали возникать в эпоху феодализма (V–XVIII вв. для Западной Европы, IX–XVIII – для России). Этому способствовали переход от языческих верований к новым религиям, которые вносили в общество второй, культовый язык, а также распространение письменности. Противопоставление культового и народного языков определяло не только главные черты языковых ситуаций во многих землях на протяжении веков, но также и своеобразие новых (народных) литературных языков.

Например, история литературного русского языка может быть понята как история противостояния и взаимодействия церковнославянской (южнославянской) и народной (восточнославянской, позже собственно

русской) языковых стихий. Такой путь развития русского литературного языка неизбежно отдалил его от народных говоров.

В этой связи Лудольф в своей грамматике очень хорошо подметил, что в Москве конца XVII века в быту говорили и «по-русски», а в книгах писали «по-славянски». Расхождение между литературным языком и народными говорами стало настолько, что необразованные люди не всегда могли понимать литературную речь из-за множества неизвестных слов, непонятных их значений, необычных конструкций, несвойственных их речи фонем и т. д. Подобная языковая ситуация обусловила появление функционального двуязычия [2; 4].

Возникновение функционального двуязычия в форме «культурного» и «народного» языков наблюдалось и наблюдается в мире индуизма – это древнеиндийский язык – санскрит; у китайцев, японцев, корейцев, вьетнамцев – вэньянь (древнекитайский) и письменно-литературный тибетский; у мусульманских народов, закрепленный Кораном, – классический литературный арабский и классический персидский; у христиан – это греческий, латынь, церковнославянский; в мире иудейского богослужения – это культовый иврит. Известно, такую же функцию играл язык пали на юге Индии, Цейлоне и в Юго-Восточной Азии. Такая форма двуязычия привела, к объединению обширных культурно-религиозных миров, консолидируя их в мир индуизма, мир буддизма, мир христианства (с последующим разделением на католичество и православие), в мир ислама, в мир иудаизма. Однако несмотря на консолидирующую функцию указанных мировых языков того периода они были чужды массам простых людей и не могли не стать основой формирования и развития различных форм массового двуязычия и многоязычия. На этих языках происходил лишь ограниченный узкими рамками тогдашней жизни обмен техническими, научными знаниями, культурой, проводились культовые, религиозные обряды и т. д. и т. п. [5].

Появлению различных форм двуязычия способствовал и тот непреложный факт, что между государствами велись войны, происходило покорение одного народа другим. Этот фактор лежит в основе франко-английского двуязычия (после завоевания Англии норманнами в 1066 г.); греко-турецкого, славяно-турецкого и других форм двуязычия в Османской империи; чешско-немецкого в Чехии; польско-украинского, польско-белорусского, польско-литовского в завоеванных поляками землях. В качестве еще одного фактора, способствовавшего распространению двуязычия в эпоху феодализма, можно назвать крестовые походы (XI–XIII вв.). Эти походы объединяли разноязычных людей определенных слоев населения общей целью походов, и некоторые из этих людей становились билингвами и даже – полилингвами. Более того, общая цель создавала основу возникновения не только одностороннего билингвизма, но и двустороннего [6].

Следует отметить, что мировой язык как социально-лингвистическое явление качественно отличался от языков широкого международного применения, известных в разные периоды в разных группах стран. Еще в Афинском государстве с IV в. до н. э. имелось единоеязычие в форме древнегреческого койне – общего языка на основе диалекта Аттики. Сходную роль играл арамейский язык на Ближнем Востоке в III в. до н. э. и уйгурский для среднеазиатских стран IX–XI вв. н. э. Впрочем, для первых государств, вроде вавилонской и древнеперсидской деспотий, Древней Греции и Рима – пестрых конгломератов народов, объединенных одной властью, – это, скорее, исключение, чем правило.

Литература

1. Вафеев Р.А. Билингв как носитель двуязычия и билингв-языковая личность в культурном пространстве страны // Экология культуры и образования: Филология. Философия. История. – Тюмень, 1997. – С. 146-159.
2. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. – Изд. 2. – М., 1938. – С. 156.
3. Дешериев Ю.Д. Предисловие к сборнику «Проблемы двуязычия и многоязычия». – М.: Наука, 1972. – С. 3-12.
4. Костомаров В.Г. Русский язык среди других языков мира. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
5. Михайлов М.М. Двуязычие в современном мире. – Чебоксары, 1988. – С. 3-5.
6. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 15.

СОДЕРЖАНИЕ

ТАРИХ, АРХЕОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЭТНОЛОГИЯ / ИСТОРИЯ, АРХЕОЛОГИЯ И ЭТНОЛОГИЯ

| | |
|---|----|
| А.Б. Әлиақбар, Г.К. Ракишева Әбікей Зейінұлы Сәтбаевтың қызметі мен өмірі | 3 |
| А.Г. Альшинбеков, Г.К. Ракишева Кітап және жастар: қазақстандық оқырманды қалыптастыру | 7 |
| Ғ.Т. Амангелді, А.Е. Каримова Қазақ жеріндегі ортағасырлық қалалардың моншалары және құбыр жүйесі | 10 |
| Г.Т. Бекмұхамбетова, А.Е. Каримова Батыс Қазақстан территориясындағы әскери бекіністердің салыну тарихы | 13 |
| А.К. Есенқұл, А.С. Молдақимова О некоторых историографических аспектах вопроса происхождения жузов | 17 |
| К.Е. Жайлау, Г.К. Ракишева Бұқаралық ақпарат құралдарының қоғамдағы алатын орны | 21 |
| К.Е. Жайлау, Г.К. Ракишева Экстримизм – жастар көзімен | 23 |
| А.А. Жилкибаева, Г.М. Тохметова Вклад Артемия Дёрова в развитие края | 26 |
| Н.У. Жумақұлова, А.Е. Каримова Алжир лагері әйел тұтқындарының өмірі мұрағат құжаттарында | 29 |
| Ж. Казолдина, А.Е. Каримова Көшпенділердің киім үлгілері тарихынан | 34 |
| Д.В. Сницарь, Ж.Н. Нуртаев Казахско-китайские торговые отношения в XVIII–XIX вв. | 38 |
| Н.Е. Кузембаев, Т. Салимов Сакральное значение вооружения у кочевников | 41 |
| Н.Е. Кузембаев, Т. Салимов Разведывательная и дозорная служба воинов у кочевников в период развитого Средневековья | 47 |
| Р.Н. Калтеева, З.Ш. Айткенов Қазақстан тарихынан хрестоматия кітабы | 54 |
| К.М. Ганя, Г.Ж. Курмангазина К вопросу о религиозных взглядах аль-Фараби | 61 |
| А.А. Иманшарипова, З.А. Сабданбекова «Дінтану негіздері» пәнінің оқушылардың діни сауаттылығын қалыптастырудағы маңызы | 64 |
| Д.В. Сницарь, Г.Ж. Курмангазина Учителя-павлодарцы – герои войны и труда | 67 |
| А.Н. Швец, Г.Ж. Курмангазина Педагогические идеи аль-Фараби | 72 |
| Болат Сәнім, З.Ш. Айткенов Қазіргі қоғамның көлеңкелі тұстарын жоюдың бір тәсілі – бастамашылдық (Дінтану) | 76 |

ҚАЗАҚ ТІЛІ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТІ

| | |
|--|-----|
| Ш.А. Алданыш, М.К. Каирова Әл-Фараби – Абай: философиялық көзқарас | 80 |
| Ж.Ж. Боранбек, С.Н. Сүтжанов Көшпенділер мәдениеті: Атқа міну | 84 |
| Г.М. Дюсетова, Ә.Д. Әміренов Бауыржан Момышұлының эпистолярлық мұрасы | 88 |
| А. Ертілеуова, М.И. Оразханова Поэзиядағы туған жер тақырыбы: дәстүр және жалғастық | 93 |
| Ж.С. Әлмұратова, Ж.Қ. Жұбантаева Әлеуметтік мәртебе (статус) туралы қазақ және орыс тілдеріндегі мақал- мәтелдердің танымдық ерекшелігі | 98 |
| Ж.С. Әлмұратова, Ж.Қ. Жұбантаева Қазақ тіліндегі англицизмдер (жарнама материалдары негізінде) | 101 |
| Н.Х. Жақсылықова, М.И. Оразханова М. Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясындағы Құнанбай бейнесі | 104 |
| А.Қ. Жақсыбай, Ж.Қ. Жұбантаева Қазақ тіліндегі саяси сөздердің зерттелуі | 108 |
| М.Б. Жунусова, А.К. Матаева Ахмет Байтұрсынұлы аудармаларының ерекшелігі | 112 |
| Ә. Карпекова, Ы.Б. Шақаман Ғалым Н. Оралбайдың әдістемелік бағыты | 116 |
| Б.А. Қайкен, А.Ш. Кабжанова Парсы және қазақ әдебиетінің байланысы | 120 |
| А. Қошқарова, Қ.С. Ерғалиев Метрологиялық атаулардың тұрақты тіркестердегі көрінісі | 123 |
| А.Т. Оразбек, С.Н. Сүтжанов Жаңа технологияларды М. Мақатаев өлеңдерін оқытуда пайдалану | 126 |
| А. Сұраған, Қ.С. Ерғалиев Мақал-мәтелдердің қолданыстық ерекшелігі | 131 |
| Н. Тоқтарова, М.И. Оразханова Көркем шығармадағы «Әке» бейнесі арқылы ұлттық тәрбие беру (М. Әуезовтің «Абай жолы» романы негізінде) | 135 |
| Г.Т. Түзелбаева, Ж.Қ. Жұбантаева Лексикалық құбылыстардың феминистік сипаты | 140 |
| Ж.А. Уалиева, Б.Ж. Сарыбаева Халық педагогикасының элементтерін әдебиет сабағында тиімді пайдаланудың оқыту әдістемесі | 145 |
| А. Урманова, Б.Ш. Құралқанова Оралхан Бөкей прозасындағы авторлық ұстаным | 149 |
| Н.А. Нурумов, Р.Т. Жакупова Мифологиялық сипаттағы магиялық сөздер | 152 |

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

| | |
|---|-----|
| <i>Д. Ажикенова, А. Ахмет, Г.К. Абзудинова</i> К вопросу об обновленной программе обучения по русскому языку в 7 классе в школах с казахским языком обучения | 157 |
| <i>А.Ж. Бахтиярова, А.Е. Агманова</i> Особенности формирования лингвокультурных знаний учащихся старших классов | 161 |
| <i>А.С. Балакина, О.К. Андрющенко</i> Диагностика уровня развития речи учащихся средней школы | 165 |
| <i>М.Д. Бейсенбаева, Г.Н. Старченко</i> Методические приёмы анализа художественного произведения на уроке литературы в 9 классе | 168 |
| <i>Е.О. Белова, З.К. Темиргазина</i> Метафоризация понятия «чиновник» в русском языке | 173 |
| <i>Е.А. Белоусова, Л.Е. Токатова</i> Национальный корпус русского языка как инструмент литературоведческого анализа (на материале комедии Н.В. Гоголя «Ревизор») | 177 |
| <i>А.О. Врублевская, О.К. Андрющенко</i> Виды работы с фразеологией на уроках русского языка и литературы | 180 |
| <i>Ж.О. Ертай, З.К. Темиргазина</i> Коммуникативные стратегии речевого взаимодействия взрослых и детей | 187 |
| <i>Г.К. Жакупова, З.К. Темиргазина</i> Пространство и время как семиотические доминанты в цикле А. Блока «Стихи о Прекрасной Даме» | 192 |
| <i>В.В. Ивахненко, О.К. Андрющенко</i> Концепт «ссора» в сознании носителей русского языка (по материалам ассоциативного эксперимента) | 196 |
| <i>М.А. Қалел, З.К. Темиргазина</i> Стратегии и тактики конфликтного поведения на примере романа И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев» | 199 |
| <i>О.В. Кучеренко, З.К. Темиргазина</i> Прецедентные тексты в заголовках павлодарских газет: как объект изучения в исследовательской деятельности учащихся | 204 |
| <i>К.А. Муратова, З.К. Темиргазина</i> Виды работы с толковыми словарями на уроках русского языка | 209 |
| <i>С.С. Сакауова, Г.С. Суюнова</i> Виртуальные экскурсии и квесты как современные формы внеклассной работы по русскому языку | 215 |
| <i>Н.О. Сарсенова, Г.С. Суюнова</i> Концепт «Враг» в русских пословицах и поговорках | 219 |
| <i>К.Е. Сулейменова, Л.Е. Токатова</i> Художественный «диалог» А.П. Чехова и А.С. Пушкина: историко-литературный обзор | 222 |
| <i>А.Д. Тезекбаев, З.К. Темиргазина</i> Речевые стратегии и тактики третьего лица в коммуникативном общении между основными участниками | 226 |
| <i>Р.В. Темикова, Г.С. Суюнова</i> Культурологическое образование – новая образовательная парадигма | 229 |

| | |
|---|-----|
| Ж.Е. Халияров, З.К. Темиргазина Роль и место концептуальной метафоры в современной лингвистике | 233 |
| В.И. Ярьсько, Г.Н. Старченко Тестирование как эффективная форма контроля на уроке литературы в 8 классе ... | 237 |
| А. Яцык, М. Полетаева, Г.К. Абзудинова Рефлексия на уроках русского языка и литературы | 241 |

ШЕТ ТІЛДЕРІ / ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

| | |
|--|-----|
| Г. Айдархан, Ә. Барат, Б.Д. Ныгметова Ағылшын тілі сабағында диалогтік оқытудың ерекшеліктері | 248 |
| А.А. Азамат, Ә.Қ. Жетпісбай Білім беру мазмұнын жаңарту контексінде бастауыш сынып оқушыларын ағылшын тіліне | 253 |
| С. Айтжан, М.А. Рамазанова Ерте жастан ағылшын тілін оқытудың маңызы мен ерекшеліктері | 256 |
| Ж.С. Ахметжанова, Ә.Қ. Жетпісбай Ағылшын тілін оқытуда көрнекі құралдарды тиімді қолдану | 259 |
| С.А. Әлжанова, Ә. Қ. Жетпісбай Ағылшын тілі сабағында лексикамен жұмыс істеудің тиімді жолдары | 263 |
| Н. Бейсетай, Ә.Қ. Жетпісбай Ағылшын тілін оқытуда ақпараттық – коммуникациялық технологияларды тиімді қолдану | 268 |
| С.Ж. Билялова, Ә.Қ. Жетпісбай Шет тілі сабақтарында интерактивті әдістердің тиімділігі | 271 |
| М. Букурова, А. Мусатаева, Б.Д. Ныгметова Как развивать творческие способности учащихся на уроке английского языка? | 275 |
| А. Әбділдәбек, Ш. Орынтай, Б.Д. Ныгметова Ағылшын тілі сабағында коммуникативтік құзыреттілікті дамыту жолдары | 279 |
| А.Т. Әлімқұл, М.А. Рамазанова Абайдың қара сөздерін ағылшын тілін оқытудың ортаңғы сыныптарда қолданылуы | 282 |
| Б. Жүсіп, А. Тулеубаев, Б.Д. Ныгметова Шетел тілін оқытуда акт қолдану арқылы оқушылардың өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту | 286 |
| А.Н. Каратаева, М.С. Құлахметова Шет тілін оқытудағы лингвоелтанымдық аспект | 289 |
| С. Конакбаева, Б.Д. Ныгметова Ағылшын тілі сабағында топтық жұмысты ұйымдастыру жолдары | 294 |
| Н. Кудайбергенова, Б.Д. Ныгметова Шетел тілі сабағында оқушылардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру жолдары | 297 |
| Б.Б. Қанаева, Б.К. Жумакельдина Шет тілін оқытудағы айтылуы бірдей сөздердің қолданылу ерекшелігі | 302 |
| Т. Мүрсәлім, Н. Эркинова, Б.Д. Ныгметова Оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру жолдары | 306 |
| А.Н. Мыңжасар, Ә.Қ. Жетпісбай Ағылшын тілін оқытуда лексикамен жұмыс жасаудың ерекшеліктері | 310 |

| | |
|---|-----|
| <i>Е. Нұрбекқызы, Ә.Қ. Жетпісбай</i> Шет тілін меңгеруде топтық жұмыстың тиімділігі | 313 |
| <i>А.А. Оңғарбек, Ә.Қ. Жетпісбай</i> Ағылшын тілін оқытуда қолданылатын оқу техникасының түрлері | 318 |
| <i>Д.В. Оришевский, М.С. Кулахметова</i> Использование аутентичных видеоматериалов в целях повышения мотивации к изучению иностранного языка | 322 |
| <i>Ш.Е. Орынбек, Ә.Қ. Жетпісбай</i> Ағылшын тілінде сөйлеу мәдениетін оқыту әдістері | 326 |
| <i>К. Перескокова, Б.Д. Нызметова</i> Case-study как метод интерактивного обучения иностранному языку | 330 |
| <i>А. Сайлхаан, Ә.Қ. Жетпісбай</i> Ағылшын тілі сабағында мақал–мәтелдерді қолданудың мәні | 334 |
| <i>А.Н. Salimova, А.М. Akhmetbekova</i> Competence-based approach as a pedagogical theory in modern foreign language education | 338 |
| <i>Э.Б. Сапарбекова, Ә.Қ. Жетпісбай</i> Шет тілін оқытуда қолданылатын мультимедиа түрлері | 342 |
| <i>А.Б. Сафарбаев, Ж.М. Байғожина</i> Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудағы оқытудың дәстүрлі емес әдістері | 346 |
| <i>Д.В. Sekenova, А.М. Akhmetbekova</i> Modern computer technologies in the educational process | 349 |
| <i>А. Хуанвай, Ә. Қ. Жетпісбай</i> Ағылшын тілі сабағында оқушылардың сөйлеу әрекетін белсендендіруде монологтың рөлі | 353 |
| <i>Р.К. Shahanova, В.Т. Kulbaeva</i> New methods of introducing vocabulary at English lessons | 357 |
| <i>Д. Smagulov, Zh.К. Shirokova</i> Effectiveness of the test system | 360 |
| <i>С.Р. Balykova, А.М. Akhmetbekova</i> The definition of the concept “creolized text” and its history | 363 |
| <i>А.С. Gazizova, А.М. Akhmetbekova</i> The peculiarities of metatext in linguistics | 367 |
| <i>А.М. Жартыбаева, Р.А. Вафеев</i> К вопросу о полиязычном образовании в РК | 371 |
| <i>В.Е. Kaken, Т.У. Zhmailo</i> Students’ aggression as a cause for concern | 374 |
| <i>Б.Б. Қанаева, Г.Ж. Сюндыкова</i> Modeling idioms as a linguistic problem | 378 |
| <i>Э.Р. Тайлакова, Р.А. Вафеев</i> Модель теоретико-методологической основы становления билингвизма | 382 |
| <i>Ғ.К. Ermagambet, А.М. Akhmetbekova</i> The peculiarities of stylistic devices and expressive means in the english language | 386 |
| <i>Р.М. Мухитжан, Р.А. Вафеев</i> Из истории возникновения и функционирования двуязычия и многоязычия | 390 |

Жаңа қоғамдағы жастардың әлеуеті: білім және ғылым сапасы
Абу Насыр әл-Фарабидің 1150 жылдығына арналған
XVI жооішілік студенттер ғылыми конференциясының материалдары

Потенциал молодежи в новом обществе: качество образования и науки
материалы XVI внутривузовской студенческой научной конференции,
посвященной 1150-летию Абу Насыра аль-Фараби

В двух томах
Том 1

Компьютерная верстка: С. Пилипенко

Подписано в печать 11.05.2020.
Формат 29,7 × 42½. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman.
Объем 24,5 усл. печ. л. Тираж 300 экз.
Заказ № 1286/1

Редакционно-издательский отдел
Павлодарского государственного педагогического университета
140002, г. Павлодар, ул. Мира, 60
<http://www.pspu.kz/>