

ӨРЛЕУ

ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ ЖАРШЫСЫ

ВЕСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Республикалық ғылыми-әдістемелік ақпараттық журнал
Республиканский научно-методический информационный журнал

№2(25)/2019

ӨРЛЕУ.

ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ ЖАРШЫСЫ

ӨРЛЕУ.

ВЕСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№2(25)/2019

сәуір-мамыр-маусым

2013 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

апрель-май-июнь

Издается с 2013 года
Выходит 4 раза в год

Меншік иесі – «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты
Собственник – Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области

Бас редактор – Главный редактор
С.Д.МУКАНОВА,
доктор педагогических наук

Бас редактордың орынбасары – Зам. главного редактора
М.А. Жетписбаева, канд.филол.наук, доцент

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Г.К. Ахметова	доктор пед. наук, профессор
У.М. Бахтикиреева	доктор филол. наук, профессор (Россия)
Ж.Ж. Наурызбай	доктор пед. наук, профессор
М.Н. Сарыбеков	доктор пед. наук, профессор
С.Т. Каргин	доктор пед. наук, профессор
Б.А. Жетписбаева	доктор пед. наук, профессор
А.К. Кусаинов	доктор пед. наук, профессор
С.К. Исламгулова	доктор пед. наук, доцент
Л.В. Моисеева	доктор пед. наук, профессор (Россия)
С.Б. Мукушева	кандидат пед.наук, отв.секретарь

Басуға 26.06.2019 ж. қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/16.
Офсеттік қағазы.
Көлемі 6,5 б.т.
Таралымы 100 дана.

Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс №178

Подписано в печать 26.06.2019 г.
Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная.
Объем 6,5 п.л.
Тираж 100 экз.
Цена договорная.
Заказ №178

Беттеген:
С.Б.Мукушева

Адрес редакции: 100019, г. Караганды, ул. Жанибекова, 42
Тел.: +7 7212 41-68-59; факс: +7 7212 41-70-10.
Адрес сайта: orleu-krq.kz E-mail: ipk.karaganda@mail.ru

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген
03.05.2013 ж. №13605-Ж мерзімді баспасөз басылымды тіркеуге қойылғаны туралы куәлік
Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.
Свидетельство о постановке на учет периодического печатного издания №13605-Ж от 03.05.2013 г.
© Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области, 2013

РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ

ТҰРСЫНОВА М.А.	
Қазақ емлесінің өзекті мәселелері	3
ШУНКЕЕВА С.А.	
Языковая ситуация в Республике Казахстан: функциональная вариативность в диахроническом аспекте	7
ТОЙЫМБЕКОВА Ж.Б.	
Жаңа емлені тәжірибеде қолдануды дамыту: тіл графикасына қатысты сайт материалдарына сипаттама.....	21
АЙТКЕНОВА М.Б., СҮЛЕЙМЕНОВ М.Б.	
Жаңа емледегі кейбір орфографиялық мәселелер.....	27

БІЛІМ БЕРУ ДАМУЫНЫҢ ЗАМАНУИ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

МУКАНОВА С.Д.	
Цифровая образовательная среда Института повышения квалификации как условие формирования новых компетенций педагогов.....	35
МАГАУОВА А.С.	
Мектеп білімінің сапасын бағалау: халықаралық тәжірибе	41

АШЫҚ АУДИТОРИЯ: ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕДЕН ОТКРЫТАЯ АУДИТОРИЯ: ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

НАЗАРОВА И.Г., НАЗАРОВ И.А., УЛАНОВА Г.А.	
Конфликты в образовательной организации: стратегии управления и восстановительные практики.....	49
ТИХОМИРОВА О.В.	
Технология создания в школе профессиональных обучающихся сообществ учителей.....	57
ABDRESHEVA M.K.	
Problems and consequences of defectin educational process	66

ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУ: ТЕОРИЯСЫ МЕН ТӘЖІРИБЕСІ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

КНАИРULLINA G.	
Influence of language games on students' functional literacy development.....	70
БИСЕНБАЕВА М.К.	
Тілдің танымдық-атауыштық қызметі, маңызы.....	75
ЖЕТПИСБАЕВА М.А., АБЗАЛБЕК Л.С., АСЫЛБЕК Т.Д.	
Пән мен тілді кіріктіре оқыту сабақтарында оқушыларды тілдік қолдау.....	83

ЖАҢАРТУ ИДЕЯЛАРЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ: ӘДІСТЕРІ МЕН ТҮРЛЕРІ РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ОБНОВЛЕНИЯ: ФОРМЫ И МЕТОДЫ

РАЗБЕКОВА З.К.	
Жаратылыстану пәндер бағытындағы заманауи білім беру ресурстарын пайдалану.....	92
СМАҒҰЛОВА К.	
Жаңартылған білім мазмұны бойынша қазақ тілі мен әдебиеті оқулығымен жұмысты ұйымдастыру.....	101
ТУСУПКАЛИЕВА Г.К.	
Тарихи концептілерге негізделген тапсырмаларды дайындау.....	107

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ/ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	115
---	-----

М.А.ТҰРСЫНОВА

*Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды қ., Қазақстан
t_marhaba@mail.ru*

ҚАЗАҚ ЕМЛЕСІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Мақалада жаңа әліпби негізіндегі қазақ тілі емлесінің ережелеріне байланысты мәселелер қарастырылған. Емле ережелерінің ұтымды тұстары көрсетіліп, кейбір толықтыруды қажет ететін ереже төңірегінде ұсыныс жасалған.

Түйінді сөздер: қазақ графикасы, латын әліпбиі, емле ережесі, шеттілдік сөздер.

Бүгінгі таңда қазақ графикасы жаңа сипатқа еніп, Тәуелсіз еліміздің өзіндік жазуы ретінде латын әліпбиіне негізделген жазу қолданысқа еніп отыр. Бір жылдан астам уақыт ішінде әліпби бекітіліп, емле ережесі түзіліп, бүгінде оқыту, үйрету жұмыстары іске асуда.

Былтырғы жылы жаңа әліпби негізіндегі емле ережелеріне қатысты елеулі жұмыстар атқарылып, 2018 жылдың 6 желтоқсанында Қазақ жазуын латынға көшіруге байланысты Ұлттық комиссия отырысында мақұлданғаны көпшілік қауымға белгілі.

Қазақ тілінің алғашқы емле ережесі 1957 жылы 5 маусымда Жоғарғы Кеңестің қаулысымен бекітілсе, 1983 ж. Қазақ ССР жоғары Кеңес Президиумының 25 тамыздағы Жарлығымен толықтыру, 2000 жылдың қараша айында қазақ тілі орфографиясының негізгі ережелеріне өзгертулер енгізілді. 2019 жылдың 18 қаңтарында Жаңа әліпби негізіндегі қазақ тілі емлесінің ережелері, «Егемен Қазақстан» газетінде жарияланды [1].

Қазіргі емле ережесі қазақ тілінің әліпбиіне негізделген төл жазуының ережесі болып, осы уақытқа дейін пайдаланып келген ережеміз толық болмаса да, біраз өзгеріске еніп отыр.

Жаңа емле ережесінде дауысты, дауыссыз дыбыс әріптерінен бастап, қосымшалардың жалғануы, бірге, бөлек және дефис арқылы жалғанатын сөздер, қысқарған сөздердің жазылуы, бас әріптің емлесі т.б. қамтылып, 9 тарау, 107 параграфтан тұрады.

Осы уақытқа дейін пайдаланылып келген ережеде жоғарыда аталған мәселелер болғанымен, жаңалығы ретінде ю, я әріптерінің төл сөздердегі және шеттілдік сөздердегі қызметінің жігі ажыратылып берілгенін, айырым және жіңішкелік белгісімен келген сөздерді таңбалау әдісі анықталғанын, тұңғыш рет шеттілдік сөздердің игеріліп жазылғанын айтып өткен жөн.

Бұл мәселеге қатысты Р.Сыздықтың: «Орфография қосамжар болмауы үшін қазіргі қазақ әліпбиіндегі щ, ё, ц, я, ю әріптерінің және ь, ъ белгілерінің таңбасын әліпби құрамынан мүлде алып тастап, қазақтың сөйлеу тіліне жақындататын ереже баптарын қарастыру керек», – деген пікірінен де көрінеді [2, 224].

Шеттілдік сөздерді игеру барысында ғалымдардың тарапынан елеулі еңбек жасалғаны қазіргі әліпби құрамында жоқ 10 әріпті таңбалау мүмкіндігін көрсете алуын, жіңішкелік белгісімен келген сөздерді аталған таңбасыз жіңішке айту жолын табуын, кейбір дыбыс тіркестерін таңбалаудың өзіндік ерекшеліктерін көрсете отырып, сөз мағынасына әсер етпеуін де нақтылауын я, ю, ё әріптерін таңбалау арқылы шеттілдік сөздердің қазақ сипатқа енуін, кірме сөздердің айтылуы бойынша

игерілуінің көбейгенін айтуға болады. Бұның бәрі әр әріп, әр дыбыс, әр сөздің табиғатын ашу барысында, емле ережесін игерту кезінде байқалатыны сөзсіз.

Дегенмен, емле ережелерінің әлі де толықтыратын, баса назар аударатын тұстары да жоқ емес.

Жаңа әліпби негізіндегі емле ережелерінің Қазақ жазуын латынға көшіруге байланысты Ұлттық комиссия отырысында мақұлданғанынан кейін әдістемелік жұмыстарға көңіл бөлініп, жер-жерлерде оқыту курстары басталғаны белгілі. Алдымен білім беру саласының қызметкерлері аталған курстардан өтіп, біліктіліктерін арттыруда. Емле ережелеріне байланысты кейбір мәселелер оқыта бастағанда белгілі болып жатыр. Қандай мәселеге баса назар аудару керек, қалай үйреткен ұтымды, қандай әдіс-тәсілдер жемісін береді деген сұрақтар оқытушыларды, тренерлерді мазалауда. Сондай жағдайда туындаған кейбір сұрақтар, қиындық туғызатын мәселелер төңірегіндегі ойымызды ортаға салсақ, төмендегілерді айтуға болады.

Шеттілдік сөздердің емлесіне байланысты бір буынды сөздерге байланысты кей мәселер басы ашық күйінде қалып қойған. Мысалы, -ст дыбыс тіркесіне аяқталған бір буынды сөз қалай жазылатыны көрсетілмеген. Көп буынды сөздерде *jýrnalis*, *ekonomis*, *proves* болғанымен, бір буынды *тест* сөзінің жазылуы *tes* пе және осылай жазылса, сөздің мағынасына әсер етпей ме? Бұрынғы емле ережесінде қосымша жалғанғанда *журналист-журналиске*, *экономист-экономисі* болғанымен, *тест-тестіге*, *тестісі*, *тестілік* түріндегі нұсқа емле ережесіне сай болатын. Осындай сөздер көп болмаса да, кездесетіндіктен нақты ережеде көрсетілгені дұрыс.

Қосар әріптің біреуі сөздің мағынасына әсер етпегенде түсіп қалатыны ережеде көрсетіліп, мысалдармен дәлелденгенмен, бір буынды «холл, балл» сөздерінде соңғы әріпті түсіріп *hol*, *bal* түрінде жазу олардың мағынасына да әсер етейін деп тұр. Бұндай сөздерді де *massa*, *tonna*, *dollar*, *massa* сияқтылардың қатарына қосу арқылы шешімін табуға болатын сияқты.

Жіңішкелік белгісі түсетін «ателье, премьер, премьера, барьер» сөздерінің *atele*, *premer*, *premera*, *barer* болып қолданылуына қарағанда *atelie*, *premier*, *premiera*, *barier* түріндегі нұсқа оңтайлы. Осы сияқты «ось» сөзінің *ós* болуы да қиындық туғызары сөзсіз, оның үстіне қазақ тіліндегі «өс» етістігімен омонимдес болып тұр. Жалпы алғанда, шеттілдік бір буынды сөздердің игерілуіне қатысты мәселе ескерту түрінде қосымша берілгені дұрыс болар.

Сондай-ақ я, ю әріптерінің емлесі ашып жазылғаны дұрыс. Қазіргі ереженің 82, 83-параграфтарында «Ю әрпі ў әрпімен жазылады, я әрпі á әрпімен жазылады» [1] деп берілсе, 2018 жылғы қазан айындағы, яғни талқылаудағы нұсқасында: «Ю әрпі төл сөздерде, сонымен бірге шеттілдік сөздерде сөз басында және дауысты дыбыстан кейін іу әріп тіркесімен, ал дауыссыз дыбыстан, айыру белгісі (ъ) мен жіңішкелік белгісінен (ь) кейін ў әрпімен таңбаланады; я әрпі төл сөздерде, сонымен бірге шеттілдік сөздерде сөз басында, дауысты дыбыстан кейін, айыру белгісі (ъ) мен жіңішкелік белгісінен (ь) кейін іа әріп тіркесі арқылы, ал дауыссыз дыбыстан кейін á арқылы таңбаланады», – делінген [3, 25-26].

Ю мен я әріптерінің таңбалануы қазіргі ережеде нақты ашылып жазылмаған соң, осыған байланысты көп сұрақ туындап, аталған әріптер барлық деңгейде ў және á деп түсінетіндер бар. Сол себептен я-ның орнына қандай жағдайда іа, қандай жағдайда á немесе ю әрпінің орнына тиісінше іу және ў жазылатыны нақтылауды қажет етеді, себебі кез келген жаңа жазуды меңгеремін деген адам өз бетімен де үйрене алатындай болу керек.

Осындай мәселе ономастикалық атаулардың жазылуына байланысты да болып тұр. Ю мен я, ё әріптерімен, жіңішкелік белгісімен берілген ономастикалық атауларды жазғанда қандай ережеге сүйенеміз? Приозёрск қаласы, Октябрь ауданы, Ольга, Семён сияқтыларды қалай жазамыз? Priozórsk/ Prioziorsk, Oktábr/Oktiabr?

Әрине, ономастикалық анықтағышта бәрі берілетіні түсінікті, дегенмен ең бірінші емле ережесіне қарайтынымыз, соған сүйенетініміз белгілі.

§88-де «Сөз соңындағы қайталанған қосар әріптің біреуі түсіріледі», §90-да «-ий-мен аяқталған сөздердің соңында бір ғана і әрпі жазылады» [1] делінгенімен, жалқы есімдерге қатысты басқаша сипат алатыны, яғни аталған әріптердің сақталатыны нақтыланбаған. Бұл ережеде де «Қазақ тілінің анықтағышындағыдай» нақты түрде «Бірдей қос дыбыстарға аяқталған жалқы есімдерге қазақ тілі қосымшалары жалғанғанда, қос әріп сақталып жазылады» [4, 35], – деп көрсетілгені және ий әріптері ономастикалық атауларда қалай жазылатыны керек нақтыланғаны дұрыс: Vasılı, Anatoli, Filıp, Kúzbas па, Vasılıı, Anatoliı, Filıpp, Kúzbass па?

§93-те «Р, һ әріптеріне аяқталған шеттілдік сөздерге тәуелдік жалғауы жалғанғанда, р, һ әріптері ұяңданбайды және қосымшалар жуан жалғанады: arhetıp – arhetipi, stereotıp – stereotipi, sheih – sheihy, shtrih – shtrihy; seh (-tyń, -y, -qa, -tar), sheih (-tyń, -y, -qa, -tar), shtrih (-tyń, -y, -qa, -tar)» [1], деп берілгенімен, мысалдардан қосымшаның тек жуан жалғанбайтынын көріп отырмыз, яғни бұл ереженің де алдыңғы нұсқасы нақтырақ беріліп еді: «Р, һ әріптеріне аяқталған шеттілдік сөздерге тәуелдік жалғауы жалғанғанда, р, һ ұяңданбайды: arhetıp – arhetipi, stereotıp – stereotipi, ketchúp – ketchúpy, sheih – sheihy, shtrih – shtrihy. Сондай-ақ һ әрпіне аяқталған сөзге қосымшалар жуан жалғанады: seh – sehty, -qa, -tar, sheih – sheihty, -qa, -tar, shtrih – shtrihty, -qa, -tar» [3]. Бұл ереже де нақтылауды, толықтыруды қажет етеді.

Бұның бәрі емле ережесімен жіті таныса келе туындап, оқыту барысында тыңдаушылар тарапынан көтерілген мәселелер төңірегінде өрбиді.

Емле нақты бекітілген соң үйрету, меңгертуге арналған оқу-әдістемелік құралдардың оқушылар мен тыңдаушылардың жас ерекшелігіне сай дайындалатыны белгілі. Бүгінгі мәселе – болашақтағы атқарылатын істердің бастамасы ғана.

Латын әліпбиіне көшу кезең-кезеңмен атқарылатыны көпшілікке мәлім. 2025 жылға дейінгі кезең жаңа жазуға көшуге беріліп отырған мерзім болғандықтан, уақытты тиімді де сапалы пайдаланғанымыз абзал.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Жаңа әліпби негізіндегі қазақ тілі емлесінің ережелері / «Егемен Қазақстан» газеті, 18.01.2019.
2. Жаңа ұлттық әліпби негізінде қазақ жазуын реформалау: теориясы мен практикасы. Ұжымдық монография. – Алматы: Қазақ тілі, 2016. – 236-237 бб.
3. Жаңа әліпби негізіндегі қазақ тілі емлесінің ережелері. – Астана, 2018. – 30 б.
4. Сыздық Р. Қазақ тілінің анықтағышы. – Астана: Елорда, 2000. – 532 б.

М.А.Турсунова

ПРОБЛЕМЫ КАЗАХСКОЙ ОРФОГРАФИИ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с правилами правописания казахского языка на основе нового алфавита. Раскрываются эффективные стороны правил правописания, даны рекомендации о внесении необходимых дополнений в правила правописания.

Ключевые слова: казахская графика, латинский алфавит, правила правописания, заимствованные слова.

KAZAKH ORFOGRAPHY PROBLEMS

The article deals with issues related to the spelling rules of Kazakh language based on the new alphabet. The effective sides of the spelling rules are disclosed, recommendations have been given on making the necessary additions to the spelling rules.

Keywords: Kazakh graphic, Latin alphabet, spelling rules, borrowed words.

С.А. ШУНКЕЕВА

*Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова
г.Караганда, Казахстан
saule_shunk@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье представлены результаты социолингвистического анализа языковой ситуации в Республике Казахстан в диахроническом аспекте. На основе изучения большого объема данных определено динамическое развитие языковой ситуации в Республике Казахстан и ее соотносительность с процессами предшествующей исторической и хронологической протяженности. Сделан вывод о том, что языковые процессы, трансформирующие языковую ситуацию в Республике Казахстан, обусловлены влиянием ряда экстралингвистических факторов, ключевыми из которых являются языковая политика и языковое планирование государства.

Ключевые слова: диахроническая социолингвистика, языковая политика, национально-русское двуязычие, статус языка, языковое строительство.

Диахроническая социолингвистика исследует корреляцию собственно языковых и экстралингвистических параметров в динамике; устанавливает связи между фактами истории языка и фактами истории общества, в котором функционирует данный язык, т.е. коррелятивные отношения между динамикой языкового развития и теми социальными, историческими и культурными изменениями, которые характеризуют эволюцию данного общества и его институтов.

На начальном этапе строительства социалистического многонационального государства большое внимание уделялось последовательной демократизации национальных отношений и сбалансированной национально-языковой политике.

В целом, языковая политика СССР характеризуется следующими тенденциями:

- 1) плюрализм, или языковой федерализм (1917-1930-ые годы);
- 2) развитие национально-русского двуязычия (1930-1950 гг.);
- 3) одноязычие, или лингвистическая русификация (1951-1989 гг.);
- 4) языковая демократия.

Первый период характеризуется заявленным на политическом уровне равенством всех этносов России, это поддержки просвещения на титульных языках республик без выделения русского языка. В Казахстане эта политика претворялась в жизнь путем увеличения числа казахов в органах управления, через обучение партийных и хозяйственных работников казахскому языку, введение делопроизводства на казахском языке.

Второй период языковой политики СССР отличается активным развитием национально-русского двуязычия, расширением сети школ с преподаванием на русском языке и сокращением сферы функционирования школ на национальных языках.

Для третьего периода характерным является ослабление позиций национальных языков по сравнению с русским языком.

Начало периода языковой демократии условно датируется 1989 годом, совпавшим с периодом перестройки в Советском Союзе, и находит свое продолжение в национально-языковых политиках бывших советских – ныне независимых – республик. Этот период языковой политики характеризуется

процессами демократизации, поиском нового политического статуса титульных этносов республик и, соответственно, их языков [56, с. 34].

По отношению к Казахстану приведенная периодизация требует уточнения, и условно может быть представлена в следующем виде:

- 1) паритетное казахско-русское двуязычие – 1920-1938 гг.;
- 2) доминирование русского языка и периферизация казахского – 1938-1987 гг.;
- 3) форсированное повышение статуса казахского языка – 1987-1995 гг.;
- 4) сбалансированная языковая политика, основанная на государственном статусе казахского языка и признании русского языка в качестве языка межнационального общения в социальной и общественной жизни страны – с 1995 года по настоящее время [57].

Одним из первых официальных документов, принятых Киргизской (Казахской) Автономной Советской Социалистической Республикой, стала «Декларация трудящихся КазАССР» от 6 октября 1920 г. В данном документе заложены основы языковой политики советского Казахстана: в пункте 7 Декларации провозглашено право каждой нации на пользование родным языком во всех государственных учреждениях и в школе, а также право на свободное национальное развитие [58, с. 24]. В 1921 году (2 февраля) Совет Народных Комиссаров республики принял Декрет «Об употреблении киргизского (казахского) и русского языков в государственных учреждениях республики», который определял принципы функционирования киргизского (казахского) и русского языков в государственных органах власти. Согласно данному документу взаимодействие республиканских органов власти с центральными (РСФСР) должно было осуществляться на русском языке; делопроизводство в местных органах власти (аульские, сельские, поселковые Советы, ревкомы, народные суды и пр.) – на казахском или русском языках, в зависимости от этнического состава проживающего населения; делопроизводство в учреждениях республиканского уровня должно было осуществляться на одном из двух языков – казахском или русском, при этом выбор языка в каждом отдельном случае определялся «соображениями целесообразности и практической пользы» [59, с. 14].

Документы тех лет отражают конкретные шаги государственных органов по укреплению статуса казахского языка, составлению и выпуску первых учебников при активном участии А. Байтурсынова (автор учебников по казахскому языку, как для казахских, так и для русских школ; а также учебников на казахском языке), внедрению казахского языка в исполнительное делопроизводство, подготовку национальных кадров, широкое вовлечение их в работу госаппарата» [59, с. 3].

В соответствии с Постановлением СНК КазССР от 12 января 1927 г. «О курсах обучения европейских работников казахскому языку» повсеместно при государственных учреждениях открывались курсы по обучению казахскому языку. Кроме того, с целью повышения заинтересованности в изучении казахского языка у специалистов неказахской этнической принадлежности (кроме тюркских народов) ЦИК и СНК КазАССР 1 сентября 1933 года было принято Постановление «О льготах для специалистов, владеющих казахским языком».

В сравнительном аспекте, представленном в исследованиях советского историка А.П. Кучкина, результаты политики «коренизации» выглядят следующим образом: до введения политики коренизации в краевых государственных учреждениях Казахстана доля сотрудников, владеющих казахским языком, составляла 5%; к 1929 году доля казахов в руководящих государственных органах Казахстана достигла 45%, в местных Советах – 52%; число казахских партийных кадров увеличилось с 30,7% в 1925 г. до 41,2% в 1929 г. [62, с. 254].

Результаты национально-языковой политики, несомненно, свидетельствуют о гарантировании и обеспечении государством функционирования казахского языка.

Советское государство стремилось обеспечить социальную и экономическую поддержку казахскому языку путем финансирования и создания материально-технической базы системы образования, подготовки и переподготовки кадров, издания литературы и периодической печати на казахском языке и т.п. Однако введение делопроизводства на казахском языке и процесс «коренизации» аппарата государственного управления в соответствии с принципами равенства и суверенности народов СССР в целом явились факторами, вызвавшими недовольство, сопротивление и даже проявления шовинизма среди представителей управленческого аппарата, служащих, партийных работников нетитульной национальности, прежде всего, русских и украинцев [64, с. 40].

Таким образом, несмотря на результаты политики «коренизации» и предпринятые меры по введению казахского языка в делопроизводство, подготовке национальных кадров и их вовлечению в государственные органы управления, политика «коренизации» столкнулась с определенными трудностями. С одной стороны особо острой оставалась проблема нехватки национальных кадров, по-прежнему сильными оставались родоплеменная зависимость населения республики, традиционный уклад жизни и семейно-родовые отношения [65, с. 137]. С другой стороны, политика «коренизации» вызвала всплеск великорусского шовинизма среди русского населения, не желающего признавать равенство народов и языков, которое, в конечном счете, привело бы к потере статуса доминирующего в политической и иных сферах общества русского этноса и его языка. Помимо этого, данный период в языковой политике Казахстана характеризуется ростом национального самосознания, вызванного предоставлением автономии, равных прав и свобод. Нередко национальное самосознание выражалось проявлениями национализма на местах [64, с. 40].

На начальном этапе языкового строительства в СССР вопрос графики оказался главным. Исаев М.И. в своей статье «Ленинская национальная политика в языковом строительстве» таким образом описывал языковую ситуацию того периода: «... Свою оригинальную графику письма имели только русские и украинцы, грузины и армяне, которые создали довольно развитые литературные языки. Русским алфавитом в той или иной степени пользовались также мордва, осетины, коми, удмурты, чуваша, якуты, исповедовавшие христианскую религию. Эстонцы, латыши и литовцы применяли латинскую графику. Буряты и калмыки исповедовали ламаистскую веру и строили свое письмо на основе разновидности древнеуйгурско-монгольской письменности. Караимы, крымские, горские, среднеазиатские и восточноевропейские евреи (исповедовавшие иудейство разного типа) пользовались древнееврейской письменностью. У многочисленных мусульманских народностей Средней Азии и Кавказа появилась письменность на арабском алфавите. В разной степени арабскую графику приспособляли к своим языкам представители 16 различных народностей (узбеки, казахи, азербайджанцы, татары, некоторые народности Дагестана и др.)» [66, с. 4].

Поэтому для языков народов СССР в 20-е годы при выборе типа письменности рассматривались четыре альтернативы: 1) традиционное арабское письмо, которое до революции использовалось для не менее 16 языков; 2) реформированная арабица, например, оригинальная арабица, разработанная А. Байтурсиновым для казахского языка; 3) латиница; 4) кириллица [42, с. 65].

В итоге, для грузин и армян ввиду достаточно высокого уровня развития их языков была сохранена их оригинальная графика. Для всех прочих языков выбор был ограничен между кириллицей и латиницей. Отказ от арабского письма был обусловлен тем, что арабское письмо в классическом виде представляло большие сложности для многих языков, в первую очередь, при передаче вокализма. Реформирование арабицы, направленное на устранение излишних графем,

упорядочивание обозначения фонем, отсутствующих в арабском языке, в первую очередь гласных, а также на унификацию написания букв независимо от позиции в слове, также представляло определенную сложность. Поэтому, в ходе реформирования арабского письма было решено заменить его латинским. Основной причиной отказа от арабицы явилось желание порвать с «отсталой» культурой прошлого, в первую очередь, с исламом, вестернизировать Восток. Таким образом советская власть стремилась предотвратить угрозу панисламизма и преодолеть пантюркистские настроения, а также распространение арабского или турецкого влияния [68, с. 57]. В то же время латинская графика представлялась политически нейтральной: арабская графика ассоциировалась с исламизмом, кириллица же – с колониальной политикой царской России.

Поэтому оставалась только латиница, которая в тот период ни с каким конкретным языком не соотносилась – ее часто называли «алфавитом революции». В качестве аргумента в пользу латинского письма назывался его интернациональный характер, усвоение латиницы, по мнению партийно-государственного аппарата должно было помочь делу близкой «мировой революции». На латинскую графику, в первую очередь, перевели все языки мусульманских и буддистских народов Советского Союза, а также те народы, кто ранее не имели своей письменности.

Начиная уже с 1923 года, в Казахстане шла полемика между лингвистами, политиками и в среде национальной интеллигенции по поводу перехода с арабской графики на латинское письмо. В этой связи необходимо упомянуть, что арабская графика использовалась на территории Казахстана почти 900 лет, с X по XX век. В начале 20 века (сначала в 1912 г., затем – в 1924 г.) великий казахский ученый-просветитель Ахмет Байтурсынов реформировал казахскую письменность на основе арабской графики с учетом фонетических особенностей казахского языка: он исключил все чисто арабские буквы, которые не использовались в казахском языке, и добавил специфические для него буквы [70]. Многие ученые-лингвисты того времени отмечали простоту и емкость предложенного А.Байтурсыновым письма. Известный лингвист Е.Д. Поливанов в своей статье «Основные формы графической революции в турецких письменностях СССР» так писал об алфавите А. Байтурсынова: «Нет сомнения, что если бы вопрос о казахском письме...<...> мог бы решаться «вне времени и пространства» – без необходимости считаться с графикой соседних народностей...<...>, то казахская школа вполне могла бы удовлетвориться «орфографией» 1924 года» [71].

К 1928-1929 годам латинизация у мусульманских народов окончательно победила, а любой вариант арабского письма стал считаться «реакционным».

Перевод казахского языка на латиницу совпал с проводимой государством политикой по ликвидации безграмотности: для большинства населения переход на латинскую графику совместился с обучением грамоте, что существенно облегчило языковые преобразования в республике. Обучение во всех учебных заведениях, в том числе и школах, сразу же вводилось на основе латинского алфавита, а делопроизводство на латинице вводилось постепенно в течение нескольких лет: после введения латинской графики на время переходного периода разрешалось пользоваться арабицей. В аулах и районах на бытовом уровне еще долгое время продолжал использоваться арабский алфавит. В краевых и областных органах власти управленцы также предпочитали писать на арабице, так как новый латинский алфавит представлял для них определенные трудности. Ссылаясь на отсутствие специалистов, владеющих латинской грамотой, управленцы добровольно переходили на русский язык при составлении документов или при проведении заседаний [72, с. 7]. В то же время практически все взрослое население республики было охвачено обучением латинскому алфавиту, которое проводилось повсеместно

и в массовом порядке. Постепенно латиница полностью вошла в сферу образования, науки и культуры, в быт казахского населения.

При всех издержках национального строительства в советском государстве, в 20-е годы XX-го столетия были заложены основы государственного строя, уникального по степени учета интересов отдельных народов и этнических групп. Фактическая реализация конституционных прав, однако, не всегда соответствовала декларациям, все же факты, свидетельствовавшие об этом несоответствии, до середины 30-х годов, можно считать случайными; и в теории, и на практике государство на всех уровнях всемерно поддерживало развитие национальных культур и языков [51, с. 376].

Таким образом, первый период языковой политики СССР ознаменован стремлением реализовать существующие потребности и ресурсы народов, развить литературные и письменные языки, расширить культурный и образовательный уровни народностей, населявших страну. В рассматриваемый период реализации национально-языковой политики была проделана колоссальная работа – от составления латинизированных алфавитов до разработки орфографий, создания и развития терминологий – общественно-политической, научной, технической.

Второй период языковой политики СССР связан с процессами языкового строительства. В этот период языковые проблемы решались преимущественно с точки зрения интеграционных процессов и тенденций развития много-национального социалистического общества: решение национально-языковых проблем увязывалось с национально-государственным устройством страны. Известный русский ученый А.М. Селищев, изучая проблемы языкового общения центра с периферией, делает выводы, что «единство процесса общественной жизни» поставило вопрос о государственном языке в масштабе страны, пусть даже этот вопрос прямо не формулировался. Безусловно, таким языком мог быть только русский язык [77].

Повсеместно началась проявляться тенденция к очевидному функциональному распределению языков: родной язык обеспечивал внутриэтническое бытовое общение, а русский язык – все остальные коммуникативные сферы. Использование русского языка в масштабе государства было целесообразным лишь по одной причине – по причине практического удобства: его использование облегчало любую коммуникацию внутри страны. Такое функциональное распределение языков обуславливало низкий социальный статус родного языка, что способствовало распространению такого негативного явления, как национально-культурный и языковой нигилизм по отношению к родному языку. По мнению В.М. Алпатова, ничего удивительного в этом не было: во всем мире на соответствующей стадии экономического и политического развития происходит стихийное вытеснение языков меньшинств и распространение престижных языков [42, с. 84]. Как заметил известный британский и австралийский лингвист Р. Диксон, трудно учить язык только ради этнической гордости, должны быть и практические причины для этого [78, с. 111]. Однако в данный период речь еще не шла об его утрате, а скорее, наоборот, о развитии двуязычия, в частности, национально-русского двуязычия при сохранении традиционных сфер употребления родного языка.

Языковые преобразования в Казахстане происходили на фоне значимых как для Советского Союза, так и для республики экономических и политических процессов, отразившихся на языковой ситуации и языковой политике того периода в Казахстане. Начало 30-х годов ознаменовано драматическими для казахского народа событиями: коллективизацией, насильственным переводом народа с кочевыми традициями на оседлый образ жизни и, как результат, голодом в казахской степи, что повлекло за собой гибель 49% казахов, а также значительную миграцию казахского населения за пределы республики [79, с.104].

Ситуация усугублялась к тому же и миграционными процессами. Со второй половины 20-х годов миграционный поток в Казахстан не прекращался, а наоборот увеличивался вследствие провозглашенного на XIV съезде Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков) в декабре 1925 года курса на индустриализацию. С момента законодательного закрепления начала политики индустриализации на IV съезде Советов СССР в апреле 1927 года в Казахстан хлынул поток переселенцев из России, Украины, Белоруссии и других регионов страны. Развернувшаяся индустриализация страны, которая укрепляла хозяйственно-экономические связи между регионами и ломала традиционный уклад, также способствовала масштабному распространению русского языка. В период с 1928 по 1939 годы механический прирост населения в городах Казахстана за счет миграции составил 1,8 млн. человек.

Именно в этот период начинает оформляться статус «lingua franca» русского языка: в функциональном значении он превращается в наиболее приемлемое средство общения между представителями разных этносов сначала в профессиональной и социально-бытовой сферах, затем и во всех остальных сферах социальных контактов. Количество носителей русского языка значительно выросло за счет привлечения местного населения к производственной деятельности, что способствовало быстрому овладению жителями республики русским языком и их включению в социальную и культурную жизнь интенсивно развивающегося индустриального общества. Равноправное функционирование казахского и русского языков способствовало быстрому развитию билингвизма, прежде всего, среди титульного населения и реже – среди представителей других этносов.

Объективные интересы государства требовали знания русского языка от всех его граждан. К середине 30-х годов стало очевидным, что национальная школа с этой задачей не справлялась. Русский язык действительно преподавался зачастую плохо и формально. К тому же изучение двух языков с разными алфавитными системами тормозило обучение русскому языку в национальных школах и, наоборот, автохтонных языков в русских школах республик. Таким образом, к 1935-1936 годам начало сворачиваться национальное обучение. Вышеописанные события происходили в обстановке массовых репрессий. Репрессиям подверглись и специалисты по языковому строительству, особенно значительными они были среди национальных кадров. «Представители сформировавшейся до революции национальной интеллигенции <...> погибли почти полностью <...>. Поредели кадры подготовленных уже в советское время специалистов. Русские ученые в целом пострадали меньше, но многие потери были невозполнимы» [42, с. 88]. В результате политических массовых репрессий, охвативших всю страну, народ Казахстана понес большие потери. Репрессии были применены по отношению к видным деятелям казахской национальной интеллигенции: по ложному обвинению были арестованы и репрессированы М. Дулатов, М. Жумабаев, Ж. Аймаутов, Х. Габбасов, А.Байтурсынов, К. Жубанов, М. Тынышбаев, Х. Досмухамедов, Б. Майлин, Т.Жургенов и многие другие. К 1937 году в республике не осталось ни одного профессионального лингвиста. Репрессии коснулись и партийно-советской элиты Казахстана, среди которых известные деятели того времени Т.Рыскулов, С.Садвокасов, С.Сейфуллин, С.Мендешев и др.

С середины 30-х годов языковая политика в СССР характеризуется переводом письменных национальных языков народов СССР, в том числе и казахского языка, на кириллицу и усиленным влиянием русского языка как на словарь и терминологию национальных языков, так и на сферы их социального функционирования.

Закон «О переводе казахской письменности с латинизированного на новый алфавит на основе русской графики» был принят в конце 1940 года на V сессии Верховного совета КазССР. В этом же году был принят новый казахский алфавит на

основе кириллицы. Он был разработан видным учёным-тюркологом, основоположником казахского языкознания С.А. Аманжоловым в соответствии с фонетическими особенностями казахского языка и состоял из 42 букв. В результате языковой реформы казахский язык вместо 30 букв, существовавших в латинской графике, приобрел 42 буквы на основе кириллического алфавита, включавших 12 букв из русской звуковой системы (в, ф, ё, и, э, у, х, ц, ч, щ, ю, я), чуждых звуковой системе казахского языка. При этом написание, чтение и произношение русских слов, вошедших в лексический состав казахского языка, осуществлялось в соответствии с нормами русского языка: фонетикой и орфографией русского языка [82].

Смена письма за короткое время, безусловно, была неудобной для грамотных носителей языка. В то же время латиница просуществовала совсем недолго и полностью не закрепились в письменной традиции, хотя число грамотных на ней было значительно больше, чем на арабице. Поэтому переход на кириллический алфавит прошел относительно легко.

Период с конца 30-х годов в Казахстане характеризуется усилением позиций русского языка, доминирование которого во всех сферах жизни постепенно привело к сужению функций казахского языка. Фактически общество стало многоязычным, и в новых условиях роль языка взаимопонимания и межнационального общения выполнял русский язык. К тому же, уровень владения казахским языком не играл никакой роли при продвижении человека по службе, и, наоборот, для участия в управлении республиканскими структурами требовалось обязательное знание русского языка. Таким образом, казахский язык, оставаясь титульным языком, постепенно утратил главенствующую роль на территории республики.

В результате голода 20-30-х гг., связанной с ним эмиграции коренного населения, депортации народов в Казахстан, политики индустриализации – доля казахов в общей массе населения республики в 1939 году сократилась до 38% [94]. Другими словами, казахский этнос из преобладающего коренного населения превратился в меньшинство в своей республике. В годы войны население Казахстана росло не только за счет депортированных народов, но и за счет эвакуированных вместе с заводами и фабриками рабочих и специалистов из Белоруссии, России и Украины.

В этих условиях в республике возросла роль русского языка как языка взаимопонимания между представителями различных этносов, что, в свою очередь, ускорило процессы этнической интеграции и перехода на кириллическую графику. В конечном счете, эти процессы способствовали реализации основной цели языковой реформы – объединению всех малых народов вокруг «старшего брата» и созданию унифицированной общности «советский народ», оторванной от своих духовных истоков, национальных ценностей и культуры [82, с. 1].

Послевоенные годы характеризуются дальнейшим повышением роли русского языка во всех сферах. Формально все народы и языки СССР оставались равноправными, но именно тогда началось возвеличивание русского языка и народа. В этой связи необходимо упомянуть книгу академика В.В. Виноградова, занявшего в то время ведущее место в советском языкознании. Его публицистическая книга «Великий русский язык» отчетливо отобразила новые настроения общества. Основная мысль работы заключалась в возвышении ведущей всемирно-исторической роли русского языка: «<...>...величие и мощь русского языка общепризнанны. Это признание глубоко вошло в сознание всех народов, всего человечества» [97, с. 5]. В это время русский язык действительно приобретает высокий статус не только в стране, но и за ее пределами: он становится одним из рабочих языков ООН, обязательным языком изучения в школах в социалистических

странах, рабочим языком межгосударственных объединений социалистического лагеря, таких как Варшавский договор, Совет экономической взаимопомощи (СЭВ).

Дальнейшей русификации народов СССР в послевоенные годы способствовали высокие темпы индустриализации и урбанизации, начавшиеся в национальных районах еще в 30-е годы, так как промышленный пролетариат формировался во многом за счет русских, особенно в Средней Азии. Вследствие этого постепенная языковая русификация городов была неизбежной. В наибольшей степени процессу языковой русификации оказались подвержены Казахстан и Киргизия, так как массовые переселения, как в довоенные и военные годы (депортация народов, эвакуация предприятий), так и послевоенные годы (освоение целинных земель) осуществлялись на территорию данных республик. В результате таких перемещений народов единственным языком-посредником в межэтнических контактах выступал русский язык.

Таким образом, второй этап языковой политики сыграл значительную роль в освоении народами Советского Союза русского языка и развитием национально-русского двуязычия, однако, о параллельном развитии национальных языков в данный период речь уже не шла.

Третий период в области национально-языковой политики в СССР (1951–1989 гг.) не отмечается значимыми событиями на общесоюзном уровне. Продолжала в основном сохраняться сформированная в 30-е годы языковая политика, инерция которой оставалась еще довольно сильной до 1953 года.

С приходом к власти Н.С. Хрущева в 1953 году процесс русификации стал еще более активным. Излюбленным тезисом Н.С. Хрущева был тезис о стирании всяческих различий между советскими людьми на пути к коммунизму, поэтому именно он был наиболее последовательным русификатором из всех советских руководителей [42, с. 103]. Если в 20-30-е годы в центре языкового планирования в стране находились все национальные языки кроме русского, то теперь главным в процессе языкового планирования в Советском Союзе неизбежно оказывался русский язык [98, с. 46].

В Казахстане, в целом, в этот период сохраняется тенденция неуклонного повышения статуса русского языка относительно казахского и других национальных языков.

Этому в определенной степени способствовала организованная миграция 1954-1956 годов в Казахстан, когда население республики увеличилось на 1,5 миллиона человек, главным образом за счет русскоязычного населения, прибывшего в период освоения целинных и залежных земель. Согласно переписи населения 1959 года из 9294,7 тысяч жителей Казахстана титульный этнос – казахи – составляли лишь 30%, в то время как русские – 42,7%. Этнический состав республики был также представлен украинцами – 8,2%, немцами – 7,1%, татарами – 2,1%, узбеками – 1,5%, белорусами – 1,1%, и другими этносами: корейцами, уйгурами, азербайджанцами и другими, доля которых составила 7,3% [79, с. 105]. Данные переписи 1959 года являются свидетельством того, что этнический состав Казахстана за годы советской власти претерпел большие изменения. В результате политики насильственной депортации народов в период с 1930 по 1950 годы, голода 1931-1932 годов, трудовой миграции, казахский этнос в своей республике оказался в меньшинстве, что не могло не отразиться на языковой ситуации и соответственно на языковой политике Казахстана. Это предопределило повышение статуса русского языка, который становится основным средством межнационального общения.

Постепенно вектор языковой политики Советского Союза смещается в сторону провозглашения русского языка «вторым родным» языком для всех представителей нерусского этноса. В один из основных инструментов распространения русского языка в качестве «второго родного» и политики русификации превратилась система

образования. Во всех типах учебных заведений республики был введен русский язык в качестве обязательного, включая систему детских дошкольных учреждений; с 1955 года Распоряжением Совета Министров Казахской ССР было принято решение об освобождении от обязательного изучения казахского языка в школах с русским языком обучения. Спустя 2 года, в 1957 году вышло Постановление Совета Министров Казахской ССР «Об обязательном изучении родного языка учащимися-казахами, обучающимися в школах, где преподавание ведётся на русском языке», согласно которому казахский язык подлежал изучению при условии наличия в классе «не менее 10 учащихся». Если же в классах число учащихся, изучавших казахский язык, было менее десяти, необходимо было организовывать группы из учащихся 2-4 и 5-7 классов с количеством не менее 10 учащихся в каждой группе [68, с. 63].

Во второй половине 50-х гг. (1958 г.) был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью», не имевший прямого отношения к языковой политике, но сильно повлиявший на языковую ситуацию в СССР. Согласно этому закону родители получили право выбирать школу обучения и язык обучения. На деле такой выбор существовал только в городах, к тому же среднее и даже неполное среднее образование в то время можно было получить лишь на немногих национальных языках, а высшее образование – только на русском языке. В этих условиях родители предпочитали отдавать детей в русские школы с русским языком обучения, тем самым стремясь повысить шансы своих детей на социальную мобильность и успешную карьеру в будущем. Закон также возлагал ответственность за развитие национальных школ на руководство автономий, именно оно должно было принимать решения относительно программ, содержания образования, подбора кадров и т.п. А местное национальное руководство во многом состояло из тех представителей своего народа, которые не видели особого смысла в развитии собственного языка [51, с. 399].

Результатом явилась русификация образования практически по всей стране: количество национальных школ уменьшалось, качество преподавания в национальной школе ухудшалось из-за отсутствия квалифицированных кадров и учебных пособий на национальных языках [51, с. 400].

Советская реформа образования 1958 года привела к резкому сокращению национальных школ и в Казахстане. Известный казахстанский филолог Сулейменова Э.Д. приводит следующие факты, отражающие последствия политики русификации в Казахстане: в столице КазССР – Алма-Ате – вплоть до середины 1980-х годов действовала одна единственная школа с казахским языком обучения – казахская средняя школа №12; до конца 1980-х годов получить высшее техническое образование на казахском языке было невозможно, так как полный цикл «начальная школа – средняя школа – высшая школа» существовал только на русском языке; в средней школе №62 с русским языком обучения в г. Алма-Ата, где обучалась сама Сулейменова Э.Д., казахский язык не преподавался, так как в трех параллельных классах кроме нее казахов больше не было [68, с. 59].

В 60-е годы русский язык в качестве средства межнационального общения обслуживал все наиболее важные сферы жизни: военную, государственную, общественно-политическую, официально-деловую, правоохранительную, партийную, хозяйственную, а также сферу науки не только в союзном масштабе, но и в республиканском, областном и районных масштабах. Сферы применения казахского языка ограничивались пределами родной культуры: газеты и журналы, радио, театр, телевидение, фольклор, художественная литература, а также обиходно-бытовое общение [68, с. 60].

К началу 1960-х годов удельный вес казахов упал с 30% в 1959 году до 28,9% в 1962 году, при этом на долю славянских народов приходилось 57% всего населения республики. Именно в это время политика ассимиляции населения страны достигла

своего пика. В результате беспрецедентного переселения славянских народов в Казахстан, в основном русского этноса, вплоть до 1966 года казахи оставались этническим меньшинством в республике. Таким образом, Казахская ССР была единственной республикой в Советском Союзе, титульная нация которой являлась этническим меньшинством в собственной стране. Русский язык стал языком большинства населения, а необходимость владения им стало жестко обусловленной.

В этих условиях казахский язык все больше и больше терял свои позиции. Русский язык стал основным языком науки и образования. В 60-е годы на русском языке выходили 95% книг и 70% телепередач, делопроизводство велось исключительно на русском языке. Все больше казахов стали стесняться говорить на родном языке. В эти годы сформировалось целое поколение казахов, выросших в русскоязычной среде.

К 1974-1975 учебному году численность русских школ превысила число национальных: на русском языке обучались 68% школьников [51, с. 403].

Функции казахского языка сузились до уровня общения в бытовой сфере. Более того, статус казахского языка не декларировался ни в одном из официальных документов того периода. Впрочем, как и статус русского языка.

Как видно из анализа Конституции Казахской ССР 1978 года, статус языка титульной нации, давшей название государственному образованию, не был определен. Ни казахский, ни русский языки в советском Казахстане не имели законодательно установленного статуса государственного или официального языков, «де-юре» оба языка использовались в управлении, законодательстве, судопроизводстве и других сферах общественной жизни, «де-факто» русский язык вытеснил казахский язык практически из всех общественно значимых сфер жизни.

Вызванное доминированием русского языка изменение социально-функциональной значимости казахского и других языков народов Казахстана, выражавшееся в квантитативном измерении, выступало также критерием неравновесности и неравнозначности взаимодействующих языков в качественном отношении. В результате этнические языки в Казахстане не в полной мере могли выполнять свою аккумулятивную функцию. Повсеместное использование русского языка в общественно-политической, экономической, образовательной и других сферах жизни способствовало объективному ослаблению способности этнически нерусских билингвов аккумулировать знания и опыт на родном языке. Вследствие ослабления аккумулирующей функции этнического языка, ослаблялась и его конструктивная функция. В этой связи закономерным явлением результата языковой политики в советском Казахстане нередко выступало формирование полного или частичного транслингвизма у представителей нерусского этноса, при котором происходит смена языка или ситуативно обусловленное использование этнического языка [103, с. 244].

В то же время русский язык служил своего рода инструментом, компенсирующей системой, которая открывала доступ индивиду к его личностной реализации вне пределов этноса. Ни один другой язык Советского Союза по своим функциональным возможностям был не в состоянии соперничать с русским языком ни в одной из значимых коммуникативных сфер жизни общества. Таким образом, русский язык долгое время являлся единственным доминирующим языком, как во всем Советском Союзе, так и в Казахстане.

В таких условиях, когда главным являлся вопрос удовлетворения потребности взаимопонимания, о равенстве языков речь уже не могла идти, хотя формально это равенство было задекларировано. В действительности же ни фактического, ни даже юридического равноправия языков не существовало. В новой Конституции СССР от 1977 года русский язык по-прежнему не имел статуса государственного языка,

однако, в отличие от Конституции 1936 года в ней говорилось уже не о праве на образование на родных языках (статья 121), а лишь о такой возможности (статья 45).

Все вышесказанное, однако, не означает, что в Советском Союзе проводился намеренный курс на русификацию. Всю совокупность описанных выше действий можно рассматривать как продвижение и расширение функциональных возможностей понятного для всего государства языка, всемерно поддерживаемые руководством государства. Судьба, развитие и продвижение остальных языков целиком и полностью зависели от республиканских и местных властей.

На республиканских и местных уровнях, однако, за редким исключением, руководство предпочитало не проявлять инициативы в области национально-языковой политики, так как большинство государственно-партийного аппарата было русскоязычным.

Таким образом, третий период языковой политики Советского Союза способствовал чрезмерному усилению позиций русского языка и стремительному ослаблению позиций национальных языков, как на территории РСФСР, так и в союзных республиках, включая и позиции соответствующих титульных языков. Процесс культурной и языковой русификации протекал если и не добровольно, то никак не насильственным способом. Основной целью такого процесса являлась гомогенизация многоязычного общества при ведущей роли русского языка как языка межнационального общения внутри Советского Союза.

В 1985 году с приходом к власти М.С. Горбачева был взят курс на перестройку, однако национальная и языковая политика оставалась прежней: руководство государства предпочитало не замечать национальные проблемы, в том числе, национально-языковые.

На волне перестройки в Казахстане разворачивается кампания по развитию казахского языка. ЦК КПК и Советом Министров КазССР 3 марта 1987 года было принято постановление за №98 «Об улучшении изучения казахского языка в республике». В следующем постановлении от 15 августа 1989 года «О дополнительных мерах по выполнению постановлений ЦК Компартии Казахстана и Совета Министров Казахской ССР от 3 марта 1987 года» речь шла о необходимости осуществлять синхронный перевод с казахского языка на русский, и, наоборот, на всех культурно-массовых и общественно-политических мероприятиях и сессиях Советов народных депутатов, чего прежде никогда не было.

В конце 80-х годов в Казахстане также как и в других союзных республиках началась работа по разработке закона о языках, которая вызвала жаркие парламентские и общественные дебаты.

В 1989 году напряженность вокруг проекта Закона о языках достигла своего накала. Общественное мнение разделилось на пять основных «языковых партий»: 1) за придание статуса государственного языка языку народа, давшему имя республике; 2) за придание статуса государственного языка казахскому и русскому языкам; 3) за придание статуса государственного казахскому языку при объявлении русского языка языком межнационального общения; 4) за развитие языков Казахстана без юридического ранжирования их статусов; 5) за утверждение всеобщего государственного двустороннего двуязычия и многоязычия [118].

Таким образом, в 1989 году в Казахской ССР впервые законодательно закреплены статусы казахского и русского языков, законодательно гарантировано свободное развитие языков национальных групп Казахстана. Для казахского языка в статусе государственного языка начался новый этап в развитии, в Казахстане начался «духовный ренессанс, основанный на подлинном возрождении языка, обычаев и традиций казахского народа» [121]. Русский язык в качестве языка межнационального общения в Казахской ССР продолжил, как и прежде, выполнять свои функции, исполняя роль мощного интеллектуального потенциала.

Языковые реформы конца 80-х годов в союзных республиках СССР в целом, и в Казахстане, в частности, вызвали ожесточенную полемику в научной среде. Так, известный советский историк и этнолог М.Н. Губогло считает, что законодательное закрепление статуса государственного языка за языками титульных наций, имевшее место в конце 80-х годов, не было напрямую связано с насущными языковыми запросами и потребностями населения, а по сути, являлось политическим ходом на пути суверенизации этнических элит союзных республик [122].

Диаметрально противоположного мнения в этом вопросе придерживался казахстанский социолингвист Б.Х. Хасанов, которого сильно волновала судьба казахского языка и сужение сферы его применения. Так, Б.Х. Хасанов считал, что «<...>...непреодолимой стеной на пути к внедрению государственного языка» стоит ряд факторов, среди которых он особо выделяет «<...>... большую долю русскоязычного населения, которая сложилась за счет представителей русской национальности», и выступил с резкой критикой в отношении уравнивания языковых статусов казахского и русского языков, обосновывая ее тем, что казахско-русский билингвизм содействует усиливающейся ассимиляции казахов [123].

С принятием Закона «О языках в Казахской ССР», по мнению казахстанского историка И.С. Савина, «<...> ... в основание языковой политики Казах-стана были заложены принципы, в соответствии с которыми высшая ценность для государства и предмет его заботы – не отдельный человек как гражданин, а нация (этническая общность) как коллективный субъект общественных отношений». И.С. Савин считает, что дефиниция языка, предложенная в данном Законе, выдвигает на первый план его этнонационалистический характер, полностью вытесняя функциональное понимание языка как средства коммуникации [124].

Позицию И.С. Савина разделял и известный казахстанский ученый, доктор исторических наук, профессор Н. Масанов, который был убежден в том, что придание языку характеристик, обуславливающих состояние развития культуры и перспективы развития самой этнической группы, есть очевидное преувеличение значимости одного из языков, его роли в жизни полиэтнического и полилингвального общества. По мнению ученого, в данном случае имеет место фактическая подмена культуры одним из ее элементов – языком, уровня цивилизационного развития населения – ее второстепенным компонентом – языком, экономического благосостояния народа – состоянием развития языка, прав и свобод человека – языком [125].

По мнению ряда казахстанских исследователей, с 1989 года, можно говорить о начале этапа казахского доминирования в республике. Этому способствовал и тот факт, что к концу 80-х годов казахское население достигло паритета по этническому составу, о чем наглядно свидетельствовали данные переписи населения 1989 г.

Таким образом, подводя итоги анализа языковой политики Казахстана в период с 1917 по 1990 год, можно констатировать, что к моменту обретения Казахстаном независимости язык титульной нации – казахский – являлся по большей части языком внутриэтнического общения, какого-либо заметного распространения за пределами казахской этнической общности он не получил. Распад Советского Союза и суверенитет Казахстана ускорили процессы внедрения казахского языка в систему государственного управления, институционализации казахского языка как политического инструмента регламентации и регулирования жизни казахстанского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Илишев И.Г. Язык и политика в многонациональных обществах: дисс. д-ра полит.наук. – Санкт-Петербург, 2000. – 334 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: dslib.net (дата обращения 29.07.2017 г.).
2. Базарбаева Г.А. Становление и развитие языковой политики в Республике Казахстан: автореф. дисс. ... канд. полит. наук. – Алматы, 2002. – 26 с.
3. История Казахстана. Документы и материалы (1917-2012). – Астана: ТОО «Шанырақ Медиа», 2017. – 320 с.
4. Языковая политика в Казахстане (1921-1990): Сборник документов и материалов / Сост. М.К. Айбасова, Р.К. Иманжанова, Г.Т. Исхан, Б.Ж. Кабдушев. – Алматы: Қазақ университеті, 1997. – 325 с.
5. Кучкин А.П. Советизация казахского аула 1926-1929 гг. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – 432 с.
6. Бурдина Е.Н., Казиев С.Ш. Казахский язык в условиях нациестроительства в СССР (1926-1933) // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2015. – №3 (66). – С.38-42.
7. Лысенко Ю.А., Лысенко М.Ф. К вопросу о политике коренизации аппарата государственного управления в Туркестанской и Киргизской (Казахской) автономных советских социалистических республиках РСФСР (1919-1924 гг.): цели, этапы и итоги // Известия Алтайского государственного университета. – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2015. – Том 2. – №3(87). – С.131-138.
8. Исаев М.И. Ленинская национальная политика в языковом строительстве // Русская речь. – 1970. – №3. – С.3-7.
9. Алпатов В.М. 150 языков и политика. 1917 – 2000: Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. – М.: Краф, 2000. – 224 с.
10. Сулейменова Э.Д. Языковые процессы и политика: Монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 117 с.
11. Темиргали Ж. История казахской письменности [Электронный ресурс]. Режим доступа: exclusive.kz (дата обращения 26.09.2017 г.).
12. Поливанов Е.Д. Основные формы графической революции в турецких письменностях СССР // За марксистское языкознание: сборник популярных лингвистических статей. – М., 1931. – С.95-116.
13. Нурмаков Н. Латинизация алфавита – орудие пролетарской революции // Алфавит Октября. Итоги введения нового алфавита среди народов РСФСР: Сборник статей / под общей ред. Н. Нурмакова. – Москва-Ленинград, 1934. – С.3-8.
14. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. – М.: РГГУ, 2001. – 439 с.
15. Селищев А.М. Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком последних лет (1917-1926). – М.: «Работник просвещения», 1928. – 250 с.
16. Dixon R.M.W. The Rise and Fall of Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 175 p.
17. Алтынбекова О.Б. Этноязыковые процессы в Казахстане: монография. – Алматы: Экономика, 2006. – 416 с.
18. Казахский язык и латиница [Электронный ресурс]. Режим доступа: kazakh.ru (дата обращения 22.10.2017 г.).
19. Казахстан в годы индустриализации: цели и методы индустриализации [Электронный ресурс]. Режим доступа: tarikh.kz (дата обращения 28.09.2017 г.).
20. Виноградов В.В. Великий русский язык. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1945. – 173 с.
21. Kreindler I.T. Soviet Language Planning since 1953 // Language Planning in the Soviet Union. – London: Macmillan, 1989. – P.46-63.
22. Бахтикиреева У.М. К вопросу о роли языка в национальных конфликтах // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире: международная конференция (16–19 сентября 2014 г.). – М., 2014. – С.241-245.
23. Языковая политика Казахстана [Электронный ресурс]. Режим доступа: kazportal.kz (дата обращения 28.10.2017 г.).
24. Назарбаев Н.А. Хранить память, крепить согласие. Размышления Президента Республики Казахстан о прошедшем годе общественного согласия и памяти жертв

политических репрессий // Огни Алатау. – 1998. – 6 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: online.zakon.kz (дата обращения 28.10.2017 г.).

25. Губогло М.Н. Переломные годы. Мобилизованный лингвизм. – М., 1993. – Т.1. – 316 с.

26. Хасанов Б.Х. Механизм введения и реализации закона о языках в Казахской ССР и пути внедрения государственного языка в различные сферы жизни. – Алма-Ата: Наука, 1990. – 30 с.

27. Савин И.С. Реализация и результаты культурно-языковой и образовательной политики в Казахстане в 1990-е годы // ЭО. – №6. – 2001. – С.104-122.

28. Масанов Н. Казахстанская модель языковой политики [Электронный ресурс]. Режим доступа: kz.expert (дата обращения 28.10.2017 г.).

С.А. Шункеева

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ ТІЛДІК ЖАҒДАЙ: ДИАХРОНИКАЛЫҚ АСПЕКТІДЕГІ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ ВАРИАТИВТІЛІК

Мақалада Қазақстан Республикасындағы тілдік ахуалдың әлеуметтік-лингвистикалық талдауының нәтижелері диахроникалық аспектіде ұсынылған. Деректердің үлкен көлемін зерделеу негізінде Қазақстан Республикасындағы тілдік ахуалдың Динамикалық дамуы және оның алдыңғы тарихи және хронологиялық ұзақтықтағы процестермен арақатынасы айқындалған. Қазақстан Республикасындағы тілдік ахуалды өзгертетін тілдік үдерістер бірқатар экстралингвистикалық факторлардың ықпалына негізделгені, олардың негізгі бөлігі мемлекеттің тілдік саясаты мен тілдік жоспарлануы болып табылатындығы туралы қорытынды шығарылған.

Түйінді сөздер: диахроникалық әлеуметтік лингвистика, тілдік саясат, ұлттық-орыс қостілділік, тіл мәртебесі, тілдік құрылым.

S.A. Shunkeeva

LANGUAGE SITUATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN: FUNCTIONAL VARIABILITY IN THE DIACHRONIC ASPECT

The article deals with the results of linguistic sociolinguistic situation analysis in the Republic of Kazakhstan in the diachronic aspect. Based on the study of a large data amount, the dynamic development of the linguistic situation in the Republic of Kazakhstan and its correlation with the processes of previous historical and chronological length have been determined. It has been concluded that linguistic processes that transform linguistic situation in the Republic of Kazakhstan are under the influence a number of key extralinguistic factors, such as linguistic policy and the state linguistic planning.

Keywords: diachronic sociolinguistics, language policy, national-Russian bilingualism, language status, language construction.

Ж.Б. ТОЙЫМБЕКОВА

*«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық
қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Қарағанды қ., Қазақстан
toymbekova.zh@orleu-edu.kz*

ЖАҢА ЕМЛЕНІ ТӘЖІРИБЕДЕ ҚОЛДАНУДЫ ДАМУЫ: ТІЛ ГРАФИКАСЫНА ҚАТЫСТЫ САЙТ МАТЕРИАЛДАРЫНА СИПАТТАМА

Мақалада тіл графикасына қатысты сайт материалдары туралы сипаттама ұсынылған. Сайт материалдарының мазмұны оқырманның зерделі ойлау қабілетін дамытуға бағытталуымен және ақпаратты жүйелі түрде пайдалана алу үшін сілтемелердің нақты әрі дәл ұсынылуымен құндылығын арттырып отырғаны баяндалған. Сонымен қоса Жаңа емлені тәжірибеде қолдануды дамыту мәселелері жайында ой-тұжырым жасаған ғалымдардың ғылыми-танымдық көзқарастары мен шынайы пікірлері, ұсыныстары қамтылған.

Түйінді сөздер: латын графикасы, емле ережелері, қазақ әліпбиі, мәзір, шеттілдік терминдер, жазу тарихы.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың 2017 жылғы 12 сәуірдегі «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласындағы қазақ әліпбиін кириллицадан латын графикасына көшіруге арналған бағдарламалық тапсырмасына сәйкес қазақ тілін латын графикасына кезең-кезеңімен көшірудің ғылыми-ұйымдастырушылық міндеттерін атқаратын Орфографиялық жұмыстар бағыты бойынша жұмыс басталғаны туралы ақпараттар <https://www.qazlatyn.kz> сайтында ұсынылған. Аталған сайттың басты мәзірінде жаңалықтар, жобалар, конвертер, Латын әліпбиі, кітапхана, байланыс орналасқан. «Латын әліпбиі» бетіндегі «Қазақ әліпбиі», «Емле ережелері» бойынша мәліметтер, емле ережелері кең көлемде ұсынылған. «Қазақ әліпбиі» бетіндегі Латын графикасы негізінде қазақ әліпбиін «Жазып үйренейік!» айдарында <https://tilqural.kz/> сайтындағы онлайн-курсы материалдарымен танысып, рухани жаңғырудың темірқазығы болып отырған латын қарпін өздігінен оқуға арналған интерактивті курсқа тіркелу арқылы қалаған тілде (қазақ, орыс) оқуға мүмкіндік алады.

«Емле ережелері» бетінен төмендегі мазмұндағы тақырыптар орналасқан. Атап айтқанда,

- I тарау Өріптер емлесі;
- II тарау Түбір сөздердің емлесі. Қосымшалардың жалғануы;
- III тарау Бөлек жазылатын сөздердің емлесі;
- IV тарау Бірге жазылатын сөздердің емлесі;
- V тарау Дефиспен жазылатын сөздер емлесі;
- VI тарау Бас әріп емлесі. Қосымшалардың жалғануы;
- VII тарау Қысқарған сөздер емлесі;
- VIII тарау Шеттілдік сөздер емлесі;
- IX тарау Сөздердің тасымалдануы.

Жалпы «Тіл-Қазына» ұлттық орталығы әр жылдарда бірнеше оқу-әдістемелік құралдарды жарыққа шығарған, сонымен бірге Латын графикасына көшірудің ғылыми-ұйымдастырушылық міндеттері бағытындағы семинар-кеңестер іс-шараларын да ұйымдастыруды қолға алған.

<http://emle.kz/articles> сайтының басты мәзірінде «Әдеби тіл нормалары», «Орфография», «Пунктуация», «Аббревиатура», «Сұрақ-жауап», «Мақалалар», «Кітапхана», «Білгенге маржан» беттері орналасқан. Солардың ішіндегі «Мақалалар»

беті Латын әліпбиі мәселелеріне қатысты ғалым-зерттеушілердің ой-пікірлері мен тұжырымдарынан, мақалаларынан тұрады. Ғалымдардың бірқатар мақалаларымен танысуға болады [1]. Атап айтқанда, Айман Алдаш «Жаңа әліпби: халықаралық терминдердің емлесі қандай болмақ?», Гүлсінай Исаева «Қазіргі латыннегізді түрікмен жазуының тарихына көзқарас», Анар Салқынбай «Жазу және ұлттық код: қазақ тілі емлесі жайында», Күдеринова Құралай Бимолдақызы «Жаңа емле ережелерінің алғашқы жобасына жасалған сараптама нені көрсетті?», Орынбай Жұбаева «1929 жылы латын әліпбиіне көшкен кездегі емле өзгерістері», Ерлан Қариннің «Латынға көшу – ұлттық сананың трансформациялануы», Садуақас Нұрбол Абдуллаұлы тақырыбындағы мақалалары.

Жоғарыда аталған ойлар мен тұжырым, мақалалардың мазмұнын да тоқталсақ, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының аға ғылыми қызметкері филология ғылымының докторы, профессор Айман Алдаш «Жаңа әліпби: халықаралық терминдердің емлесі қандай болмақ?» мақаласында қазақ тілінің қолданыс аясын кеңейту, қоғам мүшелерінің тілді пайдалануға сұранысын арттыру бағытындағы тіл стратегиясына байланысты қазақыландырылған жаңа атаулар мен олардың байырғыдан санада орныққан шеттілдік баламаларының арасалмағына қатысты ерекшеліктерді, басқаша айтқанда, жаңа сөздердің сөйлеу актісінде игерілу жайын атап өткен. Қоғам дамуы мен қазақ әдеби тілі динамикасының қазіргі сипатында шетел сөздерінің қазақ ұлтының когнитивті санасына, тілдік санасына мейлінше еніп, коммуникативтік қабілеттің жоғары көрінісі дәрежесіне көтерілгені соншалықты, өзге тілге тән сөздерді латыннегізді әліпби арқылы таңбалау айтарлықтай талдау-зерделеуді қажет ете қоймайтын да сияқты дей келе, Елбасының бағдарламалы мақаласындағы «ұлттық код, ұлттық мәдениет сақталмаса, ешқандай жаңғыру болмайды. ...алға басу үшін ұлттың дамуына кедергі болатын өткеннің кертартпа тұстарынан бас тарту керек» деген пікірін айрықша құнды деп бағалап, бұл тұжырым халықаралық терминдерді таңбалауды реттеуде тікелей басшылыққа алынуы керек. Шет тілдер сөздерін қазақ сөзінің табиғи айтылуы заңдылықтарына бейімдеу де соншалықты қажет, бұл ретте бұрынғы әмбебап үлгіден алшақтап, ұлттық дамудың үлгісін орнықтыруға жол ашылады деп тұжырымдайды. Терминология қорына қосылған, қазақ тілінің өз мүмкіндіктері арқылы жасалған жаңа аталымдардың дені жазба тіл арқылы тілде орнығып келеді дей келе қазіргі мектеп оқулықтарында, айталық, биология пәні бойынша нарғызгүл (георгина), бақытгүл (хризантема), гүлшетен, гүлшанақ, гүлсағақ, кеппешөп, жылыжай, гүлсидам, іріктеме, тынымбақ, топсеруен тәріздес аталымдар еркін, түсініктемесіз, орыс тіліндегі анықтамасы көрсетілмей-ақ қолданылған. Алайда осы аталғандар сияқты ұғымдардың қазақ тілінде жасалған жаңа атауларын мектеп оқушыларының сабақтан тыс жағдайда соншалықты қолдана бермейтіндігі анықталып отырғаны айтылады. Мемлекеттік терминология комиссиясы тарапынан бекітілген, кең қолданыстағы, тілді пайдаланушылардың баршасына дерлік таныс емдәм (диета), таңбалауыш (маркер), дәрумен (витамин), пернетақта (клавиатура), мөртабан (печать), дәруменсіздік (авитаминоз) типтес жаңа аталымдардың қазақ тілінің табиғи заңдылықтарына, ұғымның мағынасына сәйкес келетіндігі шүбә тудырмайды [2]. Біз бұл арада тек мамандардың сөйлеу актісінде пайдаланылатын тар аядағы терминдерге – жаңа сөздерге емес, қазақстандық қоғамның қазақы тілді бөлігінің күнделікті әдеби тілде, күнделікті тұрмыстық тілде сөйлеуінде бұрынғы өзге тілдік баламасын ығыстырып, жоғары жиілікпен жұмсалуда тиісті жаңа сөздердің бір легіне ғана назар аудартады.

А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты Этнолингвистика бөлімінің аға ғылыми қызметкері, филология ғылымдарының кандидаты Гүлсінай Исаеваның «Қазіргі латыннегізді түрікмен жазуының тарихына көзқарас» мақаласы Қазіргі

латыннегізді түрікмен жазуы оғыз тобындағы тілдердің жазуына ұқсас болып келгені, түрікмен тілі латын графикасына көшкен кезде «бір әріп – бір дыбыс» принципі басшылыққа алынғаны баяндалған. Сонымен қатар жазуында кірме дыбыстарды таңбалау үшін диграфтар қолданылғаны ұсынылған.

Садуақас Нұрбол Абдуллаұлы қазақ жазуын жаңғырту үшін әліпби мен емлені тең ұстау керек, себебі әліпбиді өзгертіп, ал емле баяғы қалпында қалса, ештеңе өзгермейді. Қазіргі кезде, әліпби құрамындағы дыбыстар мен жазу емлесіне қатысты мәселелерді өзара байланыста қарастырып, екі тізгінді тең ұстап, тіліміздің пайдасына ортақ ұтымды шешім қабылдайтын сәт келгенін мақаласында дәлелдемелер келтіреді. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің профессоры, филология ғылымдарының докторы Анар Салқынбай «Жазу және ұлттық код: қазақ тілі емлесі жайында» мақаласында Қазақ жазу үлгісін ағылшын, американ, француз, қытай жазуларымен салыстыра отырып, олардан ерекше екенін дәлел келтіре отырып анықтап, айтылу мен жазылу арасындағы сәйкестігі мол жазулардың қатарына төте жазуды да жатқызады.

Әліпби түзген, тыныс белгілерін нақтылаған, жазу үлгісін көрсетіп, графема мен фонема арасындағы сәйкестікті терең талдаған А. Байтұрсынұлы емле тәртібіне де мән береді. Әлем халықтарының емле жүйесінен мол хабары бар ғалым, қазақ сөзінің ішкі болмысына сай келетін жүйені, дұрыс сауаттандыратын емлені қажет санайды. «Сауаттылық негізі – жазу» деген жолды берік ұстана отырып (362-бет), «жазу – әріптердің сүгіретін сала тізу, оқу – әріптердің дыбыстарын айта тізу» екенін нақтылайды [3]. Ғалым емленің төрт негізін атап көрсетеді: таңба жүйелі (негізі – ынтымақ); тарих жүйелі (негізі – дағды); туыс жүйелі (негізі – тегіне қарай); дыбыс жүйелі (негізі – естілуіне қарай).

Оларға жеке-жеке талдау жасай отырып, әрбірінің ерекшелігін талдап, оң тұсы мен қазақ сөзіне сәйкес келмейтін жағын ғылыми тұрғыдан саралап зерделеді. Ең бастысы, қазақ сөзінің дұрыс жазылуына ерекше мән береді, ауызша айтылғанның бәрін сол қалпында жаза салуға да болмайтынын атап көрсетеді. Автор одан әрі әрбір дыбыстың қолданысы мен айтылу сипатына, біріккен сөздердің құрамында келген дыбыстардың жазылу және айтылу ерекшелігіне, үндестік заңы мен дауыссыздардың ықпалдасуына ерекше назар аударып, талдап көрсетеді. Аталған принциптерді неге қабылдасқа, қосарымызды осы принциптерді негізге ала отырып, неге толықтырмасқа? Өзімізше жаңалық ашуға ұмтылғанмен, жазуда қалған ғылыми ақпараттар қазір көзі қарақты кез келген азаматтың қолында бар, сондықтан, барымызды бағалап, жасалған грамматологиялық қағидалар мен қисындарды негізге ала отырып, емле-ережелерді тиянақтау мақұл болмақ [4].

«Тіл-қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығының Орфография бөлімінің басшысы, филология ғылымдарының докторы, профессоры Күдерінова Құралай Бимолдақызы «Жаңа емле ережелерінің алғашқы жобасына жасалған сараптама нені көрсетті?» мақаласында жаңа емле ережелері қалай құрастырылды, қандай ұстаным басты, қайсысы қосалқы болды дегенге тоқталады. Кез келген жаңа жазу жүйесіне көшерде жазудың төрт категориясы – әліпби, графика, емле, тыныс белгі жүйесі жасалатыны баяндалады. Қазақ тілінің латын негізді жаңа емле ережелері тілдің өз табиғатынан шығарылды, жазуымыздың тарихынан тағылым ала отырып, осы кезге дейін қалыптасқан жазу дәстүрін сақтауға ұмтылды және қазіргі уақыттағы жазу тәжірибесін ескере отырып жасалды деуге негіз бар дей отырып, қазақ тілінің табиғаты деп сөз бойындағы үндесім мен үйлесімді, жазу тарихынан тағылым алу дегенде емледе жіберілген олқылықтарды қайталамауды, қазақ жазуы әртүрлі әліпби мен графиканы қолданса да, жазу дәстүрінен арылмауға тырысқанын үлгі ретінде алуды, ал жазу тәжірибесі деп қазіргі жазуда қандай орфограммалардан қате көп кетіп жүр, қай орфограммаларда қате мүлде жоқ дегенге назар аударылады. Қазақ тілі емле ережесінің жаңа жобасы 2018 жылдың басынан бері А.Байтұрсынұлы

атындағы Тіл білімі институты ғалымдары тарапынан жасалып, ҚР Ұлттық комиссия жанындағы Орфографиялық және Әдістемелік топ мүшелерімен және «Тіл-қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталық қызметкерлерімен 4-10 шілдеде және кешегі өткен 22-24 тамыз аралығында сарапталып, талқыланды, нәтижесінде өзгерістер мен толықтырулар енгізілуде. Осы шаралар туралы жұртшылықты хабардар ету мақсатында қысқаша ақпарат берілген. Ғалымның «Бірге жазылатын сөздер неге көбейді?» мақаласында да қазақ жазуында, қазіргі латын графикасына негізделген жаңа емледе біріккен сөздердің саны артатын болады. Бірге жазу қазақ тілі сөзжасамының өнімді тәсіліне айналады. Сөздерді біріктіру, бірге жазу – тәсіл болса, біріккен сөз сол тәсілдің нәтижесі ретінде сөз санын арттырады. Сонымен, сөздерді біріктіру неге көбейді? Сөздер неге бөлек жазыла алмайтын болып барады? сұрақтарына жауап алынады «Латын жазуы, кейін кирил жазуымен бірге түбір мен қосымшалардың бірге жазылуы қатаң норма болды. Бірге жазылу үрдісі грамматикалық бөліктерді ғана емес, басқа деңгейлерге де өте бастаған кездер осы 20 ғасыр басы еді. Латын әліпбиімен таңбалаған алғашқы емледе зат не ұғым атаулары болатын сөздерді бірге жазу бірден ұсынылған. Мысалы, электр шамы деген сөзді электршам деп бірге жазу 1929 жылғы алғашқы емле конференциясында айтылды. Ал орыс әліпбиін қабылдаған 1941ж. емле сөздігі атқора, ауажайылу, бейпілауыз, боссөз, ботатірсек, бұлшықет, жертүбі, кешкетаман, белбайлау, қаракөк, қаракөлеңке, ашатұяқ, бақайқулық, бойұсыну, бөріойнақ, бұрнағыкүн, жертүбі, жіңішкеауру, кереқарыс, кешкетаман, белбайлау, күретамыр, қаракөже, қасбатыр сияқты бүгінде бөлек жазылатын сөздерді бірге жазды [5]. 1948 ж. Орфографиялық сөздік алауыздық, алажаздай, алакөлеңке, алакөз, аласапыран, алатаң, алағоржын, алтатар, алқара, алқызыл, арампейіл, аржақ, асырасілтеу, асықжілік, атсалысу, атүсті, ашықауыз, аяқалыс, аяқасты, ақжүрек, ақжарқын, бассалу, басыбайлы, басыбүтін, беломыртқа, кішіжүз, кішіпейіл, неғылу, көкала сияқты фразеологизмдерге дейін бірге таңбалап, реестрге шығарды. Бірақ 60 жылдардан бермен қарай синтаксистік сөз тіркестері, тұрақты тіркестер, анықталушы-анықтаушы сыңарлардан тұратын күрделі сөздердің бөлек жазылуы қатаң нормаға айналды».

А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты Грамматика бөлімінің меңгерушісі, филология ғылымының докторы Орынбай Жұбаева «1929 жылы латын әліпбиіне көшкен кездегі емле өзгерістері» мақаласында XX ғасырдың басында, әсіресе 1929 жылы латын жазуына көшуге байланысты терминдердің жазылуы, емле мәселелері қызу талас тудырып, әртүрлі ұстанымдар болғанын баяндайды [6]. Осыған байланысты 1929-1940 жылдары жарық көрген сөздіктерді, ғылыми еңбектерді сол кездегі латын графикасымен жарияланған (сканерленген) нұсқасымен қатар қазіргі қолданылып жүрген орыс графикасымен шығару қажет деп білеміз дей отырып, сол арқылы латын графикасына көшуде өткенімізді таразылай отырып, қай дыбыс қалай игерілгені, қосар дыбыстарды таңбалаудағы ерекшеліктер, шеттілдік терминдердің жазылуы, таңбалауда қандай ұстанымдарды басшылыққа алу қажеттілігіне тоқтала отырып, бұл материалдардың тілшілер үшін де, тарихшылар үшін де таптырмас құнды материал болатындығын, осы уақытқа дейін латын графикасын қабылдаған халықтардың (өзбек, әзірбайжан) қателіктерінің (әліпбиге бірнеше рет реформа жасау, таңбалаудағы кемшіліктер) алдын алып, таразылау үшін де ондай еңбектердің маңызы зор екендігін баса айтады.

Саясаттанушы Ерлан Қарин «Латынға көшу – ұлттық сананың трансформациялануы» тұшымды пікірінде «тіл графикасына қатысты реформаны тек қана қазақ тілінің модернизациялануы тұрғысынан қарастыру керек. Бұл тек тіл графикасына ғана қатысты екенің атап айтқым келеді. Біз өзге тілге көшіп жатқан жоқпыз, тек графиканы модернизациялаймыз. Латын қарпі алғаш рет кеңестік кезеңде енгізілген графика екенін ескерсек, сонымен бірге барлық түркі халықтары (Әзірбайжан, Түркіменстан, Өзбекстан) әлдеқашан оған көшіп кеткенін айта отыра,

латын графикасының түркі тілдерінің фонетикалық құрылымына біршама жақын екенін де атап өткен жөн. Және аталған елдердің сыртқы саяси бағытына әсер еткен латын графикасына көшу болды ма? Латын графикасына көшу мәселесін эмоцияға берілмей, тереңірек ойланатын болсақ, ол тек қана тілдің қолайлылығы мен функционалдылығына байланысты. Мұнда ешқандай саясаттың, тіпті геосаясаттың иісі жоқ. Қазақстан түркі тілді елдерінің ішінде латын графикасына көшпекші болып отырған соңғы елдердің бірі. Иә, латын графикасына көшу – өркениеттік мәселе. Ашық және глобалды әлем пайдасына таңдауымыз – қазақ тілі жаңа динамика мен дамуға, популяризациялануға мүмкіндік, бағыт алып отыр. Бүгінде көптеген тілдер жаһандық процестер тарапынан қысым алуда. Осы орайда Қазақстанның латынға көшуі – білім саласына байланысты басқа да реформалармен тығыз байланыста [7]. Демек, бұл жаһандану кезеңіндегі ұлттың бәсекелестікке қабілеттілігін арттыруға бағытталған ұлттық білім жобасы болмақ» деп, ой-тұжырым жасайды.

<https://www.qamshy.kz/article/latin-alipbyine-koshwdinh-qazhettilikteri-men-keri-zhaylari.html> сайтында М.Х. Дулати атындағы ТарМУ профессоры, филология ғылымдарының докторы Сәмен Құлбарақ «Латын әліпбиіне көшудің қажеттіліктері мен кері жайлары» мақаласы жарияланған. Бұл жазбада XX ғасырдың 20-жылдарынан бастап қазақ оқығандарының арасында латын әрпіне негізделген жаңа әліпбиге көшу мәселесі, одан кейін де Қазақстан Тәуелсіздік алған жылдардан бермен қарай көтеріліп, халық арасында кеңінен айтылып, әр алуан жұмыстар жүргізіліп отырғандығы баяндалады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. <http://emle.kz/articles>
2. <https://www.qamshy.kz/article/latin-alipbyine-koshwdinh-qazhettilikteri-men-keri-zhaylari.html>
3. <https://el.kz/kz/news/archive/content-26579>
4. <https://stud.kz/referat/show/52804>
5. Латын әліпбиі – өзекті мәселе/ <https://e-history.kz/kz/publications/view/3467>
6. <https://abai.kz/post/80368>
7. Байтұрсынұлы А. ат. Білім Академиясының «Латын графикасы: оқыту теориясы мен әдістемесі» негізінде өтетін әдістемелік семинары материалдары. – Нұр-Сұлтан, 2019.

Ж.Б. Тойымбекова

РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВОГО ПРАВОПИСАНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА МАТЕРИАЛОВ САЙТОВ О ГРАФИКЕ ЯЗЫКА

В статье предлагается характеристика материалов сайтов, связанных с графикой языка. Приведен ряд ссылок на сайты, содержащие полезный материал по указанной теме. Вместе с тем статья содержит описание научных взглядов ученых, их мнения и предложения о развитии практического использования правил правописания казахского языка в связи с переходом на латинскую графику.

Ключевые слова: латинская графика, правила правописания, казахский алфавит, иностранные термины, история письменности.

**DEVELOPMENT OF NEW SPELLING PRACTICAL APPLYING:
CHARACTERISTICS OF SITES MATERIALS ABOUT LANGUAGE
GRAPHICS**

The article proposes a description of the sites materials related to the language graphics. A number of links to the sites containing useful this topic material. At the same time, the article contains a description of the scientists views, their opinions and proposals on the development and practical use of Kazakh language spelling rules in connection with the transition to the Latin script.

Keywords: Latin graphics, spelling rules, Kazakh alphabet, foreign terms, history of writing.

М.Б. АЙТКЕНОВА, М.Б.СҮЛЕЙМЕНОВ

*«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық
қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Қарағанды қ., Қазақстан
aitkenova.m@orleu-edu.kz, suleimenov.m@orleu-edu.kz*

ЖАҢА ЕМЛЕДЕГІ КЕЙБІР ОРФОГРАФИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕР

Мақалада фразеологиялық мағынасынан алшақтап, жеке сөз ретінде қолданылатын лексикаланған тіркес сөз болады. Фразеологизмдердің бағалауыштық, атауыштық-бағалауыштық, атауыштық қызметтері арқылы сөзжасам құбылысы талданады. Талдау барысында бірқатар ғалымдардың пікірлері негізге алынады. Латын әліпбиімен таңбалаған алғашқы емледе зат не ұғым атаулары болатын сөздерді бірге жазу ұсынылғандықтан, фразеологизмдердің компоненттеріне талдаулар жасау арқылы лексикалану ұғымының өзектілігі айқындалады.

Түйінді сөздер: лексикаланған тіркес, фразеологизм, сөзжасам, латын графикасы, компоненттік талдау, лексикалану.

Лексикаланған фразеологизмдердің бірге жазылуы

Лексикаланған тіркес – фразеологиялық мағынасынан қол үзген, синтаксистік қатынас көмескіленген, жеке сөз орнына жүретін лексикалық бірлік. Бұл қатар ақсақал, ақсүйек, бойкүйез, бақталас, төлтума, қолтаңба, дүниеқоңыз, аққөңіл сияқты атаулардан тұрады. Олардың алғашқы көрінісі фразеологизмдерден бастау алады. Жаңадан пайда болған заттар мен құбылыстарға атау тек сөз тұлғасында ғана емес, сипаттама-бағалауыштық қызметтегі фразалық тіркестер тұлғасында да беріледі. Фразеологизмдер осы қызметте жұмсалады, олардың негізгі мағынасы атауыштық қызметте болады. Алғашқыда олардың бағалауыштық-модальдық мағынасы басымдық танытады да, атауыштық мағынасы көзге көрінбейді. Уақыт өте келе семантикалық-құрылымдық өзгешеліктерге ұшырап, тұрақты формаға көшеді де, фразеологизмдердің атауыштық қабілеті көрінеді. Адам түйсігіне әсер ететін көркемдеуіштік, бейнелеуіштік қызметтегі фразеологизмдер тіл дамуында лексикалық құрамның тұрақтылығына ие болып, сын есім, зат есімдік мағына береді. Тілдегі фразеологизмдердің бағалауыштық, атауыштық-бағалауыштық, атауыштық деп бөлінуі де сондықтан. Бұл бір жағынан тіл тұлғаларының бүтіндікке көшуін, фразеологизмдердің сөз формасын қабылдауын көрсетеді. Атауыштық сөз сипатына жеткен фразеологизмдер сөзжасам процесіне араласып, сөз түрлендіру жұрнақтарымен түрленіп, көптеліп, септеліп, жіктелу мүмкіндіктеріне ие болады.

Фразеологиялық атаулардың жазылуына байланысты ғылымда даулы мәселелер, талқылаулар көп. Солардың бірқатарын келтірейік.

Профессор К.Аханов тұрақты тіркестер мен күрделі сөздердің арасын ажыратуда қиындық келтіретін көптеген ұқсастық барын айтқан [1]. Алайда күрделі сөздердің атауыштық қызмет атқарып, заттың бірден-бір атауы болуы, эмоционалдық-экспрессивтік қызмет атқарып, жеке сөзге эквивалент болатын тұрақты тіркестен айырмашылығы деп көрсетеді. *Көк ми, су ми, тас бауыр* деген фразеологиялық сөз тіркестері мағыналық жақтан алғанда *мисыз, ақылсыз, қатал* деген сын есімдерге эквивалент болып, осы сын есімдерге тән шырай формаларын (*көк милау, тас бауырлау, өте тас бауыр*) қабылдайды, яғни бұл сын есімдердің эквиваленті ретінде жұмсала алатындығын дәлелдейді, – дейді ғалым.

Ал профессор Р.Сыздықова фразеологиялық тіркестердің әр сыңарын бірге таңбалауды ұсынып, олардың қатарына саяси-қоғамдық терминге айналған алауыздықтар, көзбояушылық, сөзбұйда, шығарыпсалма, алыпсатар, мұзойнақ, қағазбастылық, жұмысбастылық, сияқты тіркестерді біріктіруді қостайды [2].

Ғалым М.Балақаев «Біріктіру – жинақылықтың белгісі. Жинақылық – мәдениеттіліктің нышаны. Мәдениетті елдің жазуы тілдегі сөз тұтастығын бұзбай, адамдардың психологиялық ойлау қабілетіне сәйкес болуға тиіс. Адамның жазу әрекеті мен көру әрекеті үйлесіп, қалыптасқан сайын тілдік сана-сезім күшейе түседі», – деп, жазудың психологиямен, физиологиямен тікелей байланысын көрсетеді [3].

Қазақ жазуында, қазіргі латын графикасына негізделген жаңа емледе біріккен сөздердің саны артады. Бірге жазу қазақ тілі сөзжасамының өнімді тәсіліне айналады. Сөздерді біріктіру, бірге жазу – тәсіл, біріккен сөз – сол тәсілдің нәтижесі.

Сөздерді неге біріктіру керек? – деген сұраққа жауап іздейік. Ол туралы «Тіл-қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығының Орфография бөлімінің басшысы, филология ғылымдарының докторы, профессор Күдерінова Құралай Бимолдақызы төмендегідей талдау жасайды:

Жалпы графикада жазылған мәтін парақ беттерінен, бет абзацтардан, абзац сөйлемдерден, сөйлем сөздерден тұрады. Бұл ауызша тілдің дәл бөлінісі емес. Сөйленген сөз – үздіксіз процесс, фонациялық ауамен бірге шығатын физикалық сөз. Дауыс тонымен, қарқынымен, әуенімен, интонациямен ырғақтық топқа, синтагмаларға ажыратылып қабылданатын сөздің бөлінісі жазба мәтінге сәйкесе бермейді. Жазба мәтін ақпараттың бет көлеміндегі орналасуынан (көзге тыныс беру үшін сөз басының, аяғының парақ ортасынан басталуы не аяқталуы) бастап, абзацқа бөліну, сөйлемнің үлкен және кіші тыныс белгілері, бас әріп, сөйлем, бөлек жазылу, сызықша, тырнақша арқылы, бірге, дефис таңбаларының көмегі арқылы қабылданады. Сөйлемдегі сөздің бірге не бөлек жазылуы автоматты оқуда бүтін не бөлшек түрінде, яғни «бір сөз» не «бір сөз емес» ретінде ұғынылады. Көз сөзді «бір сөз» деп санаға ақпар берсе, сана бүтін зат, бір денотат, не бір ұғым деп есептейді. Көз сөзді екі сөз деп ақпар берсе, сана екі зат, екі басқа денотат, бөтен ұғым деп ойлайды. Сөздің бүтін ұғымды таңбалауы сөз «дербестігі», «егемендігі» болып табылады, ол тіл білімінде «толық мағыналы сөз» немесе «негізгі сөз» деп аталады. Бірақ толық мағыналы сөздер ғана «егемен», жеке жазылмайды, көмекші сөздер (көмекші есімдер, көмекші етістіктер, қалып етістіктер) де, шылаулар да бөлек жазылады. Тұрақты тіркестер де бөлек жазылады [4].

Ендеше бөлек жазылу деген не? Жалпы жазу тарихында мәтін тұтас болып, сөз аралары ажыратылмаған, мысалы, көне түркі мәтіндерінде бөлек таңбалау «қос нүкте» немесе «а» дыбысының таңбасы арқылы берілген. Ал қазақ жазуындағы бөлек таңбалау қадым және жәдид жазуы, төте жазу дәстүрінде қосымшаларды да қамтыған, яғни қазіргі күмән тудырмайтын түбір мен қосымшалардың бірге жазылуы бұл әліпби түрлерінде бөлек жазылған. 1929 ж. емле конференциясында Т.Шонанұлы: «Бүкіл түркі халықтарының жазуында біріккен сөз емлесі қиындық тудырып отыр. Оған түбір мен қосымшаны да бір-бірінен ажыратып берген араб жазуы кінәлі. Ендігі жерде тірі, өлі қосымшалардың бәрін бірге жазуымыз керек», – деген сөзінен кейін бірге жазу нормаға айнала бастаған.

Латын жазуы, кейін кирил жазуымен бірге түбір мен қосымшалардың бірге жазылуы қатаң норма болды. Бірге жазылу үрдісі грамматикалық бөліктерді ғана емес, басқа деңгейлерге де өте бастаған кездер осы XX ғасыр басы еді. Латын әліпбиімен таңбалаған алғашқы емледе зат не ұғым атаулары болатын сөздерді бірге жазу бірден ұсынылған. Мысалы, электр шамы деген сөзді электршам деп бірге жазу 1929 жылғы алғашқы емле конференциясында айтылды. Ал орыс әліпбиін қабылдаған 1941ж. емле сөздігі атқора, ауажайылу, бейпілауыз, боссөз, ботатірсек, бұлшықет, жертүбі, кешкетаман, белбайлау, қаракөк, қаракөлеңке, ашатұяқ,

бақайқулық, бойұсыну, бөріойнақ, бұрнағыкүн, жертүбі, жіңішкеауру, кереқарыс, кешкетаман, белбайлау, күретауыр, қаракөже, қасбатыр сияқты бүгінде бөлек жазылатын сөздерді бірге жазды. 1948 ж. Орфографиялық сөздік алауыздық, алажаздай, алакөлеңке, алакөз, аласапыран, алатаң, алағоржын, алтатар, алқара, алқызыл, арампейіл, аржақ, асырасілтеу, асықжілік, атсалысу, атүсті, ашықауыз, аяқалыс, аяқасты, ақжүрек, ақжарқын, бассалу, басыбайлы, басыбүтін, беломыртқа, кішіжүз, кішіпейіл, неғылу, көкала сияқты фразеологизмдерге дейін бірге таңбалап, реестрге шығарды. Бірақ 60 жылдардан бермен қарай синтаксистік сөз тіркестері, тұрақты тіркестер, анықталушы-анықтаушы сыңарлардан тұратын күрделі сөздердің бөлек жазылуы қатаң нормаға айналды. Бірақ жазарман өзінің мәтінінде бұл қатарды тұтас тілдік таңба ретінде беруді әдетке айналдырды. Яғни бірге жазды. Міне, сондықтан емле сөздігі бөлек нормалаған сөздер көбіне жұмсалымдық қызметте таңбасы өзгеріп (бірге жазылып), қайшылық туды. Професор Н.Уәли тілдік, орфографиялық дискреттілікті функционалды дискреттілікке салып, шатастырып келдік пе деген ой айтады [5]. Мысалы, иіс сабын сөзі синтаксистік сөз тіркесі ретінде емле сөздігінде және лингвистикалық талдауларда сыңарларының жеке таңбалануын қажетсінеді д.с. Бірақ тілдік дискреттілік пен жұмсалымдағы сөздің дискреттілігі сәйкес келе бермейді дейді профессор Н.Уәли. Бүгінде жазылған мәтіндердің көптігінен, мәтінді оқуға кететін уақыттың үлкендігінен оқудың түрлері шыға бастады. Біреу хабар алайын деп оқиды, біреу керегін іздеп оқиды, біреу сүзіп оқиды, біреу жүргізіп, ара-тұра тоқтап оқиды, біреу сынап, тексере оқиды, біреу сырғытып оқиды, т.т. Яғни бәрінде уақыт үнемдеу үшін жүргізіп оқу бар. Бұл көздің бір шалғанына қамтылатын таңбаның санына байланысты болады. Қазақ грамматологиясында бұл ұғым көзшалым деп аталып жүр. Сонда 1 көзшалымға бос аралықтары бар 4-5 сөз қамтылады. Көп қамтып оқу үшін бір ұғымды білдіретін сөздерді бірге жазу қажеттігі шығады. Сонымен, бірге жазу үдерісінің күшеюі оқуды автоматтандыру мен жазуды үнемдеумен байланысты.

Тұрақты тіркестер мен синтаксистік сөз тіркестерінен лексикаланған күрделі сөздер бірге жазыла бастады. Мысалы, жаңа емледе *aqsaqal, aqsúiek* сөздерімен *бірге aqniel, aqkóñil; kóshbasshy, dúnieqoñyzdaný, erjúrek, erjúrektik, janpida, janpidalyq, ataqonys; basqosý, atsalysý, atústi* идиомалары да, анықтағыш-анықталғыш қатынастан ажырап, бір заттың, ұғымның атауына айналған сөздер де бірге жазылады: *betoramal, shaiqasyq, iissabyn, atqora, toñmai, aqbóken, táttishai, keñesshai*.

Қазақ тілінің орфографиялық сөздігінің соңғы басылымында бірқатар фразеологизмдер біріктіріліп берілген. Олардың ішінде терминдік мән алғандары да (сөзбұйдалық, алауыздық), атаулық қызметте тұрғандары да бар. Фразеологизмдердің сөз баламасы ретінде емес, алғашқы атау болып қалыптасатын сипатын тілдік фактілердің өзі де растайды.

Кейінгі кезде *ер қашты болу, етек басты болу, ат салысты, арамтамақ, алабөтен, күн көру, жан ашу, бой ұру, тіс қаққан, бел шешу* сияқты тұрақты тіркестерді біріктіруді ұсынған пікірлер де бар, ал мерзімді баспасөзде бұл құбылыс жаппай дағдыға айналған. Сөйтіп, бөлек тұлғалану үрдісіндегі фразеологизмдердің бүтіндікке жетуіне, сөздің эквиваленті емес, синоним сыңары болуына нендей факторлар әсер етті? Бұл сұраққа жауап іздеу мақсатында **компоненттік талдау** мен **компоненттік қорыту** (синтез) әдісін қолданамыз.

Компоненттік талдау әдісінің пайда болуы, семантика мәселесіне деген қызығушылық ғылыми ойлаудың жалпы дамуымен тікелей байланысты. Компоненттік талдау зерттеу әдісі ретінде алғаш 60-жылдары пайда болды. Оның әдістемесі А.Кузнецов, Э.Кузнецова, В.Г.Гак, Д.Н.Шмелев, О.С.Ахманова мен Л.Н.Васильев, Н. А. Стернин монографияларында жан-жақты көрсетіледі. Сонымен, **компоненттік талдау лексеманың ұғымдық сатысына дендеп, оның бойынадағы семалардың атауға катысын, семалардың жиынтық мағынасын айқындау** екен.

Сондықтан ол семдік талдау деп те аталады. «Семдік талдау – сөздің ары қарай бөлшектеуге келмейтін ең кішкентай бөлшегі – семаларды – қарастыратын семантикалық зерттеудің айрықша бір түрі».

Лексикалану – тіл элементінің (морфеманың, сөз формасының) немесе элементтер тіркесінің (сөз тіркесінің) жеке атауыш сөзге, не соған ұқсас басқа бір сөз бірлігіне айналып кетуі ұғымында жұмсалады.

«Егер толық мағыналы екі сөз бір тіркесімділікте жиі қайталанып және осы жұбымен әр түрлі морфологиялық түрленімдерге түссе, онда екі сөздің лексикалық мағынасының жүйесінде өзара байланысатын кем дегенде ортақ бір семантикалық компоненттің болғаны», – дейді орыс лингвисті А.Кузнецов [5].

Мысалы, *ақсақал* сөзі «бұрынғы кездегі қазақ ауылының ру басы, билік иесі, жасы үлкен құрметті ер адам» мағынасында жұмсалатын тұрақты тіркес негізінде біріккен тұлға болып табылады. Мағына қашан да даму үстінде болатыны белгілі. Мысалы, *ақ* сөзі «асыл, таза, әділ» және «жасы ұлғайған кезде сақал, мұртқа енген ақ тал» деген ауыспалы мағыналарында жиі қолданылады. Ал *сақал* сөзі «егде тартқан, көпті көрген ер адам» мағынасында бірнеше тұрақты тіркес құрастыруға негіз болған. Мысалы: *сақалды басымен, сақалын бұлдады, сақалы сапсығанша, сақал шықты, сақалын сыйлады, аппақ сақалымен*.

Бойкүйез сөзін алайық. Бұл атау – «мойны жар бермейтін енжар, селқос, еріншек, жалқау» мағынасын беретін фразеологиялық қолданыстан біріккен сөз. «Адамның мойнын бұрғызбай ауыртатын ауру» (күйез) *бой* сыңарымен бірігіп, адамның абстракті мәндегі қасиетін атауға жұмсалады.

Дефиспен жазылатын сөздер емлесі. Қос сөздер емлесі: қайталама қос сөздердің дефис арқылы жазылуы

Адамдар айтайын деген ойын бір-біріне ауызша да, жазба түрде де жеткізе алады, орфография немесе емле, дұрыс жазу қағидаларын белгілейді. Ал дұрыс жазу нормаларының көздейтін негізгі мақсаты – айтылмақ ойды жазба түрде дәл, айқын жеткізіп беру. Әдетте жазу жалпыға ортақ болғандықтан, оның ережелері де көпшілікке бірдей болып, қалың жұртшылықтың пайдалануына арналады. Сондықтан емле ережелері әрі ортақ, әрі тұрақты болуға тиіс.

Емле ережелерінің тиянақсыздығы жазатын адамға үлкен қиындық келтіреді. Белгілі бір сөздер мен сөз тіркестерінің жазылуы бір ізге түспеген болса, ең сауатты адамның өзі толқып, қиналады. Басылып шыққан кітап, газет, журналдар дұрыс жазудың бірден-бір көзі әрі үлгісі болуға тиіс және сауатты жазуға алғашқы бастап үйрететін орын мектеп болғандықтан, бұл қиындыққа әсіресе баспа қызметкерлері мен мектеп мұғалімдері кездесіп отырады.

Дефис орфографиялық, сызықша пунктуациялық таңбаға жатады. Сондықтан дефис келген жерде кідіріс жасалмайды. Бұл оның сызықшадан ажыратылатын басты белгісі. Екіншіден, дефис сызықша секілді сөйлемнің мазмұнына еш әсер етпейді. Үшіншіден, шартты түрде алғанда, дефис сызықшадан қысқаша болады.

Белгілі филология ғылымдарының докторы, профессор Р.Ғ. Сыздықованың «Қазақ тілінің анықтағышы (емле, тыныс белгілері, сөз саз)» еңбегінде дефис арқылы жазылатын сөздердің емлесіне он параграф ұсынады. Соның §68 былай анықтама береді. Қос сөздер, негізінен, дефис арқылы жазылады: *бара-бара, жақсылы-жаманды, бірде-бір, жап-жақсы, апыр-топыр, сарт-сұрт*.

Дефиспен жазылатын қос сөздердің түрлері мыналар:

а) Бір сөздің қайталанып айтылуынан жасалған қос сөздер: *биік-биік, лек-лек, лып-лып, тырс-тырс, көп-көп, алуан-алуан, жүре-жүре*.

Мұндай қос сөздердің арасына **-ма, -ме, -па, -пе, -ба, -бе, -ды, -ді, -да, -де, -шы, -ші** дәнекерлері және шығыс септік жалғауы қосылып та жасалады. Ондайда

дәнекерлер қос сөздің бірінші сыңарына қосылады да, олардан кейін дефис қойылады: *көзбе-көз, қолма-қол, бетпе-бет, жылма-жыл, жанба-жан, бірме-бір, көшші-көш, баршы-бар, қараптан-қарап, жылдан-жылға, бостан-босқа, тектен-тек, турадан-тура*.

Бір сөздің қайталануынан жасалған кейбір қос сөздердің екінші сыңарына шығыс, көмектес, барыс жалғаулары немесе **-ла+п, -ле+п** жұрнақтары да жалғанады: *бір-бірден, шет-шетінен, өз-өзінен, бас-басына, бет-бетімен, топ-тобымен, рет-ретімен, бір-бірлеп, мың-мыңдап, бірте-біртелеп, ақырын-ақырындап, қыт-қыттап, аз-аздап*.

Бір сөздің қайталануынан жасалған кейбір қос сөздердің екі сыңарына да септік жалғаулары (шығыс және барыс) жалғанады: *жылдан-жылға, қолдан-қолға, күннен-күнге, тектен-текке, сақтан-саққа*.

Жалғау бір сөздің қайталануынан жасалған қос сөздердің кейде бірінші сыңарына, кейде екінші сыңарына жалғанып айтылады. Екі вариантында да араларына дефис қойылады: *бір-бірімен – бірімен-бірі, бір-бірінен – бірінен-бірі, бір-біріне – біріне-бірі, бір-бірін – бірін-бірі, өз-өзінен – өзінен-өзі, өз-өзімен – өзімен-өзі, өз-өзін – өзін-өзі*.

Алдыңғы сыңарына III жақ тәуелдік жалғауы жалғанып та бір сөздің қайталануынан қос сөз жасалады: *аттысы-атты, жаяуы-жаяу, бары-бар, жоғы-жоқ, бірі-бір, екісі-екі*.

Бір етістіктің болымды және болымсыз тұлғада тұрып қайталануы арқылы да қос сөз жасалады: *барар-бармастан, келер-келмесі, кірер-кірместен, айтты-айтпады, барды-бармады*.

ә) Қарсы мәнді сөздердің қатар келуі арқылы жасалған қос сөздер: *ертелі-кеш, жақсы-жаман, күн-түн, азды-көпті, кешелі-бүгінді*.

б) Екі сыңары да мағыналы қос сөздер. Олар көбінесе жинақтау мәнін білдіреді: *ата-ана, мал-жан, құрт-құмырсқа, ыдыс-аяқ, ұрыс-қағыс, ат-арба, жаздым-жаңылдым, тапқан-таянған, билеп-төстеп, сылап-сипап, төрт-бес, он-он бес, отыз-қырық*.

в) Бір сыңары мағыналы, екінші сыңары мағынасыз (бұл күнде түсініксіз) қос сөздер. Бұлардың түсініксіз компоненттері басқа түркі, моңғол тілдерінде жеке қолданылатын немесе көнерген сөздер болады: *бала-шаға, жолдас-жора, киім-кешек, жол-жәнекей, жүн-жұрқа, келін-кепшек, көрші-қолаң, кәрі-құртаң, телегей-теңіз, хабар-ошар, қиын-қыстау, құда-анда, көл-көсір, тоқты-торым*.

Көбінесе қомсыну, кеміту мәнінде айтылатын жігіт-мігіт, ат-мат, жүрек-мүрек сияқты сөздердің бір сыңары мағынасыз тұлға болады.

Күшейткіш буын қосылып жасалатын қос сөздердің де бір сыңары мән-мағынасыз болады: *тәп-тәуір, жап-жақсы, тұлп-тура, дұлп-дұрыс, сұлп-сүйкімді, қып-қызыл, қап-қара, ап-алыс, мып-мықты*.

Араларына да, де, та, те шылауын салып, етістіктің бұйрық рай тұлғаларынан жасалған анықтама (сипаттама) тіркестер дефис арқылы жазылады, шылау сөз бірінші компонентке қосылады: *аста-төк (байлық), ұрда-жық мінез, уда-шу (айғай), келде-кет (болып отыру)*.

г) Екі сыңары да түсініксіз қос сөздер: *алай-түлей, көкір-шүкір, қиян-кескі, үбірлі-шүбірлі, алда-жалда, апақ-сапақ, алқам-салқам, дел-сал, жапа-тармағай, жым-жылас, жым-жырт*. Қос сөзден жасалған одағайлар мен еліктеуіш және бейнелеуіш сөздердің де сыңарлары жеке алғанда мағынасыз сөз болады: *жарқ-жұрқ, гу-гу, тарс-тұрс, сарт-сұрт, пай-пай, аһ-уһ, шөре-шөре, әукім-әукім, быт-шыт, қалт-құлт*.

Ғалымның ұсынған қазақ тілі анықтағышында § 71, 72, 73 параграфтарда күрделі анықтауыштар, екі сөзден тұратын ғылыми дәреже, атақтардың және қызмет дәрежесін немесе мамандықты көрсететін атаулар, машиналар мен олардың

бөліктерінің және өзге де техникалық жүйелердің күрделі атаулары дефис арқылы жазылады деп көрсетеді.

§ 71. Тең мағыналы немесе қарама-қарсы мағыналы екі сөзден жасалған термин мәнді күрделі анықтауыштар дефис арқылы жазылады: *оқу-ағарту жұмысы, әкімшілік-басқару жұмыстары, халық-азаттық қозғалысы, салыстырмалы-тарихи әдіс, ғылыми-көпшілік әдебиет, үгіт-насихат жұмысы, орысша-қазақша сөздік, есеп беру-сайлау жиналысы*.

§ 72. Екі сөзден тұратын ғылыми дәреже, атақтардың және қызмет дәрежесін немесе мамандықты көрсететін атаулардың арасына дефис қойылады: *премьер-министр, вице-президент, тілші-фонетист, редактор-математик, инженер-байытушы, әнші-композитор*.

§ 73. Машиналар мен олардың бөліктерінің және өзге де техникалық жүйелердің күрделі атаулары дефис арқылы жазылады. Олардың басым көпшілігі орыс тілінен енген сөздер болып келді: *дизель-мотор, стоп-кран, вакуум-аппарат, телефон-автомат*.

Ал § 78 параграфта реттік сан есімдер цифрмен жазылса, өзіне қатысты сөзбен араларына, дефис қойылады. Кейде реттік сан есім жасайтын, **-ншы, -нші, -ыншы, -інші** жұрнақтары көрсетіліп жазылуы мүмкін, ол күнде де дефис сақталады. Айды, жылды көрсететін цифр мен ай атын білдіретін сөз және *жылы* деген сөздердің арасына дефис қойылмайды.

§78. Реттік сан есімдер цифрмен жазылса, өзіне қатысты сөзбен араларына дефис қойылады: *7-сынып* (жетінші сынып), *15-үй* (он бесінші үй), *50-километр* (елуінші километр). Кейде реттік сан есім жасайтын, **-ншы, -нші, -ыншы, -інші** жұрнақтары көрсетіліп жазылуы мүмкін, ол күнде де дефис сақталады: *7-нші сынып, 15-інші үй, 50-інші километр*. Айды, жылды көрсететін цифр мен ай атын білдіретін сөз және *жылы* деген сөздердің арасына дефис қойылмайды: *8 наурыз, 1 қазан, 1987жыл*.

Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты мен Ш.Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығы Қазақ тілі әліпбиін латын графикасына көшіру жөніндегі ұлттық комиссиямен бірлесіп дайындаған қазақ тілінің жаңа емлесінде V тарау дефиспен жазылатын сөздер емлесі берілген. Мұнда дефиспен жазылатын өздердің емлесіне он параграф қамтылған. Қос сөздер дефис (-) арқылы жазылады.

§39. Қайталама қос сөздер дефис арқылы жазылады: *lek-lek, alýan-alýan, júre-júre, kóre-kóre, sólei-sólei, biik-biik, kóp-kóp, taý-taý, qaita-qaita*.

§40. Қосарланған еліктеуіш, бейнелеуіш сөздер және көңіл-күй, шақыру одағайлары дефис арқылы жазылады: *jalt-jult, satyr-sutyr, qalt-qult, shaqyrshuqyr, shart-shurt, sart-surt, tars-turs, pah-pah, shekshek, qyraý-qyraý*.

§41. Сыңарлары өзара мағыналас және қарама-қарсы, жиынтық және жалпылама мәндегі, сондай-ақ мағынасы көмескіленген қос сөздер дефис арқылы жазылады: *syi-qurmet, úgit-nasihat, oi-ris, ydys-aiaraq, telegei-teńiz, salt-dástúr, er-toqym, el-jurt, jer-jahan, kúsh-qairat, óntústik-shyǵys, júrek-tamyr syrqaty, shtrih-kod, oqý-jattyǵý, ákimshil-qysymshyl; úlken-kishi, kári-jas, alys-jaqyn, ashshy-tushshy, alys-beris, joǵary-tómen, kóshi-qon, aıtty-aıtpady, kirer-kirmesten, kelimdi-ketimdi, kári-qurtań, kólek-kónshek, et-met*.

§42. Қосарланған болжалдық сан есімдер дефиспен жазылады: *bir-eki, alty-jeti, úsh-tórt, otyz-qyryq, altaý-jeteý, bireý-ekeý*.

§43. Грамматикалық тұлғалармен келген қос сөздер дефис арқылы жазылады: *týradan-týra, qoldy-qolyna, ózinen-ózi, qaraptan-qarap, bardy-jogty, azdy-kópti, tekten-tekke, teginnen-tegin, qolma-qol, betpe-bet, kózbe-kóz, jolma-jol, barar-barmas; bilep-tóstep, sharshap-shaldyǵyp, kórgen-túigen, júyp-shaıyp, qyryp-joiyp, jylap-eńirep, ósip-ónip*.

§44. Араб цифрымен берілген санға қосымша дефис арқылы жалғанады, сондай-ақ түсірілген *-ynshy (-inshi), -nshy (-nshi)* қосымшасының орнына дефис қойылады, ал рим цифрымен берілсе, дефис қойылмайды: *6-ға, 100-ge deiin, 10-15-ten; 2018-jyly, 5-sanat, 3-kireberis, 10-qazan, 2-aqpan, 136-bap, 1-úı, 9-páter, XXI ғасыр, III tom, IV taraý*. Бірақ № шартты белгісімен тіркесетін араб цифрлы сан есімдер дефис арқылы ажыратылмайды: *№82 mektep, direktordyń №5 buıryǵy, №107 qaýly, №17 kiris*.

§45. Цифрға тіркелетін % (процент), 0 С (Цельсий) таңбаларынан кейін жалғанатын қосымшалар дефис арқылы жазылады: *50 %-ke, 100 C-den tómén*.

§46. Күшейткіш буынмен келетін сөздер дефиспен жазылады: *ap-anyq, qur-qyzyl, sap-sary, jar-jaqsy, súp-súikimdi, quba-qur*. **Бірақ** *appaq, kókpeńbek* болып жазылады.

§47. Кірме негіздер, аббревиатуралар мен сандардың төл және шет тілінен енген сөздермен қосарланған атаулары, сондай-ақ *ýeb, eks* сөзалды сыңарларымен келетін сөздер дефис арқылы жазылады: *brein-ring, kofe-breik, market-meiker, shoý-biznes, tok-shoý, blis-saýal, feis-baqylaý, art-kafe, pop-mýzyka; MP4-pleerleri, USB-tasymaldaý shy, SDkarta; VIP-palata, IT-mamandar, PR-menejer*.

§48. *-aq, -ai, -aý, -dy, -di, -mys, -mis, -tin, -tuǵyn* шылаулары дефис арқылы жазылады: *sen-aq, shamaly-aq, kelmeidi-aý, ádemisin-ai, aitqan-dy, barypty-mys, kelipti-mis, kóretin-di; erek-tin, ba-rtuǵyn, joq-tuǵyn*.

§49. Қысқарған сөзге қосымшалар дефис арқылы жалғанады: *AAQ-nyń, QazUPÝ-ға, TMD-ға* (§73-75 қараңыз).

Аталған емле ережесіндегі өзгерістерді, атап айтар болсақ, араб цифрымен берілген санға қосымша дефис арқылы жалғануы, сондай-ақ түсірілген *-ynshy (ыншы) (-inshi (інші)), -nshy (ншы) (-nshi (нші))* қосымшасының орнына дефис қойылуы, ал рим цифрымен берілсе, дефис қойылмау, № шартты белгісімен тіркесетін араб цифрлы сан есімдер дефис арқылы ажыратылмау ережелерін дәрісімізде танысатын боламыз. Оның ішінде айды, жылды көрсететін цифр мен ай атын білдіретін сөз және жылы деген сөздердің арасына дефис қою ережесі жаңаша болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Аханов К. Грамматика теориясының негіздері. – Алматы: Санат, 1996. – 240 б.
2. Сыздықова Р. Сөздер сөйлейді. – Алматы: Санат, 1994. – 272 б.
3. Балакаев М. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 246 б.
4. Күдерінова Қ. Бірге және бөлек жазылатын сөздердің орфографиясы. – Алматы: А. Байтұрсынұлы атындағы тіл білімі институты, 2005. – 114 б.
5. Латын әліпбиі: Жаңғыру – жазудан басталады// <http://www.tilalemi.kz/article/621>
1. Кузнецов А. М. От компонентного анализа к компонентному синтезу. – М.: Наука, 1986. – 123 с.

М.Б. Айткенова, М.Б.Сулейменов

НЕКОТОРЫЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НОВОГО ПРАВОПИСАНИЯ

Предметом исследования данной статьи являются используемые в качестве отдельных слов лексические словосочетания, утратившие изначальное фразеологическое значение. Посредством описания оценочных, когнитивно-оценочных, когнитивных функций фразеологизмов сделан анализ словообразовательных преобразований. Анализ осуществлен на основе мнений

ряда ученых. На основе изучения компонентов фразеологизмов определена актуальность понятия лексикализации.

Ключевые слова: лексическое сочетание, фразеологизм, словообразование, латинская графика, компонентный анализ, лексикализация.

M.B. Aytkenova, M.B.Suleimenov

SOME ORHOGRAPHIC PROBLEMS OF NEW SPELLING

The subject of this article is the lexical phrases used as separate words that have lost their initial phraseological meaning. By describing the evaluative, cognitive-evaluative, cognitive functions of idioms an analysis of derivational transformations has been made. The analysis has been carried out on the basis of a number of scientists opinions. Based on the study of phraseological units components, the relevance of the concept of lexicalization has been determined.

Keywords: lexical combination, phraseological unit, word formation, Latin graphics, component analysis, lexicalization.

С.Д. МУКАНОВА

*«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық
қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Қарағанды қ., Қазақстан
mukanova.s@orleu-edu.kz*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрены приоритеты развития образования в свете реализации основных задач государственной программы «Цифровой Казахстан». Внедрение данной программы требует формирования качественно новых навыков на всех ступенях обучения. В связи с этим автор рассматривает систему повышения квалификации как одно из условий подготовки педагогических кадров к воспитанию человека новой формации.

Ключевые слова: цифровизация, система повышения квалификации, курсовая работа, посткурсовое сопровождение.

Государственная программа «Цифровой Казахстан», утвержденная Постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года № 82, определила условием ускорения темпов развития экономики страны и улучшения качества жизни населения использование цифровых технологий.

Как отмечено в документе, процесс цифровизации сегодня затрагивает практически все страны мира. В то же время, каждая страна сама определяет приоритеты цифрового развития. Более 15 стран мира реализуют на текущий момент национальные программы цифровизации. Передовыми странами по цифровизации национальных экономик являются Китай, Сингапур, Новая Зеландия, Южная Корея и Дания. Китай в своей программе «интернет плюс» интегрирует цифровые индустрии с традиционными, Канада создает ИКТ-хаб в Торонто, Сингапур формирует «Умную экономику», драйвером которой становится ИКТ, Южная Корея в программе «Креативная экономика» ориентируется на развитие человеческого капитала, предпринимательство и распространение достижений ИКТ, а Дания фокусируется на цифровизации госсектора [1].

В Программе указывается, что Казахстану для преодоления догоняющего статуса требуется наличие революционных, прорывных мероприятий по всем направлениям цифровизации, стоящим на повестке стран мира

Пять основных направлений реализации Программы «Цифровой Казахстан»:

1. Цифровизация отраслей экономики
2. Переход на цифровое государство
3. Реализация цифрового Шелкового пути
4. Развитие человеческого капитала
5. Создание инновационной экосистемы.

Цифровая экономика требует наличия у населения цифровых навыков, позволяющих пользоваться ее плодами. В ближайшие годы необходим рост уровня компьютерной (цифровой) грамотности населения, составляющей в настоящее время 76,2%.

В системе образования уже внедрено ряд инициатив:

- 1) в 3-4 классах внедрен предмет «Информационно-коммуникационные технологии», формирующий общие базовые знания работы с современными

информационными технологиями для их эффективного использования в учебе и повседневной жизни;

2) функционируют 372 кружка по робототехнике, обучающих общим основам программирования в рамках робототехники.

Вместе с тем, в Программе отмечается, что принимая во внимание новые требования к молодому поколению, назревает необходимость в пересмотре содержания среднего образования через развитие креативного мышления и технических навыков. Реализация мероприятий четвертого направления «Развитие человеческого капитала» позволит инициировать преобразования по созданию креативного общества.

Государственная стратегия развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы определила основные направления модернизации всех уровней образования как основы подготовки человеческого капитала страны. Реализация поставленных задач невозможна без качественно иного состава педагогических кадров. В этих условиях значительным ресурсом профессионального развития педагогов рассматривается система повышения квалификации (СПК).

За последние 10 лет в Казахстане произошло обновление СПК Казахстана. До 2012 года организация курсов ПК педагогов была прерогативой областных, городов Астана и Алматы Институтов повышения квалификации, многие из которых на тот момент насчитывали более чем 60-летнюю историю деятельности. Своеобразный ребрендинг 14 областных, гг.Астана и Алматы и 1 республиканского Институтов повышения квалификации педагогических работников путем их объединения в 2012 году в АО «НЦПК «Өрлеу» принес в систему работы этих организаций новые принципы и подходы.

В целом, можно предположить, что в период 2011-2016 гг. во всей отечественной СПК педагогических работников пройден 1-й этап ее модернизации. Укажем 5 основных направлений изменений системы, имевших место в этот период. Во-первых, создан рынок субъектов, предоставляющих образовательные услуги в СПК (государственные, частные). Во-вторых, произошла значительная диверсификация образовательных программ ПК, их продолжительности. В-третьих, наблюдается диверсификация программ по целям, формам и методам: очные, дистанционные, смешанные, корпоративные и другие. В-четвертых, реализуются программы внутрикурсовой работы со слушателями и посткурсовой работы с сертифицированными педагогами. Наконец, создана система внешней оценки качества реализации образовательных программ ПК [2].

В соответствии с Правилами организации и проведения курсов повышения квалификации педагогических кадров (приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 18 января 2017 года №18), «курсы проводятся следующими организациями образования, реализующими образовательные программы повышения квалификации педагогических кадров: Автономной организацией образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», Национальным центром повышения квалификации «Өрлеу», Национальным научно-практическим центром образовательным, оздоровительным центром «Бөбек», высшими учебными заведениями, образовательными центрами, институтами повышения квалификации и юридическими лицами независимо от форм собственности и осуществляющие согласно уставу деятельность по проведению курсов, а также областными, городов Астаны и Алматы методическими кабинетами и методическими кабинетами районных (городских) отделов образования».

Как отмечается в теории инноваций, период динамического нестабильного развития общества, неустойчивость социальной системы является «благоприятным» условием для инновационных изменений (Лапин Н.И., Пригожин А.И., Сазонов В.В., Сергеев А.О. и др.). На сегодняшний день при общей стратегии организации

филиалами АО «НЦПК «Өрлеу» повышения квалификации педагогов Карагандинского института реализует собственную, в идеале, авторскую модель повышения квалификации с учетом образовательных потребностей педагогов региона, социальных и экономических особенностей и приоритетов, сложившихся в Карагандинской области.

Стремление к созданию целостности и устойчивости в организации профессионального развития учителей актуализирует организацию в Институте инновационных процессов. Инновационная активность в Институте определена внутренними и внешними вызовами к системе повышения квалификации, задачами, стоящими перед системой образования.

Одной из задач СПК является подготовка педагога к работе в условиях обновления содержания школьного образования, формирование Институтами научных, методических, технологических ресурсов для эффективной организации учителем образовательного процесса в школе. СПК должна оказать поддержку в формировании нового «менталитета» педагога – способности развивать умение генерировать идеи как капитал, организовывать «шведский стол» выбора учениками инструментов для собственного развития.

Итак, учитель нового поколения – «обладатель» отличных предметных знаний, методик и технологий преподавания, знаток нескольких языков, имеющий навыки работы с информационными-коммуникационными технологиями. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе определено одним из индикаторов реализации третьей задачи Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы «Обновление содержания образования». Так, если в 2015 году охват ИКТ составлял 15% школ республики, то в 2019 году – 90 %[3].

Развитие интернета и мобильных коммуникаций стали базой следующей системной инновации образования – цифровизации. Сам термин «цифровизация» появился в связи с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Клаус Шваб, называя первую цифровую революцию 1960–1980 годов «промышленной», полагает, что ее катализатором стало развитие полупроводниковых ЭВМ, в 60–70-х – персональных компьютеров, в 90-х – сети интернет [4].

Цифровизация образования направлена на обеспечение непрерывности процесса обучения, так называемого *life-long-learning* – обучение в течение жизни, а также его индивидуализации на основе *advanced-learning technologies* – технологий продвинутого обучения.

Цифровизация позволяет «войти» педагогу в новую систему управления учебным процессом, поведения, культуры. Таким образом, речь идет о формировании у педагога качественно новых компетенций. Следовательно, системе повышения квалификации должна «ответить» созданием качественно новых ресурсов для формирования этих компетенций!

Государственная стратегия по развитию цифровых навыков всех специалистов, обозначенная программой «Цифровой Казахстан» [1], ставит новые вызовы перед системой повышения квалификации педагогических работников АО «НЦПК «Өрлеу». Речь идет о создании цифровых ресурсов, которые позволят учителю преодолеть барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор им форм и методов обучения.

АО «НЦПК «Өрлеу» своевременно сфокусировал свою деятельность на подготовке профессорско-преподавательского корпуса Центра к решению задач цифровизации. Так, первым шагом стало обучение преподавателей новой методологии информатизации общественных процессов, современным практикам организации обучения взрослых в контексте цифровизации. В период 2012-2016

годов преподаватели 17 институтов АО «НЦПК «Өрлеу» прошли стажировки в Сингапуре (2012), Великобритании (2013), Южной Кореи (2012, 2013, 2014), Австрии (2015), Франции (2016), США (2018, 2019).

Отметим, это направление деятельности позволило АО «НЦПК «Өрлеу» позволило реализовать политику постоянного развития профессорско-преподавательского состава Институтов в контексте SMART-педагога «Өрлеу», с учетом того, что современное постдипломное образование предъявляет ряд требований к квалификационному уровню деятельности педагогов повышения квалификации.

Задача обеспечения качества повышения квалификации педагогов на основе использования информационно-коммуникационных технологий в Карагандинском институте «Өрлеу» была реализована нами через программу информатизации на 2013-2016 годы[6]. За прошедшие годы реализация данной Программы позволила продуктивно решить следующие задачи:

- создать в Институте информационно-образовательную среду посредством внедрения дистанционных образовательных технологий и систематизации информационных ресурсов СПК;
- создать информационно-образовательный корпоративный портал Института;
- обеспечить эффективность системы управления образовательным процессом; подготовить профессорско-преподавательский состав, специалистов Института к эффективному использованию информационно-коммуникационных и SMART-технологий;
- обеспечить нормативное правовое обеспечение информатизации;

Говоря о региональной практике цифровизации, отметим ее два направления: курсовая и посткурсовая работа с педагогами. В Карагандинском институте «Өрлеу» накоплен значительный опыт работы с педагогами по информатизации в рамках курсовой подготовки, полученный нами в рамках реализации в период до 2015 года образовательных программ повышения квалификации по электронному обучению.

Принципиально новым направлением развития содержания образовательной деятельности института «Өрлеу» стало повышение квалификации педагогов с использованием информационно-коммуникационных технологий в формате blendedlearning (смешанное обучение: дистанционное и очное обучение). Очевидно, это стало заметным шагом в интенсификации образовательных услуг, расширении форм и средств достижения образовательной миссии «Өрлеу». Так, в формате blendedlearning обучилось в 2017 году 110 педагогов (75 – дошкольники, 35 – инклюзивное образование), в 2018 году – 105 дошкольников. В 2019 году запланировано обучение 75 педагогов дошкольного образования.

К руководящим идеям инновационной активности в условиях формирования у учителя новых навыков относится принцип непрерывности, который предполагает рассматривать инновации как непрекращающееся целенаправленное освоение работником социокультурного, педагогического опыта. С этой целью в Институте «Өрлеу» реализован ряд проектов, позволивших качественно повлиять на организацию образовательного процесса, методическую и научную работу со слушателями.

Так, в настоящее время для эффективной поддержки педагогов и оперативного обмена учебно-методической информацией во время курсов повышения квалификации и в посткурсовый период каждым тренером (преподавателем) создается группа в MessengerWhatsApp.

В рамках курсовой деятельности проводится входное (выходное) онлайн тестирование слушателей с последующей обработкой и выдачей результатов. Для этого используется сетевая программа Veral Test.

С 2014 года на сайте Института (www.orleu-krg.kz) функционируют сетевые сообщества педагогов Карагандинской области. На данный момент действуют два сетевых сообщества педагогов: сетевое сообщество педагогов краткосрочных курсов <http://2f.ipkro.kz/3ndex.php>, сетевое сообщество педагогов длительных курсов <http://3f.ipkro.kz/3ndex.php>. За все время работы сетевых сообществ было зарегистрировано более 20 000 педагогов области.

Для методической поддержки педагогов на основе QR-кодов создан информационный каталог научно-методических изданий филиала «QRBooking», где собраны научно-методические разработки профессорско-преподавательского состава филиала за 2017-2018 годы.

В Институте установлена QR-панель с указанием всех филиалов АО «НЦПК «Өрлеу». Слушатели курсов, используя программу сканирования QR-кодов, могут получить доступ к сайтам Института, извлечь информацию об организуемых ими семинарах, конференциях, тренингах и др. мероприятиях, в дальнейшем – принять в них участие.

Для информационной поддержки деятельности Института созданы страницы в социальных сетях Facebook (<https://www.facebook.com/orleukrg/>), instagram (https://www.instagram.com/orleu_krg/).

Для поддержки педагогов, прошедших курсы повышения квалификации в рамках обновления содержания образования, в социальной сети Facebook организована рубрика «Effectivetraining», в которой тренеры публикуют материалы по вопросам реализации стратегии обновления содержания образования.

При организации и проведении семинаров, конференций, мастер-классов для проведения on-line консультирования, тестирования, опросов в Институте активно используются возможности систем **Skypeforbusiness** и **AdobeConnect**.

Для посткурсовой поддержки слушателей на сайте филиала с сентября 2016 года функционирует и постоянно обновляется «Банк научно-методических изданий АО «НЦПК «Өрлеу» (депозитарий), где в открытом доступе размещены лучшие методические материалы преподавателей 17 филиалов Национального центра.

Преподаватели Института совместно с учителями разрабатывают информационные методические ресурсы, размещая их на YouTube, на национальном портале «Өрлеу». Так, в 2018 году опубликовано 44 видеоурока. Плюс 63 видеоматериала по Конкурсу педагогических идей. За 1 квартал 2019 года опубликовано 8 ЦОР, 2 – на стадии проверки.

Педагоги области получили возможность опубликовывать результаты своей профессиональной деятельности в информационном Сетевом издании «Газета Өрлеу. Образование в регионе» (<http://gazeta.orleu-krg.kz/>). Газета позволяет налаживать эффективную обратную связь со слушателями в посткурсовой период.

Очевидно, необходимость реализации Государственной стратегии развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы, программы «Цифровой Казахстан», будет и дальше требовать от Института АО «НЦПК «Өрлеу» стремительно и существенно обновлять структуру и формы профессиональной поддержки педагогов Казахстана, создания благоприятных условий для доступа к учебной, научной и культурной информации.

Опыт работы Карагандинского института в направлении цифровизации повышения квалификации свидетельствует о положительной динамике интенсификации взаимодействия преподавателей Института «Өрлеу» и учителей, работников дошкольного образования региона. Сегодня уже очевидно, что за счет использования информационно-коммуникационных технологий происходит качественное изменение модели управления повышения квалификации педагогических работников в направлении формирования актуальных компетенций

Муканова С.Д.

современного учителя. Через ресурсы Института педагоги поучают новые навыки жизни в цифровом обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственная программа «Цифровой Казахстан». <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1700000827>
2. Вестник Карагандинского Университета. – Серия Педагогика. – № 2 (86). – 2017. – С.159-164
3. http://pedagogy-vestnik.ksu.kz/ru/content/srch/2017_Pedagogics_2_86_2017.pdf
4. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <http://edu.resurs.kz/elegal/programma-2016-2019>
5. Клаус шваб Четвертая промышленная революция. – Москва: Издательство «Э», 2017. – 208 с.
6. Муканова С.Д. Институт повышения квалификации: история и современность /Материалы Республиканской научно-практической конференции «Повышение квалификации педагогических работников: взаимодействие традиций инноваций» / Под общ. ред. д.п.н., профессора Г.К.Ахметовой, д.ю.н., профессора Е.К. Кубеева – 23-24 октября 2018 года. – Караганда. – 1096 с.
7. <https://drive.google.com/file/d/1iVdN8rJq8QxnAAAnjYSSvhH4CRS1FtWVy/view?usp=sharing>

С.Д. Муканова

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ИНСТИТУТЫНЫҢ САНДЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЖАҢА ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ШАРТЫ РЕТІНДЕ

Мақалада «Сандық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерін жүзеге асыру аясында білім беруді дамытудың басымдылықтары қарастырылған. Осы бағдарламаны енгізу оқытудың барлық сатыларында сапалы жаңа дағдыларды қалыптастыруды талап етеді. Осыған байланысты автор біліктілікті арттыру жүйесін жаңа формациядағы адамды тәрбиелеуге педагогикалық кадрларды даярлау шарттарының бірі ретінде қарастырады.

Түйінді сөздер: цифрландыру, біліктілікті арттыру жүйесі, курстық жұмыс, курстан кейінгі сүйемелдеу

S.D. Mukanova

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE AS A CONDITION OF FORMING NEW TEACHERS COMPETENCES

The article deals with education development priorities in the context of implementation «Digital Kazakhstan» State program main tasks. The implementation of this program requires the formation of qualitatively new skills at all levels of education. In this regard, the author considers the system of professional development training as one of the conditions for the training pedagogical staff to bring up a new formation person.

Keywords: digitalization, professional development training system, course work, post course support.

*Халықаралық педагогикалық білім беру ғылым академиясының академигі
Алматы қаласы, Қазақстан
akmaral.magauova@mail.ru*

МЕКТЕП БІЛІМІНІҢ САПАСЫН БАҒАЛАУ: ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕ

Мақалада Австралия мен Сингапурдағы білім беру сапасын жетілдірудегі бағалау жүйесінің ықпалы қарастырылады. Білім сапасын бағалау жүйесін ұйымдастырудың негізгі тәсілдерін шолуға ерекше назар аударылды. Білім беру сапасын бағалауды ұйымдастырудың шетелдік тәжірибесі білім беру қызметтерінің жоғары сапасына әлеуметтік тапсырысты түсінуге және өзектендіруге үлес қосады.

Түйінді сөздер: сапаны бағалау жүйесі, білім беруді дамыту, халықаралық тәжірибе, Австралия, Сингапур, білім беру сапасын бағалаудың ұлттық жүйесі, жетістіктер мониторингі.

Біздің еліміздегі білім беру жүйесін жаңарту әрекеті, ең алдымен, оның орнықты даму механизмін қалыптастыруға, әлеуметтік талаптарға, нәтижелі және тиімді болуға, мамандардың бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған. Соған сәйкес төмендегілер білім беруді жаңартудың негізгі бағыттары болып табылады:

- 1) сапалы заманауи білім берумен қамтамасыз ету;
- 2) қолжетімділікті кеңейту, жаппай білім беру;
- 3) оқу процесінің сапасын арттыру.

Көптеген елдерде жаңа стандарттар енгізіліп, олардың жетістіктерін бағалау жүйесі маңызды факторға айналады. Қазақстан білім сапасын құндылықты-мақсатты негізде бағалауды іздестіру кезінде халықаралық тәжірибеге жүгінді. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) – (Organization for Economic Co-operation and Development — OECD) (бұдан әрі – ЭЫДҰ) елдеріндегі білім беру ұйымдары қызметтерінің сапасына мониторинг жүргізу тәжірибесі негізге алынды.

Міндеті – (TIMSS, PISA, PIRLS және т.б.) бар зерттеулерге қосымша әр түрлі деңгейдегі білім беру жүйесінің тиімділігінің толық бейнесін ұсыну.

Сіздердің назарларыңызға Австралия мен Сингапурдағы білім беру сапасын бағалау жүйесін ұйымдастырудың соңғы онжылдықта білім беру саласындағы жоғары жетістіктерді көрсеткен негізгі тәсілдерін шолуды ұсынамыз.

Австралияның білім беру жүйесі әлемдік қауымдастықта серпінді дамушылардың бірі болып бағаланады. Әлемдік стандарттарға сәйкес келетін Австралияның білім сапасы бұл елді халықаралық білім нарығында АҚШ, Ұлыбритания және Канаданың басты бәсекелестерінің бірі қылды. Экономикалық ынтымақтастық пен дамуды ұйымдастыру мүшесі құрамында халқының білім беру деңгейі бойынша Австралия үшінші орынды иеленеді. Австралиялық оқушылар TIMSS, PISA, PIRLS салыстырмалы халықаралық тестілерде 10 үздік нәтижелердің құрамында.

Біріншіден, Австралияның жалпы білім беру жүйесі, сондай-ақ мектептегі білім бұл халықтың ішкі саясатындағы басымдылық болып табылады. Екіншіден, білім беруді дамытудың заманауи тенденцияларына қарамастан, тұрақталған үдерістер мен құндылықтарға негізделген ежелгі дәстүрлері бар. Үшіншіден, Австралия мектептеріндегі білім берудің мақсаты – өз қабілетін өздігінен ашатын, үздіксіз білім ала алатын, өзгермелі қоғамда жедел бейімделетін тұлғаны дамыту.

Австралияның негізгі мектебінің басты міндеті – балаларды оқуға үйрету.

Австралияның білім беру саясатында сапа, тиімділік және теңдік сияқты ұғымдар ерекше маңызды. Теңдік – шынайы әділетті білім беру қызметін ұсынуды білдіретін білім беру саясатының негізгі қағидаты, яғни мектептің географиялық орналасуына, тілдің әртүрлілігіне, ұлтына, әлеуметтік тобы мен жынысына қарамастан, барлық оқушыларға сапалы білім беру. Оқушылар мүмкіндіктерінің теңдігін құру мақсатында жергілікті және ұлттық деңгейде шешімдердің дұрыстығы мен жұмыс тиімділігін сәйкестендіру үшін білім ұйымдарына ақпарат беретін, білім беру жүйесін реттейтін құрал анықталған. Мұндай бағалау жүйесінің құралы – NAPLAN (оқушылардың оқу жетістігін бағалаудың ұлттық бағдарламасы).

1999 жылы Австралия аймақтары мен штаттарының министрлері XXI ғ. мектептегі білім берудің ұлттық мақсаттары туралы Аделаида декларациясына қол қойды. Осы құжатқа сәйкес аймақтық министрліктер ұлттық мақсатқа жетуде оқытудың өрлеуі туралы ақпарат ұсынуға келісті. Салыстырмалы мәліметтерді жинау, талдау және жариялау үшін оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың ұлттық бағдарламасы құрылды (NAPLAN – National Assessment Program-Literacy and Numeracy). Бұл бағдарлама оқушылардың оқу нәтижесін бес пән бойынша жалпымемлекеттік біріңғай тестілеу арқылы бағалауға бағытталған: оқу, жазу, орфография, грамматика, пунктуация, математикалық сауаттылық. Австралия мемлекеттік және мемлекеттік емес мектептерінің барлық оқушылары үшінші, бесінші, жетінші, тоғызыншы сыныптарда NAPLAN тестілерінен өтеді.

Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау мектептегі білім беру бойынша Мемлекеттік кеңестің қамқорлығында өтеді (Standing Council on School Education and Early Childhood). Бағдарламаны тікелей өткізуге оқу жоспарын бағалау және ақпараттандырудың Ұлттық тәуелсіз мемлекеттік басқармасы жауап береді ACARA (Australian Curriculum).

Австралиялықтардың пайымдауынша, NAPLAN – үкімет пен білім басқармалары ұйымдарының, мектептердің оқушылардың маңызды білім нәтижелеріне жеткендігін анықтайтын өлшем. NAPLAN бағдарламасы келесі мақсаттарға жетуге бағдарланған:

- нақты әр балаға қолдау көрсету және озықтықты анықтау;

Бағдарламада қоданылатын тесттерде тар пәндік білімдер емес, мектепте ұзақ мерзім бойы қалыптасқан және қоғамдағы өмір мен оқытуда негіз болатын дағдылар тексеріледі. Қазақстандық тәжірибеде мұндай дағдыларды метапәндік деп атаймыз. Бұл типтегі тесттердің форматы және тапсырмалары мектептің оқыту мен бағалау үдерісінде жүйелі түрде қолданылады, сондықтан мұғалімдер мен оқушыларға таныс.

NAPLAN «жоғары мөлшерлемелі» өлшемдерге қатысы еместігін ескерту маңызды, оның нәтижелері өмірлік маңызды шешімдерді қабылдауға, жазалауға, мадақтауға қолданылмайды (мысалы, оқытудың келесі сатысында білім алуды жалғастыру үшін). Соған орай тест тапсыруға үйрету мен дайындау тәжірибесінің қажеттілігі жоқ. Сонымен қатар NAPLAN тесттерінің алдында өткен нұсқалары жарияланбайды және оқушылар дайындығына қолдану үшін мұғалімдерге қолжетімсіз.

Оқушылар нәтижелерін бағалауға қолдану және тест нәтижелерін ұсыну мүмкіндіктері NAPLAN өлшемдерінде белгіленген. Бағалаудың әр аймағындағы нақты өлшем уақыт бірлігінде орналасқан 3,5,7,9 оқыту жылдарының төрт бөлігін құрайтын деңгейлер жүйесі орналасқан. Өлшемді барлығы 10 жетістіктер (bands) деңгейі құрайды, әрқайсысы оқушылар демонстрация жасай алатын белгілі бір білік пен дағды жиынтығына сәйкес.

1-деңгей – ең төмен, 10-деңгей – ең жоғары. Ұлттық стандартқа сәйкес болатын әр оқытуға бір деңгей белгіленеді (National Minimum Standard). Бұл стандарттар типтік оқу жетістіктерінің қысқаша анықтамасы түрінде келтірілген. Стандарттағы

деңгейден төмен нәтижелер көрсеткен оқушылар тәуекел тобына тіркеледі. Олар сырттан мақсаттық қолдаусыз оқытуда өздігінен озықтықты қамтамасыз ете алмайды.

Оқытудың әр жылында тест нәтижелерін ұсынудың жас ерекшеліктері бойынша жетістіктердің алты деңгейі белгіленеді. 3 жылға – 1-6 деңгейлер, 5 жылға – 3-8 деңгейлер, 7 – 4-9 деңгейлер, 9 – 5-10 деңгейлер.

Өлшем бірыңғай деңгейлер жүйесін құрайды және оқушының жеке өрлеуін анықтап, тәжірибеде қолдануын қамтамасыз ететін төрт маусымдық тексеруден тұрады.

NAPLAN моделінде оқушының жеке өрлеуі – жетістіктің бір деңгейінен келесі, жоғарғы деңгейіне өту.

NAPLAN нәтижелері бірнеше тәсілдермен ұсынылады:

- әр оқушы мен оның ата-анасы алатын оқушының жеке есебі;
- «Менің мектебім» сайтында орналасатын мектеп бойынша есеп;
- ұлттық есеп екі нұсқада: қысқа (қыркүйекте шығады) және толық (жылдың соңында шығады) [1].

Ұлттық есеп NAPLAN бағдарламасының сайтында жарияланады, әр штаттың нәтижелерін немесе басқа аймақтармен және жалпы Австралия бойынша жалпы нәтижелермен салыстыруға мүмкіндік береді.

Әр оқушының үлгерімі туралы ақпарат, ұлттық есептік, ұлттық орташа көрсеткіштерімен, ұлттық стандарттың көрсеткіштерімен ұсынылады. Осы бағдарлама аясында бастапқы анықтама жинақталады (оқушының аты-жөні, жынысы, туған жылы, тілі, жергілікті ұлысқа қатыстығы). Бұл ақпарат құпия болып саналады және сенімді жерде сақталады.

Есептерде қолданылатын тест нәтижелерінің негізгі көрсеткіштері: тесттің орташа баллы; ең кіші ұлттық стандартқа жеткен оқушылар үлесі (HMC); ең кіші ұлттық стандарттан жоғары нәтиже көрсеткен оқушылар үлесі.

Тест нәтижелері оқушылар жетістіктері мен оқыту бағдарламасын қолдауы туралы мектептерге маңызды ақпарат береді. Ата-аналар өз баласының үлгерім деңгейі көрсетілген есепті алады.

Сөйтіп, зерттеу көрсеткендей, Австралия мектебіндегі білім беруде білім сапасын көтеруді бағалау маңызды роль орындайтын айқын жүйені білдіреді. Бағалау білім беру жүйесінің нәтижелерін, дамудың тенденцияларын, жағдайын көрсететін және барлық қажет ақпарат жинақтайтын реттеуші құрал болып табылады. Тест нәтижелерінің ашықтығы мен қолжетімділігі баспасөздегі басылымдар және интернет желісі арқылы қоғамға жеткізіледі. Нәтижелер туралы ақпаратты мемлекеттегі білім берудің стратегиялық дамуы үшін, сондай-ақ педагогикалық қызметті ізгілендіру үшін білім басқармалары, педагогикалық ұжымдар және мұғалімдер қолданады.

Австралия мектептеріндегі оқушылар жетістігін бағалаудың мотивациялы жүйесін ерекше көрсеткен жөн. Онда балалар мен ата-ана назары оқушылардың нені біліп, нені жасай алатынына назар аударылады. Жетістіктерді бағалау оқушының өзінің жаңа оқу міндеттерін орындауға ынталандыратын оқушының оңтайлы бейнесін қалыптастырады. Сондықтан бағалау жарыс емес, ынталандыру әдісі болып табылады. Бағалаудың бұл тәсілі арқылы сыныптағы күйзеліс пен үрей жоққа шығарылады, ең бастысы мұғалімдерге мақсат қойып, оқушыларды өздігінен оқуға және жетістіктерін өздері бағалауға үйретуге мүмкіндік беріледі.

Австралия тәжірибесінің басты ерекшелігі – бағалау жүйесі және білім беру ұйымдарының төмен нәтижелерін іздеп, айқындап көрсету емес, білім беру ұйымдары арасындағы үндестікке жету, білім беру саясатын жүргізу арқылы білім беру сапасын көтеруге жағдай жасау. Бағалау білім беру саласында өзгеріс жасай алатынына сенім беруге, өрлеуге түрткі болу керек.

Сингапурдың білім беру саясаты білім сапасын әлемнің басқа елдерімен салыстыруға көп көңіл бөледі. Елде мектептегі білім беру сапасын сырттай бағалау Сингапурдың білім беру сапасының қазіргі заманғы халықаралық TIMSS, PISA және PIRLS сияқты салыстырмалы зерттеулерге қатысуын жалғастыру арқылы жүзеге асырылады.

1995 және 1999 жылдары Сингапур әлемдегі PISA және TIMSS тесттері негізінде үздік болды. Білім министрлігі сол уақытта да, заманауи сұраныстарды ескере отырып, тиімділік парадигмасынан бар мүмкіндіктерді іске асырудың парадигмасына көшуді талап етті. Мемлекеттік деңгейде «Smart Schools, Educated Nation» ұлттық бағдарламасы әзірленіп ұсынылды. Бағдарламадағы негізгі ұстаным Сингапурдың болашағы азаматтардың оқуға қабілеттілігімен тікелей байланысты және «өмірге жақсы білім беру» ұғымынан өмірге білім беру қажеттілігін түсіну үшін көшу болды.

Ұлттық бағдарламаны іске асыру үшін дамудың басымдықты саласы әрбір адамға жаңа білім мен дағдыларды, шебер технологияларды меңгеруге, инновациялар мен кәсіпкерлік рухын дамытуға, тәуекелдерді қабылдауға және жауапкершілік пен міндеттемелерді қабылдауға ынталандыратын қолайлы ортаны құру болып табылады.

Білім алудың әр алуан мүмкіндіктерін жүзеге асыруға жәрдемдесу үшін үкімет оқытуға байланысты шығындарды жабуға, оның ішінде қосымша білім алу және шетелге шығуға мүмкіндік беретін Edusave ынталандыру грантының схемасын әзірледі [2].

Елде білімнің барлық деңгейлерінде білім беру нәтижелерін жан-жақты талдауға мүмкіндік беретін көп факторлы мониторинг жүйесі бар.

Бағалаудың қорытынды, қалыптастырушы, диагностикалық үш түрі бар:

- қорытынды бағалау оқушының білімді қалай игергендігін анықтау үшін тест тапсырмалары мен емтихандардың көмегімен өткізіледі және оның нәтижелері ұпайлар түрінде көрсетіледі немесе зерттелген материалды меңгеру деңгейі туралы баяндалады.

- қалыптастырушы және диагностикалық бағалау оқыту процесінде мұғалімге және оқушыларға дер кезінде көмек көрсету үшін жүргізіледі [3].

Бағалаудың түрлері әртүрлі: дәстүрлі жазбаша тестілеуден бастап, бақылау тапсырмаларынан, нақты нәтиже мен үдерісті ғана бағалауға мүмкіндік беретін практикалық тапсырмалардан тұрады. Сондай-ақ оқушылардың функционалдық сауаттылығын зерттеуге бағытталған кеңінен қолданылатын құзыреттілік тапсырмалары қолданылады.

Қорытынды баға 3-сыныптан 5-сыныпқа дейін екі семестрдің (СА 1 тестін (бірінші семестрде) және СА 2 (екінші семестрде) әрқайсысының соңында жүргізіледі.

Мектептер әрбір оқушының жетістіктерін жүйелі түрде бақылап отырады және ата-аналарға балалардың (жеке телефонмен сөйлесу арқылы, мұғалімнің жеке үйге келуі, басқа мұғалімдермен бірге мектептегі ата-аналар жиналыстарында) жетістіктері туралы хабардар етеді.

Сингапурда сапаны бағалаудың ұлттық жүйесі жоқ. Алайда мемлекеттік деңгейде бағалау бастауыш және орта білім беретін мектепті аяқтағанда ұлттық емтихандар түрінде жүргізіледі. Емтихандар Білім министрлігімен бірге Сингапур сараптамасы комитеті тарапынан әзірленеді және өткізіледі.

Сондай-ақ бастауыш мектеп курсына арналған қорытынды емтихандар өткізіледі (PSLE – Бастауыш мектепте емтихан тапсыру) және 6-сыныптың соңында өткізіледі. Бұл емтихан ағылшын тілі, ана тілі (бірнеше тілдер – қытай, малай, тамил және басқа да оңтүстік африка), математика және жаратылыстану ғылымдары (физика, биология, химия) пәндері бойынша оқушылардың жетістіктерін тексереді.

Бұл емтиханның негізгі мақсаттары – оқушылардың орта мектепке дайындық деңгейін анықтау және орта мектептегі пәндердің оқушылардың (қарқыны мен қабілеттілігін) бейімділігі мен қызығушылығын зерттеуге, қабілеттілігін қанағаттандыруға мүмкіндік беретін курстардың бағдарламаларын анықтау.

Емтихан бағасы бойынша орта мектепте оқушыны оқыту бағдарламасы анықталады:

- орташа жеделдетілген (Secondary Express Syllabus – жыл);
- орташа қалыпты академиялық (Secondary Normal/Academic Syllabus – 4 немесе 5 жыл);
- орташа қалыпты техникалық (Secondary Normal/ Technical Syllabus – 4 жыл).

Емтихан жұмыстарын бағалауды Білім министрлігі жүзеге асырады [4].

Білім министрлігі зерттеудің тазалығы үшін қабылданған жұмыстарды (жұмыста оқушының деректері көрсетілмейді) шифрлайды. Жұмыстар келесі түрде бағаланады:

- жауапты таңдауға арналған тапсырмалар автоматты түрде компьютерлік бағдарлама арқылы бағаланады;
- ашық түрдегі тапсырмаларды Министрлік кездейсоқ іріктеу әдісімен басқа мектептердің мұғалімдеріне жібереді.

Бұл әдісте мұғалімдер жұмысты бағалауда субъективтілікке жол бермейді. Қабылданған бағалау жүйесінің көмегімен оқушының екі жұмысындағы тапсырмаға қойылған баллдардың (absolute score) сомасы бойынша бағаланады.

Қазіргі заманғы математикалық әдістердің көмегімен бұл бағалар емтихан тапсырған басқа оқушылардың бағаларымен салыстырылады, ал әрбір оқушыға жиынтық балл беріледі.

Содан кейін оқушылар жинақталған бағалаудың көлеміне сәйкес және оқушылардың оқығысы келетін мектепті таңдау негізінде Сингапурдағы 6 жалпы білім беретін мектептерге жіберіледі. Емтиханды тапсырмаған оқушылар бастауыш сыныпта екінші жылға қалдырылып, келесі жылы емтихан тапсырады.

Оқуды аяқтағандағы емтихан орта мектептің пәндерінен үш деңгей бойынша – GCE N Level, GCE O Level, GCE A Level – оқушының оқыған бағдарламасына сәйкес алынады.

Емтихандар қорытындысы бойынша оқушыға жалпы білім беру деңгейіне сәйкес келетін орта білім туралы – GCE сертификатын алған негізінде жиынтық баға беріледі. Бұл сертификат оқушының оқуды жалғастыру мүмкіндігіне бағыт береді.

GCE N Level деңгейіндегі емтихандарды Secondary Normal/ Academic немесе Secondary MortalЯechpical орта мектептер бағдарламасы бойынша 4 жылдық курсты оқыған оқушылар тапсырады.

Мысалы, Secondary Normal/Technical (орта қалыпты техникалық) бағдарлама бойынша жұмыс жасаған оқушы GCE N (T) Level (қалыпты техникалық деңгей) емтиханыны тапсырады, оған келесі міндетті емтихандар кіреді: ағылшын тілі, математика, ана тілі, компьютерлік бағдарлама .

Жиынтық баға ағылшын тіліндегі емтиханның нәтижелеріне және оқушының жоғары бағаға ие болатын екі басқа пәннің негізде қойлады. Жиынтық бағалау негізінде барлық емтихандарды тапсыру деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін критерийлер әзірленеді.

Мысалы, GCE N (T) Level деңгейі бойынша емтихан тапсырушының нәтижесі келесі түрде анықталады: A: 75% және жоғары; B: 70-74%; C: 60-69%; D: 50-59%; U: 50% төмен – емтихан тапсырылмады [5].

GCE N (T) деңгейлік емтиханын тапсырғаннан кейін, әрі қарай оқу бағыттарының бірі техникалық институтқа түсуі мүмкін.

Сонымен қатар жоғары балл жинақтаған жағдайда, оқушы ағылшын тілі мен математика бойынша дайындықтарын жетілдіру үшін бір жыл ішінде Secondary Normal/Academic бағдарламасы бойынша (5 жыл) оқуды жалғастыра алады.

1-кесте

Австралия мен Сингапурдағы білім сапасын бағалау жүйесінің негізгі сипаттамалары

Негізгі сипаттамалары/сапаны бағалау деңгейлері	Елдер	
	Австралия	Сингапур
Мектеп	Диагностикалық бағалау Қорытынды бағалау	Қорытынды Қалыптастырушы Диагностикалық бағалау
Аймақтық	Жоқ	Жоқ
Ұлттық	Ұлттық мониторинг NAPLAN – (National Assessment Program-Literacy and Numeracy) 3 және 5 сыныптардағы емтихандар-бастауыш мектеп: Оқу Хат Орфография Грамматика және пунктуация Математикалық сауаттылық Емтихандар 7 және 9-орта мектеп Оқу Хат Орфография Грамматика және пунктуация Математикалық сауаттылық	Бітіру емтиханы-бастауыш мектеп: Ағылшын тілі Ана тілі Математика Жаратылыстану Бітіру емтиханы-орта мектеп GCE N Level GCE O Level GCE A Level Ұлттық мониторинг жоқ
Халықаралық	Халықаралық салыстырмалы зерттеулерге қатысу • PIRLS • PISA • TIMSS	Халықаралық салыстырмалы зерттеулерге қатысу: PIRLS PISA TIMSS ICILS
Өлшеу құралдары	Құзыреттілік тәсілде құрылған тест тапсырмалары Халықаралық салыстырмалы зерттеулер түрі бойынша тест тапсырмалары	Дәстүрлі сипаттағы түрлі түрдегі тапсырмалар және іс-әрекет негізінде
Бағалау мақсаты	прогресті анықтау және әрбір нақты балаға оқытуға қолдау көрсету	оқушылардың бойында ХХІ ғ. қажетті және өмір бойы өнімді күнделікті өмір мен үздіксіз оқытуды қамтамасыз ету үшін жеткілікті құзыреттіліктерді қалыптастыру
Бағалауды өткізуге жауаптылар	Оқу жоспары, бағалау және ақпараттандыру бойынша ұлттық тәуелсіз мемлекеттік басқару ACARA (Australian Curriculum).	Емтихандарды білім министрлігімен байланыста емтихандар мен бағалау бойынша Сингапур комитеті әзірлейді және өткізеді

Жүргізілген талдау Австралия мен Сингапурдағы білім беру сапасын бағалау жүйесін дамытудың негізгі бағыттары туралы келесі тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді.

Ұсынылған екі елдің де білім сапасын бағалау жүйесі қазіргі таңда өзекті мәселені шешуге бағытталған – нарық, қоғам, мектептер, мұғалімдер мен оқушылар қажеттіліктеріне көбірек көңіл бөледі.

Бұл бағыттар:

- бағалау жүйесі бағыты, пәннің нәтижелерін бақылау емес, білім беру сапасын қолдау;
- тек пәндік нәтиже ғана бағаланбайды, сонымен бірге зияткерлік және жеке дамуы да бағаланады;
- оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауда оқушылардың рөлін арттыру, мемлекеттік емтихандардың нәтижесі оқушыларды кешенді дамытуға емес, мектептегі оқытуға бағытталуына ықпал етуін азайту.

Осы елдердің мектеп жүйелерін талдау бізге табыстың негізгі себептерін анықтауға мүмкіндік берді. Атап айтқанда:

- біріншіден, мемлекеттердің саясаты демократияландыру, гуманизациялау, құзыреттілікке негізделген басым құзыреттілікпен жеке-дара парадигмаға көшу және т.б. сияқты жаһандық үрдістерге бағытталған;
- екіншіден, білім беру мемлекеттік саясатта үнемі басымдыққа ие болады, өйткені ұлттың ағартылуы қоғамның серпінді дамуының кілті болып табылады;
- үшіншіден, халықаралық зерттеулер сапалы бағалау жүйесін құруда үлкен рөл атқарады, оның негізінде ұлттық, мемлекеттік диагностикалық жүйе құрылды;
- төртіншіден, мектеп жүйесінің жетістігі, мұғалімнің жоғары әлеуметтік мәртебесі және мұғалімнің кәсіби қызметі қатаң талаптармен қамтамасыз етіледі.

Шетелдік әріптестердің озық тәжірибелері мен жетістіктері бізге пайдалы болады деген ойдамыз, қателіктерді қайталамай, болашақта тәсілдерді қолдануға көмектеседі. Ең алдымен, қолданушылардың әр түрлі топтарына арналған мониторингтерді ұсынуда ықпалдастырудың болашақ тәсілдері талқыланады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Australian Bureau of Statistics (ABS) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abs.gov.au/>
2. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acara.edu.au>.
3. Early Learning Matters OECD Network on ECEC, «Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development», November 2017.
4. Singapore Overview / Center on International Educational Benchmarking, NCEE [Электронный ресурс] // Ncee.org: [сайт]. URL: <http://ncee.org/what-wedo>
5. Ковалева Г.С., Краснянская К.А. Анализ систем оценки реализации образовательных программ в Сингапуре, Южной Кореи и Китае // Наука и школа. – №1. – 2016.

А.С. Магауова

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

В статье рассматривается влияние системы оценивания на совершенствование качества образования в Австралии и Сингапуре. Особое внимание уделено обзору основных подходов к организации системы оценки качества образования.

Магауова А.С.

Зарубежные практики организации оценки качества образования вносят вклад в понимание и актуализацию социального заказа на высокое качество образовательных услуг.

Ключевые слова: система оценки качества, развитие образования, международный опыт, Австралия, Сингапур, национальная система оценки качества образования, мониторинг достижений.

S.A. Magauova

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF SCHOOL EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE

The article discusses the impact of the evaluation system on improving the quality of education in Australia and Singapore. Special attention is paid to the review of the main approaches to the organization of the system of education quality assessment. Foreign practices of the organization of education quality assessment contribute to the understanding and updating of the social order for high quality educational services.

Keywords: quality assessment system, education development, international experience, Australia, Singapore, national system of education quality assessment, monitoring of achievements.

И.Г. НАЗАРОВА¹, И.А. НАЗАРОВ², Г.А. УЛАНОВА³

^{1,3} Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования»,
Российская Федерация

² Государственное образовательное учреждение Ярославской области «Центр помощи детям», Российская Федерация
ulanova@iro.yar.ru

КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ И ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

В статье актуализирована проблема управления конфликтами в образовательной организации на основе восстановительного подхода; представлены основные понятия темы; описаны стратегии и способы урегулирования конфликтов в образовательной организации. В содержании статьи представлены преимущества восстановительных программ; определены особенности деятельности службы медиации (примирения) по формированию восстановительной культуры отношений в образовательной организации; даны иллюстрации образцов восстановительных практик, применяемых в практике школ по управлению конфликтами в рамках регионального проекта «Медиация: распространение восстановительной практики в работе с несовершеннолетними», который реализуется в Ярославской области.

Ключевые слова: восстановительный подход, управление конфликтами, образовательная организация, служба медиации, образовательная среда

Конфликтна ли образовательная среда школы? На этот вопрос нет однозначного ответа. В школах и других образовательных организациях существуют разные среды... Под «образовательной средой (или средой образования)» мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1].

Средовой подход в образовании рассматривает образовательную среду как педагогически осмысленную систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Развивающие возможности, как собственно образовательной, так и широкой социальной среды дифференцированно организуются для учащихся в соответствии с их актуальными интересами и жизненными целями [2].

Однако следует отметить, что конфликты как явления, существуют в жизни образовательных организаций и достаточно часто носят деструктивный характер для образовательной среды. Конфликт может происходить на различных уровнях внутри индивидов, между индивидами, в группе и между группами в организации. Проблема между двумя или более сторонами, которые имеют (или думают, что имеют) несовместимые цели или идеи. Конфликты могут включать в себя глубоко укоренившиеся моральные или ценностные различия, вопросы распределения каких либо привилегий, выигрышей или могут быть о том, кто над кем доминирует.

Конфликт – это вечная данность жизни, хотя можно придерживаться различных взглядов на него. *Часть педагогических работников* могут рассматривать конфликт как негативную ситуацию, которой следует избегать любой ценой. *Другие* могут рассматривать конфликт как явление, требующее управления. *Третьи* могут

рассматривать конфликт как захватывающую возможность для личностного роста и поэтому пытаться использовать его в своих интересах.

«Работать, учиться, со – существовать, вместе не всегда легко», это из-за конфликта. Конфликт – это часть повседневной жизни человека и образовательной организации. Конфликты оказывают значительное влияние на результативность, удовлетворенность и поведение участников образовательных отношений. Невозможно сжать существенные компоненты конфликта в точное определение, поскольку он может принимать разные формы.

Некоторые важные *определения* конфликтов в образовательных организациях (организационные конфликты):

- конфликт – это процесс, который начинается, когда одна сторона осознает, что другая сторона негативно повлияла или собирается негативно повлиять на то, что волнует первую сторону.

- выраженная борьба между, по крайней мере, двумя взаимозависимыми сторонами, которые воспринимают несовместимые цели, скудное вознаграждение и вмешательство другой стороны в достижение своих целей.

- конфликт – это видимость различия – различия мнений интересов [3].

В образовательных организациях фиксируются различные источники конфликтов. Внутрилиchnостный конфликт относится к конфликту внутри личности. Он возникает из-за разочарования, многочисленных целей, которые требуют равного внимания, но не могут быть посвящены, и целей, имеющих как положительные, так и отрицательные аспекты. Под межличностным конфликтом понимается конфликт между двумя или более лицами с группой. Он возникает из – за различий в личностях, восприятиях, темпераментах, ценностях, социокультурных факторах и ролевых неоднозначностях. Внутригрупповой или внутриорганизационный конфликт относится к конфликту между двумя или более секциями, группами или общностями в организации. Конфликты между группами являются частыми и весьма заметными. Внутрилиchnостный конфликт возникает внутри отдельного члена организации. Это то же самое, что и индивидуальный конфликт, но организационная проблема может заключаться в том, что ни у одного из индивидов нет известной приемлемой альтернативы с точки зрения его собственных целей и восприятия. Внутрилиchnостный конфликт, как правило, возникает из-за различий между индивидуальной целью и организационной целью и другими ситуациями, когда широко распространена неопределенность и дефицит приемлемых альтернатив. Неопределенность ситуации может быть вызвана сложностью проблемы и отсутствием прошлого опыта в решении подобных проблем. Конфликты также возникают из-за того, что организационные альтернативы неприемлемы для отдельного человека. Межличностные и межгрупповые конфликты часто возникают при разногласиях относительно целей или методов достижения результатов. Эти конфликты могут быть созидательными или разрушительными для людей. Существует несколько методов разрешения конфликтов, которые различаются по своей потенциальной эффективности. Ключ вращается вокруг предполагаемых результатов для себя и других.

Для регулирования конфликтов в организациях используются в основном три различные стратегии:

1. Стимулирование конфликтов

Для стимулирования конфликта руководство может использовать следующие методы.

Реорганизация. Изменение структуры организации является эффективным методом стимулирования конфликта. При реорганизации рабочих групп и профессиональных объединений, возникают новые отношения и обязанности.

Участники пытаются перестроиться, и в этом процессе могут развиваться улучшенные методы работы.

Использование неформального общения. Руководители могут манипулировать сообщениями таким образом, чтобы стимулировать конфликты, например, делегирование ответственности может уменьшить апатию, стимулировать новые идеи и заставить переоценить существующую практику. Слухи могут быть разумно внедрены в неформальную коммуникационную систему. Конфликт также может быть стимулирован перенаправлением сообщений и изменением каналов связи.

Поощрение Конкуренции. Здоровая конкуренция между отдельными лицами и группами может стимулироваться с помощью надлежащих стимулов. Бонусы, поощрительные выплаты и вознаграждения за отличную работу могут способствовать развитию духа конкуренции в организации. По мере того как одна группа из всех сил пытается превзойти другую, возникает конструктивный конфликт.

Привлечение посторонних. Руководство может встряхнуть застывшую организацию, привлекая людей, чьи взгляды, ценности и стили существенно отличаются от преобладающих норм. Когда такие разнородные люди вступают в организацию, статус-кво нарушается. Могут быть выработаны различные мнения, новаторские идеи и оригинальность.

2. Предотвращение конфликтов

Для предотвращения конфликтов могут использоваться следующие стратегии:

Уменьшение взаимозависимости. Вероятность возникновения конфликтов очень высока, когда две или более групп взаимозависимы. Поэтому конфликт может быть сведен к минимуму за счет уменьшения взаимозависимости между группами.

Ротация. Ротация обязанностей между взаимозависимыми группами может улучшить восприятие и взаимопонимание. Участники могут видеть общую картину и обмениваться мнениями друг с другом. Участники групп становятся более внимательными и кооператива.

Установление сверхординарных целей. Различие в целях является общей причиной конфликтов в образовательных организациях. Различий в целях можно избежать путем установления взаимосогласованных целей. Сверхординарная цель – это общая цель, которая привлекает все стороны и не может быть достигнута за счет ресурсов какой-либо одной стороны. Для достижения сверхординарной цели конфликтующие стороны сглаживают свои разногласия и сотрудничают друг с другом.

Создание взаимного доверия и коммуникации. Чем больше доверия между членами группы, тем более открытым и честным будет общение. Следует поощрять людей и группы к открытому общению друг с другом, с тем, чтобы устранить недопонимание и дать возможность понять проблемы друг друга.

3. *Разрешение конфликтов.* Некоторые из общих подходов к урегулированию конфликтов являются следующими:

Компромисс. Это традиционный метод разрешения конфликта. Это процесс переговоров, в котором стороны ведут переговоры на основе взаимных уступок прийти к соглашению. Не существует определенного победителя или проигравшего, потому что каждая сторона должна пожертвовать чем-то в обмен на уступку. Компромисс обычно используется, когда конфликт, включает в себя различия в целях, ценностях или отношениях. Он эффективен, когда искомая цель, например, ресурсы могут быть разделены между сторонами.

Сглаживающий. Это процесс подавления разногласий, существующих между сторонами в конфликте, и подчеркивания общих интересов. Обмен мнениями устраняет недопонимание, и обе стороны понимают, что они не далеки друг от друга. Сглаживание может быть полезно, когда конфликт связан с агрессивными

чувствами между сторонами. Однако его можно использовать только как краткосрочную меру для разрешения конфликта.

Решение проблем. В этом методе делается попытка объединить конфликтующие стороны и разделить взаимные проблемы. Основное внимание уделяется обмену информацией во избежание недоразумений и выявлению областей, представляющих общий интерес. Избегается вопрос о том, кто прав, а кто нет. Этот метод подходит для разрешения конфликтов, возникающих из-за недопонимания.

Доминирование или конфронтация. Стороны в конфликте получают возможность свести счеты, мобилизуя свои сильные стороны и используя слабости других. Стороны используют такое оружие, как драки, споры и запугивание, чтобы завоевать друг друга. Выигрыш одной стороны – проигрыш другой. Этот метод принимается, когда обе стороны занимают очень жесткую позицию. Конфронтация может обострить борьбу и мало способствовать поиску новаторских или конструктивных решений, приемлемых для всех. Более сильная сторона, в конечном счете, доминирует над более слабой (административный ресурс в урегулировании конфликтов).

Кто же чаще всего управляет конфликтами в образовательной организации? Опрос педагогических работников в ходе реализации программы повышения квалификации ГАУ ДПО ЯО ИРО «Медиация: подходы, практика, инструменты» показал, что конфликты в образовательных организациях управляются при участии следующих структур:

Руководитель или администрация
Психолого-педагогическая служба
Комиссия по урегулированию споров
Управляющий совет
Служба медиации (примирения).

В то время как конфликт содержит, как плюсы, так и минусы, многие из сторонников социального обучения указывают на опасность, поджидающую учащихся, не прошедших специальной подготовки – деструктивное течение конфликта, что неблагоприятно отражается в морально-психологической обстановке в школе. Опасность также представляет тот факт, что только 30% конфликтов в образовательной среде проявлены для педагогов, большая же часть их носит латентный характер, что осложняет процесс урегулирования.

Какие ещё возможности есть в образовательных организациях для предотвращения, урегулирования и разрешения конфликтов?!

В Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года отмечено, что совершенствование имеющихся и внедрение новых технологий и методов профилактической работы с несовершеннолетними, необходимо, в том числе и расширение практики применения технологий восстановительного подхода [4].

Восстановительный подход – альтернативный способ урегулирования споров и конфликтов, основным результатом которого является восстановление отношений между конфликтующими сторонами, устранение последствий причинённого вреда, «исцеление» пострадавшего (жертвы). Применение восстановительного подхода в образовательной среде осуществляется службами медиации [5]. Реализация восстановительного подхода в образовательных организациях Ярославской области на сегодняшний день позволяет:

- сократить общее количество конфликтных ситуаций, в которые вовлекаются дети, а также их остроту;

- повысить эффективность ведения профилактической и коррекционной работы, направленной на снижение проявления асоциального поведения обучающихся;
- сократить количество правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, в том числе повторных;
- повысить квалификацию работников образовательной организации по защите прав и интересов детей;
- обеспечить открытость в деятельности образовательной организации в части защиты прав и интересов детей;
- создать условия для участия общественности в решении актуальных проблем и задач в части профилактики правонарушений несовершеннолетних;
- оптимизировать взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- оздоровить психологическую обстановку в образовательной организации [6].

Реализация восстановительного подхода в образовательной организации с целью управления конфликтами, предполагает: профилактику конфликтов, урегулирование конфликтов, создание восстановительной культуры отношений. Восстановительный подход осуществляет запуск такого процесса управления конфликтами, который направлен на:

- интеграцию детей, подростков и семей в общество,
- вовлечение в процесс принятия самостоятельных взвешенных решений,
- понимание глубины причиненного ущерба (разно формата) и заботу об интересах и чувствах жертв преступлений [7].

Главными задачами специалистов, работающих по конкретным конфликтным случаям – создать пространство для полноценного участия в этом процессе самого ребенка, ближайшего его социального окружения, а также реализация восстановительных действий по отношению к ребенку и потерпевшему (в случае правонарушения).

В восстановительном подходе понятие «восстановительные действия участников криминальной или конфликтной ситуации» задает иной формат деятельности педагогических работников и специалистов, иной формат взаимодействия с семьей, специалистами других служб и ведомств [8]. Формой реализации восстановительного подхода является восстановительная программа.

Для подготовки сторон конфликта к участию в восстановительной программе и организации самой восстановительной программы нужен человек, владеющий теорией и практикой применения восстановительного подхода [9].

Ведущий восстановительных программ (куратор службы, специалист службы примирения) создает условия для восстановления у сторон конфликта способности понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них и общества вариантах разрешения конфликтных, а также организует поддержку несовершеннолетних участников конфликта или правонарушения и их договоренностей со стороны значимого социального окружения [10].

Восстановительная медиация («программа примирения», «программа по заглаживанию вреда») – программа, при реализации которой конфликтующие (или обидчик и жертва) встречаются для переговоров, а ведущий восстановительной медиации создает условия для взаимопонимания всех участников и для достижения договоренности о приемлемых для них вариантах разрешения проблемы (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда).

Круг сообщества – программа, направленная на работу с групповыми конфликтами, ситуациями изгоев, межэтническими конфликтами, для поддержки пострадавших и пр. Круг сообщества помогает участникам восстановить смыслы и цели того, что их волнует, с учетом культурных и ценностных ориентиров.

Важнейшей особенностью кругов является привлечение к обсуждению проблемы заинтересованных людей, что обеспечивает их активное участие в принятии решения и разделении ответственности за его выполнение, а также способствует поддержке позитивных изменений в сообществе.

Семейная восстановительная встреча (семейная конференция) – программа, способствующая активизации ресурса семьи для выработки членами расширенной семьи собственного плана по выходу из трудной жизненной ситуации (или социально опасного положения) для обеспечения безопасности и благополучия несовершеннолетних членов семьи. Вероятность выполнения семьей собственного плана значительно выше, чем планов, разработанных специалистами.

Профилактические восстановительные программы – программы по ситуациям, имеющим риск развития (эскалации) конфликта или совершения правонарушения, в рамках которой участники берут на себя ответственность за их предотвращение и/или улучшение отношений. В ходе программы реализуются принципы восстановительного правосудия (восстановительной медиации – в соответствии со стандартами восстановительной медиации).

«Школьно-семейный совет» – программа рассчитана на работу с комбинированными конфликтами и на привлечение не только педагогических работников и специалистов образовательной организации, но и самих обучающихся и их родителей (законных представителей), реализуется по запросу администрации образовательной организации и заявки в школьную службу примирения (медиации).

Преодоление конфликтов у школьников с помощью специальных программ, развивающих рефлексивные и перцептивные способности, рассматривается как особый фактор управления конфликтами образовательной организации. Большая и значимая роль в этом отводится учителю, способному формировать адекватное поведение подростков в конфликтных ситуациях в процессе обучения и воспитания [11]. Школьный возраст расширяет возможности стратегий и форм социального обучения. Их существует множество, они апробированы на практике и приводят к оптимальному результату в профилактике конфликтов, воспитанию чувств и адекватному восприятию, воспитывают культуру рефлексии. В их число входят программы обучения «групп ровесников» для участия в работе служб медиации (примирения), в содержании которых включены различные упражнения, ведение дневников конфликтов; ролевые игры; постановочные сценки; навыки коммуникации; анализ ценностных ориентаций; групповые кооперативные игры; социальный барометр;

групповые дискуссии – особо эффективные при разрешении «ценностных конфликтов»; педагогический маневр – универсальный способ разрешения конфликтов, который заключается в сознательном введении дополнительных факторов, усиливающих общественно ценные мотивы конфликтных изменений его содержания в подкреплении нравственных усилий отдельных учащихся в их попытках решения конфликтов [12].

Качество общения педагога и его влияние на «группы ровесников» при этом зависит от:

- постановки подростками проблем, адекватным их возрастным особенностям, которые ранее не привлекали внимание;
- сообщения неординарной информации, которая в соответствии с возрастными особенностями должна заинтересовать подростков;
- выдвижения «группами ровесников» определенной альтернативы, необходимость обсуждения которой объективно диктуется характером жизнедеятельности подростков;
- переориентации интересов членов «групп ровесников» или учащихся.

Воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте, основанной на восстановительном мировоззрении, в основе которого лежит признание ценности человеческой жизни, уникальности каждой отдельной личности, принятие, уважение права каждого на удовлетворение собственных потребностей и защиту своих интересов (но не в ущерб чужим интересам).

Управление конфликтами в образовательной организации на основе восстановительного подхода, который основывается на позитивном общении, уважении, открытости, доброжелательности, взаимном принятии как внутри групп взрослых, так и «групп ровесников», так и между этими группами способствует улучшению качества среды образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда (монография) [Текст]. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. (Серия: Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»). – 332 с.
2. Ясвин В.А. Эскиз концепции воспитания, социализации и культурного развития детей на основе формирования системы актуального образования города Москвы в рамках «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 -2017 годы» [Текст]. – М, 2013. – 97с.
3. Реализация потенциала педагогической рискологии в сети школьной медиации Московской области [Текст]: научно-методическое пособие/Л.Н. Антонова [и др.]; под ред. И.Ю. Синельникова, Л.В. Ножичкиной. – М.: АСОУ, 2017. – 72 с.
4. Службы медиации в образовательных организациях: формирование навыков восстановительной культуры отношений: формирование навыков восстановительной культуры отношений [Текст]: методические рекомендации/ сост.И.Г. Назарова, О.В.Чиркун. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО,2015. – 52 с. – (Служба медиации).
5. Становление служб медиации в образовательных организациях Ярославской области: первые шаги [Текст]: сборник материалов/ сост.И.Г. Назарова, О.В.Чиркун. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО,2015. – 48 с. – (Служба медиации).
6. Уланова Г.А. Организационная культура образовательной организации как фактор психологического благополучия учащихся. [Текст]./ Образование личности. – №4 – Москва, 2017.
7. Карнозова, Л.М. Российские институты обращения с несовершеннолетними, находящимися в конфликте с законом: педагогика и право [Текст]/Л.М. Карнозова //Вестник восстановительной юстиции. – Вып.12. – Москва 2015. – С.26.
8. Правительства РФ от 30 июля 2014 г. № 1430-р «Об утверждении Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в РФ».- http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166695/.
9. Программы служб медиации образовательных организаций [Текст]: сборник программ/ сост. И.Г. Назарова, О.В.Чиркун. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. – 80 с. – (Служба медиации).
10. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство [Текст]/под общей редакцией Л.М. Карнозовой //Издание второе, доработанное. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 306 с.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>.
12. Школьная медиация [Текст]: методические материалы для практических занятий– М.: Издательский центр Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮФ), 2017. – 24с.

И.Г. Назарова, И.А. Назаров, Г.А. Уланова

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМЫНДАҒЫ ҚАҚТЫҒЫСТАР: БАСҚАРУ СТРАТЕГИЯСЫ ЖӘНЕ ПРАКТИКАНЫ ҚАЛПЫНА КЕЛТІРУ ТӘЖІРИБЕСІ

Мақалада білім беру ұйымында қалпына келтіру тәсілінің негізінде қақтығыстарды басқару мәселесі өзектілендірілген; тақырыптың негізгі ұғымдары ұсынылған; білім беру ұйымында қақтығыстарды реттеу стратегиясы мен тәсілдері сипатталған.

Мақала мазмұнында қалпына келтіру бағдарламаларының артықшылықтары берілген; білім беру ұйымында қатынастардың қалпына келтіру мәдениетін қалыптастыру бойынша медиация қызметінің ерекшеліктері анықталған; Ярославль облысында іске асырылатын «Медиация: кәмелетке толмағандармен жұмыс жасауда қалпына келтіру практикасын тарату» өңірлік жобасы шеңберінде қақтығыстарды басқару бойынша мектептердің тәжірибесінде қолданылатын қалпына келтіру тәжірибелері үлгілерінің иллюстрациялары берілген.

Түйінді сөздер: қалпына келтіру тәсілі, қақтығыстарды басқару, білім беру ұйымы, медиация қызметі, білім беру ортасы

I.G. Nazarova, I.A. Nazarov, G.A. Ulanova

EDUCATIONAL ORGANIZATION CONFLICTS: MANAGEMENT STRATEGIES AND RECONSTRUCTIVE PRACTICES

The article deals with the problem of conflict management in an educational organization on the basis of a recovery approach; basic topic concepts have been presented; the strategies and ways of resolving conflicts in an educational organization have been described. The article content presents the advantages of recovery programs; The features of the mediation service (reconciliation) for the formation of a restorative culture of relations in an educational organization have been determined; The illustrations of restorative practices examples used in the practice of conflict management schools within the framework of «Mediation regional project: the spread of restorative practices in the work with juveniles» being realized in Yaroslavl region, have been introduced

Keywords: recovery approach, conflict management, educational organization, mediation service, educational environment

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ В ШКОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СООБЩЕСТВ УЧИТЕЛЕЙ

Отправной идеей предлагаемой технологии является ориентация постдипломного образования на индивидуальные профессиональные потребности педагога, связанные с достижением наилучшего результата профессиональной деятельности. В связи с этим проблема улучшения качества профессионального образования рассмотрена автором через деятельность профессиональных обучающихся сообществ учителей. Приведенные данные экспериментальной практики деятельности профессиональных обучающихся сообществ свидетельствуют о наличии положительного опыта школ по применению технологии создания профессиональных обучающихся сообществ. В статье автор предлагает шаги по созданию профессиональных обучающихся сообществ учителей: анализ образовательных результатов и выявление учебных трудностей детей, выбор эффективных педагогических стратегий (технологий), анализ готовности педагогов к реализации выбранной стратегии и выявление профессиональных дефицитов педагогов, совместное проектирование содержания деятельности профессионального обучающегося сообщества. Сделаны выводы о внешних и внутренних условиях деятельности профессиональных обучающихся сообществ.

Ключевые слова: профессиональные обучающиеся сообщества учителей, профессиональное развитие педагога, школы в неблагоприятных социальных условиях.

Существующие международные (США, Великобритания, ФРГ) и российские фундаментальные исследования (Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики) позволяют идентифицировать «стабильно неуспешные школы» [4].

К основным причинам неуспешности (неэффективности) относят неблагоприятные социальные условия, в которых работают такие школы: сложный социальный контекст; особый контингент детей; высокий уровень профессиональных деформаций среди педагогов; обесценивание образования и труда педагогов в школе. Вышеуказанные исследования определяют стратегию выхода из неэффективного режима работы (М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин). В качестве основных направлений стратегий рассматриваются изменения в качестве управления и в качестве преподавания, что повлечет за собой изменения в качестве образования. При этом эмпирический опыт показывает, что преподавание является самым трудно изменяемым элементом процесса перехода школы в эффективный режим работы [3]. Для улучшения качества преподавания необходима общая педагогическая стратегия, позволяющая всем учителям и администрации действовать целенаправленно и совместно. Должна быть достигнута общность целей и интересов. Достижение общей цели требует повышения профессиональной компетентности педагогов в соответствии с выбранной педагогической стратегией, кооперацию учителей для совместного решения проблем конкретного класса, взаимообучение и взаимообмен практикой. При этом общая цель должна быть личностно-значима и принята каждым педагогом. Только при этом условии

появляется общая заинтересованность в улучшении результатов деятельности. Таким образом, школа становится общностью.

Возможным способом достижения такой общности, влияющей на улучшение качества преподавания, является создание в школах профессиональных обучающихся сообществ (professional learning communities) (PLC). Почему именно PLC рассматривается в качестве способа улучшения качества преподавания в школах, работающих в неблагоприятных социальных условиях?

Понимание сущности профессиональных обучающихся сообществ обращает нас к общему пониманию сообщества. В толковых словарях (Ефремовой Т.Ф., Ожегова С.И., Ушакова Д.Н.) значение слова сообщества определяется как объединение, группа совокупность (неразрывное соединение) людей, объединенных общностью интересов, взглядов, общей профессией, деятельностью. Таким образом, общность является сущностной характеристикой сообщества.

При этом важно в понимании сообщества выделить потенциал для развития (в том числе и профессионального) его участников. В. Слободчиков говорит о возможностях со-бытийной общности. Он рассматривает неструктурированную бытийную общность как особый тип объединений, которые возникают на общей ценностно-смысловой основе ее участников. Продолжая мысль М. Хайдеггера о том, что человек – это не только «бытие-в-мире», но и «бытие-с-другими», Слободчиков определяет человеческую природу в стремлении выйти за пределы самого себя, стремлении быть собою с другими. Поэтому суть общности рассматривается данным автором не только в социальном или историческом аспекте. Она является глубоко жизненной, онтологической, личностно-смысловой [6]. Исходной нормой общности является устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. В общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников, они определяют нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности, делая ее подлинно со-бытийной общностью [6].

Изложенное понимание общности максимально отражает внутреннюю сущность PLC, предназначение которого – движение к общей, но значимой для каждого цели. Поскольку мы говорим о PLC в школах с неблагоприятными социальными условиями, то необходимо учесть и внешнюю сторону сообщества. Если Слободчиков говорит о внутреннем, фактически природном, побуждении человека к общности с другими, то некоторые авторы рассматривают сообщества с точки зрения внешних факторов.

Интересны в этом отношении исследования М.Певзнера, П.Петрякова П.А., О. Грауманн о территориальных образовательных сообществах. Они говорят о следующих факторах, влияющих на возникновение образовательных сообществ: усиление внешней и внутренней миграции; обострение межэтнических и межконфессиональных конфликтов в поликультурном социуме; обострение проблем интеграции в общество индивидов и групп с особыми потребностями (лица с ограниченными возможностями, социально незащищенные слои населения, лица с девиантным поведением, интеллектуально и творчески одаренные люди и др.) [2]. Авторы рассматривают термин «территориальное сообщество» как обобщающее понятие, которое может обозначать региональные, городские и местные образовательные сообщества. Для понимания PLC с точки зрения территориальных сообществ важным является аспект взаимодействия различных социальных институтов (школ, досуговых, спортивных организаций, семьи и проч.) для обеспечения целостности образования.

Резюмируя вышесказанное, можно говорить о том, что сущность профессиональных обучающихся сообществ относительно их участников

проявляется во внутренней и внешней общности, поэтому для создания и успешной деятельности PLC важно создание внешней и внутренней среды сообщества.

Международные исследования показывают положительное влияние PLC на эффективность учебно-воспитательной работы сотрудничающих между собой учителей [1]. В российских исследованиях концептуальные разработки PLC представлены фрагментарно, но имеется региональный опыт (Ярославская область), подтверждающий возможность создания и эффективной работы PLC. Остается открытым вопрос, как, при каких условиях возникают эффективные PLC. Возникает противоречие: с одной стороны, есть исследования о влиянии PLC на качество образования, с другой стороны не прописаны механизмы, как и при каких условиях происходят изменения внутри PLC. Полагаем, что данный пробел может быть восполнен исследованием, позволяющим ответить на вопрос: каковы внешние условия деятельности PLC, приводящие к позитивным изменениям в профессиональной компетентности учителей?

Концептуальное видение PLC в данном исследовании базируется на следующих позициях.

1. Идея обучающихся организаций Питера Сенге, в качестве основных элементов которых автор выделяет системное мышление, интеллектуальные модели, личное совершенствование, совместное видение и групповое обучение и диалог [5].

2. Идея образовательной со-бытийности В.Слободчикова [6].

3. Взгляды Майкла Фуллана на PLC как на концепт, который обязательно включает в себя неослабевающее внимание к тому, как и чему учится школьник, а также, как происходит отслеживание результатов обучения и решаются возникающие проблемы [10].

4. Идея территориальных образовательных сообществ (М.Певзнера, П.Петрякова П.А., О. Грауманн), которая позволяет выделить условия внешней среды деятельности PLC: взаимодействие различных образовательных, социальных учреждений, общественных организаций, инициативных групп населения [2].

Таким образом, PLC мы понимаем, как со-бытийную общность группы учителей, ценностно-смысловым основанием которой является поиск наилучших путей достижения учениками образовательных результатов и собственного личностно-профессионального развития в процессе кооперации друг с другом и другими участниками образовательных отношений.

Для реализации описанного выше видения PLC применяется проектный подход, который осуществляется на федеральном (проект Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Разработка апробация и внедрение системы мер по повышению качества работы школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, с различными социальными статусами и затратами ресурсов школы»), региональном (проект «Разработка и внедрение региональной стратегии помощи школам, работающим в неблагоприятных социальных условиях при переходе в эффективный режим работы» координируется региональным институтом развития образования), муниципальном, школьном (управленческие проекты перехода школы в эффективный режим работы) уровнях.

Региональные и муниципальные координаторы сопровождают разработку школьных проектов, создают условия для взаимодействия школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, организуют исследования процесса изменений качества преподавания и качества образования в данных школах. Для изучения качества преподавания используется анкета для самооценивания педагогом своей профессиональной компетентности и анкета для учащихся по выявлению их удовлетворенности образованием в своей школе [7]. Анкетирование

проводится до начала работы в PLC и через год (до завершения школой своего проекта).

Рассмотрим подробнее, какие шаги должны быть предприняты на уровне школы. В ходе проекта была разработана и апробирована технология создания в школе PLC. Выше были представлены концептуальные основания технологии, приведем описание алгоритма.

Первый шаг направлен на создание внешней среды PLC.

Выбор стратегии школы. Управленческая команда проводит анализ образовательных результатов, выявляет многолетние тенденции в снижении результатов и определяет причины учебных трудностей. Далее эту информацию управленческая команда выносит на обсуждение в педагогическом коллективе. Общей задачей педагогического коллектива является выбор подходящей педагогической стратегии. Поскольку общей проблемой школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, является сниженная учебная мотивация детей и нарушение коммуникации, то педагогическая стратегия должна быть направлена на организацию интересной личностно-значимой совместной деятельности. Соответственно педагогическая стратегия должна реализовываться посредством технологий фасилитации совместной учебной деятельности. Деятельность управленческой команды поддерживается обучением на курсах повышения квалификации.

Налаживание сетевого партнерства другими школами. Школа находит одну или более партнерскую школу со схожими проблемами и стратегией их решения. Для поддержки партнерства школ на региональном уровне областным институтом развития образования создается сеть школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях. Функционирование сети сопровождают специалисты института через организацию совместных мероприятий по взаимобмену практикой (семинары, вебинары, конференции, «летние школы», виртуальные сообщества и проч.). На муниципальном уровне меры поддержки осуществляют муниципальные координаторы – специалисты муниципальных методических служб.

Формирование иной коллегиальности. Управленческой командой формируется «педагогическое ядро» школы (в него могут входить как администрация, так и просто педагоги). Это «педагогическое ядро» должно в совершенстве знать выбранную педагогическую стратегию на уровне ее философско-педагогической концепции, верить в ее эффективность, думать и стараться воплотить ее в педагогическом процессе. Миссия членов «педагогического ядра» вовлечь в свою «орбиту» весь педагогический коллектив так, чтобы это были не просто коллеги, это соратники, единомышленники, решающие совместно возникающие проблемы. При этом каждый педагог имеет право на свое мнение, каждый может быть более компетентным в каком-то вопросе, стать лидером в чем-либо, в том числе любой педагог может стать членом «педагогического ядра» школы. Директор должен поддерживать встречи педагогов, участвовать в них, сделать их традициями школы. Такая коллегиальность готовит педагогов к объединению в PLC. По мере того как школа продвигается вперед, все учителя взаимодействуют друг с другом в поисках ответов на три самых важных вопроса, что в итоге приводит к созданию PLC: «Чего мы ожидаем от каждого ученика, и чему он должен научиться? Как мы узнаем, что все дети этому научились? Как мы будем реагировать, если увидим, что некоторые дети испытывают трудности в обучении?» [8; 9].

Формирование PLC. Исходя из изложенного выше понимания PLC, создание сообщества должно быть основано на индивидуальных профессиональных потребностях учителей. Поэтому управленческой командой организуется диагностика профессиональной компетентности, позволяющая выявить профессиональные «дефициты» педагогов в реализации выбранной педагогической

стратегии. Для каждого учителя данный шаг имеет особую значимость, так как определяет личностно-профессиональные результаты обучения в сообществе, формирует потребность кооперироваться. Педагоги могут объединяться в PLC по «дефицитам», по занимаемой позиции (тьютора, лидера, ведомого), по личностным предпочтениям, по работе с одним классом. На первых порах инициаторами создания PLC могут выступить учителя из «педагогического» ядра школы. У каждой группы должно быть время для встреч в течение рабочего дня на протяжении учебного года. Группы должны фокусировать свои усилия на ключевых вопросах обучения детей и генерировать такие продукты, как перечень основных достижений, различные схемы оценки, алгоритмы анализа данных оценки, стратегии улучшения результатов.

Второй шаг направлен на формирование общности внутри PLC.

Определение общих смыслов деятельности. На встрече педагоги совместно определяют приоритет деятельности PLC. Выбранный приоритет должен отражать реальную ситуацию. Для этого учителя обсуждают, на какие данные они опираются, почему выбор пал именно на эту проблему, выиграют ли ученики, если PLC будет работать именно над этой проблемой, как мы это увидим?

Определение личностных смыслов деятельности. Каждый участник определяет для себя актуальность и ценность выбранного направления (почему это важно для меня), прогнозирует результаты в профессиональном развитии (конкретный ожидаемый «прирост»). На данном шаге возникнет необходимость в составлении (или корректировке) индивидуального плана профессионального развития.

Совместное проектирование содержания деятельности. Участники PLC договариваются о результатах их совместной деятельности, формулируют результаты профессионального развития (конкретный ожидаемый «прирост») и определяют каков ожидаемый прогресс учеников. Каждый педагог фиксирует для себя ценность этих результатов (мои мотивы). Очень важно определить, как будут измеряться запланированные результаты (критерии, инструменты). Далее происходит постановка конкретной цели PLC и планирование деятельности (определение задач деятельности и мероприятий под каждую задачу; результат по каждой задаче и форму представления результата, как научно-методический или образовательный продукт).

Совместное исследование и проектирование учебных занятий. Общность формируется в процессе совместного бытия участников PLC. Формами такого со-бытия могут быть: учебные прогулки (структурированный визит на урок или на любое другое учебное занятие с использованием согласованных критериев для сбора информации по определенной теме) в своей школе, школе-партнере; анализ урока (по видео, по методическим материалам, по результатам наблюдения) с целью изучения опыта по проблеме; совместное проектирование учебных занятий и взаимопосещение; встречи для обсуждения уроков, достижений, трудностей, самооценивания и взаимооценивания проектов и результатов уроков, принятия совместных решений; встречи с интересными и полезными людьми, консультантами. На данном шаге PLC поддерживаются консультационно при проектировании деятельности PLC и учебных занятий. Участники PLC оформляют результаты самооценивания и взаимооценивания проектов и результатов уроков и передают специалистам института для последующего анализа.

Третий шаг – взаимообмен достижениями между PLC школы и школ-партнеров и оценивание результативности деятельности PLC.

Представление достижений PLC. Участники PLC докладывают о своих достижениях в своей школе, проводят мастер-классы для коллег, привлекают коллег для экспертизы материалов. Учителя представляют свои достижения, находки в

школах-партнерах на муниципальном уровне, региональном уровне (семинары, мастер-классы), размещают материалы PLC в виртуальном сообществе, готовят публикации в научно-методических изданиях. Специалисты института оказывают поддержку педагогам в организации внешних мероприятий по презентации результатов деятельности PLC.

Оценивание результативности деятельности PLC. Специалисты института привлекают экспертов к оценке результатов деятельности PLC. Проводят исследование профессиональной компетентности и анализ образовательных результатов.

Проиллюстрируем деятельность педагогического коллектива по созданию PLC данными исследования влияния со-бытийных общностей на профессиональную компетентность учителей и удовлетворенность учащихся школьным образованием, проведенного в рамках реализации регионального проекта Ярославской области по поддержке школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях.

Контекст исследования. В одной из школ города Ярославля с ярко выраженной поликультурной средой (обучаются дети 18 народностей) педагогическим и ученическим коллективом была рождена идея «Мы такие разные, но мы вместе!». В поддержку идеи в качестве педагогической стратегии была выбрана образовательная со-бытийность. Для реализации стратегии педагоги обучились по соответствующей программе повышения квалификации. Школа включилась в деятельность региональной инновационной площадки, что позволило педагогам найти партнеров в образовательной со-бытийности. Взаимодействие со школами-партнерами осуществлялось через совместные семинары с выездом педагогов в другие школы или на базе своей школы по плану инновационной площадки. В школе была сформирована инициативная группа из пяти учителей – «педагогическое ядро» коллектива, которое помогала другим педагогам в освоении технологий со-бытийности. По мере того как школа продвигалась вперед, учителя стали взаимодействовать друг с другом и объединяться в небольшие группы для решения проблем конкретного класса, конкретного ребенка. Решение профессиональных проблем учителей, связанных с реализацией выбранной стратегии, потребовало работы с «профессиональными дефицитами». В ходе самооценивания были выявлены следующие общие тенденции в профессиональном развитии педагогов школы: недостаточность психологических знаний, технологических и методических умений, владения средствами общения, рефлексивными умениями. Учителя составили индивидуальные планы профессионального развития и объединились в профессиональные обучающиеся сообщества. Основой деятельности PLC стало совместное проектирование учебных занятий в со-бытийной логике, которая предполагает смену приоритетов в планировании учителем урока, обращение в первую очередь не в сторону методики (как обучить) и программного содержания (чему надо научить), в сторону смыслов. Вопрос «КАК» и «ЧЕМУ», меняется на вопрос «ЗАЧЕМ»: «Зачем я (учитель) это буду делать на уроке? Зачем они (ученики) это будут делать на уроке? Понимают ли (поймут ли) ученики, зачем мы это делаем на уроке?»

Результаты исследования.

Членами команды регионального проекта были проведены замеры профессиональной компетентности педагогов до начала реализации школой стратегии образовательной со-бытийности и через год. Результаты самооценивания педагогов в 2016 и 2018 году показывают произошедшие изменения. Сравнение данных свидетельствует о восполнении выявленных профессиональных дефицитов у значительной доли педагогов (таблица 1).

Таблица 1. Позитивные изменения в профессиональной компетентности педагогов после года работы PLC

Группа показателей	Диагностируемое профессиональное умение	Доля педагогов, у которых наблюдается «прирост»
Методические умения	умение определять реальные учебные возможности ребенка (в том числе с особыми образовательными потребностями) и производить отбор содержания учебного материала	20%
	умение составлять индивидуальную программу развития ребенка и рекомендации по ее реализации	16%
Владение средствами общения	умение гибко перестраивать способы и стили общения, выбирать оптимальное их сочетание, чередовать разные позиции	26%
	владение приемами стимулирования инициативы, самостоятельности суждений, критичности мышления	17%
Рефлексивные умения	умение позитивно менять неблагоприятный ход событий (перспективная рефлексия)	15%

Не произошло позитивных изменений или они наблюдаются только у отдельных педагогов в области психологических знаний, в частности, не знают психологии выбора. Анализ индивидуальных планов педагогов показал, что участники PLC не ставили перед собой такой задачи. Хотя данные опроса учеников говорят о том, что это является «проблемной зоной» в отношениях учитель-ученик. Только 7% учащихся уверенно согласились с утверждением «На уроках учителя я сам делаю выбор». Это можно определить, как перспективное направление работы PLC.

В заключение следует отметить, что данные первичных исследований деятельности PLC свидетельствуют о ресурсах такого объединения педагогов: коммуникативных, кооперативных, проектировочных, поддерживающих. Для того, чтобы PLC стало действенным способом улучшения качества преподавания в школе необходимы внешние условия, при которых формируется внутренняя профессиональная общность: наличие общей педагогической стратегии школы, возможность сетевого партнерства, стимулирование разработки и реализации индивидуальных планов профессионального развития педагогов, управление на основе распределенного лидерства. Кроме того, сами школы нуждаются в организационной и методической поддержке создания и работы PLC: обучении школьных коллективов и управленческих команд, обеспечение деятельности межшкольных и межмуниципальных профессиональных обучающихся сообществ.

Перспективой научных исследований PLC может быть изучение механизмов, условий позитивного влияния профессиональных обучающихся сообществ на повышение учебной мотивации и улучшение образовательных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буссе А., Боссе Д. К развитию профессиональных обучающихся сообществ в школах, работающих в сложных социальных контекстах: подготовка совместного российско-германского научного исследования/ А.Буссе, Д.Боссе//Образовательная панорама. Научно-методический журнал. – 2017. – №1(7) – С.48-57.

2. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Грауманн О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию // Известия Смоленского государственного университета. – 2015. – № 2 (30). – С. 370-380.
3. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, работающие в сложных социальных контекстах//Выравнивание шансов детей на качественное образование [Текст]: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. — М.: Изд. дом ВШЭ. – 2012. — 208 с.
4. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148–177.
5. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. / П. Сенге. – Москва: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.
6. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования//Ученые записки. 2010. Т. 3. Сер. Психология. Педагогика. – № 2 (10) – С.3-8.
7. Тихомирова О.В. Зоны развития/ О.В.Тихомирова// Директор школы. – 2016. – № 6 (209) – С. 48-62.
8. DuFour Rick. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform [Электронный ресурс] // DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (Originally Published 2008; Updated 2015). *In Revisiting Professional Learning Communities at Work* (pp. 1–9). *Bloomington, IN: Solution Tree.* / Режим доступа: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf>
9. DuFour, Richard; Eaker, Robert E. (1998). Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington; Alexandria, VA: National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development. – 358 pp.

О.В. Тихомирова

МЕКТЕПТЕ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫНЫҢ ҚОҒАМДАСТЫҒЫН ҚҰРУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Ұсынылатын технологияның бастапқы идеясы дипломнан кейінгі білім берудің кәсіби қызметтің ең жақсы нәтижесіне қол жеткізумен байланысты педагогтің жеке кәсіби қажеттіліктеріне бағдарлануы болып табылады. Осыған байланысты автор кәсіби білім беру сапасын жақсарту мәселесін кәсіби білім алушылардың мұғалімдер қоғамдастығы арқылы қарастырған. Қоғамдастықтағы кәсіптік білім алушылар қызметінің эксперименталдық практикасының келтірілген деректері кәсіби білім алушылар қоғамдастықтарын құру технологиясын қолдану бойынша мектептердің оң тәжірибесінің бар екендігін куәландырады.

Мақалада автор мұғалімдердің кәсіби білім алушыларының қоғамдастығын құру бойынша қадамдарды ұсынады: білім беру нәтижелерін талдау және балалардың оқу қиындықтарын анықтау, тиімді педагогикалық стратегияларды (технологияларды) таңдау, педагогтардың таңдалған стратегияны іске асыруға дайындығын талдау және педагогтардың кәсіби тапшылығын анықтау, кәсіби білім алушы қоғамдастық қызметінің мазмұнын бірлесіп жобалау. Кәсіби білім алушылар қоғамдастығының ішкі және сыртқы қызмет жағдайлары туралы қорытынды жасалды.

Түйінді сөздер: мұғалімдердің кәсіби білім алушылары қоғамдастығы, педагогтің кәсіби дамуы, қолайсыз әлеуметтік жағдайдағы мектептер.

O. Tihomirova

TECHNOLOGY OF CREATION PROFESSIONAL TEACHERS COMMUNITIES IN A SCHOOL

The starting idea of the proposed technology is to focus graduate education on the individual professional needs of the teacher related to the achievement of the best result of professional activities. In this regard, the problem of improving the quality of professional education is considered by the author through the activities of professional learning communities of teachers (PLC). Analysis of foreign sources shows the possibilities of PLC. Experimental practices of PLC indicate the presence of the positive experience of schools on the use of technology to create professional learning communities. In the article the authors propose steps to create PLC of teachers: an analysis of educational outcomes and identification of learning difficulties of children, the choice of effective teaching strategies (technologies), the analysis of teacher's readiness to implement the selected strategies and identify professional deficiencies of teachers, the joint design of the content of professional activities of the student community. In conclusion, the findings of the external and internal environment and activities of PLC .

Keywords :Professional learning community of teachers, professional development of teachers, schools in disadvantaged social conditions.

M.K. ABDRESHEVA

*Y.A. Buketov Karaganda State University
Karaganda city, Kazakhstan
mada_15@mail.ru*

PROBLEMS AND CONSEQUENCES OF DEFECTIN EDUCATIONAL PROCESS

The article reviews the issue of the problems of teaching children with speech disorders. Nowadays, children with speech disorders have become even more, of course, is not the most joyful news that anyone would like to hear. The basics of preschool speech therapy as a pedagogical science were studied by such scientists as L.S. Vygotsky, A.R. Luria, A.A. Leontyev. The article presents a study on the complex hierarchical structure of speech activity, problems and ways to solve them.

Keywords: speech disorders, educational process, preschool speech therapy, speech activity, stuttering.

Defect is some violation of the integrity of something present. As for speech, we will not aggravate the situation with our speculation. It is good that she (speech) is in principle. To eliminate the defect is the work of correction of the presence, and not the struggle for the occurrence.

Over the last 5–6 years, 35–37% of babies were born sick every year or get sick in the neonatal period, at least 9–10% of babies were born prematurely and with low body mass. The number of infants who have not only impaired motor development of varying severity, but also mental, primarily speech development, is increasing. As a result, the number of children experiencing significant difficulties of social adaptation, unable to fully assimilate the program of mass preschool and school institutions, further increases. As the statistics show, there is currently an increase in the number of preschool children with untimely formation of speech skills, speech disorders. Nowadays, 25% of 4-year-old children suffer from a violation of speech development, and in the mid-70s speech deficit amounted to 4% of children of the same age [1].

The conclusion is that parents often don't have time to talk with a child, play with him, so they put him to the computer almost from infancy, and there, games, cartoons! Not only that speech does not develop, vocabulary does not increase, the phrase does not improve, so the child also lives in an unreal world.

Speech defect – this problem is primarily educational. Shortcomings in this area reduce the level of education by 30% [1].

Speech disorders – loss of ability (full or partial) to speak, understand or absorb oral or written speech. Speech disorders can be at any age, in children and adults differ in the nature of their origin.

A child in severe cases not only cannot speak clearly and clearly himself – he doesn't perceive and assimilate someone else's sounding speech, he hardly builds phrases and sentences, has a limited vocabulary. Common types of speech disorders in children:

- Stuttering
- General speech development (ONR)
- Dysgraphia and dyslexia.

If timely corrective measures are not taken, the child has serious problems communicating with peers and adults, and, as a result, developing all kinds of complexes that impede learning, unleashing mental and creative potential [2].

Causes of impaired speech development Impaired speech development in children, in addition to hearing problems, may be due to the following factors: signs of brain dysfunction (impaired interaction of brain regions); pathology of the structure of the oral cavity (improper bite, «cleft lip», «cleft palate»); slow maturation of the nervous system; pedagogical neglect. In addition, the reason for the slow development of speech in a child is often the unfavorable psychological atmosphere in the family and the associated stresses.

It also becomes a problem for us, stuttering. After all, these problems exacerbate the lives of our generations. Stuttering can give a child serious consequences, and can develop into a general underdevelopment of speech or hide serious violations [3]. In the garden, it is difficult for children with delayed speech development to assimilate the program, build relationships in a team, and reading and writing problems appear in the school. At the end of the 19th century, the psychiatrist I.A. Sikorsky for the first time found that stuttering occurs in most cases between the ages of 2 and 5 years old, and in this regard, he called it a «childhood disease» [2].

According to the scientists, there are about 2% of children out of their total stutter. The stuttering in boys are four times more likely than in girls [2].

Many are interested in the causes of speech disorders in children. There are a lot of factors. They can be both general and internal. Sometimes they are combined with each other. The main ones are as follows:

- Intrauterine pathology
- Heredity
- Generic pathology
- Diseases of the first years of a child's life
- Adverse social conditions.

The problem can also be in the articulatory apparatus: shortened frenulum of the tongue, high palate, improper bite [2].

Another of the most popular problems, especially in preschool age, which arose under imitation, defects pronunciation sounds l, r, accelerated tempo, etc. Raising pure speech in preschool children is a task of great social significance, and parents and teachers should be aware of its seriousness. Approximately irregularities of pronunciation disappear in children by 4-5 years. However, this process does not happen by itself, but under the influence of the speech of adults and their pedagogical influence. When a child hears normal speech, he receives instructions from an adult on how to speak, and as a result, begins to have an interest in correct, pure speech. Thus, it is very important that the speech environment surrounding the child is completely valuable, i.e. both parents and educators spoke correctly, clearly [2].

Like this said before. Most often, children have problems with the pronunciation of the sounds «r», «s», «z», «ts», «sh», «zh», «sch», «ch», «l», in the education of which it takes part the front part and the tip of the tongue, and the movements of the tongue must be very small and precise. Also, the poor structure of the articulation apparatus, such as a shortened hyoid bridle, a massive tongue, a high palate, or an incorrect bite, can be the cause of poor sound pronunciation. A visit to a speech therapist will help to understand the causes of defects in the child's speech and eliminate them.

Parents and caregivers have a great responsibility not only for the correct speech development of children, but also for the prevention of speech defects.

Along with the pathology of oral speech, there are also violations of writing. This is a violation of writing and reading.

It is clear that no child can learn right away, suddenly, absolutely, correctly read and write. All children go through the initial training stage, where they have more or less mistakes.

As is well known, children with normal speech throughout the entire preschool age learn the necessary vocabulary, master grammatical forms, and become ready for mastering sound and morphemic analysis of words. However, in children with various forms of speech pathology there is a lag in the development of these processes [3].

At present, it has been established that violations of writing and reading in children most often result from the general underdevelopment of all components of the language: phonetic, phonemic, and lexical and grammatical.

This is explained by the fact that children do not sufficiently distinguish by ear phonemes that are close in their articulatory or acoustic characteristics. In addition, having a very limited vocabulary, the child does not understand the meanings of some even the simplest words and therefore distorts them, skips, replaces, mixes them. Insufficient formation of the grammatical structure of speech leads to omissions, substitutions or distortions of prepositions, to errors in control, coordination, etc.

Parents and caregivers have a great responsibility not only for the correct speech development of children, but also for the prevention of speech defects.

Often, not having the necessary knowledge, parents or caregivers, not knowing it, are guilty of the occurrence in children of a pathological disturbance of the rate of speech.

First all, both parents and caregivers should take care of the healthy development of the child's nervous system. It is necessary to protect it from such extreme irritants as noise, intimidation, excessive severity, unexpected shouts, abrupt transitions in the treatment of children from severity to excessive tenderness, fear, fear, being among nervous, excitable, very restless children.

At the same time, one should not unduly pamper children, indulge all their desires. Seniors should strive to observe an even, calm attitude towards the child against the background of reasonable demands. Then you protect your child from nervous, very hasty speech, i.e. from the appearance of tachilalia.

Special attention should be paid to nervous, impressionable, vulnerable children. They need to show increased sensitivity. It is very important to strengthen the health of these children and the nervous system in every possible way in accordance with the recommendations of doctors.

From a very early age, the child actively imitates the speeches of others. However imitation, being a powerful means of developing children's speech, at the same time presents known dangers. It has been noted above that both tachilalia and bradylalia can occur as result of imitation. Therefore, it is necessary to exclude any contact of the child with people who speak too quickly too slowly [2].

The speech of parents and educators should always be correct, distinct, smooth, precise in terms of articulation, simple in structure, expressive and unhurried, but not too stretched. Children should not be allowed to speak while inhaling, choking and gasping. If the child will constantly hear the correct speech in the family and in kindergarten, he himself will eventually speak correctly.

Just carefully you need to follow the phenomena of iteration (repetition of sounds, syllables, words). Above it was noted that it is natural for children, but with a nervous weakness of the child can turn into stuttering.

In order for a child to develop normally, parents from the first months need to listen to his vocal manifestations, smile, rejoice in response, react, repeating his babbling, and therefore communicate. It is not enough for a newborn to tell something or read books. It is necessary to form the desire of the child, and then the need to share thoughts, express their requests, the ability to listen and hear the interlocutor, and then themselves. No computer program can replace live communication.

Of course, there are preschool institutions with caring, educated, loving children educators, excellent specialists. In these gardens really teach a lot! But each parent for his child will always remain the main educator – the person to whom the baby is equal.

Therefore, show interest in the activities, mood, success and problems of the child. Play with him in educational games, read classic literature, discuss everything that interests him.

We must not forget to praise the child after each lesson. You know that this was an occupation, and for a kid, your praise is an incentive to try harder and learn to pronounce all the words and sounds as adults do.

Treatment of speech disorders in children In order to help a child with a lag in speech development was effective, an integrated approach and coordinated work of different specialists (doctors, speech therapists, psychologists, teachers), as well as the active participation of parents are necessary. It is important that these joint efforts aimed at early detection and timely correction of speech disorders in children. The main areas of correctional work in children with impaired speech development: speech therapy work, psychological and pedagogical correctional measures, psychotherapeutic assistance to the child and his family, as well as drug treatment.

REFERENCES:

1. Lebedeva A. A. Prevention of speech disorders in children 4–5 years old in the conditions of group work [Electronic resource]. // Young scientist. – 2016. – №6. – P.786-788. – URL <https://moluch.ru/archive/110/26910/> (appeal date: 01/26/2019).
2. Basics of speech therapy. Training Manual for students ped. In-t on specials. «Pedagogy and Psychology (Doshk.)» / TB. Filicheva, N.F. Cheveleva, G.V. Chirkin. – M.: Enlightenment, 1989. – 223 pp., III.
3. Why every fourth child in Kazakhstan has problems with speech [Electronic resource]. <https://www.caravan.kz/gazeta/pochemu-kazhdyyj-chetvertyjj-rebenok-v-kazakhstane-imeet-problemy-s-rechyu-382754/>

М.К. Абдрешева

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ БАЛАЛАРДЫҢ ТІЛГЕ ЗАҚЫМДАЛУЫНЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ МЕН САЛДАРЫ

Мақалада тілі зақымдалған балаларды оқыту мәселелері қарастырылады. Мектепке дейінгі логопедия идеялары Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева сияқты ғалымдардың педагогикалық ғылымы ретінде өзектендіріледі. Мақалада сөйлеу әрекетінің күрделі иерархиялық құрылымын, мектеп жасында дейінгі сөйлеу ақауларын емдеу мәселелері және оларды шешу жолдары көрсетілген.
Түйінді сөздер: тілге зақымдалған, білім беру үрдерісі, мектеп жасында дейінгі сөйлеу ақауларын емдеу, сөйлеу қызметі, логоспазм

М.К. Абдрешева

ПРОБЛЕМЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается проблемы обучения детей с нарушениями речи. Актуализируются идеи дошкольной логопедии как педагогической науки ученых Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева. В статье представлен подход к изучению сложной иерархической структуры речевой деятельности, проблемы лечения дефектов речи в дошкольном возрасте и пути их решения.
Ключевые слова: нарушение речи, образовательный процесс, лечение дефектов речи в дошкольном возрасте, речевая деятельность, логоспазм.

G. KHAIRULLINA

Brach of «NCPD»Orleu» Teachers Professional Development Institute,
 Karaganda, Kazakhstan
hairulina.g@orleu-edu.kz

INFLUENCE OF LANGUAGE GAMES ON STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT

The present article deals with the influence of language games on students' functional literacy development. This issue has become essential in Kazakhstan educational system. The ways how to raise students' functional literacy have been considered. This article will be useful for English teachers delivering lessons in the context of the updated curriculum.

Keyword: updated curriculum, functional literacy, raise functional literacy, language games, creative teaching, creative students

Nowadays life in Kazakhstan is being rapidly changing. Our country is integrating in all spheres of life. Modern society requires specialists with new vision of life and extraordinary way of thinking. It is education which is responsible for creating young men of new formation. The Government of the Republic of Kazakhstan do their best to contributing into solving the problems of education. In the focus of Kazakhstan updated system of education is development of functional literacy, which has become one of the main points of Kazakhstani system of education. It has been noticed that students have lots of difficulties in using their knowledge in real life. Functional literacy development has been found to be crucial nowadays, because most Kazakhstan youth go abroad to get education.

«In the middle of 1980 years developed countries have come to the conclusion that it is necessary to refuse the model of education which makes people to remember numbers, dates, and use so-called functional literacy which will teach us how to apply the knowledge, how to search information, fast reading, to bind large blocks of information in a logical way, and so on », the Minister said. Exciting model of education didn't meet the demands of modern society, it has become too formal and routine.

The scientists made researches how to make the system of education which will meet modern life demands and appropriate to real life. Functional literacy development has become the issue to be investigating. Scientists have been discussing the question how to achieve functional literacy development, how to raise it. According to the majority of researchers it can be solved only by making the process of learning more attractive and fascinating. When students not just learn they really enjoy learning, this way their learning will be more useful and developing. Students should perceive the process of learning not just routine learning but as an entertainment where students get new knowledge through educational games. Many educators suggest using different effective methods and approaches. Among of them games have been found more attractive.

Educators are re-thinking how to teach young children to tap their enormous learning potential. Play is one of the most important ways in which young children gain essential knowledge and skills. For this reason, play opportunities and environments that promote play, exploration and hands-on learning are at the core of effective pre-primary programmes.

«Game is one of the first ways of learning which enables new knowledge through experience» [5,14]. Children play to make sense of the world around them, and to find meaning in an experience by connecting it to something already known. Through play, children express and expand their understanding of their experiences. When children

choose to play, they are not thinking «Now I am going to learn something from this activity.» Yet their play creates powerful learning opportunities across all areas of development. Development and learning are complex and holistic, and yet skills across all developmental domains can be encouraged through play, including motor, cognitive and social and emotional skills. Indeed, in playful experiences, children tap a breadth of skills at any one time. Often this occurs during 'corner play' or 'centre time' in the context of early learning or pre-primary programs. Corner play, when well planned, promotes child development and learning competencies more effectively than any other pre-primary activity. By choosing to play with the things they like to do, children actually develop skills in all areas of development: intellectual, social, emotional and physical.[7,182-183]

In current time the process of teaching becomes challenging because of the requirements to the level of students' knowledge. Teachers are looking for the ways to make teaching English less boring and more entertaining. It sounds a problem because teachers should raise students literacy and in the same time make teaching less monotonous. Language games are the right way to solve this problem. We shouldn't deny that children are involved in games from their first days of their life, they play and learn simultaneously. When playing children manage to develop their social and cognitive skills. All children like to play in spite of their age, and they take part in a game with more desire and enthusiasm. Games enable students to be more active and motivate them to be an equal participant of the teaching process. Teaching by games helps teachers to meet all students needs despite their level of knowledge.

Games are recognized to be the most effective way to solve the problems of students' functional literacy development. Nowadays this issue is found to be crucial. Developing language and communicative competence is the important goal of teaching any language in schools. Within the educational process, literacy is the most important skill enabling the pupils for language communication, learning all other school subjects. The purpose of forming functional literacy is to enable a pupil to participate in exchanges of different information that requires e.g. talking with peers, reading instructions on food packages, understanding directions, writing an application to university, work[2,18]. Definitely, teaching English should encourage the literacy development in an interesting and creative way. Functionally literate person is one who can successfully cope quite well with the demands of everyday life, use his knowledge in practice in order to survive. Functional literacy is essential to a quality lifestyle. If a person is functionally literate then he or she can live independently in our modern world. When students learn by doing things themselves rather than being taught how to do them they become more functionally literate[2,36].

The role of a teacher in functional literacy development is extremely essential, because it is a teacher who is responsible for creating favorable educational atmosphere. Nowadays the role of a teacher to promote creating conditions for functional literacy development. In order to develop a person functionally literate, teachers should enhance stimulating creative thinking using original teaching approaches and teaching resources. If teachers manage to achieve these goals in a language class, it will lead to students being open, curious and critical. Using language games is found to be effective in teaching students in a creative way. Teachers should bring the content of teaching closer to the pupils using «creative teaching» which will encourage to develop students independent learning and creative learning environment. Teachers should boost students interest in learning by creating possibilities for students to use their knowledge in real life.

Different teaching methods provide developing students literacy in a creative way. Language games are recognized to be the quickest way to activate the process of teaching making the path to knowledge less challenging and entertaining. When playing games, children learn without feeling tired, they are more concentrated on learning and they can't even imagine that they learn through games. Using language games enables

students comprehend the content without any difficulties and much more faster. Learning through games students are not worried about the time, which passes much quicker for them. Through games students are able to acquire abstract contents, such as language contents, more easily. Hence, different stimulating tasks and problem situations will make the lessons much more meaningful and students will be able to solve lesson challenges by playing language games and at the same time not only learn and discover their rules, but also seek other ways and paths which would enable better acquisition of language contents and functional literacy.

The tasks aimed at critical thinking development must stimulate divergent thinking, which include making mind maps, brainstorming, dramatizations, storytelling, craftwork. Art and Music lessons stimulate students' creativity give students possibility to use their full potential. At these lessons a friendly atmosphere takes place strengthening the relations between student-student, teacher-student, teacher-students communication.

According to scientists-researchers creative teaching motivates students sparking their interests in learning. Creativity itself strongly increases the quality of lessons and makes them much more efficient than the usual lessons which are boring and monotonous. The most important thing with creative teaching is the fact that it raises students' level of knowledge developing language competences by giving students more possibility to acquire grammar and orthography in more efficient way.

Creative teaching using language games is essential to children, it is recognized as an effective way of teaching literacy in creative manner. Integrating games into their lessons teachers enable students to be aware of the fact that when playing games they learn faster and more easily, they are more motivated and learning becomes less relaxed and less challenged.

While playing students manage to think critically, be creative, speak, show self-respect and self-control, motivation. Games stimulate better motivation and activity, improve attention and concentration, decrease exhaustion and consequently, integrate pupils with various problems into classroom activities in more effective way.

The Croatian scientists made some researches on the use and efficiency of games in junior grades of primary school and they made a conclusion that the most useful games are associations, word games, rebuses, crosswords and mathematical games, when games are more attractive at the beginning or the end of the lesson. When teacher starts the lesson she/he tries to spark students' interest and involve them in the teaching process [3,20]. Students like to be regarded as successful learners. They like to invent something new and like to be aware of their personal significance. Students like different competitions, which promote students individual development. The pupils prefer games of associations and competitive games as a warming-up. These kinds of games keep the pupils constantly interested, attentive and willing to help their group as individuals, making them unconsciously think in a critical manner and find solutions. Further research [6,] showed that 80% of teachers regularly use games in their lessons, mostly games for stimulation of language skills of reading and writing. Language games are most often used to teach language expression and then orthography, being played to increase motivation or revise educational contents. According to the research conducted by the Croatian scientists the teachers with fewer years of working experience use a variety of games and more games than teachers with longer teaching experience [6,19]

Language games are defined as a space where adults and children are set free in their own language, enjoy themselves while intuitively acquiring the rules and the ability to act according to the rules or to break them. [8,262]

Language games are recognized as a space independent atmosphere [4,345]. «Games (according to Aladrović Slovaček, 2011) are usually divided into three kinds: functional (acquiring a particular content), symbolical (teaching future roles – e.g. girls play with dolls and so get prepared for their future roles of mothers) and games with rules

(social games, e.g. Ludo) [3,22]. Combining these three kinds of games teachers manage to develop different kinds of language games which enable to teach, give students possibility to strengthen the material, motivate students. While playing, children learn and this creates a positive classroom atmosphere, relaxed and free, and therefore students do not regard learning as challenge. Students are more enthusiastic in learning because of the non-monotonous learning.

In conclusion, playing games and learning students are able to skip the obstacles of learning generally have positive attitude. Especially at senior stage when students face to more challenging material. Any stage of learning requires active methods of learning. The realization of language games into the teaching process positively influences not only the classroom environment, but also students' attitudes, and therefore it is believed that more games in the classroom would positively influence the process of solving functional literacy problems. Positive emotions are crucial issue in the process of teaching. Language games help to encourage students in learning without being frustrated. When students consider the process of getting knowledge as an entertainment learning becomes more fascinating and relaxing. Students will feel more confident when they use their knowledge in real life. Only then we can say that our students are functionally literate.

REFERENCES:

1. <https://primeminister.kz/en/news/obrazovanie/sistema-shkolnogo-obrazovanija-v-rk-dolzha-perejti-na-model-funktsionalnoj-gramotnosti-esagadiyev->
2. Formation of functional literacy of 12-year school students in English. Methodological instructions. – Astana: National academy of education named after Y. Altynsarin NAE, 2013. – 38p.
3. Aladrović Slovaček, K., Ivanković, M., & Srzentić, D. (2014). Jezične igre u nastavnoj praksi [Language games in teaching]. In B. Petrović-Sočo, & A. Višnjić-Jevtić (Eds.), Games in early childhood (pp. 14-23). Zagreb: OMEP Hrvatska and Alfa.
4. Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu [The importance of playing in teaching]. Školski vjesnik, 3(58), 345-354.
5. Nikčević-Milković, A., Rukavina, M., & Galić, M. (2010). Uporaba i korisnost igre u ranome poučavanju u osnovnoj školi [Use and efficiency of playing games in primary school]. Život i škola, 1(25), 108-121.
6. Croatian Journal of Education Vol.19; Sp.Ed.No.1/2017, pages: 11-25 Original research paper Paper submitted: 8th September 2016 Paper accepted: 24th January 2017 <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2434>
7. Gleave, Josie, and Issy Cole-Hamilton. A world without play: A literature review. Play England and BTHA, 2012; Ginsburg, Kenneth R. «The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds.» Pediatrics 119.1 (2007): 182-191.
8. Peti-Stantić, A., & Velički, V. (2009). Jezične igre za velike i male [Language games for smaller and taller]. Zagreb: Alfa.

Г.Д. Хайруллина

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ДАМУДАҒЫ ТІЛДІК ОЙЫНДАРДЫҢ ӘСЕРІ

Бұл мақалада тілдік ойындарының оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытудағы әсері қарастырылады. Қазақстанның білім беру жүйесінде бұл маңызды мәселе болды. Оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттыру жолдары қарастырылды. Бұл мақала жаңартылған оқу бағдарламасы аясында оқушыларға сабақ беретін ағылшын тілі мұғалімдеріне пайдалы болады.

Түйінді сөздер: жаңартылған оқу бағдарламасы, функционалдық сауаттылық, функционалдық сауаттылықты арттыру, тілдік ойындар, креативті оқыту, креативті оқушылар.

Г.Д. Хайруллина

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В настоящей статье рассматривается влияние языковых игр на развитие функциональной грамотности учащихся. Эта проблема стала насущной в системе образования Казахстана. Были рассмотрены способы повышения функциональной грамотности учащихся. Эта статья будет полезна для учителей английского языка, проводящих уроки в контексте обновленной учебной программы.

Ключевые слова: обновленная учебная программа, функциональная грамотность, повышение функциональной грамотности, языковые игры, креативное обучение, креативные ученики.

*«Өрлеу» БАҰО АҚ филиалы Алматы облысы бойынша ПҚ БАИ
Алматы қ., Қазақстан
meruert_76@mail.ru*

ТІЛДІҢ ТАНЫМДЫҚ-АТАУЫШТЫҚ ҚЫЗМЕТІ, МАҢЫЗЫ

Мақалада тілдің танымдық қызметіне және сонымен тығыз байланыстағы ұғымдарды білдіретін танымдық қызметіне мән беріледі. Сөз семантикасына, тілдің құрылымына, сөзжасам амал-тәсілдеріне талдау жасалады. Тілдің танымдық қызметі арқылы сөздің атауыш қызметін талқылайды. Ұлттық болмыстың, ұғымның, атаудың арасындағы байланысты айқындайды.

Түйінді сөздер: таным, мәдениет, сөз, болмыс, ұғым, атау.

Қай ұлт болмасын, сыры – тілінде, оның түп тамыры этностың мың-мыңдаған жылдар жүріп өткен тарихи жолымен, күнделікті тұрмыс-тіршілігінде өз қолымен, ақыл-ой, санасымен жасаған мәдениетімен, дүниетанымымен сабақтасып жатыр. Тілдің осы ұлт байлығын сақтап, қордалап ұрпақтан-ұрпаққа жеткізу қызметін, танымдық-аккумулятивтік қасиетін, Ө.Т. Қайдар «тіл феномені», «тіл әлемі» деп атайды. Осыған орай, «...тіл феноменін – «тіл әлемін»: этностың өзін танып-білудің қайнар көзі, біліктіліктің кәусар бұлағы десек, артық айтқандық емес. Бұл ұғымның ауқымына тілдің барлық қасиеті түгел сыйып тұрғандай: этностың дүниеге келуіне ұйытқы болған да – тіл, рухани-мәдени өмірінің өзегі де, өзін-өзі танып-білудің өлшемі де сол – тіл т.т. Осының бәрі «тіл әлемінен» табылады» деп анықтай келе, «Сонымен, тіл әлемі» дегеніміз – этнос болмысына қатысты мыңдаған, тіпті, миллиондаған мағыналық бірліктердің жиынтығы, синтезі», – деп қорытындылайды [1;11].

Осындай тұжырымдарға сәйкес, қазіргі тіл ғылымы тілдің «қарым-қатынастың аса маңызды құралы» қызметімен қатар, танымдық қызметіне, мәдениеттің көрінісі қызметіне айрықша мән береді. Ақыл-парасат, сезім иесі ретіндегі саналы адамның ең басты қасиеті – өзін қоршаған ортаны танып-білуге деген ерекше құштарлығы. Дүниені танып-білудің негізінде зат, құбылыстардың адам санасында бейнеленуі жатады. Адам санасындағы заттар мен құбылыстардың бейнесі арқылы қабылданған ақыл-ой – ол заттардың өзі емес, солардың әсерінен пайда болған білім, ақпарат саналады. Сол себепті «таным дегеніміз – сыртқы заттар мен құбылыстардың, олардың қатынастарының адам санасында идеалды образдар жүйесі ретінде бейнеленуінің қайшылыққа толы күрделі процесі», – деп сипатталады [2; 6].

Ғалам бейнесі де, адам бейнесі де тіл семантикасында көрініс табады. Бұл орайда адамның өзі емес, адамның тілдегі бейнесі ерекше маңызды болады. Тілді зерттеу арқылы адамзат өзін-өзі танып, түйсінеді. Адам алған әсерін өзі арқылы сипаттайды [3; 12-13]. Тілдік элементтердің мағыналық жағы – тілді ойлаумен ұштастыратын дәнекер, желі. Осы мағыналық желінің бір басында тіл тұрса, екінші басында ойлау тұрады. Ой-сана адамның танымын қалыптастырады, сондықтан – ақиқат болмыстың ойдағы көрінісі – Таным деп аталады. Адамның жиған-терген ақпараты тілде сақтаулы. Адам қоғамдық сана арқылы өзінің өмір сүру ортасын, өмір сүру әлемін тілде бейнелейді және сол арқылы этностың ментальділігін анықтайды. Тілдің осы тіл иесі табиғатын, этнос болмысын таныта алу қабілеті мен оны танытуға деген қажеттілігі тілдік ортаның қалыптасуын керексінеді. Бұл қажеттілік тілдің функционалды табиғатымен тікелей байланысты, өйткені тілсіз еш қоғам өмір сүрмейді, тіл – адам қоғамының өмір сүру құралы, ол тіл иесінің тіршілік әрекетін

қатынас, байланыспен қамтамасыз етуі арқылы көрінеді [4; 39-74]. Осы тұрғыдан алғанда, тіл мен ойлау қарым-қатынастың екі мүшесі, екі элементі саналады. «Ойлау – тіл арқылы таңбаланған идея мазмұнының негізі. Адам ойы ми қабаттарында пайда болып, сөз арқылы сәулелі көрінісін табады», - дей келе, А. Салқынбай тіл ойдың нақты көрінісі болғандықтан, ойдың жарыққа шығып іске асырылуы үшін тілдік материалдарға негізделуі қажет. Ой тіл арқылы, тілдегі сөздер мен сөз тіркестері, сөйлемдер, мәтін арқылы көрініс табады деп есептейді [5; 7]. Халық дүниетанымы оны «Ми ойлағанды тіл тындырады», «Сөз сөзден туады, сөйлемесе қайдан туады» деп ойдың жарыққа шығуына тіл қаншалықты қажет болса, тілдің өмір сүруі үшін қарым-қатынастың да соншалықты маңызды екенін пайымдатады.

Қазіргі тіл ғылымы тілдің осы танымдық қызметіне айрықша мән береді. Ол үшін «Тіл қаруы – сөз» демекші, тілдің танымдық қызметі арқылы қалыптасқан тілдік-таңбаны дайын сөз – атауыш ретінде зерттеу нысанына айналдырады. Тілдің мәдени философиясына қатысты еңбегінде Е.Абақан адам баласының әлемді тануы мен қоршаған ортадағы алуан құбылыстарды игеруі нәтижесі тілден көрініс табуы дей келе, «Тілдің терең құрылымы ой мен болмыстың арақатынасынан пайда болады. Әртүрлі тілдерде байқалатын жақындықтың осындай терең құрылымға тәуелді болуы, ең алдымен, адамзатқа ортақ ой жүйесіне байланысты. Адамның ойлау жүйесін концептуалды жүйе ретінде танимыз. Тіл-тілде әртүрлі лексикалық номинациялардың болуы мұндай «алғашқы» концептілердің табиғатын анықтауға кедергі бола алмайды», -деп пайымдайды [6; 76].

Тілдегі «алғашқы номинациялар» тілдің сөз байлығының өзегін құрайды. Қ.Жұбанов адамның танымдық қасиетін «зат пен құбылысқа тағылған аттардың пайда болуы...» туралы өз заманындағы ойларды зерделей, бағыттарды саралай келе, ұлттық дүниетанымдық тұжырымдар тұрғысынан түсіндіреді:

- біріншіден, затқа ат қою үшін сол ұғымның (таңбаланушының) халық тұрмысында орны болуы қажет. «Орыста қой сөзінің баламасы жоқ. Олардың овца дегені – саулық, баран дегені – қошқар. ...Ал біздің ісек, тұсақ, құнан, құнажын, дөнен, дөнежін деген сөздеріміз басқаларда жоқ. Адайларда, арабтарда түйе түлігінің аты көп; Еділ, Каспий (Атырау) бойының қазақтары балық түрлерінің атын көп біледі. Демек, қолданылмаған затқа ат жоқ. Халықтардың тұрмыс қалпы әртүрлі болған соң, олардың әр затқа қоятын аты да түрлі-түрлі» [7; 93-94]. Заттың қолданылу не қолданылмау себебі халық өмір сүретін ортаның географиялық т.б. ерекшеліктеріне байланысты болатыны белгілі, сондықтан ұғым ортақ болғанымен, оның атауының аз не көп болуы сол зат-ұғымның халық тұрмысындағы маңызынан туады;

- екіншіден, адамның таным әлемі өзінен бастау алады, оны ғалым «кішкене космос дәуірі» (микрокосмический период) атайды. Адам баласының табиғатында әуелі басқаны біліп алып, өзін кейіннен білу қасиеті бар. Мысалы: адам фотографияны танып білгеннен кейін ғана өзінің басқа заттарға ат қоятыны, өзін сол басқаларға ұқсата атайтыны – өз басын кіші дүние деп біліп, оны ана үлкен дүниеге ұқсатуынан болған. Осы таным тілге де әсер еткен. Мысалы, орысша небо – аспан, неба – таңдай; қазақ тіліндегі таң – аспан әлемінің аты, яғни жоғары жаққа тән қасиеттің иесі; таңдай – адам денесінің жоғарғы жағы, -дейді» [7; 94-95].

- үшіншіден, дүниетанымдық алғашқы пікір мифология түрінде пайда болғаны белгілі. Қ. Жұбанов оны «тотемизм» атаған, өйткені мифология негізінде дін дүниеге келді деп есептеледі. Осы кезеңде пайда болған кей сөздерге талдау жасалады, соның бірі – құт сөзі. «Құт сөзінің бақыт мағынасында екені белгілі. Құт = Құдай = бақыт – бұлар мағыналас. «Құтыр» деген сөздің түбірі де – сол құт, соңғы «-ыр» үстеу (жұрнақ). Осы ұғым-түсініктерге сай адамға ат қойылған (Қасым: мұны туғызған шаруашылық пайдасы болу керек);

- төртіншіден, дүниеге көзқарас арқылы да нәрсеге ат қойылады; мұнда ғалым сөз мағынасының кеңеюі мен тарылуы жайында «ескі формаға жаңа мағына мағына беру жолымен де тіл өрлеп отырады» деп есептейді;

- бесіншіден, функционалды семантика, заттың атқаратын қызметіне қарай атауға ие болуы, таңбалануы. «Киіз үйдің түндігінен жарық түседі, терезе де жарық түсіреді. Сондықтан Алтай елінде терезені «түндік» дейді. Орысша «перо» деген сөз «қауырсын» емес, «қаламұшты» білдіреді. Себебі ол жазу құралына айналған. «Косилканы» «орақ» деуіміз де осыдан. Демек заттың аты оның атқаратын қызметіне қарай қойылады» [7; 94-98].

Қ.Жұбанов аталған еңбегінде тілдің танымдық қызметіне айрықша мән береді, заттың атауы адам танымының көрінісі екенін дәлелдейді. «Қағаз» деген сөз – заттың аты әрі оны басқа заттың атынан айырып атауға қажетті амалы. Демек бұл жерде номинатив бар. ...Атаулардың мағынасын айыруды сингнификация дейміз.

Бұл жердегі ерекшелік мынада: тіл элементі атау қызметін өтесе, сөз болғаны; егер хабар беру қызметін өтесе, сөйлем болғаны. Сөздің бір басында екі функция (қызмет болады): бірінші – хабар беру қызметі, коммуникация функциясы; екінші – таңбалау қызметі, номинатив функция не сигнификация. «Ат болмаса, сөз де болмайды» дегенде, адам санасында ұғым тудыратын себеп, уәж қажеттігін айтып отыр деп түсінуге болады. Өйткені «Сөз хабарласу үшін керек, егер осы керекке жарамаса, ол сөз емес. Сөйлеп хабарласқанда, әр нәрсенің аттарын (номинативтерді) құрап хабар беріледі. Осылайша номинативтерден құралмай жасалған хабар жоқ. Ат болмаса, сөз де болмайды», – дейді [7; 94-98].

Зат, құбылысқа ат беру – адамның болмыстың өзі танып білген сан алуан белгілерін, қимыл-әрекеттің сапасын, қадір-қасиетін бағалауы, әлем бейнесінің өзіндік қалыбын жасап, оны сөз мағынасына сыйғызып таңбалауы. Зат атауларының тарихы, зат пен оның атауының арасындағы байланыс, затқа ат беру ілімі глоттогенез мәселесі тәрізді лингвистиканың т.б. ғылымдардың ежелгі өзекті мәселесі болып табылады. А.Салқынбайдың пайымдауынша, «Атау үдерісі болмыстың, ұғымның, атаудың арасындағы қатынас арқылы айқындалады. Бұл қатынасты ғылым тілінде кейде семантикалық үшбұрыш деп те атайды. Болмыс – денотаты, яғни атау арқылы таңбаланған бүкіл заттар мен құбылыстардың қасиеттері мен белгілерінің жиынтығы. Ұғым – есімнің мәні, яғни атаудың катеориялық-тілдік белгілерінің, экспрессиялық белгілерінің жиынтығы. Атау – белгілі мағына мен мәнге негізделген дыбыстық қатардан тұратын таным арқылы анықталатын тілдік таңба. Атау – тілдің құрылымдық жүйеге сәйкес анықталатын тілдік кілт (языковой код) арқылы санада таңбаланады» [8; 320-321]. Қ.Жұбанов айтқандай, «Ат болмаса, сөз де болмайды. Номинатив сөзді бір-бірінен айыру үшін ат қоямыз. Атты неге қоямыз? Оны заттардың өзі жоқ жерде сөз қылу үшін қоямыз» [7; 94-98]. Алайда «Сөз деген – зат біткеннің бәрінің аты емес, әр ел өзінің білген затының, білген құбылысының аты ғана... білінген нәрселерге қойылған атты сөз дейміз» деген тұжырымнан сөз ұлттық дүниетаным кілті екені аңғарылады. Атау қарым-қатынас қажетіне қарай белгілі зат-құбылыс туралы ақпарат алмасу үшін қойылады. Г.В. Колшанский оны: «Номинация есть закрепление за языковым знаком понятия – сигнификата, отражающего определенные признаки денотата – свойства, качества, и отношения – предметов и процессов материальной и духовной сферы», - деп түсіндіреді [9; 101].

Бұны тілдік таңба арқылы зат, құбылыстың материалдық жағының жаңғыруы адам санасында ұғым бейнесін сәулелендіреді деп түсінуге болады. Тілдің өзіндік ерекшелігі затқа ат қоя отырып оны бір-бірінен айыру. «... жылқы – түйе емес, қой – сиыр емес, сиыр – жылқы емес». Зат-құбылыс бір-бірінен сигнификаттық мағына арқылы ажыратылады. Осы жануарлардың айырмашылығы болуының себебін анықтау арқылы олардың әрқайсысының өзіндік белгілері анықталады. Әлемдегі әр

нысанның өзіндік қасиеті бар және олар әртүрлі болуы мүмкін, дүние жүйелі байланыста дамитындықтан, олар бірімен-бірі еркін қатынасқа түсе алады. Алайда бұл еркіндік зат мәнінің танылуы үшін маңызды бола бермейді. «Әрбір нақтылы жағдайда нысан өзінің ерекше бөлігімен, өзгеше белгісімен, қасиетімен ерекшеленеді. Мәселен, жылқымен салыстырғанда, түйенің негізгі ерекше белгісі – өркешінің болуы. Ал түйенің шуда жүні, маң-маң басқан жүрісі, иілген мойыны, денесінің үлкендігі т.б. өзіне тән белгілері болғанымен, жылқымен салыстырғандағы негізгі айырым белгісі, көзге елестеп, көңілге бірінші оралатыны – өркеші» [8; 329]. Бұдан атаудың мәні осы денотаттың алуан түрлі қасиеті мен белгісінің ішіндегі айрықша қасиеті болып табылатынына сүйенетіні көрінеді, сондықтан осындай айрықша белгілер денотаттық ұғымның қабылдануында ерекше роль атқарады. Ал қай заттың да өзге қасиет белгілері келесі нақтылы жағдайда атауға тірек бола алады.

Халық танымында танылған ұғымның кез келгеніне атау тағуда, оның ішкі уәжділігіне, негізіне, тегіне мән берген. Қазақ лексикасының қоры мен құрамын зерделеу барысында ондағы жеке атау сөздердің тұлғалық және мағыналық құрылымының жасалуы зергерліктің, шеберліктің, бастысы, ойлылық пен данышпандықтың нәтижесі екеніне көз жеткізу қиын болмайды. Денотаттық мағына мен сигнификаттық мағынаны танытушы атаулар логикалық қисындылығымен, мағыналық және мазмұндық тереңдігімен, дыбыстық үйлесімділігімен ерекшеленеді. Тіпті, кез келген сөз халықтың таным-түсінігінен, сезім күйінен, рухани болмысынан, материалдық игілігінен, замана тынысынан ақпарат жеткізіп тұрады [8; 122-123], -деп түйінделеді.

Сөйтіп, сөздің атауыштық қызметі оны таңба ретінде танудан туындайды. А.Соломониктің пайымдауынша, сөздердің көшілігі тілдің таңбалық жүйесіне қатыссыз, одан тыс бір нәрсені белгілеу, атау үшін пайда болып жатады. Бұл сөздің бастапқы және негізгі қызметі болып табылады. Сөз өзінің атауыштық қызметін жүзеге асыру барысында таңбалық табиғатын танытады. Тілден тыс ақиқаттың бір зат-құбылысын бейнелеп таңбалайды. Тілден тыс ақиқат-шындық материалдық және рухани әлем деп аталады. Сонымен, сөз-таңба, табаланушы, ұғым, оның адам санасындағы көрінісі арасында қатынас үш бағытта дамиды:

- таңбаланушы, оның сөздегі таңбасы – лингвистикалық байланыс;
- ой-санадағы көрінісі – психологиялық байланыс;

өз дәуірінің мәдениетіндегі жағдайын танытуы – мәдени-әлеуметтік байланыс. Осы үштұғырлы сабақтастық адамзат пен оның мәдениетінің дамуында шешуші роль атқарады [10,264-265-бб.]. Оны сөз-атауыштың тіл жүйесіне ену жолын талдау арқылы түсінуге болады.

Бастапқыда тіл жүйесінен тыс ақиқаттың бір бөлігін таңбалау үшін пайда болған атау-сөздің тіл жүйесіне еніп, ұлттық байлыққа, ұлттық дүниетаным көрінісіне айналуының жолы ұзақ. Ол белгілі заңдылықтар арқылы берілетін сөз семантикасынан, тілдің құрылымдық табиғатына сәйкес қалыптасатын сөзжасам амал-тәсілдерінен көрінеді.

Тіл белгілі этникалық ортаның мәдениетін таныту құралы, сол тіл мен мәдениет иесінің, этникалық тұлғаның, өзегін құрайды. Әр тілдік тұлға өзінің этникалық мәдениетін жеткізуші болып табылады, тілдік таңбалар мәдениет таңбасы ретінде қолданылып, ұлттық мәдениеттің ерекшелігін білдіреді.

А.Байтұрсынұлының пайымдауында: «Сөз өнері адам санасының үш негізіне тіреледі: ақылға, қиялға, көңілге. Ақыл ісі – аңдау, яғни нәрселердің жайын ұғыну, тану, ақылға салып ойлау, қиял ісі – меңзеу, яғни ойдағы нәрселерді белгілі нәрселердің тұрпатына, бейнесіне ұқсату, бейнелеу, суреттеп ойлау; көңіл ісі – түю, талғау. Тілдің міндеті – ақылдың аңдауын аңдағанынша, қиялдың меңзеуін меңзегенінше, көңілдің түюін түйгенінше айтуға жарау. Мұның бәріне жұмсай білетін адамы табылса, тіл

шама-қадарынша жарайды. Бірақ тілді жұмсай білетін адам табылуы қиын. Ойын ойлаған қалпында, қиялын меңзеген түрінде көңілдің түйгенін түйген күйінде тілмен айтып, басқаларға айтпай білдіруге көп шеберлік керек» [2; 242].

Қазіргі тіл біліміндегі жаңа бағыт тілдегі қозғалыс пен өзгеріс нәтижесін тең, қатар ұстайды, тілдің қалыптасып, ұлттың байлығына, құндылығына айналған дүниелерін тіл иесінің өзінің игілігіне жаратады, яғни оны нақты қарым-қатынастағы күйі, қызметі, қолданысы т.б.тұрғыдан жан-жақты зерделейді. Адам – әлемнің тілдік бейнесін жасаушы, әр кезеңдегі тілдегі өзгерістердің көзі. Өмірдегі жаңаның бәрі тілге жеке индивид арқылы келіп, қоғамдық сананың қабылдауынан өтеді.

XX ғасырдың басында осы кезге дейінгі ғылыми ойлар толымды тұжырымдалып, тұтас идеяға айналды: оның бірі – тілдің құрылымын, ішкі жүйесін, яғни субстанционалды қасиетін зерттеу; екіншісі – оны тіл иесінің өмір сүріп отырған ортасымен байланыстыра зерттеу, тілдік туындыларды тіл иесінің ақыл, ой-санасының жемісі деп қарау идеясы еді. Осы екі идея тіл ғылымындағы жетекші бағыт – структурализмнің іргесін берік қалады, антропоцентризмнің негізін салды. Тіл ғылымы осы ежелгі мәселеге XX ғасырда қайта оралды [5; 66-67].

Тіл ғылымы тарихында тілді зерттеудің бағытын жаңа арнаға бұрып, адамзат тіліне қатысты көптеген мәселелердің сырын ашқан В. фон Гумбольдт еді. В. фон Гумбольдтың тіл философиясында, алдымен: адам – өзін қоршаған әлемнің бөлшегі, осыған орай, адам өзінің мінез-құлық ерекшелігін айқындап, адамшылық табиғатын ізгілендіру үшін өзінің адами табиғатына терең үңіліп, жете зерттеуі қажет, «...физическая и моральная природа человека составляют одно великое целое и подчиняются одним и тем же законам» [6; 144]. Өз ойы мен іс-әрекетінің бірізділігі сақталуын қажетсінетін Адам өз әрекетін құрайтын заттарды анықтау мен оның құралдарын таңдауда олардың ауқымы, өлшем мөлшері, қасиеті жайындағы үстірт келетін шартты түсінікті қанағат тұта алмайды, өйткені ол заттар – әуел бастан-ақ, өзге заттарға қатысты алғанда, құндылыққа ие. Ал Адам өзінің ішкі табиғатына сай, тікелей жақын туыстық байланыста болатын біртұтас және абсолютті түпкі мақсатты көздеуі қажет. Алайда Адам мұны тек өзінен ғана таба алады, бүкіл заттың ішкі қасиеті тек оның өзіне қатысты. Адамға тән ұлықтың бәрінің таңбасы болады, ол таңба – нағыз ұлы адамшылық таңбасы; осы таңбаны тауып, оның қасиетін танып үйрену зерттеушінің басты мақсат санайды. В. фон Гумбольдт, шынымен, бұған жетудің екі жолын көрсетеді: тәжірибе жолы және ақыл-парасат жолы. Нағыз адам – аса зор қуат және шексіз кең ауқымда адамшылық идеясын бойына сіңірген, адамшылық шыңына көтерілген және өзгені бағалай білу қабілетіне жеткен Адам. В. фон Гумбольдтың пайымдауынша, адамшылық идеясы – адам бойындағы рухтың жасампаз күші. В. фон Гумбольдт қолданысындағы метафораланған «рух»(дух) термині тіл ғылымына адамшылық идеясы, адам бойындағы жасмапаз күш мағынасын білдіретін термин ретінде енген [6; 337-343].

В. фон Гумбольдтың «тіл – халықтың рухы» идеясын қолдап дамытушылардың бірі әлеуметтік психологизм бағытының өкілі Г.Штейнталь болатын. Г.Штейнталь тілді индивидумның әрекеті және халықтық психологияның көрінісі, ал халықтық психология – халық рухы жөніндегі ілім деп түсінді. Тілдің индивидуальділігі халық рухының бірлігі мен ерекшелігінде деп есептеді. Г.Штейнталь индивидтің тілі мен ойлауының пайда болуын, дамып қалыптасу жолын түсіндіргісі келді, ғалымның пайымдауынша, адам қоғамындағы тілдің пайда болуы мен дамуының заңдары бірегей [7; 127-135]. Психологизм бағытының енді бір өкілі – В.Вундт, индивидуальді психологизм идеяларын теріске шығара отырып, халықтық психология нысаны жалпы рухани даму нәтижесі болу керек деп есептейді. Бұл қатарға В.Вундт: тіл, миф, салт-дәстүр т.б. жатқызады. В. фон Гумбольдтан бастау алатын Г.Штейнтальдің «тіл – халық рухының бірден-бір көрінісі» дейтін пікірін қолдамайды, керісінше тілдің әлеуметтік табиғатын

ерекшелеп, «тілді адам қоғамының даму үдерісінде пайда болған ұжымдық рухани әрекеттің маңызды жемісі» ретінде айқындайды [8; 170-174].

Осыдан бастап, халық тілін зерттеудің, халықтың рухын, табиғатын, болмысын танып білудің «кілті – тіл» деген түсінік лингвистикада маңызды бола бастайды. Оны зерттейтін таза тіл ғылымы екені анықталды, тек лингвистика ғана тілді индивидуальді және қоғамдық аспектіде зерттей алады деп есептелді. Бұл антропоэлекті бағыт парадигмасының кеңеюіне негіз болды.

Тілдің мәдениетті таныту құралы екендігін көрсеткен идеялардың туындауы тілді тіл иесі этностың мәдениетімен байланыстыра зерттеу қажеттілігін айқындады. Осындай идеялардың туындауы тілді оның иесі халықтың мәдениетімен байланыстыра зерттеуге бағыттады, бұл – XX ғасырдың алғашқы жартысы. Лингвистика тарихында оның көрнекті өкілдері – Ф.Баос пен Э.Сепир саналады. М.М.Копыленко, Б.Л.Уорфтың этнография мен социологияның шегіндегі лингвистиканың ерекше саласын қалыптастыру жайындағы үндеуінің жерде қалмағанын, американдық ғалымдар тарапынан қолдау тапқанын айтады [9; 15]. Аталған теория бойынша, әр тілде сөйлейтін адамдардың әлемді көріп тануы да әртүрлі, сол себепті әр тілге тән өзіндік ойлау логикасы бар. Сөз – адамның ішкі әлемі мен сыртқы құбылыстар арасындағы белгі, сонымен қатар ерекше мазмұн [10; 81].

Жалпы мәдениет, ұлттық мәдениет – көптеген ғылымдардың нысаны болып табылады, осыған орай, Н.Ф. Алефриенко лингвомәдениеттануды пән ретінде мәдениеттанымдық және лингвистикалық тұрғыда түсінуге болады деп есептейді. Мұның алғашқысында лингвомәдениеттану – мәдениеттанудың саласы, сондықтан этнография, мәдени антропология, мәдениет философиясы мәдениеттану тарихы тәрізді салалармен тығыз байланыста қарастырылады. Бұлардың әрқайсысы мәдениетті өз нысандарының мақсатына қарай зерделейді. Бұл бағыттың тұжырымынша, лингвомәдениеттану зерттейтін лингвомәдени құзіреттілік тіл феномені емес, мәдениет феномені, сондықтан да лингвомәдениеттану – мәдениеттану саласы. Мәдениетті лингвистикалық тұрғыда түсінушілер: В. фон Гумбольдт, В.Вундт, Г.Шухардт, А.А. Потебня т.б. ғалымдардың лингвистикалық доктриналарының пайда болуымен ұштастырады. Бірінші бағыт өз зерттеулерінде мәдениеттанымдық әдістерді қолданса, екіншісі лингвистикалық әдістерді қолданады [14; 36].

Лингвомәдениеттану назарын тілдегі адам мен қоғамның рухани күйіне аударады. Аталған ғылым салаларының деректерін ғылыми жағынан зерттеп, саралап, лингвомәдениеттанудың даму заңдылықтарын көрсетіп отырады, сонымен қатар, оларға теориялық және эмпирикалық бағыт, жол сілтеуші болып табылады. Тіл – этнос -мәдениет арақатынасының тереңдігі мен жан-жақтылығы оны зерттеудің де жаңа бағыттары мен жолдарын қарастыруды қажет етеді. Бұл мәселеге қатысты В.В. Воробьев «тіл мен мәдениетті» зерттейтін әртүрлі бағыттардан Е.М. Верещагин мен В.Г. Костомаров негізін салған лингвоелтаным бағытын атап көрсетеді [12; 43]. Аталған ғалымдардың тұжырымдарына қарағанда, өзге тілді үйренуші алдымен тілдік қатынастың жаңа біреуін меңгеруге ұмтылады. Тілді меңгерумен қатар, сол тілде сақталған жаңа ұлттық мәдениет әлеміне еніп, мол рухани байлықтан нәр алады [15; 4]. «Тіл – ұлт – мәдениет» үштігі лингвомәдениеттану саласының өзегі болып табылады да, тіл мен мәдениеттің өзара әсерін тілдің өмір сүру жағдайында зерттейді, сондықтан аталған салалармен қатар лингводидактика, этнопсихология, т.б. салаларымен де сабақтасып жатады.

Сөйтіп, ғылым арнасына «жаңғырып» келген антропоэлекті бағыт бірінші орынға тілдік қоғам (қауымдастық) мен тілдік тұлғаны шығарады. Тілді этностың әлеуметтік қоғамдық танымының жемісі деп түсіндіреді. Антропоцентризм – тілді адамның саналы әрекетінің құралы, таным нәтижесін қалыптастырушы құрал ретінде қарастырады, адамның қоғамдық қызметінің, өмір сүру ортасының барлық саласымен байланыста,

тұтас жан-жақты зерттейді, сондықтан бұл бағыт салалары антропоцентристік парадигма атауына ие болып отыр. Тіл біліміндегі заманауи бағыт бойынша зерттеулерінде Қ.Ө. Есенова: «Қазіргі тіл ғылымына әртүрлі бағыттардың тоғысуы, ұштасуы тән. Осымен байланысты XX ғасырдың соңында ғылымдағы қалыптасқан үрдісті өзгертіп, күн тәртібіне жаңа мәселелерді қою және оларды шешуге қатысты амал-тәсілдер жиынтығын айқындау қажеттілігі туындайды. Осы үрдіс парадигма ұғымымен сәйкеседі», - деп есептейді [11; 7].

Тіл мен таным нәтижесінде пайда болатын заттық және рухани мәдениет деректері күрделі құбылыс, өйткені олар – этностың ақыл-ойы мен дүниетанымының жемісі, «этнос болмысының» бейнесі, сондықтан оны зерттейтін ғылым салаларының өзіндік зерттеу нысаны бар, жекелей алғанда да, синкретті де, ал «этнос болмысын» оның «тіл айнасында» зерделегенде, бірімен-бірі тығыз байланысты кешенді құрылым болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері: Актуальные вопросы казахского языка. – Алматы: Ана тілі, 1998. – Б. 304.
2. Кішібеков Д., Сыдықов Ұ. Философия. – Алматы: Қарасай, 2008. – Б. 360.
3. Жұбаева О. Қазақ тілінің когнитивті грамматикасы. – Алматы: Қазығұрт, 2014. – Б. 392.
4. Қордабаев Т., Қалиев Ғ. Жалпы тіл білімі. – Алматы: Дәуір, 2004. – Б. 240.
5. Салқынбай А.Б. Тіл. Таным. Білім. – Алматы: Эверо, 2008. – Б. 140.
6. Абақан Е.М. Тілдің мәдени философиясы. – Алматы: Айкос. – Б. 184.
7. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: МТДИ, 2010. – Б. 608.
8. Салқынбай А.Б. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы: Эверо, 2008. – Б. 464.
9. Колшанский В.Г. Лингво-гносеологические основы языковой номинации// Языковая номинация. Общие вопросы. – М.: Наука, 1977. – С. 99-147.
10. Соломоник А. Философия языковых систем и язык. – М.: ЛКИ, 2011. – Б. 408.
11. Есенова Қ. Ә. Медиалингвистика: мерзімді баспасөз тілін зерттеудің прагматикалық аспектісі. – Алматы: Елтаным, 2015. – Б. 352.
12. Воробьев В. В. О понятии культурологии и ее компонентах// Язык и культура: вторая международная конференция. Доклады. – Киев, 1993. – С. 42-48.
13. Постовалова И.В. Картина мира в жизнедеятельности человека// Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 8-70.
14. Алефриенко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Наука, 2016. – С. 288.
15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – Москва: Русский язык, 1976. – С. 248 с.

М.К. Бисенбаева

НОМИНАТИВНО-СЕМАСИОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА, ЕЕ ЗНАЧИМОСТЬ

В статье обозначена номинативная функция языка и тесно с ней связанная семасиологическая функция слова, выражающая понятия. Сделан анализ семантики слов, структуры языка, приемов и средств словообразования. Посредством семасиологической функции языка изучается номинативная функция слова. Определена связь между национальной культурой, наименованием и понятием.

Ключевые слова: познание, культура, слово, бытие, понятие, название.

**LANGUAGE NOMINATIVE-SEMASIOLOGICAL FUNCTION,
ITS SIGNIFICANCE**

The article highlights language nominative function and closely related word semasiological function expressing concepts. The semantics words analysis, language structure, techniques and means of word formation have been made. Through the semasiological language function nominative word function has been studied. The relationship between national culture, denomination and concept has been defined.

Keywords: cognition, culture, word, entity, concept, denomination.

М.А.ЖЕТПИСБАЕВА¹, Л.С.АБЗАЛБЕК², Т.Д. АСЫЛБЕК³

*¹«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты, Қарағанды қ., Қазақстан
zhetpisbayeva.m@orleu-edu.kz*

*²«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Педагогикалық өлшеулер орталығы» филиалы, Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан
arual87@mail.ru*

*³Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды қ., Қазақстан
41keblyssa@gmail.com*

ПӘН МЕН ТІЛДІ КІРІКТІРЕ ОҚЫТУ САБАҚТАРЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫ ТІЛДІК ҚОЛДАУ

Пән мен тілді кіріктіре оқытуда оқушы пән мұғалімінің тілдік қолдауын қажет етеді. Мақалада пән мен тілді кіріктіре оқытудың түйінді қағидаттары негізінде мұғалімнің педагогикалық іс-тәжірибесінің өзіндік талдауының алгоритмі ұсынылады. Оқыту тілін сыныппен әртүрлі деңгейде игеру жағдайында оқушы мен мұғалімнің белсенді өзара әрекеттесудің сөйлеу стратегиялары сипатталған.

Түйінді сөздер: көптілділікті білім беру, пән мен тілді кіріктіре оқыту, тілдік қолдау, сөйлеу стратегиясы.

Үштілді (көптілді) білім – әлемдік заманауи тенденцияларға толық сәйкес келетін ең келешекті стратегия. Еуропа одағындағы елдерде «Өмір бойы тілді үйрену» атты көлемді жоба жүзеге асырылады. Оның ең басты ерекшелігі – «білім берудің сапасы мен инклюзивтілігінің маңызды факторы» болып саналатын үштілді білім берудің тұжырымдамасында [1].

Л.С.Выготский көптілділіктің негізіне дамудың қоғамдық ахуалына сәйкес келетін, тілдерді оқытудың дұрыс құрастырылған жүйесі қалануы керек деп атап өткен. Мектептік және ЖОО жүйелері, мемлекеттің тіл саясаты ортақ мақсаттарды көздей отырып, бірігіп әрекет ете алады, сонда оның нәтижесі де максималды сәтті болмақ [2, 49].

Тілдердің дамуына жағдай жасау жөніндегі мемлекеттік саясатымыз қазақ (мемлекеттік) тілінің басымдылықпен дамуына бағытталған бүгінгі іс жүзіндегі тілдер иерархиясын түзетуге бағдарлануы тиіс. Мемлекеттік тіліміздің мәртебесін оны білу әр азаматтың өмірлік қажеттілігі болатындай және қазақстандық патриотизмнің құрамдас бөлігі болатындай дәрежеге көтеру керек.

Өндірістік-техникалық ортаға табысты бейімделудің кепілі ретінде орыс тілін жетік білу және зияткерлік дамудың әлемдік инновациялық ортасына ойдағыдай бейімделу үшін ағылшын тілін меңгеру аса маңызды.

Мақалада пәннің оқыту тілін белгілеу мақсатында «бірінші тіл», «екінші тіл», «үшінші тіл» түсініктері қолданылған. Халықаралық практикада тілді әлеуметтік және мемлекеттік құндылық ретінде айқындайтын жалпы жұртқа танымал «ана тілі», «ана тілі емес», «шет тілі», «мақсатты тіл» (ана тілінен кейін меңгерілетін тіл) сияқты түсініктер бар екенін айта кеткеніміз жөн. Осы қисынға сәйкес «қазақ тілін ана тілі ретінде», «қазақ тілін ана тілі ретінде емес», «орыс тілі ана тілі ретінде», «орыс тілі ана тілі ретінде емес» сияқты түсініктерді пайдалануға болады. Ғалымдар мұндай терминдік тәсіл «ана тілі» және «мектептің оқыту тілі» сияқты түсініктердің араласып кетуінен құтқаратынын айтады, себебі көпұлтты Қазақстан мектептерінде әр алуан

ұлт пен этнос балалары білім алуда, олар үшін оқу тілі ана тілімен сәйкес келе бермейді» [3].

Қазақстандық білім берудің шынайы практикасында «бірінші тіл», «екінші тіл», «үшінші тіл» тезаурусы жиі қолданылады, бұл үштілді білім беру мазмұнын анықтайтын жаңартылған бағдарламалық құжаттарда да өз көрінісін тапты. Соған сәйкес әдістемелік мақалада «бірінші тіл», «екінші тіл», «үшінші тіл» түсініктері қолданылады.

Заманауи оқу-әдістемелік және ғылыми-педагогикалық базаны дамыту қажеттілігімен қатар пәнді екінші/үшінші тілде сапалы оқытуға қабілетті педагогикалық мамандарға деген сұранысты қамтамасыз ету үштілді білім беруді жүзеге асырудың маңызды міндеті болып саналады.

Пәнді екінші/үшінші тілде оқытудың нәтижелігіне қол жеткізу үшін сабақта оқу үдерісін ерекше ұйымдастыру керек, сабақты жоспарлауға және мақсаттарын анықтауға, оқу барысында пәннің мазмұны мен тілді меңгеру үдерісін қатар қоладануға, бағалауға мүмкіндік беретін оқу материалдарын іріктеу тәсілдеріне өзгеріспен келу керек.

Тілдік емес пәндерді екінші (үшінші) тілде оқытудың едәуір кең тараған және тиімді әдістемесі – тіл мен пәнді кіріктіре оқыту (Content and Language Integrated Learning, әрі қарай – CLIL).

CLIL енгізу пән мен тілді кіріктіре оқытудың жалпы дидактикалық және жекелеген қағидаларына сай жүзеге асырылу керек. П.Мехисто пән мен тілді кіріктіре оқыту әдістемесінің түйінді қағидаларын анықтады:

1) оқыту тілін оқушылардың меңгеру деңгейі туралы (екінші/үшінші тілде оқыту кезіндегі оқушының жеке қажеттіліктері мен тілдік құзыреттер деңгейі) түсінік қалыптастыру;

2) пән бойынша білім деңгейін анықтау (жаңа білім мен тәжірибені қалыптастыру үшін бұрынғы алған білімі мен алдыңғы тәжірибесін пайдалану);

3) оқушылардың оқуға деген қарым-қатынасы, пәнге қызығушылығы мен оны меңгеруге деген уәждің болуы (мұғалім мен оқушының ынтымақтастық әрекеті және қауіпсіз, ынталандырушы оқыту ортасын құру);

4) мұғалімнің пікірі бойынша бұл қиындықтарды еңсеру үшін қолданатын амал-тәсілдері (көпқырлы оқыту кезіндегі белсенді оқу қағидалары мен қолдаушы ортаны құру);

5) қолданылатын оқу материалдарын талдау (ұқсастықтары бойынша пән мен тілді кіріктіру қағидасы);

6) оқу мақсаты ретінде оқушылардың тілдік дағдыларын дамыту мен қолдау (тілдік скаффолд), бастапқы деңгеймен салыстырмалы түрде күрделілік деңгейін бір қадамға арттыру қағидасы бойынша сараланған тілдік амал-тәсілдер [4].

Бұл ережелердің бір бөлігі кез келген тілде (ана тілі мен екінші/үшінші тілде де) пәнді оқытудың бастапқы алғышарттары, қағидаларына жатады, сондай-ақ жалпы дидактикалық сипатта болып келеді (мысалы, *белсенділік қағидасы*, *көрнекілік қағидасы*) және *бүгінгі таңдағы әдіскерлер мұны кез келген оқу сабақтары құрылымының міндетті компоненттері екендігін мойындайды (мақсат қою, қорытындылау және рефлексия)*. Бұлардың бір бөлігін пән мен тілді кіріктіре оқытудың жекелеген қағидалары деуге болады (*ұқсас материалдарды қолдану, оқушыларды тілдік қолдау*). Ұқсас материалдар талабы шет тілдерін оқыту әдістемесінде кеңінен танымал, алайда қолданысы жаңынан тілді меңгеру деңгейлерінде шектелген.

Көрсетілген қағидалардың негізінде мұғалім өзінің педагогикалық тәжірибесіне О. Бурдакова, Н. Гордеева, Н. Рауд әзірлеген «Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар» арқылы өзіндік талдау жасай алады:

1) Сыныпты тілді оқытуды меңгерту деңгейі тұрғысынан сипаттаңыз.

2) Сіз сыныптағы күнделікті жұмысыңызда қандай қиындықтарға (тілді меңгеру деңгейі, төменгі уәждеме және т.б.) тап болдыңыз?

3) Осы қиындықтарды қалай жеңесіз?

4) Сыныптағы жұмысқа арналған оқу және көрнекі материалдарды таңдағанда және / жасағанда Сіз қандай қағиданы ұстанасыз?

7) Оқушыға сөйлеуді қолдау көмегін көрсетуде сіз алдыңызға мақсат қояр ма едіңіз? [5].

Сабақты жоспарлау кезінде пән мұғалімдері «барлық мұғалімдер тілді оқытушы мұғалімдер болып табылады» деген жаһандық пікірді басшылыққа алғандары жөн [6]. Соған қарамастан пәнді екінші/үшінші тілде оқытатын мұғалімінің рөлі өте күрделі: бір жағынан алып қарасақ, ол тіл мұғалімі болып саналмайды, сәйкесінше тілді үйретуге міндетті емес. Екінші жағынан алып қарасақ, тілді қолданудағы оқушылардың қиындықтарын түсінуіміз қажет; пән мазмұнын түсінуді қамтамасыз ету мен бағалау және тілді дамытуды қолдау. Нәтижесінде пән мұғалімі тілді тасымалдаушы мен сол тілді оқытушы болып шығады. Өз кезегінде екінші/үшінші тілде оқытуда оқушылар бір уақытта пән мен пән мазмұнын зерттеу немесе оқу пәнінің аясында қарым-қатынас жасау үшін қажетті тілді меңгереді, яғни оқушылар тілді сабақта – әлеуметтік және академиялық іс-әрекет барысында меңгереді.

Сарапшылар қостілділіктің балалардың білімі мен лингвистикалық құзыреттерінің дамуына ықпалы туралы жасаған соңғы 35 жылдағы 150 ғылыми зерттеу нәтижесінде алынған маңызды фактілерге назар аударады [19]. Бұл зерттеулерді неміс философы Иоганн Вольфганг фон Гетенің «бір тілді білген адам, шын мәнісінде ештеңені білмейді» деген даналық сөзі қолдай түседі. Екі түрлі тілдің көмегімен ақпаратты өңдеу арқылы бинлингвал балалар жоғары деңгейде ойлауға қабілетті болып келеді.

Балалардың бірінші тілінің даму деңгейі екінші/үшінші тілді дамыту үшін баспалдақ болып табылады деген тұжырым бар. Бір тілдегі білім мен дағды басқа тілді дамытудың негізі ретінде қызмет атқарады. Балалардың ойлау мен тұжырымдамалық қабылдау дағдыларын дамыту тұрғысынан бірінші және екінші/үшінші тілдер екі жақты өзара байланысқа ие: бірінші тілдегі тілдік және оқу дағдылары екінші/үшінші тілге немесе керсінше ауысады. Басқаша айтқанда, білім беру ортасы балаларға екі тілде де толыққанды қолжетімділікті қамтамасыз еткен болса, олар біртұтас тілдік құзыреттерді қалыптастыра отырып, бірін бірі толықтырып отырады.

Дж. Камминс тілдің семантикалық және функционалдық құралдары, талдау және жинақтай білу түрлі тілдерді меңгеру үшін ортақ болып саналады және оқу мен жазуда қолданылады. Бірінші тілде үйрену барысында меңгерген адамның білім мен дағдылары осы ортақ тілдік құзыреттер арқылы екінші/үшінші тілге оңай ауыса алады [7]. Осының негізінде Камминс төмендегідей қорытындыға келеді:

- тілдік дағдылардың барлығы бір орталық жүйеден шығады, ол қолданылатын тілге байланысты емес;

- екі немесе бірнеше тілдердегі тілдік әрекеттер (тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым) когнитивті жүйенің дамуына көмектеседі;

- ақпаратты өңдеу мен білім жетістіктері екі немесе одан көп тілдер арқылы дами түсуі мүмкін. Тілдер ақпаратты өңдейтін орталық жүйені қоректендіруші каналдар ретінде қызмет етеді;

- егер оқытуда екінші/үшінші тіл қолданылатын болса, сол тілде жаңа білімді меңгеру үшін аталмыш тіл жақсы дамыған болуы керек.

Сабақты жоспарлау барысында тілді меңгеру деңгейлерін ескеру қажет: оқыту барысында қол жеткізілетін тіл жүйесін тереңдей түсінуден бастап, екінші тілде жылдам сөйлеу қабілеті. Күнделікті коммуникативтік дағдыларды (мысалы,

сатушымен тілдесе алу) мектепте оқыту үшін қажетті когнитивті және академиялық деңгейде тілді білу деңгейінен ажырата алу керек.

Тілді білу коммуникативтік және академиялық тілдік құзыреттілік деп екіге бөлінеді. Бірінші жағдайда тіл белгілі бір мәнмәтін аясында қолданылады (мысалы, тұрмыстық жағдайларда). Мұндайда вербалды емес қарым-қатынас элементтері мен тыңдаушының реакциясы тілді түсінуге көмектесе алады. Екінші жағдайда мәнмәтіннің рөлі ең соңғы шегіне дейін азаяды. Егер де оқу материалын меңгеру үшін жоғары деңгейдегі дағдылар қажет болса (мысалы, талдау, жинақтау, бағалау), тіл мәнмәтіннен алшақтап, материалды қабылдау қиынға соғады.

Пән мен тілді кіріктіре оқыту кезінде сабақты пән мазмұнын мен екінші тілді меңгерту туралы білім бар мұғалім өткізуі тиіс. Бұл басты коммуникативтік дағдылар мен академиялық, яғни «пәндік», тілдік дағдыларды дамытуға көмектесе алады (1-кесте).

Кесте 1. Коммуникативтік және академиялық тілдік дағдыларды қолдану

Басты коммуникативтік дағдылар	Академиялық тілдік дағдылар
Өртүрлі өмірлік жағдаяттарда күнделікті қарым-қатынас үшін қолданылады	Жоғары ойлау үдерісі үшін өртүрлі пәндік салаларда қолданылады
Өртүрлі коммуникативтік жағдаяттарда бұл дағдыларды дамыту үшін екінші тілді қолдану қажет	Бұл дағдыларды дамытуда пән мазмұнын талқылау мен тілдік әрекеттің барлық компоненттерін дамыту үшін екінші тілді қолдану қажет
Күнделікті қарым-қатынас үшін маңызды. Егер олар дамымаған болса, оқушы коммуникативтік жағдаятта мәнмәтінге сай әрекет ете алмайды, үйреніп жүрген тілде сөйлеу кезінде өзін қолайсыз сезінетін болады	Оқу әрекетінде табысқа жету, жоғары оқу орындарында әр қарай білім алу, сондай-ақ сын тұрғысынан ойлау дағдыларын дамыту үшін маңызды

Академиялық тіл пән мазмұнын меңгеру мен пәндік түсініктермен жұмыс жасау, ойлау қабілетін жақсартуға арналған басты құрал болып табылады. Тілдік мақсаттар – академиялық тілді меңгерудің маңызды құралы. Оқушылардың өздерінен қандай нәтиже күтілетінін түсінуі тілдік мақсаттардың анық құрылуына байланысты. Сондай-ақ, тілдік мақсаттар мұғалімдер мен оқушылардың оқуға деген ынтасын арттырып, қолдауына көмектеседі.

Пән мұғалімдеріне оқушылардың академиялық тілді меңгеруіне қолдау көрсету үшін төмендегілер ұсынылады:

- оқушылардың назарын академиялық тілге аудару (мысалы, пән бойынша оқу мақсаттарына жету үшін қажетті терминология немесе тұрақты тіркестері бар лексиканы қолдану);

- сабақ барысында пән мазмұнының ұғымдарымен жұмыс істеуге қажетті жұмыс тілін ұсыну (мысалы, топтық жұмыс жүргізуге, сұрақты дұрыс қоюға, жағдайды талдап, пікірталас жүргізуге қажетті сөздер мен сөз тіркестері);

- түрлі мақсаттарға қол жеткізу үшін оқушылардың тілдік дағдылардың барлық төрт түрін түрлі комбинацияда (мысалы, тыңдалым-айтылым, оқылым-жазылым, оқылым-айтылым, тыңдалым-жазылым және т.б.) қолдануы;

- оқушыларды пікірталас, диалогтерге қатыстыру (мысалы, оқушыларды толық жауап беруге ынталандыру, білу деңгейіндегі сұрақтармен шектелмеу, пікірталас тиімді болуы үшін оқушыларды өз білімін қолдануға түрткі болу, сондай-ақ оқушылар диалогке қатыса алуы үшін қажетті лексикалық қормен қамтамасыз ету);

– тіл үйренуге тән оқу дағдыларын дамыту (мәселен, таңдап алынған материалдарды тыңдау, түсіндіру, басқаша тұжырымдау, сөздікпен жұмыс істеу дағдылары);

– тіл туралы сыни ойларын дамыту (мысалы, тілдерді салыстыру, оқушыларды тілді барынша нақты пайдалануға ынталандыру, тілді үйренудегі жетістікті бағалау);

– сабақ басында тілдік мақсатты белгілеу және сабақтың соңында осы мақсат бойынша қол жеткізілген жетістіктерді талқылау.

Тілдік мақсаттар академиялық тілдің құрамдас бөліктерін қамтиды. Бұл сөздерді қолдану мен есте сақтау үшін оқушылардың назарын аударған маңызды. Олардың арасында пәнге қатысты лексика мен терминология, диалог пен жазу үшін пайдалы тірестер кездеседі. Егер тіл оқушылар үшін түсінікті, анық болса, бұл олардың пәндік және тілдік мақсаттарға қол жеткізуіне көмектеседі.

Тілдік мақсаттардың бірқатарын пән мазмұнына сай оқу мақсаты ретінде қарастыруға болғанымен, мазмұн мен тілдің бөлінуі оқушылардың мазмұнға да, тілге де баса назар аударуына көмектеседі. Сонымен қатар, бұл жауап/шешімге назар аударумен қатар, сол жауап/шешімді іздеу үшін қолданылатын үдерістерге назар аударылуын теңдестіруге көмектесе алады. Атап айтқанда, осы үдерістерге баса назар аудара отырып, тілдің барынша нақты қолданылуын және ойлау әрекетін жақсартуға болады. Тілдік емес пәндер сабақтарында көптеген оқу масаттары мазмұнға бағытталған болып келеді. Бірақ мақсаттардың бірі тілді дамытуға бағытталуы керек.

Пәнді екінші/үшінші тілде оқытудың бастапқы кезеңінде мұғалім вербалды емес қарым-қатынастың (ым-ишара, мимика) амал-тәсілдерін, визуалды түрде көрсету, оқытудың интербелсенді әдістері мен әлеуметтік өзара әрекеттестікті, тәжірибе арқылы практикалық оқытуды кеңінен қолдануы керек. Сөйлеудің түрлендірілген регистрін қолдануға болады: ақырын сөйлеу, мәнмәтінге сүйену, қарапайымдандырылған грамматикалық формаларды қолдану.

Тілдік қолдаудың өзі кейде тар ауқымда түсіндіріледі және көп жағдайда сөздер мен айтылған ойды «мағыналандыруға», тілдік кодтың «қайта қосылуы» немесе саналы түрде «қосылмауына» байланысты айтылады. Мұндай жағдайда мұғалім тілдің синтаксистік құрылымын мақсатты түрде оқытуға апара алмайды және оқушының кездейсоқ сөйлеуіне жаңа грамматикалық құрылымдарды енгізуді қамтамасыз етпейді. Бұл міндетті екінші/үшінші тіл мұғалімінің көмегінсіз пән мұғалімі еңсере алмайтындығы сөзсіз.

Екінші/үшінші тілде білім алатын оқушыларды тілдік қолдаудың көптеген түрлі амал-тәсілдері белгілі:

– бірінші тілге ішінара сүйену
– бірінші тілге тікелей аударма жасау арқылы жаңа сөздер мен сөз тіркестерін түсіндіру

– көрнекілікке сүйену (ым-ишара тілі)
– тілдік және мәнмәтіндік синонимдерді іріктеу, түрлендіріп айту
– лексикалық қайталауларды қолдану, «жаңғырық» (оқушының жауабын оыту тілінде қайталау)

– оқушыларға бейімделіп арналған оқу материалдары мен құралдарды және құрастыру с.с.

Олардың бірі оқыту әдісіне қарамастан оқу үдерісінде қолданыла алады (мұғалімнің монологі барысында, сондай-ақ индуктивті әңгіме және топтық жұмыстарда және т.б.); оларды педагогтің қолдану көлемі мен жиілігі дұрысында студенттердің тілді білу деңгейіне, материалдың күрделілігі мен сыныптың дайындығына байланысты болуы керек. Басқалары мұғалім мен оқушының өзара белсенді әрекетінің барысында қолданылуы мүмкін (мысалы, «жаңғырық»).

Синонимдер мен ауыспалы мағынадағы сөздерді іріктеу арқылы сөздерді мағыналандыру – оқушының сөздік қорын кеңейтіп қана қоймай, оның жадында таныс сөздерді қайтадан жаңғыртуда, жаңа және таныс бірліктердің арасында парадигмалық байланыс орнатуда өте тиімді тәсіл.

Мұғалім мен оқушының белсенді тілдесім әрекеті индуктивті әңгіме кезінде, сонымен қатар оқушылардың жұптық және/немесе топтық жұмыстарының нәтижесін қорытындылау барысында орын алады. Мұғалім мен оқушы осындай тілдесім әрекеті кезінде орындарымен алма-кезек ауысып, бірде айтушы, бірде тыңдаушының рөлдерінде сөйлеседі. Екінші/үшінші тілді түрлі деңгейде білетін сыныптың шынайы жағдайындағы өзара әрекеттестікте тілдік стратегияларды таңдау аясы сан алуан болып келеді.

Белсенді өзара әрекеттестік жағдаятында қолданылатын түрткі сөздер

1-стратегия. Педагог түрткі репликаларда қосарлы оқыту тілін пайдаланады; алдымен бір түрткі сұрақты бірнеше рет қайталап тілді білу деңгейі жоғары оқушыларға қояды, сонан соң оқыту тілін толыққанды меңгермеген оқушыларға бағыттайды.

2-стратегия. Педагог түрткі репликаларда оқыту тілін ғана пайдаланады. Уақыт өте келе мұғалім іріктей отырып, табысты оқушыларға жекелеген сөздерді бірінші тілге аударуды ұсынады, ал пән бойынша үлгерімі төмендеу оқушыларға сөз тіркестерін аударуды тапсырады.

3-стратегия. Мұғалім сыныпта оқыту тілін басым қолданады. Тілді оқытудан соң сабақтың түйінді сұрақтарын (қорытынды) бірінші тілде қайталайды.

Белсенді өзара әрекеттестік жағдаятындағы сөзге реакция

1-стратегия. Мұғалім тек екінші/үшінші тілді қолданады. Оқушылар мұғалімнің қойған сұрағына жауап беріп, тапсырмаларды орындай отырып, бірінші тілді қолдана алады; бірінші тілде жауап беру әңгіменің логикасына нұқсан келтірмейді. Мұндай жағдайда әңгіме тілдік кодтардың үнемі «қайта қосылуымен» сүйемелденіп отырады.

2-стратегия. Мұғалім сыныпта тек екінші/үшінші тілді қолданады және оқушының бірінші тілді қолдануына кедергі келтірмейді. Алайда оқушының бірінші немесе «аралас» тілде берген жауабын міндетті түрде екінші/үшінші тілге аударайды. Мұғалімнің мұндай тілдесім үлгісі сыныпта ешқандай қолайсыздық тудырмайды және оқытудағы субъект-серіктестердің жанжалына әкеліп соқпайды.

3-стратегия. Егер оқушы бірінші тілде сұрақ қоятын болса, мұғалім бірінші тілде жауап береді, сонан соң жауапты екінші/үшінші тілде қайталайды.

Көптеген мұғалімдер оқыту тәжірибесінде (филолог мұғалімдерді есепке алмағанда) оқушының сөйлеуінде жіберген қателерді түзетпейді, не болмаса мүлде назарға алмайды (оның ішінде сөздің мағынасын түсінуге кедергі келіретін коммуникативтік тұрғыдан маңызды қателіктер).

Көптеген оқушылардың екінші/үшінші тілді пассивті меңгеруі кезінде олар әңгімеге оңай араласа алмайды және /немесе әңгіме барысында бірінші тілде сөйлескенді қалайды. Әсіресе, аралас топтарда оқыту жағдаяты анағұрлым күрделі болып келеді: оқушылардың деңгейлері әр түрлі, тіпті олардың арасындағы айырмашылық жер мен көктей. Бұл пәнді оқытудың әр түрлі дайындық деңгейлеріне алып келеді. Оқушының бойында білім алудың жалпы дағдылары мен біліктері болмауы немесе дамымауы сыныпта табысты жұмыс жасауға кедергі келтіреді.

Екінші/үшінші тілде диалогке оқушыны тартудағы қиындықтарды жеңу үшін, олардың тек екінші тілді қолдануы қажет екендігі кеңес етіледі (мұғалім оқушымен диалогке түскенде бірінші тілге кетіп қалмауын қатаң ұстанады, сөйтіп оларды екінші тілде жұмыс жасауларына ынталандырады).

Зерттеушілер Тарту университетінің Нарв колледжінде жүргізілген оқу пәндерін екінші тілде оқыту тәжірибесін талдау негізінде келесі стратегияларды ұсынады: оқытушылар тілді немесе пәнді түсінуде туындаған күрделі жағдаяттар кезінде тілдік

қолдау мен тәртіп ережелері туралы оқушылармен өзара келіседі. Мысалы, студенттер оқытушының көмекшілері ретінде өз курстастарына қолдау көрсетеді немесе оқытушы сөйлеу барысында жіберген қателіктерді түзетпей, керсінше студенттердің өздеріне қателерді тауып, топта түсіндірулеріне мүмкіндік береді және с.с. [5].

Осылайша мұғалім өзінің әрекетін оқушылардың пән мазмұны мен пәнді оқыту тілін қабылдауға дайындығы туралы алдын-ала жасалған талдау негізінде құруы тиіс. Сыныптың екінші/үшінші тілде меңгеру мен пәндік дайындық деңгейлеріне байланысты аудиторияның жеке қажеттіліктері ескеріле отырып, оқытудың белсенді және интербелсенді әдістері таңдалып алынады. Оқыту кезінде оқушылармен ынтымақтастық қарым-қатынас пен өзара әрекеттестіктің маңызы зор екендігіне баса назар аударған жөн.

Пән мен тілді кіріктіре оқытудағы түйінді тәсілдердің бірі мәтінмен жұмыс болып табылады. Оқу материалын іріктеу кезінде оқушылардың жас ерекшелігі мен тілдік дайындықтарына жауап бере алатын стилі жағынан әртүрлі ұқсас мәтіндерді қолданған дұрыс. Ұқсас мәтіндер дегеніміз – оқу мақсатына арнайы бейімделмеген, тілді тасымалдаушылар құрған ауызша және жазбаша мәтіндер.

Мәтіндер бірнеше шағын бөліктерге бөлініп, иллюстрация, сызба, карта және т.б. сүйемденіп отырғанда жақсы қабылданады. Пән мен тілді кіріктіре оқыту сабақтарында мүмкіндігінше барлық тілдік әрекеттердің: тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылымның болғаны жөн. Бұдан басқа мұғалім тілдік ірліктерді қолданудың дұрыстығына мән беруі керек.

Мәтіндер *мәтіналды (prereading)* және *мәтіннен кейінгі (afterreading)* тарсырмалардан тұруы керек. Бұл тапсырмалар *тілдік, сөйлеу дағдыларын* ғана емес, сонымен қатар *танымдық дағдыларды* да қалыптастыруы тиіс. *Танымдық дағдыларды (ажырату, сәйкестендіру, түсіну)* қарапайым ойлау операцияларынан бастап, ойлаудың күрделі деңгейіне (*талдау, жинақтау, бағалау*) қарай біртіндеп ұлғайта отырып, қалыптастыру қажеттігін естен шығармау керек. Осылайша сабақ барысында оқушы оқыған материалды есте сақтау мен әңгімелеуден бастап, проблеманы шешу жолын іздеуге дейін барады (оқушының жас ерекшелігіне байланысты). Оқыту мәнмәтіні сабақ мазмұны арқылы тәрбелеуге бағытталаған құндылықтарды қалыптастыруы қажет.

Мәтін алдындағы және мәтіннен кейінгі жұмыс кезеңдерінде ауызша және жазбаша сөйлеу дағдыларын дамыту үшін өздік және шығармашылық тапсырмалар (сипаттау, салыстыру, сұрақ қою, өз көзқарасын айту, таныстырылым жасай және т.б.) қолданылады.

Диаграммалар мен кестелері бар мәтіндер танып білу кезеңімен мінсіз үйлеседі. Кестеге мәтіннен материалды енгізу оқушыға екінші кезектегіден бастыны бөлуге және ақпаратты жүйелеуге көмектеседі [8].

Сабақтарда аудио мен бейне материалдарды қолдануға ұсынылады. Мұғалім сабақты келесідей жоспарлай алады, материалдың бір бөлігі аудиомәтін ретінде беріледі, сондай-ақ оқытудың іздеу әдістерін қоданумен диалог пен әңгімелесу арқылы материалды түсінуге мүмкіндік туады. Тыңдалым сонымен қатар жазбаша тапсырмалармен алмастырылады (кестелерді толтыру, схемаларды құрастыру, қалдырылған сөздерді орнына қою) [9].

Оқу материалдары нақты пәнді оқу мен қатар тілді оқу үшін де арналу керек – лексикалық және грамматикалық бірліктер мен құрылымдарды игеру, тілдік іс-әрекеттің барлық түрлерін дамыту. Мұғалімге сабақтың пәндік мазмұнын мұқият ойластырып, оқу бағдарламасымен сәйкестіріп материалды ұқыпты таңдау керек. Ұсынылған материал оқытылып жатқанды терең түсінуге ықпал ететіндей немесе толықтыратындай болу үшін материалды таңдау кезінде әртүрлі ресурстарға жүгіну керек.

Екінші/үшінші тілде материал мазмұнын игеру кезінде оқушыларды қолдау үшін келесі тәсілдерді қолдануға ұсынылады:

- бірінші тілде оқушылар мағынасын түсінетін жиі қолданылатын және кездесетін сөздер мен сөйлемдерді қолдану;
- қажеттілік туындағанда оқушыларға түсініксіз сөйлемдер мен фразаларды қайталау;
- негізгі сөздермен жұмыс жүргізу;
- екінші тілде пәнді оқудың бастапқы кезеңінде оқушылар бірінші тілді қолдана алады, алайда мұғалімге тек қана екінші тілде жауап беру керек;
- екінші тілді сабақта қолданғаны үшін оқушыны антандандыру;
- шынайы өмірде жиі қолданылатын сөздер мен сөйлемдерді қайталау (бірінші тілде игерілген сәлемдесу, ауа-райы/күнтізбе, цифрлар, түсініктер мен терминдер);
- оқушылардың уәждерін арттыру үшін іс-әрекеттің әртүрлі түрлерін қолдану.

Сонымен, пән мен тілді кіріктіре оқыту барысында оқушыға тілдік қолдау көрсетуде білім беру ұйымдары жиі кездесетін не болмаса алда кездестіретін қиындықтар қатарына мыналарды жатқызуға болады:

1. Пән мен тілді кіріктіріп оқыту әдістемесін толық меңгермеу.
2. Мұғалімдер пәндердің академиялық тілін меңгеру үшін сөйлеу дағдыларының маңыздылығын толық түсінбейді, сөйлеу дағдыларын дамыту үшін тілдік мақсаттарды пайдалану дағдыларын жеткілікті шамада меңгермейді.
3. Үштілді білім беру жүйесінде жұмыс жасау үшін мұғалімдерді даярлауға арналған ғылыми, оқу-әдістемелік, ақпараттық және басқа да ресурстардың жетіспеушілігі.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Нурпеисова С.К., Азимбаева Ж.А. Внедрение полиязычного образования: опыт, проблемы и перспективы [ЭР]. Қол жетімді режимі <https://articlekz.com/article/11917>
2. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Жетписбаева Б.А. Полиязычное образование: теория и методология: Монография. – Алматы: Білім, 2009. – 343 с.
4. Mehisto P., M.J. Frigols, Marsh D. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford: Macmillian Books for Teachers. – 208. – 240 p.
5. Бурдакова О., Джалалова А., Рауд А. Методика интегрированного обучения предмету и языку в учебном процессе Нарвского колледжа [ЭР]. Қол жетімді режимі <http://www.narva.ut.ee>
6. Методические рекомендации учителям по использованию метода предметно-интегрированного обучения (CLIL) / Сост. Нуракаева Л.Т., Шегенова З.К. – Астана, 2013. – 52 с.
7. Cummins J. Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. – Clevedon, England: Multilingual Matters. – 311 p.
8. Интегрированный подход в обучении английскому языку в условиях полиязычия: Метод. пособие / сост. А. Жаманкулова. – Усть-Каменогорск, 2014. – 53 с.
9. Полиязычие в практической деятельности организаций образования / Сост. Кагазбаева А.К., Куспаева Р.Б., Табынбаева А.К. – Ақтобе: ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Актыбинской области, 2013 – 126 с.

М.А. Жетписбаева, Л.С. Абзалбек, Т.Д. Асылбек

ЯЗЫКОВАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТУ И ЯЗЫКУ

При интегрированном обучении предмету и языку ученик нуждается в языковой поддержке учителя-предметника. В статье представлен алгоритм самоанализа учителем своей педагогической практики на основе ключевых принципов интегрированного обучения предмету и языку. Описываются речевые стратегии активного взаимодействия учителя и ученика в условиях разноуровневого владения классом языком обучения.

Ключевые слова: полиязычное образование, интегрированное обучение предмету и языку, языковая поддержка, речевая стратегия.

M. Zhetpisbayeva, L. Abzalbek, T. Asilbek

STUDENTS LANGUAGE SUPPORT IN THE PROCESS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

In the process of integrated content and language learning, the student need language support from the subject teacher. The article presents an algorithm for teacher self-analysis of his/her teaching practice based on the key principles of content and language integrated learning. Speech strategies of active interaction between the teacher and the student have been described in the conditions of multi-level language proficiency.

Keywords: multilingual education content and language integrated learning, language scaffolding, speech strategy.

З.К. РАЗБЕКОВА

«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық
 қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
 Қарағанды қ., Қазақстан
razbekova.z@orleu-edu.kz

ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ПӘНДЕР БАҒЫТЫНДАҒЫ ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫН ПАЙДАЛАНУ

Мақалада мұғалімдердің ғылыми-жаратылыстану сауаттылығының кәсіби құзіреттілігін дамытуда заманауи білім беру ресурстарының маңыздылығы және сабақ дайындау мен сабақтың әр түрлі кезеңдерінде білім беру ресурстарын қолдану бойынша педагогтың іс-әрекетін құру қарастырылған. Химия және жаратылыстану сабақтарында ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың мүмкіндіктерін пайдалана отырып оқу үдерісін ұйымдастырудың жолдары көрсетілген.

Түйінді сөздер: ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, сандық білім беру ресурстары, электрондық оқу, мультимедия, виртуалды экскурсия, интернет ресурстары, кең ауқымды дағдылар, құзыреттілік.

Ақпараттық технологиялардың (әрі қарай – АТ) жетістіктеріне байланысты білім беру саласына ақпараттық-технологиялық дағдылардың кең спектрі ендірілуде, осыған орай білім беру ортасының жағдайына өзгерістер болуда, сонымен қатар әлеуметтік мәселелерді шешуде білім берудің рөлі де артуда (1 Кесте).

1 Кесте. Қоршаған ортаның өзгеруі

Қоршаған ортаның өзгеруі	
Сандық орта	Сандық біріккен және кешенді ортаның тұрақты дамуы
	Ақпараттық-технологиялық қызмет ортасының өзгеруі
	Біріккен және кешенді білім беру нарығынның өсуі
АТ орта	Ақпараттық технологияларды қолданатын шығармашылық тұрғыдағы қоғам дамуының артуы
	Ақпараттық технологияларды үнемі пайдалану
	Ақпараттық қауымдастық пен ынтымақтастықтың білім алмасу есебінен жаңа білім алу
	Оқытудың әртүрлі мазмұны мен әдістердің болуы
Әлеуметтік орта	Әлеуметтік-экономикалық өзгерістерге байланысты жаңа қоғамдық сұраныстың пайда болуы

Қоршаған ортадағы өзгерістерге бейімделе отырып, сапалы оқыту білім алуға мүмкіндік беретін, нақты жағдайларды жасаумен қатар, сол жағдайлардың өзімен тығыз байланыста болатын педагог дәлелдемеге негізделген қағидаттарды ұстанып, табысты оқыту және оқуды ұйымдастыра алады.

Сапалы оқыту және оқу:

- Дәлелдемеге негізделген қағидаттар;
- Оқушыға бүкіл өміріне жеткілікті білім береді;
- Білімді арттырады;
- Бұның алдындағы оқу мен тәжірибеге негізделеді;
- Оқушының белсенді араласуы;

- Оқуды бағалау және оқыту үшін бағалау;
- Мұғалім білім алуға қолдау көрсетеді;
- Әлеуметтік және жеке үдеріс;
- Бейресми оқудың маңыздылығы;
- Мұғалімнің кәсіби даярлығына байланысты;

21 ғасырдағы өзгерістерге сәйкес ақпараттық-коммуникациялық салада мұғалімнің құзыреттілігі жаңаша құрылады (2 Кесте).

2 Кесте. Мұғалім құзыреттілігі

Жаңа өндірістік қоғам	Сандық қоғам
Мектеп, білім беру, білім	Құзыреттілік
Оқулықтар	Тәжірибе
Мұғалім-оқытушы, ақпарат тасымалдаушы	Мұғалім-көмекші, дәнекер
Білім бойынша бағалау	Қабілеттері бойынша бағалау

Қазақстан Республикасы Президентінің «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» атты Жолдауы негізінде жасалған «Сандық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасында орта, техникалық, кәсіби, жоғары білім беруде сандық сауаттылықты арттыру міндеті қойылған. Бағдарламаны іске асырудың адами капиталды дамыту бағыты бойынша сандық экономика халықта оның жемістерін пайдалануға мүмкіндік беретін сандық дағдылардың болуын талап етеді [1].

Осыған орай, бәсекеге қабілетті экономиканы дамытуды және халқының тұрмыс сапасын жақсартуды бағытқа алған мемлекеттердің барлығы ұстанатын сандық үрдісте болашақтың кадрлары төмендегі құзыреттілікке ие болады:

1. Дайын білімді алу біліктілігінен, проблемаларды шешу біліктілігі қажеттірек;
2. Қарым-қатынас (коммуникабельность);
3. Тәжірибелік дағдылар.

Сонымен қатар, педагогтар 21 ғасыр кадрларының дағдыларын игереді:

1. Креативтілік;
2. Сын тұрғыда ойлау;
3. Коммуникациялық дағдылар+ақпаратты иелену;
4. Командада жұмыс істей алу;
5. Азаматтылық.

ББ МЖМС негізгі міндеттерін іске асыру үшін тиімді педагогикалық технологияларды, озық әдіс-тәсілдерді, тұлғалық бағдарланған оқыту тәсілін қолдану және ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқу процесінде дәстүрлі әдістермен сәйкестендіре отырып белсенді қолдану ұсынылады. Құзыреттілігі жоғары педагог кадрлар ақпараттық-коммуникациялық салада ақпараттық-коммуникациялық технологиялар құралдары арқылы білім алушылардың логикалық, зияткерлік және шығармашылық қабілеттерін және жеке, топтық және өздігінен жұмыс істеу біліктерін дамытады және олар жүргізілген түрлі оқу жұмыстары тәжірибеге бағытталған ойлауды дамытуға ықпал етеді.

«Химия» және «Жаратылыстану» пәндері бойынша оқу бағдарламалары білім құндылықтарының және нақты пәнді оқыту нәтижелерінің өзара байланысы мен өзара шарттылығына негізделген тәрбиелеу мен оқытудың біртұтастығы қағидатын іске асыруға мүмкіндік береді. Оқу бағдарламаларының ерекшелігі ретінде олардың тек пәндік білім мен білікке ғана емес, сонымен қатар кең ауқымды дағдылардың қалыптасуына бағытталғанын атауға болады. Оқу мақсаттарының жүйесі білімді функционалдық және шығармашылық қолдану, сын тұрғысынан ойлау, зерттеу жұмыстарын жүргізу, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану,

қарым-қатынас жасаудың түрлі тәсілдерін қолдану, топпен және жеке дара жұмыс істей алу, проблемаларды шешу және шешім қабылдау сияқты кең ауқымды дағдыларды дамытуға негіз болады [2]. Негіздердің бірі – ақпараттық технологиялар саласындағы тәжірибелік дағдыларына сүйенетін құзырет болып табылады. Мысалы, жаратылыстану мен химиядағы зерттеу тәсілдерімен байланысты ақпаратты өңдеу дағдыларын дамытуда ақпараттық технологияларды қолданудың маңызы зор.

«Жаратылыстану» пәні бағдарламасының мақсаты оқушыларды жаратылыстану ғылымы тұрғысынан табиғат пен қоғамның өзара байланысы, табиғаттағы заңдылықтардың біртұтастығы туралы білім, ұғым, түсінік қалыптастыру және білімдерін күнделікті өмірде кездесетін табиғат құбылыстары мен үдерістерін түсіндіру, сипаттау, болжау үшін қолдану білігін дамытуға бағытталған.

Осы мақсатқа жету көптеген міндеттердің бірін шешу арқылы қамтамасыз етіледі:

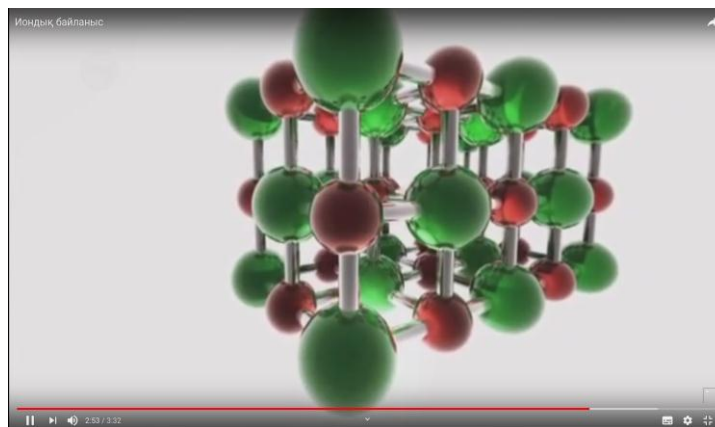
- білімдерін қоршаған әлемнің құбылыстарын түсіндіру үшін қолдану және бұқаралық ақпараттық құралдар, интернет ресурстары, арнайы және ғылыми-көпшілік әдебиеттерден алынған жаратылыстану ғылымы тұрғысынан және өмірлік маңызды мазмұны бар ақпаратты қабылдау біліктіліктеріне ие болу.

Оқу үдерісінің тиімділігі көп жағдайда сабақ барысында оқушылардың танымдық белсенділігін дамытатын және оқу үдерісін күшейтетін химия және жаратылыстануды табысты оқыту түрлері мен тәсілдеріне байланысты болады.

«Химия» және «Жаратылыстану» пәндерін оқыту тәжірибесінде келесі оқыту түрлері мен тәсілдер кеңінен қолданылады: әңгімелеу, кітаппен жұмыс істеу, бақылау, эксперимент, экрандық оқу құралын көру, тәжірибелік жұмыс. Сонымен қатар қазіргі кезде сабақтарда модельдеу әдістері, ойша модель құрастыру, химиялық модельдеу әдістері де кеңінен қолданылады.

Қазіргі заманғы оқыту жүйесі түрлі технологияларды (жабдықтар, бағдарламалық қамтамасыз ету, құрылғылар және интернетпен байланыс) және олар бір-бірімен алмасатын білімі мен практикалық тәжірибесі бар адамдарды қамтитын ақпараттық инфрақұрылым болып табылады.

Химияны оқытуда пәннің ерекшелігіне байланысты экрандық оқу материалдарын пайдалану үлкен маңызға ие. Экрандағы шынайы өндірістік үдерістер мен аппараттардың бейнесі, сондай-ақ анимация арқылы химиялық өзгерістерді көрсету мүмкіндігі химия сабақтарының тақырыбын ашуға бағалы көмегін тигізеді. Оқу мақсатына байланысты бейнематериалдарды сабақта немесе сабақтан тыс уақытта көрсетіп, пайдалануға болады. Сондай-ақ, бейнематериалдарды тақырып бойынша соңғы сабақта қорытындылау құралы ретінде пайдалану тиімді болуы мүмкін (мысалы, «Көмірсулар», «Полимерлер», «Силикат өндірісі», «Иондық байланыс» және т.б.). Бейнематериалды көрсетуге дейін мұғалім оқушылардың алдына экраннан көру кезінде жауаптары табылуы мүмкін бірқатар сұрақтарды қойғаны дұрыс. Фильмдерді толығымен көрсетуге немесе тақырып ерекшелігіне байланысты бөліп пайдалануға болады. Мұғалімдер бейнематериалдарды сабақтың басында проблемалық жағдаят туындату үшін де қолданады.



«Иондық байланыс» бейнефильм (www.youtube.com/watch?v=nMpOHEvD1E8).

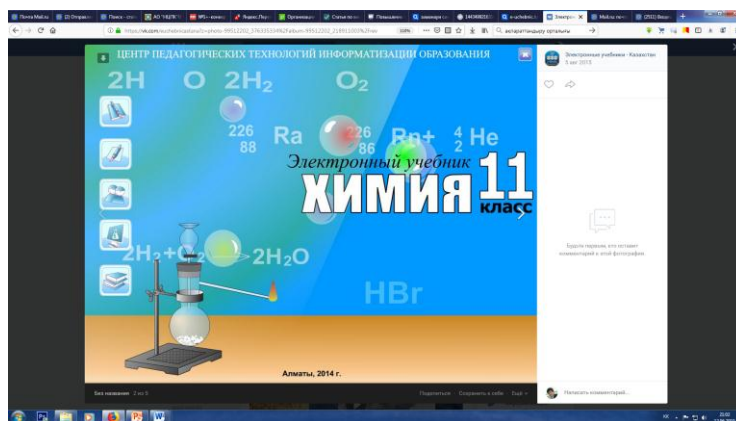
Білімді ақпараттандырудың дамуының заманауи кезеңінде, химия пәні бойынша оқу материалдарын ұсынудың тиімді құралдарының бірі мультимедиялық таныстырылымдар болып табылады. Компьютерлік жүйелердегі графикалық көрнекі суреттер білім алушыға ақпаратты түсінікті беруге, оны түсінуді жеңілдетуге мүмкіндік береді. Химия сабақтарында мультимедиялық таныстырылымдар пайдалануға негізделген графика қолданылған бағдарламалық өнімдер оқушылардың түсігін, образды ойлау дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Мультимедиялық технологиялар (ағыл. multi – көп, media – орта) танымал педагогикалық ақпараттық технологиялардың бірі болып табылады, олар дыбыспен, бейне, анимация және басқа да визуалды әсерлермен (Simulation) сүйемелденетін бейнелердің, мәтіндер мен деректердің толық жиынтығын жасауға мүмкіндік береді; интерактивті интерфейсті және басқа да басқару тетіктерін қамтиды.

Мультимедиялық таныстырылымдар оқытудың заманауи техникалық құралы ретінде химия сабақтарындағы көрнекілікті арттыруға көмектеседі.



Презентация «Органикалық қышқылдар»

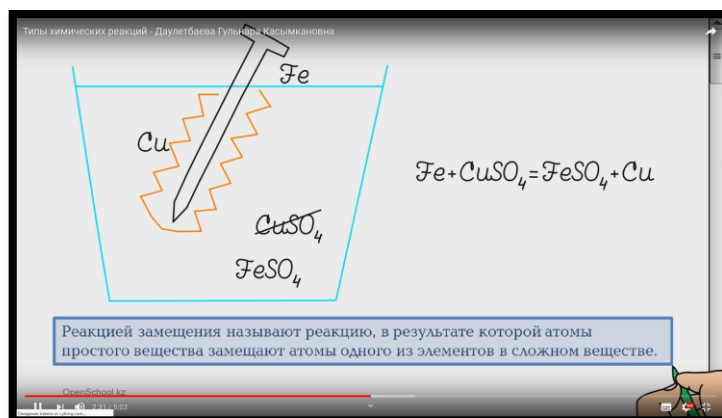
Электрондық оқулықтар мұғалім мен оқушының қызметін қарқындалтуға, пәнді оқыту сапасын арттыруға мүмкіндік береді және көрнекілік ұстанымын жүзеге асыра отырып, химиялық және биологиялық объектілердің елеулі жақтарын көрсетуге мүмкіндік береді. Электронды оқулықты қолдану саласы өте кең: электронды – оқыту жүйесі қашықтан оқыту үшін, өздігімен ізденіс барысында, жалпы білімге деген талпыныс бар оқушыларға өте тиімді.



Электрондық оқулық. 11 сынып.

Оқытуды интерактивті форма түрінде қамтамасыз ететін оқылатын пәндер бойынша сандық дидактикалық материалдар: фотосуреттер, бейнекөріністер, статикалық және динамикалық модельдер, виртуалдық шындық пен интерактивті модельдеудің объектері, дыбысты жазулар және басқа оқу материалдары ретінде сандық білім беру ресурстары (әрі қарай-СБР) оқу үдерісінде қолдану. СБР-дегі оқу материалының мазмұны мәтіндер, анимациялық мәтіндер, фотосуреттер, суреттер, иллюстрациялар, анимациялар, бейнероликтер арқылы беріледі.

Сандық білім беру ресурстары пән бойынша типтік оқу бағдарламасына сәйкес нақты оқу тақырыбына арналған дидактикалық материалдар болып табылады. Олар оқу пәнінің белгілі бір тақырыбы бойынша мультимедиялық түсіндіруді, интерактивтік тапсырмаларды және тестілік сұрақтарды қамтиды. СБР құрылымын мұғалім оқыту үдерісі кезінде қолдана алады: жаңа материалды түсіндірген кезде, материалды бекіту және меңгеру деңгейін бағалау кезінде, өз бетімен оқу, орындау және өз-өзін бағалау кезінде [3].



Сандық білім беру ресурсы. «Химиялық реакциялардың типтері»

Сонымен қатар, интернет желісінен ресурстарды алуда (SMART Board бағдарламалық қамтамасыз етуде (интерактивті тақтаға арналған БҚ), жобалар әдісімен бірге АКТ түрлерін пайдалануға болады. Интернет-ресурстар (3 кесте) оқушыларды танымдық қызығушылыққа ынталандырады, оқу жұмысына проблемалық, шығармашылық, зерттеу сипат береді, көп жағдайда пәннің мазмұндық жағын жаңартуға ықпал етеді, оқыту процесін дараландыру және оқушылардың өзіндік қызметін дамытады. Интернетті үлкен ақпараттық әлеуетті

қамтитын ақпараттық-коммуникациялық пәндік ортаның бөлігі ретінде қарастыруға болады [4].

3 Кесте. Химия сабақтарын дайындау және өткізу кезінде және сабақтан тыс іс-әрекетте қолданылатын интернет ресурстары

№	Сайттың атаулары	Адресі
1	Азбука веб – химиков	http://www.chemistry.bsu.by/abc
2	Алхимик	http://www.alhimik.ru
3	Аналитическая химия	http://www.geocities.com/novedu
4	Газета «Химия»	http://www.1september.ru
5	Информация по химии	http://www.chemrar.ru
6	Курс органической химии за 10 класс	http://formula44.narod.ru
7	Органическая химия	http://cnit.ssau.ru/organics
8	Открытый колледж: химия	http://www.chemistry.ru
9	Репетитор по химии	http://chemistry.nm.ru
10	Тестирование по химии	http://kokch.kts.ru/cdo
11	Химия для всех	http://www.informika.ru/text/database/chemy/START.html
12	Экспериментальная химия	http://www.chemexperiment.narod.ru http://experiment.edu.ru/
13	Электронная библиотека по химии	http://www.chemnet.ru/rus/elbibch.htm
14	Электронный журнал Химия и Химики	http://chemistry-chemists.com
15	Интернет оқулық	http://www.hemi.nsu.ru/
16	Разработки уроков по химии	http://festival.1september.ru/subjects/4/
17	Электронный журнал для преподавателей, школьников и студентов, изучающих химию	http://www.alhimik.ru
18	Мир химии.	http://www.chemistry.narod.ru/
	Электронные учебники по общей химии, неорганической химии, органической химии	http://www.informika.ru/text/database/chemy/Rus/chemistry.html
19	Задачи для олимпиад по химии, описание интересных химических опытов, словарь химических терминов.	http://www.edu.yar.ru/russian/courses/chem/
20	Бесплатное on-line тестирование по химии, требует регистрации в системе.	http://rotest.runnet.ru/cgi-bin/topic.cgi?topic=Chemistry
21	Виртуалды зертхана	https://bilimland.kz/kk/courses/simulation/ximiya/

Жаратылыстану бағытындағы пәндер бойынша оқу ортасын ұйымдастыруда ақпараттық технологиялар мүмкіндіктерін іске асыру арқылы заманауи білім беру ресурстарын пайдаланудың мысалдарын келтіре кетейік. Сабақты басы. Ұйымдастыру кезеңі. Екі өлшемді штрих-кодты пайдалану арқылы топтарға біріктіру.

QR коды дегеніміз не? QR коды «QR-Quick Response-жылдам жауап»-ұялы телефондағы камераның көмегімен оны жылдам тану үшін ақпарат беретін екі өлшемді штрих код (бар-код).



Пайдалану:

Камерамен ұялы телефонды алыңыз;

Кодты сканерлеу бағдарламасын іске қосыңыз;

Камера линзасын кодқа апарыңыз;

Ақпаратты алыңыз!

Осы бағдарламаны сабақта және сабаққа дайындық кезінде қалай пайдалануға болады?

Қолдану:

Оқыту барысында qr-кодтарды қолдану ретінде келесіні атауға болады:

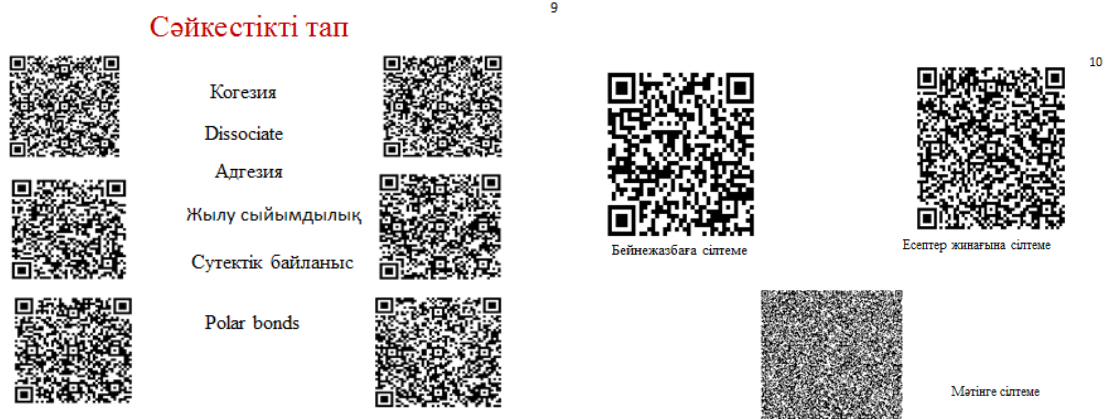
1. материалдың игерілуін тексеру;

2. сілтемелер түріндегі үй тапсырмалары;

3. мәтінді тапсырмаларды электрондық поштаға жіберу; және тағы басқалар.

QR-код арқылы кез келген ақпаратты кодтауға болады, мысалы: мәтін, телефон нөмірі, сайтқа сілтеме немесе визитка.

Белсенді әдістер мен бағдарлама мүмкіншілігін пайдаланып, тапсырмалар құруға болады:



Оқушылардың тақырыпты түсіну дәрежесін анықтауда, ішкі уәжін туындатуда және пәнге қызығушылықты арттыруда Kahoot бағдарламасы өте тиімді.

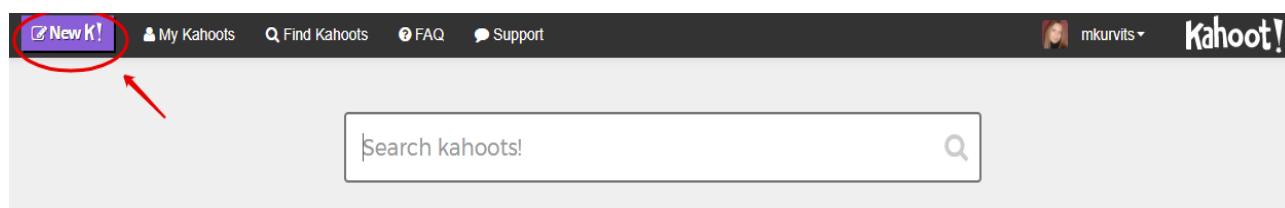
Kahoot – викториналар, дидактикалық ойындар мен тестілер жасау бағдарламасы болып келеді.

Kahoot- ты қалай жасауға болады?

Қадамдық нұсқаулық:

1-қадам. Осы сілтеме бойынша өтіңіз <https://getkahoot.com> / және «Sign Up» батырмасын басу арқылы тіркелгіні жасаңыз (немесе бар болса, тіркелгіңізге кіріңіз — Sign In)

2-қадам. Жаңа оқу материалын жасау үшін «New K!»(жаңаны құру):



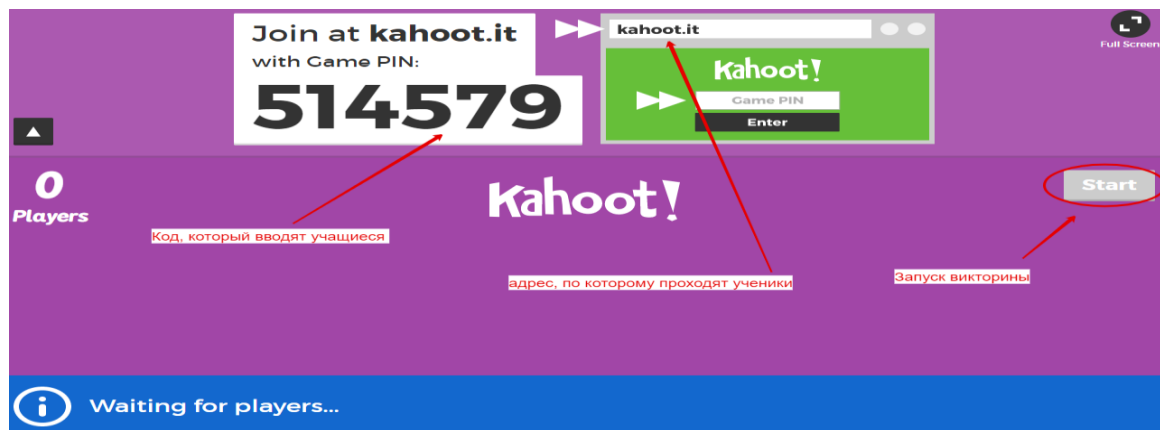
3-қадам. Kahoot қандай түрлерін таңдаңыз: тест-Quiz, дискуссия-Discussion, сауалнама-Survey немесе дәйектілік-Jumble

4-қадам. Тапсырма түрі таңдалғанда, ол туралы негізгі деректерді толтырып, « Ok, go»

5-қадам. Содан кейін сұрақтар қосу үшін «Add question» түймесін басыңыз.

6-қадам. Викторина дайын болғанда, бастау үшін «Play» түймесін басыңыз:

Оқушылар өз компьютерінен немесе смартфоннан kahoot.it сілтемесі бойынша өтеді, автоматты түрде генерацияланатын ойын кодын енгізеді. Одан әрі оқушылар өз атын енгізеді және барлық оқушылар өз есімімен ойынға кіргенде, мұғалім «Start» басу арқылы тестті іске қосады. Сұрақ-жауап сұрақтары мен жауаптардың нұсқалары мұғалім экранында пайда болады, ал оқушылар өздерінің ұялы телефондарынан немесе компьютерлерінен белгіленеді.



Бүгінгі таңда заманауи, техникалық үдерістен қалыс қалмауға міндетті педагогтардың компьютерлік технологияларды меңгеруі, компьютерлер, ноутбуктер, планшеттер, смартфондар және т.б. пайдаланылуы мүмкін АКТ- н сабақтың әр түрлі кезеңдерінде қолдана алуы оқыту процесінің сапасы мен тиімділігін арттырады.

Әр педагогикалық қызметкердің, көптеген сандық технологияларды қолдану арқылы ақпаратты тиімді және сыни іріктеп, талдап және құра білуі, сонымен қатар сол технологиялардың құрамдас бөліктері мен функцияларын білуі, яғни ақпаараттық сауаттылығын дамыту – заманауи талаптардың бірі.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы. [ЭР]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827>

2. Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстарының бағдарламасы // Мұғалімге арналған нұсқаулық. – Астана, 2012. – 306 б.

3. Сандық білім беру ресурстарын оқу үдерісінде қолдану бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 32 б.

4. Организация учебного процесса с использованием возможностей ИКТ на уроках химии и биологии [ЭР]. – Режим доступа: [pedsovet.org /component/ option, com_mtree/task,viewlink/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/)

З.К. Разбекова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматривается значимость современных образовательных ресурсов в развитии профессиональной компетентности учителей естественнонаучной грамотности и формирование деятельности педагога по использованию образовательных ресурсов на различных этапах урока и подготовки урока. На уроках химии и естествознания представлены пути организации учебного процесса с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, цифровые образовательные ресурсы, электронное обучение, мультимедиа, виртуальная экскурсия, интернет ресурсы, навыки широкого спектра, компетентность.

Z.K. Razbekova

THE USE OF MODERN EDUCATIONAL RESOURCES IN NATURAL SCIENCES

The article discusses the importance of modern educational resources in the development of teachers' professional development regarding natural science literacy and for preparation of a teacher, who is able to use educational resources at various stages of a lesson and also for its preparation. The ways of organizing the educational process, using information and communication technologies are presented at the lessons of chemistry and natural sciences.

Keywords: information and communication technologies, digital educational resources, e-learning, multimedia, virtual excursion, internet resources, a wide range of skills, competence.

К. СМАҒҰЛОВА

*«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық
қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Қарағанды қ., Қазақстан
smagulova_k_g@mail.ru*

**ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ МАЗМҰНЫ БОЙЫНША ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ
ОҚУЛЫҒЫМЕН ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ**

Мақалада жаңартылған білім мазмұны бойынша қазақ тілі мен әдебиеті оқулық мазмұнындағы жаңашылдыққа байланысты негізгі ұстанымдар, оқулықпен жұмысты ұйымдастырудың ерекшеліктері көрсетіледі. Білім алушының функционалдық сауаттылығын дамыту жолдары оқулықтағы нақты мысалдар арқылы қарастырылады.

Түйінді сөздер: жаңартылған білім мазмұны, функционалдық сауаттылық, оқулық мазмұны, Блум таксономиясы, мәтін, оқу-әдістемелік кешен.

Бүгінде жаңартылған білім беру мазмұны бойынша қазақ тілі мен әдебиетін оқытудың ерекшелігі – тек пәндік білім мен білікке ғана емес, сонымен қатар, оқушылардың кең ауқымды дағдыларының қалыптасуына бағытталуында.

Оқу мақсаттарының құрылымдалған жүйесі: білімін функционалдық тұрғыдан және шығармашылықпен қолдану, сын тұрғысынан ойлау, зерттеу жұмыстарын жүргізу, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану, қарым-қатынас жасаудың түрлі тәсілдерін қолдану, топпен және өз бетінше жұмыс істей алу, проблемаларды шешу және шешім қабылдау сияқты кең ауқымды дағдыларды дамытуды қамтамасыз ету болып табылады.

Жаңартылған білім мазмұны талабына сәйкес оқу орыс тілінде жүретін мектептерде қазақ тілін оқыту төменде дағдыларды дамыту көзделеді:

Тыңдалым бойынша:

Қазақ тілді емес мектептердегі қазақ тілінен тыңдалым дағдыларын оқытуда төмендегідей тиімді тәсілдерді қолдануға болады:

– Тыңдалым алды: уәж, тұжырымдамалық карта, пікірталас, қорыту, оқыту алдындағы сөздік қор, болжам.

– Сәйкес хабарлама (бейнежазба немесе мәтін).

– Жалпы және нақты тыңдалым, егжей-тегжейлі тыңдалым – бірнеше рет тыңдау.

– Бейтаныс сөздермен жұмыс – мәнмәтінге қарап мағынасын ажырату.

– Өзара түзете отырып жауаптарды тексеру (кері байланыс).

– Транскрипция жасай отырып тыңдау.

– Тыңдаған мәтінді түсінгенін тексеру.

– Тілге шолу жасау тапсырмасы, сөз тіркестеріне, жаңа сөздерге, сөздік қорды қайта-қайта жаңғыртып отыруға назар аудару.

– Тыңдалымнан кейін: пікір білдіру, пікірталас жүргізу, рөлдік ойын.

Оқылым: Оқушылар төмендегідей жаттығуларды орындай отырып, мәтін құрылымын талдайды: себеп-салдар байланысын табу, салыстырмалы сипаттама, араластырылып берілген азат жолдарды қайта құрау, қорытындыдан қате сөйлемдерді алып тастау, негізгі идея мен қосымша ақпаратты сәйкестендіру және т.б.)

Мысалы, мұғалім оқушымен жұмыс істегенде жаңартылған білім мазмұны бойынша ұсынылған оқулықтың функционалдық, құрылымдық-мазмұндық белгілерін ескеру қажет: мақсатты-ынталандырушы қыры [1]:

- оқушыларға ғылыми құралдарды, теорияны, әдістер мен тәсілдерді қолдану ережелерін үйрету;

- оқушыларды өз бетінше ақпарат іздеуге, сараптамалық және сын тұрғысынан ойлау дағдыларын дамытуға үйрету;

- әлеуметтік тұрғыдан белсенді азамат тәрбиелеу, ізгілік мұрат және демократиялық құндылықтарды, қазақстандық патриотизм сезімін, ғылыми дүниетаным қалыптастыру;

- ХХІ ғасыр дағдыларын қалыптастыру.

Оқулықтың функционалдық қырын дидактикалық функциялардан көруге болады. Осыған байланысты мұғалім оқулықтың негізгі және қосымша функцияларын ескеріп жұмыс істегені жөн. Негізгі функция ретінде оқу мақсатына сәйкес келетін үш функцияны атауға болады: оқыту, тәрбие беру және дамыту. Оқулықтың басты функциясы – оқыту барысында сын тұрғысынан ойлау, білімді шығармашылықпен қолдану қабілетін, проблемаларды шешу қабілетін, ғылыми-зерттеу дағдыларын, қарым-қатынас дағдыларын (тілдік дағдыларды қоса алғанда), топта немесе жеке жұмыс істеу қабілетін дамыту болып табылады.

Дамыту функциясы жақын арадағы даму аймағын ескере отырып, психикалық әлеует пен эмоциялық зиятын, жеке тұлғалық қасиеттерін, ынталандырушы ортасын және т.б. дамытуға бағытталғандығын да қамту қажет.

Қосымша функциялардың арасынан мыналарды атап өткен жөн:

- білімнің көрнекі-ауызша мазмұнын бейнелейтін ақпараттық функция;
- оқу пәнінің қисынында материалды міндетті түрде жүйелі және тізбектеп баяндауға қойылатын талапты жүзеге асыратын жүйелеу функциясы;

- оқушыларды сол пәнді оқуға ниеттендіретін, оқуға деген танымдық қызығушылығы мен жағымды көзқарас қалыптастыратын ынтаның пайда болуына бағытталған ынталандырушы функция;

- меңгерілуі тиіс ғылыми білімді педагогикалық тұрғыдан өңдеуді көздейтін трансформациялық функция;

- оқушыға оқулықта баяндалған материалдан іргелес ғылымдар бойынша қосымша ақпарат алуға көмектесетін ықпалдастырушы функция;

- оқу материалымен жұмыс істеу барысында әртүрлі оқу құралдарын қолдануды (анықтамалықтарды, есеп жинақтарын, карталарды, көрнекіліктерді, фильмдерді, оқу құралдарын, электрондық ресурстарды және т.с.с.) қамтамасыз ететін және олардың тиімді әрі оңтайлы қолданылуын қамтамасыз ететін үйлестіруші функция;

- оқу барысын тексеруге, өзін-өзі және өзара бағамдауға және оқу нәтижелерін түзетуге көмектесетін, сондай-ақ қажетті икемдер мен дағдыларды қалыптастыру үшін машықтандыру жаттығуларын орындауға ықпал ететін бақылаушы-түзетуші функция;

- оқушылардың өз бетінше алуға (табуға) ынтасы мен икемін қалыптастыруға, біліміндегі олқылықтарды өздігінен толтыруға көмектесуге бағытталған өздігінен білім алу функциясы.

Қазақ тілінен басқа тілде оқытатын ЖББОМ-нің үлгілік бағдарламасында бұл «Қазақ тілі» (Т2) пәнін сапалы, тиімді оқытуда қолайлы жағдай туғызуға қажетті құрал-жабдықтар: шектеусіз интернет; компьютерлер немесе ноутбуктер; құлаққаптар (наушниктер); жылжымалы тақта; проектор, экран; интерактивті тақта; флип-чарт; маркерлер; ламинатор; аудио-бейне материалдар; дидактикалық материалдар оқу-әдістемелік кешенмен жұмыс жасауға мүмкіндік жасайды деп көрсетілген [2].

Ендеше жаңартылған білім мазмұны негізінде жұмыс жасайтын ұстаз осы міндеттерді де қарастырғаны дұрыс.

Жаңартылған білім мазмұны негізінде құрастырылған оқулықтарда ереже, әрекеттерді орындау алгоритмдері сияқты ерекше мағынаға ие маңызды элементтер түрлі түстермен және қаріптермен ерекшеленеді, бұл оқушыларға маңызды бөлімдерді, параграфтың түйінді жерлерін алдымен байқап, кейін оны оқулық мәтінінен өздігінен таба алу қабілетін қалыптастыруға көмектеседі.

Оқулықтың құрылымдық бөлігі, яғни мәтіннен тыс компоненттері де маңызды.

Мәтіннен тыс компоненттерге қабылдауды ұйымдастыру аппараты, бағыттаушы аппарат және оқыту және бақылау функцияларын атқаратын көрнекі материалдар жатады.

Параграфтың алдындағы сұрақтар мен тапсырмалар жаңа тақырыпты зерттеуге қажет болатын тірек білімді анықтауға және еске түсіруге септігін тигізеді. Мәтіндегі сұрақтар мен тапсырмалар оқушылардың ойларын жаңа материалды игеруге бағыттайды.

Параграфтың соңындағы сұрақтар мен тапсырмалар білімді бекітуге, оны тәжірибеде қолдануға және қаншалықты игерілгенін бақылауға арналған. Білімді жалпылап, жүйелеу мақсатында сұрақтар мен тапсырмалар үлкен тақырып пен бөлімдерден кейін берілуі мүмкін.

Күрделілігі мен дидактикалық мақсаты жағынан жаңа ғана оқығанды қайталауға, негізгі ойды анықтауға, байланыс орнатуға, дәлел келтіруге, білімді таныс және жаңа оқу жағдайына қолдануға арналған сұрақтар болады. Сұрақтар мен тапсырмаларды орындау түрлі білім көздеріне сүйенеді: мәтін, карталар, графиктер, диаграммалар, суреттер және фотосуреттер, сызбалар және профильдер т.б. Тапсырмалар әртүрлі тұжырымдалуы мүмкін және оқушылардан әртүрлі әрекеттерді талап етеді:

Оқытудың түрі мен әдіс-тәсілдері өзгерді. Білім берудің мазмұны жаңарып, жаңаша көзқарас пайда болды. Осыған байланысты мұғалімдер алдында сабақтың түрін, типін, әдіс-тәсілдерімен қатар тиімді оқытуды басты назарға алу керек екендігін үнемі естен шығармауымыз керек. Себебі, заман бір орында тұрмайды. Ағын су қай жаққа ақса, білім де ағынды су сияқты, таза бұлақ сияқты жаңашылдыққа жақын жүруі керек. Мемлекетіміздің білім беру үдерісінде енгізілген жаңартылған білім беру бағдарламасы – келешек ұрпақтың сұранысын қанағаттандыратын тың бағдарлама.

«Мұғалім көп әдістерді білуге тырысуы керек. Оны өзіне сүйеніш, қолғабыс нәрсе есебінде қолдануы керек» деп, Ахмет Байтұрсынов айтып кеткендей, қазіргі заман талабына сай білім беру мәселесі сол қоғам мүддесіне сай болуы шарт.

Тіл – қоғамдағы адамдардың өзара пікір алысу, бір-бірімен қарым-қатынас жасау құралы. Тілдің әр түрлі салаларының даму сипаты мен қарқыны түрліше болуы мүмкін. Бүтіндей тіл және оның әр түрлі салалары тілдің ішкі даму заңдары бойынша дамиды.

Бүгінде 5-8-сынып аралығында үлгілік оқу жоспарында көрсетілген оқу жоспарына белгіленген оқушының тіл үйренуіне қажетті: тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым дағдыларын дамытатын жүйе оқулық мазмұнында қамтылған. Қосымша электрондық аудио материалдар берілген.

Пәннің оқу-әдістемелік кешені мен қосымша материалдарын пайдалану бойынша практикалық ұсыныстар да бар. Мұғалімнің міндеті – осы оқу-әдістемелік кешенді барынша тиімді пайдалана білуі.

Бұл оқу тапсырмалары оқу үрдісін, жұмыс түрлерін тиімді басқаруды, сонымен қатар өз оқуын табандылықпен жалғастыруды, оқудың ұзақ кезеңінде ықыласты болуды және оқудың мақсаттары мен міндеттерін сын тұрғысынан ойлауды қамтамасыз етеді. Осы тұрғыда оқу тапсырмаларының қорын әзірлеу жұмысы бізден Еуропалық біліктілік жүйесіндегі іс-тәжірибені үздіксіз оқып үйреніп, қолданысқа енгізе білуімізді талап етері анық. Ал оқушылардың пәнге қызығушылығын арттыра отырып,

дарындылығын дамытудағы іздену-зерттеу бағытындағы тапсырмалар жүйесін ұсыну – өмір талабы.

Блум таксономиясы танымдық үрдісті ең қарапайым деңгейден бастап, бірте-бірте күрделенетін деңгейге жіктейтіндігін ескере отырып, қарапайым деңгейде есте сақтау, түсініп білу, еске түсіру, ал одан кейінгі түсіну деңгейінде сол ақпаратты басқаша, өз сөзімен жеткізе алумен жалғасады.

Жаңа ақпаратты бөліктерге бөліп зерттеуден кейін оны өз тәжірибесінде тасымалдай алу сияқты алдыңғыға қарағанда күрделі әрекетке ұласады. Қарама-қарсылық туғызу, шешім қабылдау, баға беру оқушының білімін дамытудағы ойлаудың жоғары деңгейінде жүретін жұмыстар. Сөз етіліп отырған деңгейлерге сәйкес танымдық үрдістің мақсаттары бірте-бірте күрделеніп отырады. Әр қадам сайын сол деңгейде орындалған әрекетке баға беруді жүзеге асыру арқылы оқушының білім деңгейі артып, шығармашылығы шыңдалады. Шығармашылық жұмыстарды орындағанда оқушылар өзінің болжау, түрлі құбылыстардың арасындағы байланыстарды салыстыра білу қабілетіне сүйене отырып, ой қорытындысын жасап, жаңа шешім табады, өзіндік жаңалық ашады. Бұл жаңалықты бала шығармашылығын дамытуда пайда болған өзгеде жоқ қайталанбайтын өнім деп қарауға болады. Бұл айтылғандар оқушылар арасында Б.Блум таксономиясының деңгейлеріндегі ойлау жүйесі арқылы жүзеге асады.

Ақпарат – оқу мен ойлаудың негізі. Ақпаратсыз біз ойлай да, шешім қабылдай да, проблеманы да шеше алмаймыз, шығармашылық қызметпен айналыса алмаймыз. Жеткілікті ақпарат алып қана біз тұжырымдар әзірлей аламыз, жалпылаулар жасап және жоғары интеллектуалдық деңгейде ойлай аламыз.

Ақпаратты түрлі тәсілдермен алу қажет, бірақ сабақта көзбен көріп алған тиімдірек. Америкада осыған байланысты мәтел де бар: «Айту – оқыту деген сөз емес». Ақпаратты сауатты жазбаша түрде ұсыну қажет.

Алдымен, оқулықта берілген ақпаратты қарап алу қажет, қажет болса, оны өзгерту немесе толықтыру қажет.

Ақпаратты іріктеген сайын үш басты қағида есіңізде болсын:

1) бірінші кезекте оқушыларды оқыту үшін қажетті, оқушыларға әр элементтің басқа элементтермен және барлық жүйемен байланысын көруге көмектесу үшін тірек және сілтеме болу үшін қажетті ақпаратты анықтау мен жүйелеу қажет.

2) ақпарат қысқаша, түрлі түсіндірулерден тұрмайтын, үлгілері бар, тұжырымдама немесе ереженің мәнін түсіндіретін анық тілмен мазмұндалу қажет;

3) оқушылар үрдісті немесе оның нәтижесін тікелей көру үшін көрнекілік модельді мүмкіндігінше пайдаланыңыз.

Қазақ әдебиетін оқытуда мысал ретінде 5-сынып «Қазақ әдебиеті оқулығы» мазмұнына назар аударайық (С.Ч. Тұрсынғалиева, Р. Зайкенова. 2017, «Арман-ПВ» баспасы) [3].

Мысалы, «Тұрмыс-салт жырлары» және «Мақал-мәтелдер» тақырыптары бойынша «Тұрмыс-салт жырларын бүгінгі таңдағы қолданыстағы түрлерімен салыстыр, айырмашылығы мен ортақ белгісін шығар», «Қазақ тіліндегі мақал-мәтелдерді орыс және ағылшын тілдеріндегі мақал-мәтелдермен салыстырып, сәйкестікте қарастыр» деген проблемалық сұрақтар негізінде салыстыру, талдау әдістері арқылы зерттеушілікке жетелеуге болады. Осындай тапсырмалар арқылы оқушылардың бұрын, беймәлім таныс емес, «жаңа өнімге», «өзіндік өнімге» қол жеткізуі ойластырылады. Блум таксономиясына негізделген сабақ кезеңдерінде оқушы зерттеуші, өнім беруші, өз жетістіктерін саралаушы, талдаушы қызметінде болып, өзін зерттеуші ретінде сезуіне жағдай туғызылады.

Функционалды сауаттылық-адамның сыртқы ортамен қарым-қатынасқа түсе алу қабілеті және сол ортаға барынша тез бейімделе алуы мен қарым-қатынас жасай алу деңгейінің көрсеткіші. Сауаттылық тұлғаның тұрақты қасиеті болып

табылатындықтан, функционалды сауаттылық сол тұлға меңгерген белгілі бір білім-біліктерден көрініс табады.

Функционалды сауаттылық-тілдік тұлғаның әлеуметтік-қоғамдық ортада сөйлесім әрекетінің түрлерін (тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым, тілдесім) өзінің мақсатына қарай еркін қолдана алу мүмкіндіктерінің қалыптасқан жүйесі.

Оқулықпен жұмыста оқушының функционалды сауаттылығы біртұтас әдістемелік жүйе арқылы қалыптастырылуы қажет. Жүйені құру әрқашан оның элементтерінің реттілікке ұмтылуына, біртұтастыққа қарай қозғалуына байланысты. Ол тәрбие берудің мақсатынан бастап оқу-тәрбиенің түпкі нәтижесіне дейінгі аралықтағы компоненттердің бірлігі арқылы жүзеге асады.

Қазіргі әлемде тұлғаның бойына ұтқырлық, батылдық, жауапкершілікті қалыптастыру жағдайда білімді игеру және қолдану, басқа адамдармен тіл табыса білу қабілеттерін – функционалды құзыреттілікті қалыптастыру маңыздылығы зор. Білім беру ұйымдарында оқушылардың функционалды сауаттылығын кешенді түрде жүргізу үшін әдістемелік жүйесін қалыптастыру мақсатында төмендегі басым бағыттарды тұжырымдауға болады:

1. Оқушылардың жеке дара қабілеттерін дамытудың тетігін айқындау және түзетуші іс-әрекеттер жүргізу;

2. Оқушылардың қатысымдық, ақпараттық, проблемалардың шешімін табу құзыреттіліктерінің бірлігі;

3. Оқушылардың сыртқы ортамен қарым-қатынас жасау қабілеттілігі;

4. Оқушылардың әлеуметтік дағдыларын дамытудың негізі және әлеуметтік-мәдени дамуының өлшемі;

5. Оқушылардың өзгермелі өмірге бейімделуі.

Функционалды сауаттылыққа қол жеткізудегі маңызды ұстанымдар:

Қатысымдық (коммуникативтік) тұрғыдан оқыту ұстанымы білім мазмұнындағы басшылыққа алынатын барлық ұстанымдардың негізіне салынады. Себебі тілді меңгертуде мүмкіндік беретін жүйе тілді оқушының сөйлеу, тіл мәдениетімен бірлікте қарастыру болып табылады.

Шығармашылық ұстаным сабақты шығармашылық үдеріс ретінде құруды мақсат етеді. Оқу үдерісінде жұптық, топтық жұмыс түрлеріне біріккен шығармашылық тапсырмалар мен жобаларды орындауға үлкен мән беріледі. Оқушылардың алдыңғы сабақтарда алған білім, дағды, біліктерін жаңа жағдаятта қолдана алуына қажетті дағдылары дамытылады. Пәнді интеллектуалдық және шығармашылық тұрғыда түсініп меңгертуге ден қойылды.

Әрекеттік ұстанымы. Сөйлесімдік қарым-қатынас, өз кезегінде қарым-қатынас жасаушы адамдардың «әлеуметтік әрекеттесуі» жағдайында адамдардың өз міндеттерін шығармашылық әрекетпен шешуіне қызмет етіп, «сөйлесім әрекеті» арқылы іске асырылады. Олар функционалды сауаттылықты қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Оқулықпен жұмысты ұйымдастыруда жоғарыда келтірілген функционалды сауаттылықты қалыптастырудың арнайы ұстанымдарына негізделген тапсырмалар оқыту жүйесінде оқу әрекетінің субъектісі-оқушының даралық сипатын, қызығушылығын, шынайы өмірлік қажеттілігін, мүмкіндігін, бейімділігін, әлеуметтік-мәдени дамуын қамтамасыз етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Қазақ тілі. 3 сынып. Оқулық. Ф.Ш. Оразбаева, Ж.Т. Дәулетбекова, Р.С. Рахметова, А.Қ. Рауандина, Л.С. Нұрмұханова. – Алматы: Көкжиек-Горизонт, 2018.

2. 2018-2019 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы: Әдістемелік нұсқау хат. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2018. – 368 б.

К. Смағұлова

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С УЧЕБНИКОМ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены основные принципы и особенности организации работы с учебником казахского языка и литературы, связанные с обновлением содержания образования. Посредством конкретных примеров из учебника рассматриваются способы развития функциональной грамотности обучающегося.

Ключевые слова: обновление содержания образования, функциональная грамотность, таксономия Блума, текст, учебно-методический комплекс.

K.Smagulova

ORGANIZATION OF WORK WITH KAZAKH LANGUAGE TEXTBOOKS AND UPDATED CURRICULUM LITERATURE

The article presents the basic principles and features of the organization of work with Kazakh language textbooks and literature related to updated content of education. The ways of student's functional literacy development have been presented through by giving concrete examples from the textbook,

Keywords: updated content of education, functional literacy, Bloom's taxonomy, text, educational and methodical complex.

Г.К. ТУСУПКАЛИЕВА

*«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық
Қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты
Қарағанды қ., Қазақстан
Tusupkalieva_g@mail.ru*

ТАРИХИ КОНЦЕПТІЛЕРГЕ НЕГІЗДЕЛГЕН ТАПСЫРМАЛАРДЫ ДАЙЫНДАУ

Мақалада тарихи ойлау дағдыларын қалыптастыру үшін тарихи концептілер негізінде оқыту қарастырылған. Алты тарихи концептіге жеке түсіндірме беріліп, оқыту нәтижелері көрсетілген. Әр тарихи концептіге негізделген, оқушылардың тарихи даму дағдыларын дамытуға бағытталған тапсырмалар құрастырылды. Тарихи концептілер тарих бойынша алған білімді жүйелеуге, адамзаттың тарихи дамуының тұтас бейнесін қалыптастыруға және оқушылардың тарихи ойлау дағдысын дамытуға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: тарихи концептілер, өзгеріс пен сабақтастық, себеп пен салдар, дәлел, ұқсастық пен айырмашылық, маңыздылық, интерпретация.

Концепт латын тілінде де бірнеше мағынаға ие: conceptio – жиынтық, жүйе, байланыс, қойма, заң актілерін тұжырымдау деген мәнге негізделген. Концеп туралы ғалымдардың ойы әр түрлі. Ағылшын тіліндегі concept сөзін «ұғым» деп аудару ұсынылды, алайда қазіргі таңда зерттеушілер «концепт» пен «ұғым» терминдерінің ара-жігін ашуда. Мәселен, Ю.С. Степанов ұғым мен концептің айырмашылығы туралы айтқанда, біріншісін логика мен философия, екіншісін математикалық логикамен байланыстырды. Ал, кейінгі уақытта концептіні «мәдениеттің ұйытқысы» ретінде анықтап мәдениеттанумен де байланыстыруда [1].

Бүгінгі күні «Концепт» термині қазіргі тіл білімінің әртүрлі бағыттарында белсенді қолданылып жүр. Дүниенің тілдік бейнесін ұлттық мәдениет контекстінде қарастырған қазақ тіл білімінде отандық ғалым А. Исламның пікірінше: «Концепт дегеніміз — ұлттық дүниетанымның ықшам да, терең мағыналы құндылықтарын айқындайтын күрделі бірлік. Әр ұлттың концептілер жүйесін дүниетаным құндылықтары құрайды. Концептілер бір-бірімен тығыз байланыста болып, бір-бірінен туындап отырады» деп өз пікірін білдірген.

Б.Тілеубердиев концепт сөздерді, олардың мәні мен мағынасын түсіну жеке адамнан бастау алып, қоғамдық таптар мен тұтас бір ұлттың ой-өрісі, дүниетанымы жайында ақпарат беретіндігін баса көрсетеді [2].

Жалпы, концепт философиялық тұрғыда екі бағытта түсіндіріледі: біріншісі – рухани мәдениеттің өзекті сөзі, екіншісі – сөздің пайда болуына дәнекер алғашқы түсінік. Концептің басты белгілерінің бірі – оның мәдени реңкте болуы. Сондықтан ол ұлттық ерекше дүниетанымды түсінуде басты компонент болып саналады.

Сонымен концепт дегеніміз – этномәдени санада сақталатын, белгілі бір ұлттың ұрпақтан-ұрпаққа берілетін ықшам, әрі терең мағыналы шындық болмыс. Ұлттың мәдени құндылықтары жөніндегі сан ғасырлық түсінігін білдіретін құрылым [3].

Тарих сабағында тарихи концептілер негізінде оқыту пәнаралық міндеттерді шешу үшін әр түрлі пәндердің мазмұнын біріктіруге, бір пәннен екіншісіне идеяларды, әдістерді, принтиптерді таратуға, оқушының тарихи ойлау дағдысын дамытуға және функционалдық қабілетін арттыруға мүмкіндік береді. Белгілі бір тарихи концептіге фокус жасап отқыту, оқушылардың оқу материалын жан-жақты игеруіне және тарихи ойлау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл пәнді терең меңгеруге және

оқушылардың зерттеу дағдысын дамытуға ықпал етеді. Тарихи концептілердің негізгі функциясы әлем туралы ғылыми білімдерді қалыптастырып, реттеу болып табылады.

Тарихи ілімнің ажырамас бөлігі болған құбылыстар, заңдылықтар мен тарихи тенденциялар, сондай-ақ нақты оқиғаларды түсінуге көмектесетін тарихи концептілер болады.

Тарихи концептілер оқушыларға тарихшылардың қалай жұмыс істейтінін, жалпы тарихи білімнің қалай құрылып, қалыптасатынын түсінуге мүмкіндік береді. Тарихи концептілерге мыналар жатады: 1) өзгеріс пен сабақтастық; 2) себеп пен салдар; 3) дәлел; 4) ұқсастық пен айырмашылық; 5) маңыздылық; 6) интерпретация [4].

Тарихи концептілер негізінде оқу оқушылар мен мұғалімдер үшін тарихты оқуда, зерттеуде әр қырынан қарауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, тарихи концептілер тарих бойынша алған білімді жүйелеуге, адамзаттың тарихи дамуының тұтас бейнесін қалыптастыруға және оқушылардың тарихи ойлау дағдысын дамытуға мүмкіндік береді.

«Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, таңдау курстарының және факультативтердің үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2017 жылғы 27 шілдедегі №352 бұйрығымен өзгертілген «Негізгі орта білім беру деңгейінің 5-9-сыныптарына арналған «Дүниежүзі тарихы» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы» (бұдан әрі – оқу бағдарламасы) базалық тарихи ойлау дағдыларын және одан күтілетін нәтижелерді анықтап берді. Олар: тарихи деректердің интерпретациясы, уақыт пен кеңістікте бағдарлану, тарихи талдау және түсіндіруді қалыптастыру.

«Дүниежүзі тарихы» пәні бойынша тарихи ойлау дағдыларын қалыптастыру және оқу мақсаттарын тиімді жүзеге асыру төмендегі тарихи концептілерге (түсініктер) негізделеді:

- 1) өзгеріс пен сабақтастық;
- 2) себеп пен салдар;
- 3) дәлел;
- 4) ұқсастық пен айырмашылық;
- 5) маңыздылық;
- 6) интерпретация.

Оқу бағдарламасымен анықталған тарихи концептілер негізінде оқытудың күтілетін нәтижелері:

1) «өзгеріс пен сабақтастық» бойынша білім алушылар: сабақтастық пен өзгеріске қатысты тарихи мысалдарды уақыт пен кеңістікте талдайды және бағалайды; сабақтастық пен өзгеріске қатысты тарихи мысалдарды ұзақ уақыт бойы ауқымды тарихи процестер мен тақырыптарға дейін біріктіреді, тарихи оқиғалар мен процестердің белгілі бір уақыт межесінде жүйеленуі мен ұйымдасуының негізін (критерийлер) түсіндіреді;

2) «себеп және салдар» бойынша білім алушылар: бір немесе бірнеше себептердің және/немесе ықпалдардың өзара әрекеттесуін талдайды және бағалайды; ұқсастықтарды, себеп-салдарды, өзара байланысты көрсете отырып тарихи себептілікті түсінеді, тарихи құбылыс, оқиға немесе процесті басқа ұқсас тарихи құбылыстармен уақыт пен кеңістікте байланыстырудың әдістерін түсіндіреді және бағалайды;

3) «дәлел» бойынша білім алушылар: қарастырылып отырған дәлелге қатысты: аудитория, мақсаттар, көзқарастар, формат, аргумент, шектеулер және контекст сынды тарихи айғақтың ерекшеліктерін талдайды, тарихи айғақтарды талдау және бағалау негізінде дәйекті қорытынды жасайды, өткен заман туралы объективті түсінік қалыптастыру мақсатында түпнұсқалық және қосалқы деректерден әртүрлі, қарама-

қайшы айғақтарды талдайды,

4) «ұқсастық пен айырмашылық» бойынша білім алушылар: белгілі бір жерде, белгіленген бір уақыт кезеңінде және/немесе әртүрлі қоғамдарда, немесе бір қоғамның ішіндегі өзара байланысқан тарихи оқиғаларды салыстырады;

5) «маңыздылық» бойынша білім алушылар: қоғамның дамуы үшін тарихи оқиғаның, құбылыстың, процестің маңыздылығын анықтайды;

6) «интерпретация» бойынша білім алушылар: белгілі бір тарихи оқиғаға, құбылысқа, процеске қатысты әртүрлі көзқарастарды түсіндіреді және бағалайды [5].

Өзгеріс пен сабақтастық. Тарих пәні сабағында өзгеріс пен сабақтастық тарихи концептісіне негіздеу үшін графикалық орғанайзерлерді пайдалануға болады (кестелер 1, 2).

Кесте 1. Өзгеріс пен сабақтастықты анықтау кестесі

Уақыт кезеңі басындағы сипаттамалар	Елеулі өзгерістер, бетбұрысты кезеңдер немесе оқиғалардың мысалдары (негізгі даталарды қоса алғанда)	Уақыт кезеңі соңындағы сипаттамалар
Бірінші дүниежүзілік соғыс басталар алдындағы әлем	1. 2. 3.	Бірінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі әлем
	Мәнді/маңызды сабақтастықтар	
	1. 2. 3.	
Орын алған өзгерістер мен сабақтастықтардың себептері	1. 2. 3.	
Жаһандық контекст		

Кесте 2. Жағымды және жағымсыз өзгерістерді анықтау кестесі

Париж бейбіт конференциясының шешімдері бойынша аумақтық өзгерістер кестесін толтырыңыз			
Негізгі даталар	Саяси оқиғалар	Экономикалық оқиғалар	Әлеуметтік оқиғалар
1918 жыл			
1919 жыл			
1920 жыл			
1921 жыл			
Бірінші дүниежүзілік соғыстан кейін әлем қалай өзгерді?			
Жағымды өзгерістер	Негізгі оқиғалар	Жағымсыз өзгерістер	
	1914-1918 жылдар		
	1919 жыл		
	1920 жыл		
	1921 жыл		

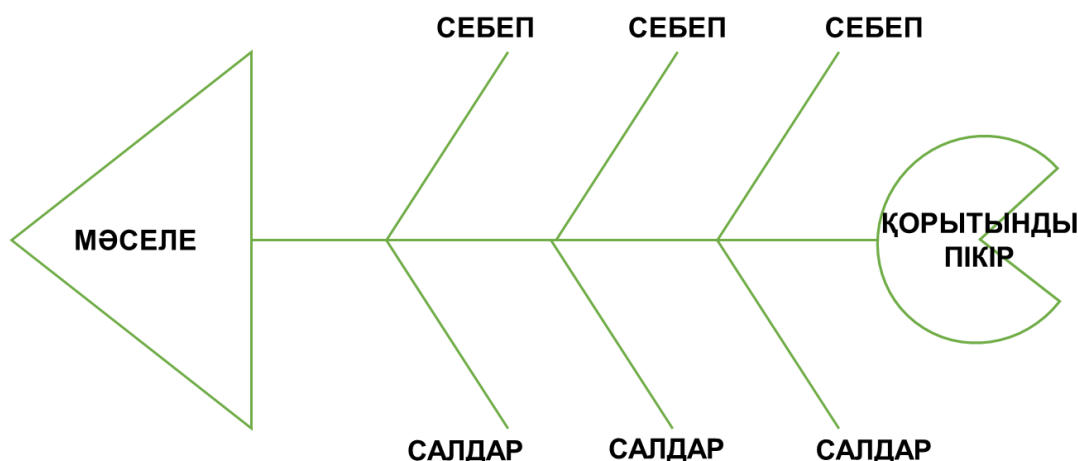
Осындай графикалық орғанайзерлерді пайдалану арқылы оқушыларды сабақтастық пен өзгеріске қатысты тарихи мысалдарды уақыт пен кеңістікте талдауға үйретуге мүмкіндік аласыз.

Себеп пен салдар. Себептілік белгілі бір оқиғалардың НЕЛІКТЕН болатындығын түсіндіреді. Оқиғалардың көбісі бір себептен артық және ол себептер әр уақытта бір деңгейде маңызды болып табылмайды. Белгілі бір оқиғаларды талдау кезінде келесі мәселелер пайдалы болуы мүмкін: ұзақ мерзімді, қысқа мерзімді себептер және сылтаулар.

Ұзақ мерзімді себептер және бағыттар ұзақ уақыт бойы қалыптасатын елеулі факторлар болып табылады. Мысалы, Бірінші дүниежүзілік соғыс барысында германияның құрған «Шлиффен жоспарын» құрудағы ұзақ мерзімді себебі дүниежүзін басып алуды көздеу болуы мүмкін.

Қысқа мерзімді себептер оқиғаның болуына дейін белгілі бір қысымдарды тудырады. Бұл себептер тез арада маңыздырақ себептерге ұласуы мүмкін. Германдық капиталистер Түрік үкіметімен маңызды келісімге қол қоюы, бұл қысқа мерзімді себептерге жатады, ал ұзақ мерзімді себебі «Германияның болашағы – Шығыста!» деп шығысты басып алуды көздеді.

Оқушылар бірнеше себептерді анықтап, олардың салдарын талдап өзіндік қорытынды пікір айту дағдыларын дамыту үшін сабақта «Балық қаңқасы» әдісін қолдануға болады (сурет 1).



Сурет 1. «Балық қаңқасы» әдісі.

«Дәлел». Дәлелдің негізінде фактілер мен пікірдің ара-жігін ажырата білу маңызды дағды болып табылады. Факт немесе Пікір әдісі. Бұл әдіс бойынша оқушылар ұсынылған нәрсе факті ме, әлде қарапайым пікір болып табылады ма, соны шешуге тиіс.

Оқушыларға белгілі бір мәселеге қатысты бірқатар тұжырымдар беріледі. Көптеген жағдайларда олар талқыланып отырған мәселенің екі қырын бейнелейтін пікір болып келеді. Оқушылар өз шешімдерін дәйектеу үшін дайындалып, кері байланыс кезінде сынып алдында олармен таныстырады. Сонымен қатар оқушылар топтар арасында пікірлердің ұқсастығы мен айырмашылығын қарастыра алады (кесте 3).

Кесте 3. Картаны талдауға арналған аналитикалық жұмыс парағы

	КАРТА ТҮРІ (біреуін белгілеңіз): • Дүниежүзілік саяси карта • Материктік карта • Мемлекет картасы • Әкімшілік бірлік картасы Мазмұны бойынша
--	---

	• шолу • жалпылама • тақырыптық
	КАРТАНЫҢ БІРЕГЕЙ ФИЗИКАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІ
	КАРТАНЫҢ МЕРЗІМІ
	КАРТАНЫҢ ЖАСАУШЫСЫ/АВТОРЫ
	КАРТА ҚАЙДА ЖАСАЛҒАН?
	КАРТАНЫҢ АҚПАРАТЫ А. Өз бақылауларыңыздың негізінде маңызды деп санайтын үш дәлелді көрсете отырып, карта бойынша қорытынды жасаңыз. 1. _____ 2. _____ 3. _____ В. Бұл карта неге жасалған деп ойлайсыз? С. Оның жасалған себебін көрсететін картадағы қандай белгілер дәлел бола алады? Д. Бұл карта тарихи оқиғаның мазмұнына қандай ақпарат қосады? Е. Бұл картадағы ақпарат сіздің білетініңізге сай ма, әлде қарама-қайшы келе ме? Жауабыңызды түсіндіріңіз. Ғ. Картаға қатысты жауапсыз қалған сұрағыңызды авторға жазыңыз.

Жоғарыда көрсетілген әдістерді қолдану арқылы тапсырма берсеңіз қарастырылып отырған дәлелге қатысты: аудитория, мақсаттар, көзқарастар, формат, аргумент, шектеулер және контекст сынды тарихи айғақтың ерекшеліктерін талдауға мүмкіндік аласыз.

«Ұқсастық пен айырмашылық». Дүние жүзі тарихы сабағында ұқсастық пен айырмашылық тарихи концептісіне негіздеу үшін графикалық органайзерлерді пайдалануға болады.

Графикалық немесе визуалды органайзерлер білім, тұжырымдамалар, идеяларды және олардың арасындағы өзара байланыс мен қарым-қатынасты көрсету үшін графикалық нотацияны қолданатын жазбаша қарым-қатынастың аспаптарын қамтиды. Көрнекі, коммуникативті және танымдық қызмет атқаратын дидактикалық құрал ретінде графикалық органайзерлер ақпаратты тасушы ретінде ғана емес, сонымен қатар, білім беру жобаларын жоспарлау, мәселелерді шешу, шешімдер қабылдау, зерттеулер жүргізу кезінде оқушылардың жұмысына қолдау көрсету үшін қолданылады.

Салыстыру мен салғастыруға арналған графикалық органайзерлер (compare/contrast organizers) екі не одан да көп нысандардың санаттары арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды сәйкестендіру үшін қолданылады:

- Венн диаграммалары жиынтықтардың арасындағы бар мүмкін қисынды өзара қатынастарды көрсетеді;
- Т-диаграммалары мәселенің екі жағын, мысалы, «жақтаушы» және «қарсы» дәлелдер, артықшылықтар мен кемшіліктер, фактілер мен пікірлер;
- квадранттар екі тұжырымдамалар жиынтығы арасындағы өзара байланысты көрсетеді.

Қоғамның ішіндегі өзара байланысқан тарихи оқиғаларды салыстыру үшін сабақта венн диаграммасын қолдануға болады. Венн диаграммасы төменгі сыныптан бастап қолдану үшін өте тиімді әдістін бірі. Мысалы: Ежелгі Қытай мен Ежелгі Грекия өнерінің ұқсастығы мен айырмашылығын табу арқылы оқушыларға тарихи саралау және түсіндіру дағдыларын үйретуге болады.

Ұқсастығы	Ортақ белгілері	Айырмашылығы

Сонымен қатар, оқушылардың тарихи оқиғаларды салыстыру дағдыларын қалыптастыруда статистикалық дереккөздермен жұмыс жасауды үйретсе болады.

Сандарға негізделген тарихи дереккөз статистика деп аталады. Статистика – бұл өте құнды дереккөз, себебі ...

- тарихи оқиғалардың немесе процестердің сандық сипаттамаларын береді;
- оқиғалар немесе процестердің кезеңдерін анықтауға көмектеседі;

Статистикалық дереккөздердің мынадай түрлері бар: шеңбер диаграмма; графика; кесте.

Статистика көмегімен бір уақыттағы өнеркәсіп, ауыл шаруашылығы, әлеуметтік құрылым, адамдардың өмір сүру деңгейі және т.б. қоғамдық өмірдегі құбылыстарды көруге болады. Сондай-ақ, статистика әртүрлі елдерде және түрлі кезеңдердегі процестерді (олардың ұқсастығы мен айырмашылықтары) салыстыруға өте ыңғайлы. Салыстыру мен қорытынды жасауға көмектеседі. Статистикалық мәліметтерге сүйеніп, мыналарды білуге болады:

- Кестеде қандай жағдайды салыстыруға болады?
- Неге бұл операциялық факторлар қабылданды?
- Бұл операциялық факторлар нені көрсетеді?
- Мұны қандай фактілер дәлелдейді?

Естеріңізге сала кетейік, – кез-келген тарихи дерек көзі сияқты – статистика толығымен, бір жақты және кейде жалған ақпарат береді. Статистикалық дереккөздердің сенімділігін мұқият тексеру қажет. Сондай-ақ, статистикалық деректерді кім, қайда және қашан жасағанның білуі керек. Оның мақсаты неде? Ол қандай дереккөздерді пайдаланылғанын ескеру маңызды.

«Маңыздылық». Маңыздылық бойынша білім алушылар: қоғамның дамуы үшін тарихи оқиғаның, құбылыстың, процестің маңыздылығын анықтайды;

Маңыздылық дегеніміз: оқиғаның болашаққа әсері, тұлғаның сол оқиғаға әсері, тұлғаның болашаққа әсері.

Маңыздылық жай ғана «маңыздылық емес», ол бағалау мен пікірлерді білдіру барысында ерекше сақтықты қажет етеді. Маңыздылық деңгейі – оған тарихшылардың қандай баға беретініне байланысты.

Қоғамның дамуы үшін тарихи оқиғаның, құбылыстың, процестің маңыздылығын анықтау үшін «5R маңыздылық» кестесін толтыруды ұсынуға болады (кесте 4).

Кесте 4. 5R маңыздылық

Есте қалатыны	-Бұл оқиғаны есте сақтайды ма? -Кім? -Қайда?
Нәтижелілігі	-Бұл оқиға қандай нәтижеге алып келді?
Айрықша мәнділігі	-Бұл оқиға нақты сол уақытта қандай көрініс тапты? -Бұл оқиғаны маңызды немесе бірегей деп санады ма?
Жаңғырығы	-Біздің мәдениетте бұл оқиға көрініс табады ма? -Қазіргі қоғамның қалыптасуына бұл оқиға өзінің әсерін тигізді ме? -Адамдар бұл оқиғадан сабақ алды ма?
Айқындайтын\ басқа да қырларды түсінуге жол ашатындығы	-Бұл оқиға сол уақыттағы адамдардың ой-пікірі мен әрекеттері туралы қандай ақпарат бере алады?

«Интерпретация».

- түпдеректермен қатар тарихи материалдар интерпретацияланған деректер түрінде болуы мүмкін (ғылыми еңбектер, кинофильмдер, иллюстрациялар және т.б.);
- белгілі бір оқиғаның бірнеше интерпретациясы болуы мүмкін;

- интерпретацияларды тарихи деректер секілді талдауға болады;
- оқушылар интерпретацияның негізгі идеясын, маңызын зерттеу керек;
- интерпретациялардың айырмашылықтарын анықтау қажет (автордың пікірі, әдісі, мақсаты, аудиториясы, интерпретация негізделетін түпдеректер);
- тарихи интерпретациялардағы тұжырымдар мен негіздемелерге баға берілуі керек.

Оқушылардың тарихи саралау және түсіндіру дағдыларын дамыту үшін интерпретация тарихи концептісіне негіздей отырып визуальды дереккөздермен де жұмыс жасауға болады. Оның ішінде карикатураны қарастырып көрейік.

Карикатура әзіл немесе иронияға негізделген визуальды дереккөз болып табылады. Карикатура еуропада XIV-XV ғасырлардан бері тарихи білімнің маңызды құрамдас бөлігі болып келеді. Әзіл мен ирония арқылы автор, саяси көзқарас пен қауіпті идеяларды бейнелейді. Тарихшылар үшін карикатуралардың құндылығы белгілі бір уақыттағы адамдарының ой-санасы мен пікірін білдіреді. Олар қазіргі заманауи өмірдің көрінісін бейнелейді. Карикатурист-суретші өзінің жұмысындағы мәселелерді көрермендерінің жақсы білетіндігін ескеруі керек. Өзінің көп мағыналы сипатына байланысты, дереккөз ретінде карикатура жиі қосымша түсініктеме қажет етеді. Сондықтан мұғалімнің қосымша түсіндірмесін қажет етеді.

Карикатура мен жұмыс жасағанда, сіз келесі ережелерге сүйенуіңіз керек:

Сипаттамасы:

- белгілер мен кейіпкерлерді сипаттаңыз;
- белгілер мен кейіпкерлерді қандай өнер стилінде жасағанын анықтаңыз;

Интерпретация:

Карикатураның салынған уақыттына қараңыз. Ол қандай оқиға мен уақытқа байланысты салынған?

• Сіз кейіпкерлерді білесіз бе? Егер олар шынайы кейіпкерлер болса, онда оларды атаңыз. Неліктен бұл кейіпкерлер карикатурада берілген? олар мұнда қандай рөл ойнайды?

• Суретші қандай символдарды қолданған? Неліктен ол бұларды таңдаған?

• Карикатурадағы адамдар жағымды кейіпкер ретінде бейнеленген бе? әлде жағымсыз ба?

• Суретші кейіпкерлерді қалай интерпретациялаған? Сіз онымен келісесіз бе?

• Автордың идеялары мен саяси ұстанымы қандай? Оларды қалай анықтайсыз?

• Карикатурадағы кейіпкерлер мен оқиғаларды басқа қандай дереккөзден білесіз? Сіздің олар туралы біліміңіз карикатурадағы идеямен қаншалықты сәйкес келеді?

Тарих пәні бойынша тарихи ойлау дағдыларын қалыптастыру және оқу мақсаттарын тиімді жүзеге асыру тарихи концептілерге негізделеді. Оқушылардың сыни ойлау дағдыларын дамытуда тарихи концептілерге негізделген тапсырмаларды дайындау сабақ жоспарының сапасын арттырады сөзсіз.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Концепт – концептуалды жүйенің бір бөлігі [ЭР]. – Қолжетімді режим: <https://lektsii.com/1-167286.html>

2. Тажикеева А.Ш Концепт ұғымы туралы [ЭР]. – Қолжетімді режим: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Philologia/3_120502.doc.htm

3. Энциклопедия Всемирная история [ЭР]. – Қолжетімді режим: https://w.histrf.ru/search?search=%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%82%D1%8B+&source_id=1

4. Негізгі орта білім беру деңгейінің 5-9-сыныптарына арналған «Дүниежүзі тарихы» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Білім

Г.К. Тусупкалиева

ПОДГОТОВКА ЗАДАНИЙ, ОСНОВАННЫХ НА ИСТОРИЧЕСКИХ КОНЦЕПТАХ

В статье рассматриваются вопросы обучения на основе исторических концептов для формирования навыков исторического мышления. Даны разъяснения шести историческим концептам, показаны результаты обучения. Предлагаются основанные на каждом историческом концепте задания, которые направлены на развитие навыков мышления учащихся. Исторические концепты позволяют систематизировать полученные знания по истории, формировать целостную картину исторического развития человечества и развивать у учащихся историческое мышление.

Ключевые слова: исторические концепции, изменение и преемственность, причины и следствия, аргумент, сходства и различия, важность, интерпретация.

G.K. Tussupkaliyeva

PREPARING TASKS BASED ON HISTORICAL CONCEPTS

The article deals with the issue of training historical concepts for the formation of historical thinking. Explanations of six historical concepts have been given and the results of training have been shown. The suggested tasks are aimed at developing students' thinking skills which based on historical concepts. These concepts allow to systematize history gained knowledge, to form a complete picture of mankind historical development and to develop pupils historical thinking.

Keywords: historical concept, changes and continuity, causes and consequences, argument, similarity and difference, significance, interpretation.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Абдрешева Мадина Каббасовна	«Шет тілі: екі шет тілі» мамандығы бойынша білім магистрі, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті «Шет тілдер» кафедрасының аға оқытушысы
Абзалбек Лаура Сапаровна	«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Педагогикалық өлшеулер орталығы» филиалы, критериалды бағалау бөлімінің «Қазақ тілі», «Қазақ әдебиеті», «Қазақ тілі мен әдебиеті» пәндерінің менеджері
Айткенова Молдир Болатовна	«Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ білім беру үдерісін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кафедрасының аға оқытушысы
Асылбек Темирлан Дулатұлы	Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті «Шет тілдер» факультетінің 4 курс студенті
Бисенбаева Меруерт Кенжеғұлқызы	педагогика ғылымдарының магистрі, «Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы «Алматы облысы бойынша ПҚ БАИ» мұғалімнің кәсіби дамуын психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қолдау кафедрасының аға оқытушы
Жетписбаева Мейрамгуль Асылбековна	ф.ғ.к., «Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ директорының оқу-әдістемелік жұмысы жөнінде орынбасары
Мағауова Акмарал Сабитоллаевна	Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ педагогика ғылымдарының докторы, Педагогика және білім менеджменті кафедрасының профессоры, Халықаралық педагогикалық білім беру ғылым академиясының академигі
Муканова Саулеш Димкешевна	п.ғ.д., «Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ директоры
Назаров Илья Алексеевич	К.Д. Ушинский атындағы ЯМПУ магистрі, «Балалар көмек көрсету орталығы» Ярославль облысы МББУ оқытушы, Ярославль қ., Ресей Федерациясы
Назарова Инна Григорьевна	п.ғ.к., доцент, Ярославль облыстық «Білім беруді дамыту институты» қосымша кәсіби білім беру мемлекеттік автономдық мекемесінің жалпы педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі, Ярославль қ., Ресей Федерациясы
Разбекова Зауре Кайыровна	«Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ инновациялық білім беру және ақпараттық технологиялар кафедрасының аға оқытушысы
Смағұлова Казиза	«Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ білім беру үдерісін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кафедрасының аға оқытушысы
Сулейменов Муратбек Балтинович	«Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ білім беру үдерісін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кафедрасының аға оқытушысы
Тихомирова Ольга Вячеславовна	п.ғ.к., Ярославль облыстық «Білім беруді дамыту институты» қосымша кәсіби білім беру мемлекеттік автономдық мекемесінің кафедрасының меңгерушісі
Тойымбекова Жумагуль Бейсембековна	«Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ білім беру үдерісін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кафедрасының аға оқытушысы
Тусупкалиева Гульмира Куантаевна	«Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ инновациялық білім беру және ақпараттық технологиялар кафедрасының аға оқытушысы
Тұрсынова Мархаба Ахметкалиевна	филол.ғ.к., Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті «Қазақ тіл білімі» кафедрасының доценті
Уланова Галина Александровна	Ярославль облыстық «Білім беруді дамыту институты» қосымша кәсіби білім беру мемлекеттік автономдық мекемесінің білім беру қызметі бойынша проректоры, Ярославль қ., Ресей Федерациясы
Хайруллина Гульмира Джунусовна	«Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ білім беру үдерісін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кафедрасының аға оқытушысы
Шункеева Сауле Алишеровна	Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті «Шет тілдер» факультет деканның орынбасары

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрешева Мадина Каббасовна	магистр образования по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Абзалбек Лаура Сапаровна	менеджер по предметам «Казахский язык», «Казахская литература», «Казахский язык и литература» отдела критериального оценивания филиала «Центр педагогического измерения» АОО «НИШ»
Айткенова Молдир Болатовна	старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Асылбек Темирлан Дулатулы	студент 4 курса факультета иностранных языков Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова
Бисенбаева Меруерт Кенжегуловна	магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения профессионального развития учителя филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Алматинской области»
Жетписбаева Мейрамгуль Асылбековна	к.филол.н., заместитель директора по учебно-методической работе филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Магауова Акмарал Сабитоллаевна	профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета имени аль-Фараби, академик Международной академии наук педагогического образования, г.Алматы
Муканова Саулеш Димкешевна	д.п.н., директор филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Назаров Илья Алексеевич	педагог ГОУ Ярославской области «Центр помощи детям», магистрант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г.Ярославль, Российская Федерация
Назарова Инна Григорьевна	к.п.н., доцент, заведующий кафедрой общей педагогики и психологии Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», г.Ярославль, Российская Федерация
Разбекова Зауре Кайыровна	старший преподаватель кафедры инновационного образования и информационных технологий филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Смагулова Казиза	старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Сулейменов Муратбек Балтинович	старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Тихомирова Ольга Вячеславовна	к.п.н., заведующая кафедрой Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», г.Ярославль, Российская Федерация
Тойымбекова Жумагуль Бейсембековна	старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Турсунова Мархаба Ахметкалиевна	к.филол.н., доцент кафедры казахского языкознания Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова
Тусупкалиева Гульмира Куантаевна	старший преподаватель кафедры инновационного образования и информационных технологий филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Уланова Галина Александровна	проректор Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», г.Ярославль, Российская Федерация
Хайруллина Гульмира Джунусовна	старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Шункеева Сауле Алишеровна	заместитель декана факультета иностранных языков Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова