

Негізгі материал ретінде тіл – көзден, пәле – жаладан сақтайтын тылсым күші, қасиеті бар деп танылған алтын, көбінесе күміс пайдаланылды.

Ата – бабаларымыздан мирас болып қалған зергерлік бұйымдар Сырым Датұлы атындағы тарихи - өлкетану музейінде де сақтаулы.

Құдағи жүзіктер. Батыс Қазақстандық «құдағи жүзіктер» екі бастаудың, екі шаңырақтың ілік жекжат болуын бейнелейді. Бұл жүзікті келінге деген жылы қабағы, қамқорлығы үшін қыз шешесі құдағиына салады.

Өңіржиек. Омырау әшекейінің тағы бір түрі - өңіржиек те арнайы назар аударуды қажет етеді. Өңіржиек бала емізетін әйелдің міндетті әшекейі болып саналған себебі, ол әйел омырауын тіл – көзден сақтайды деп есептеген.

Ұлттық әшекейлер сатылатын дүкеніне барып, сауалнама жүргіздім. Ұлттық әшекейлердің қаншалықты сұранысы бар екенін анықтадым. «Азия» дүкенінде мынандай әшекейлер сатылады екен: (видео)

Ғылыми-зерттеу жұмысының барысында әшекейлік бұйымдарының түрлерімен танысып, мағынасын анықтадым. Өлкетану мұражайына, әшекейлер дүкеніне барып, сауалнама жүргізе отырып, келесі қорытынды жасадым.

Әшекейіне қарай әйелдің жасын, әлеуметтік тобын, қай аймақтан екендігін ажыратуға болады.

Қазіргі жастар Қытайдың арзанқол жылтырақтарына қызықпай, қазақы сырға, білезік, сақиналарға көңіл аударады, өзіміздің құнды заттарымыз сәнге айналып жатыр.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Арғынбаев Х. Қазақ халқының қолөнері. Алматы: Өнер, 1987
3. Казахские ювелирные изделия. Алма-Ата: Онер, 1981.
4. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. - Алматы:2011
5. Өлкетану мұражайының қоры. «Қазақ халқының әшекейлері» экспозициялар.
6. «Азия» дүкенінің қоры. «Қазақ халқының әшекейлері».

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

*Хаирова Г.М., Рахметова А.Т.,
КарГУ им. Е.А. Букетова*

В связи со сменой приоритетов в развитии общества произошла переориентация науки о языке на человека и его место в культуре, на личность носителя языка, возник интерес к человеку в его способности совершать речевые поступки, к личности как автору картины мира, выраженной в языке и через язык. В свете антропоцентрического подхода особое внимание обращается на закономерности употребления языка в речи, социально-психологические условия осуществления языковой деятельности.

Педагоги отмечают, что особенности изменений в преподавании русского языка заключаются не только в принятии коммуникативного принципа как ведущего, но, прежде всего, в выдвижении на первый план личности ребенка, ее потребностей в общении. Эти изменения перекликаются со словами М.М. Бахтина о языковом развитии ребенка: «Родной язык не принимается людьми, – в нем они впервые пробуждаются. Процесс усвоения родного языка ребенком есть процесс постепенного вхождения ребенка в речевое общение. По мере этого вхождения формируется и наполняется содержанием его сознание» [1;255].

Любое научное знание, в том числе педагогическое, опирается на терминологию. С помощью «терминологического поля» (А.А. Реформатский) [1;256]оказывается возможным дифференциация и соотнесение значений тех понятий, которые ассимилировались педагогикой из бытовой терминологии или пришли в нее из других наук. Это определяет теоретическую значимость постановки и решения задачи определения понятийно-терминологического поля «языковой способности», учитывая, что данный термин очень долго относился к категории условных терминов,

в частности, провизорных терминов, находящихся на пути к образованию термина и недостаточно определенных по содержанию и объему обозначаемого понятия. Это было связано с тем, что термин «языковая способность» является междисциплинарным термином и рассматривается «на стыке», по крайней мере, трех наук: психологии, педагогики и психолингвистики.

Спецификой термина «языковая способность» в связи с этим является то, что он относится к такому виду терминов, как коррелятивные. Это означает, что в его понятийно-терминологическое поле, согласно мнению известного исследователя педагогической терминологии, профессора Б.Б. Комаровского[2;25-31], войдут парные, сравнительные и взаимообусловленные термины.

- В парные термины, которые выражаются понятиями, неотделимыми друг от друга, входят: языковая активность, языковые регулярности, языковая игра, речевая система, языковая личность, механизм контроля языковой правильности, чувство языка, лингвистическая интуиция, творческий характер языка, компенсаторная способность и др.

- К сравнительным терминам, которые обозначают сопоставляемые понятия, относятся: языковая система, языковая компетенция, речевые способности, коммуникативная компетенция, метаязыковая способность, метаязыковая компетенция, языковое сознание и др.

- В категории взаимообусловленных терминов, которые отражают представления о взаимозависимых явлениях, можно рассматривать: речевое общение, речевая деятельность, речевые действия, речевой навык, речевое умение, речевая установка, аналогия, речевая память, антиципация, упреждающий синтез речи, ресурсный дефицит и др.

Попробуем дать теоретическое обоснование его формирования.

Э.Р. Атаян подразумевал под «языковой компетенцией» «знания и навыки говорящих, осуществляющиеся в их речевых действиях (performance)»[3;143]. Под речевым навыком в педагогической психологии принято понимать «речевую операцию, осуществляемую по оптимальным параметрам»[4;221]. Такими параметрами являются: бессознательность; полная автоматичность; соответствие норме языка; нормальный темп выполнения; устойчивость (тождество операции себе самой при изменяющихся условиях).

Сформировать речевой навык - это обеспечить правильное построение и реализацию высказывания учеником. Этапы развития навыка, по мнению И.А. Зимней, соответствуют общей схеме усвоения системы знаний[5;242].

Выбор речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации происходит общение зависит от сформированности речевого умения. Владеть таким умением - значит уметь «подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные... языковые (да и неязыковые) средства»[4;51].

Совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков О.С. Ушакова определяет как «языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мысли»[6;61-62].

Г.И. Богин исходит из психологической концепции А.А. Леонтьева [4;222], который подразумевает под языковой способностью совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членов языкового коллектива. Г.И. Богин рассматривает следующие уровни речевой (языковой) способности:

1. Уровень правильности - соблюдение некоторого минимума правил.

2. Уровень скорости - обоснованное распределение речевого поступка во времени на основе достигнутой способности к интериоризации речи.

Интериоризация (от фр. *intériorisation* — переход извне внутрь и лат. *interior* — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности[7;110-120], присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне. Благодаря интериоризации мы можем говорить про себя и собственно думать, не мешая окружающим. Благодаря интериоризации психика человека приобретает способность оперировать образами предметов, которые в данный момент отсутствуют в его поле зрения. Человек выходит за рамки данного мгновения, свободно «в уме» перемещается в прошлое и

в будущее, во времени и в пространстве.

Между общением и интериоризацией существует тесная связь: при поэтапном формировании умственных действий в рамках общения тех, кто формирует и у кого формируют, интериоризация реально имеет место и при этом играет важнейшую роль в данном формировании. «Процесс формирования - это деятельность одного человека, именно того, у кого формируются умственные действия; индивидуальная его деятельность, а не его взаимодействие с «другим». Этот «другой» (формирующий) выступает одним из внешних элементов деятельности».

Л.С. Выготский пришёл к следующему выводу: формирование основных социальных структур сознания человека происходит в процессе общения. При этом основным моментом выступает формирование того, что называется символически-семиотической функцией психики, той функции, благодаря которой человек может воспринимать окружающий его мир в особом «квазиизмерении» системе значений и смысловом поле[8;91].

Символично-семиотическая функция создаётся в процессе интериоризации. Интериоризации подвергается система социальных отношений, в той степени, в какой она «записана», представлена в структуре общения между взрослым и ребёнком. Данная структура, выраженная в знаках, интериоризируется, «вращивается» и «переходит» внутрь психики ребёнка. Результатом интериоризации становится то, что структура психики ребёнка опосредствуется интериоризированными знаками и формируются базовые структуры сознания.

Интериоризированные знаки усваиваются лишь и исключительно в процессе общения. Тем не менее, отогенез выступает определителем структуры. В структуре данных знаков отражается их происхождение.

И изначальная ситуация, структура которой интериоризируется, - это общение, и интериоризированная, внутренняя структура несёт в себе и в своих элементах свернутое общение, получившее название диалогизм.

Диалог как скрытый механизм психических функций играет огромную роль; общение или свернутый диалог, рассматриваются как «встроенные» в глубинные, интериоризированные структуры психики; кроме того, функция означивания имеет диалогическую структуру (то есть несёт в себе свернутые отношения по типу субъект-субъект)[7;110-120].

3. Уровень насыщенности - богатство словаря и грамматических форм, выходящее за пределы минимума средств, необходимых для достижения первого уровня.

4. Уровень адекватного выбора - выбор языковых форм на основе адекватности высказывания программе сообщения и ситуации общения. Важнейший фактор здесь - прагматико-стилистический.

5. Уровень адекватного синтеза целого текста - готовность правильно выбрать способ соединения предложений.

Реальный носитель языка с хорошо развитой речевой способностью владеет большинством компонентов высших уровней речевой способности. Он может также владеть тем или иным компонентом четвертого или пятого уровней неполно. Владение каждым уровнем «включает в себя» и владение всеми предыдущими (с 1 по 5 пункт). Данная модель отражает уровни готовности к речевой деятельности, четвертый уровень характеризует состояние коммуникативной компетенции.

Понятие коммуникативной компетенции было введено представителями американского социологического направления и означает способность говорящего индивида быть полноправным членом речевого коллектива.

Д. Хаймс (D. Hymes) (1967) под коммуникативной компетенцией понимает не только лингвистические формы языка, но и значение того, где, как и по отношению к кому можно использовать эти формы. Он пишет: «Адекватный подход должен различать и исследовать 4 аспекта компетенции:

а) систематический потенциал (systemic potential) - реализовано ли что-либо и в какой степени, является еще неизвестным фактом;

б) соответствие чему-либо (appropriateness) - является ли что-либо эффективным, в какой степени соответствует определенному контексту;

в) существование (occurrence) - сделано ли что-либо и в какой степени;

г) возможность (feasibility) - возможно ли что-либо и в какой степени, если даны соответствующие средства выполнения[9;48].

Заслуживает внимание определение, данное Н. Диттмаром: «Коммуникативная компетенция» описывает способность индивидов общаться друг с другом в ситуационно и нормативно определяемых условиях (лингвистических, психологических, социальных и прагматических по природе)[9;52]. У Н. Хомского коммуникативная компетенция рассматривается в рамках понятия языковой активности (actual performance) и противопоставляется языковой компетенции (linguistic competence). Как компонент лингвистической (языковой) компетенции ее понимают Ч. Паулсон и Р. Уайт. Д. Хаймс и Ч. Брумфит напротив, трактуют ее как часть коммуникативной[10;63-65].

С.А. Ламзин дифференцирует понятия языковой и коммуникативной компетенции так: «Если языковая компетенция связана с языковыми правилами (правилами построения предложений), то коммуникативная компетенция соотносится с правилами речевых действий. Последние выводятся из прагматики, то есть имеют прагматическое происхождение»[11;86]. Следовательно, он определяет коммуникативную компетенцию как прагматическую. Прагматической он считает и языковую компетенцию, так как использование языка всегда предполагает регулирующее воздействие на поведение человека. Этот вид компетенции предполагает знание говорящим социологических психологических факторов воздействия языковых средств: когда ему следует говорить или молчать, какие языковые средства он должен использовать, когда, где и с какой целью, как принять и правильно выполнить определенную роль. Коммуникативная компетенция предполагает выбор релевантных для ситуации общения пресуппозиций языка. Их функция в дискурсе сразу изменяется. Одно предложение подхватывает пресуппозицию другого и, не проявляя ее, устанавливает с ним различные отношения. «У пресуппозиций речи при этом - большая роль: на них строятся правила сочетания предложений», «создание в предложении смысла»[12;286]. Восприятию смысла предшествует ожидание его законченности, предугадывание направления, по которому пойдет завершение смыслового целого[13;264].

Н.Н. Жинкин связывал это явление с «упреждающим синтезом речи». Текущее, реализуемое звено адаптируется к структуре звена, подготовленного к реализации Упреждающий синтез в продуктивных видах речевой деятельности и вероятностное прогнозирование в рецепции являются единым общепсихологическим механизмом опережающего отражения [14;81].

Благодаря упреждающему синтезу ряд последовательностей в тексте преобразуется в систему. Николай Иванович писал, что «порядок расположения предложений таков, что одно предложение обосновывает другое в признаке одновременности»[14;280]. С другой стороны, в системе проявляются указания и на соотношения времен.

При составлении текста упреждающий синтез проявляется через:

- 1) отбор слов;
- 2) распределение предметных признаков в группе предложений (через расчленение текста на субъект (предмет), и предикат). В отдельном суждении предикат следует рассматривать как новое в сообщении, а субъект - как известное. В тексте соотношения меняются;
- 3) выделение предиката. Материальным средством выделения предикатов является конструкция предложения, связанная с ней интонация и порядок слов в предложении;
- 4) связи двух предложений (два соседних предложения рассматриваются как целое - требуется найти союз и поставить вопрос).

За работу механизма упреждающего синтеза отвечает оперативная память. Ее функция заключается в следующем: за время устного составления предложения надо удерживать уже сказанные слова; упреждать слова, предстоящие произнесению.

«Удержание и упреждение слов», по мнению Н.И. Жинкина, «обеспечивают их согласованность в синтаксической схеме»[14;331]. Ученый выдвигал гипотезу, что «последовательно удерживается и упреждается каждая пара (или несколько) синтаксически связываемых слов», в это же время «в особом коде внутренней речи» удерживается «общий смысл произносимого предложения»[14;333].

Обучение связной речи - одна из актуальных задач преподавания русского языка в школе. Это обусловлено принципом коммуникативной направленности обучения, вызванным в свою очередь ведущей задачей школьного преподавания русского языка - необходимостью практического овладения им как средством общения.

Под речевым развитием учащихся понимается педагогически мотивированный процесс развития способности языковой личности адекватно воспринимать, а также создавать речевые

произведения (тексты) в соответствии с целями и условиями речевой деятельности. При этом следует иметь в виду, что единицы всех уровней языковой системы (звуки, слова, словоформы, словосочетания, предложения) функционируют в органическом единстве: ни один из элементов языка не существует изолированно, каждый отдельный элемент структуры имеет лишь относительно самостоятельное значение, для выражения мысли используется комплекс языковых единиц разных уровней. Из сказанного следует, что важно подвести учащихся к осознанию того, что языковые единицы разных уровней используются в речевой деятельности как элементы единой системы, в иерархии которой одной из опорных, базовых единиц является слово.

Слово - одна из активных языковых единиц в акте речевой коммуникации, единица лексической системы языка, реализующая различные возможности в речевом высказывании, в тексте. В контексте анализа и продуцирования учебных текстов слово является не только единицей значения, но и единицей со структуро-и текстообразующим потенциалом. Актуальность исследования обусловлена социальной значимостью и практической необходимостью создания научно обоснованной системы обучения текстообразованию как способу речевого развития учащихся.

В формате этой проблемы в современной методике утвердился коммуникативно-деятельностный подход к обучению, направленный на формирование коммуникативной компетенции учеников, под которой понимается способность человека решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, и поскольку высшей единицей коммуникации является текст, то именно он должен выступить и в качестве единицы обучения.

Список литературы

1. Аверинцев С. С., Давыдов Ю. Н., Турбин В. Н. и др. М. М. Бахтин как философ. — М.: Наука, 1992. — 256 с.
2. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. - М.: Просвещение, 1969.-С.41-49.
3. Атаян Э.Р. Методологические проблемы анализа языка. - Ереван: Изд-во Ереванс. ун-та, 1976. - С.143.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. - С. 221.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. - М.: Логос, 1999. - С. 242.
6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М.: Изд-во Инст-та Психотерапии, 2001. - 240 с.
7. Ковалев Г.А. и Радзиховский Л.А. Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 110–120.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология.-М.:Педагогика-Пресс,1999.-536с.
9. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): монография.-М: Академия Естествознания, 2010.-421с.
10. Сорокина Н.В. Организация речевого общения дошкольников с нарушением интеллекта на занятиях по развитию речи. // Дефектология. - 1990. - №3. - С. 63-65.
11. Ламзин С.А. Проблемы обучения речевой компетенции в аспекте прагматики языка // Учебные записки МПИИЯ. -1985. - Вып.222. - С. 86.
12. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. - М.: МГУ, 1976. - С. 286.
- 13.Звегинцев В.А. Теоретическая и прикладная лингвистика. - М.: Просвещение, 1967. - С. 264.
14. Жинкин Н.И. Язык - речь - творчество. (Избранные труды). - М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. - С. 81.