

**АБЫЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ
ҚАТЫНАСТАР
ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ УНИВЕРСИТЕТІ**

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

**KAZAKH ABYLAI KHAN UNIVERSITY OF INTERNATIONAL
RELATIONS
AND WORLD LANGUAGES**

**Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ
ХАБАРШЫСЫ
«ФИЛОЛОГИЯ ҒЫЛЫМДАРЫ» СЕРИЯСЫ**

№ 3-4 (33-34) 2014

**СЕРИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
ИЗВЕСТИЯ
КазУМОиМЯ имени Абылай хана**



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Кунанбаева С.С.

доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент НАН РК

Ответственный редактор

Таирбекова Л.Н.

доктор филологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Акишина Т.

профессор University of Southern Los Angeles

Рысалды К.Т.

доктор филологических наук, профессор

Бердичевский А.Л.

доктор педаг. наук, Эйзенштадт, Австрия University Science. Eisenstadt

Солдатенкова Т.

профессор Katolieke University Leuen

Исабеков С.И.

доктор филологических наук, профессор

Синячкин В.П.

профессор РУДН Москва

Асанова Г.С

магистр филологии, старший преподаватель

РЕЦЕНЗЕНТЫ

Кульгильдинова Т.А.

доктор педагогических наук, профессор

Есеналиева Ж.Ж.

доктор филологических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

Таирбекова Л.Н.	О галлорусизмах в казахском языке (к постановке проблемы).....
Аққожина Б.Қ.	Қазақ тіліндегі жәндіктердің жергілікті атаулары.....
Сабитова М.Р.	К проблеме национально-культурной маркированности фразеологических единиц.....
Қонысбаева С.	Шет тілін оқытудың ғылыми инновациялық оқыту әдісі.....
Жумагулова Б.С., Сартбаева Э.К.	Когнитивно-матричная модель интегративного концепта континуума пространство времени как основы художественного хронотопа в романе С.Рушди «Дети полуночи».....
Мизамхан Б.	Аударма және филология факультетіндегі халықаралық қатынастар және ғылым мен білім беру үдерісінің өзара сабақтастығы.....
Қазақбаева Р. Иванова Н.М.	Speech as a marker of social identity..... Critical thinking is another source of development of students' minds.....
Амирова Ж.Г.	Текст как объект лингвистической экспертизы в юридической практике
Куратова О.А.	Роль воспитательного процесса в вузе в реализации концепции гуманизации и гуманитаризации образования.....
Куркимбаева А.М.	Әлеуметтік-мәдени құзіреттіліктің шетел тілін оқытуда алатын орны.....
Мусина М.А.	Методический аспект изучения авиационной терминологии в практическом курсе русского языка.....
Иванова М.Н.	Development of public speaking skills – a new innovative approach to students' effective communication.....
Есеналиева Ж.Ж.	Тілдердің көпөлшемді классификациясы және тіл құрылымындағы типологиялық басымдылық.....
Қонысбаева С.	Шетел тілін оқытуда ғылыми әдеби оқулықтарды қолдану.....
Розиева Д.С.	Қазақ, ұйғыр және ағылшын балалар әдебиетінің зерттелу тарихы.....
Тойшиманова Ж.Р.	Проблемы перевода в многонациональной среде.....
Макаренко Н.Ю.	Методы обучения авиационному английскому языку по шкале ИКАО.....
Усербаева М.М.	Роль когнитивной лингвистики в обучении ИЯ.....
Есеналиева Ж.Ж., Садықова Қ.Ж.	Қытайдың қолданбалы өнері.....

Карабаева Ж.Г.	Эмоции в контексте лингвокультурологических исследований.....
Сартбаева Э.К.	The concept of chutney as a transformation of meanings in the context of the (in S.Rushdie’s novel “Midnight’s children”).....
Қонысбаева С.	Ағылшын тілі сабағында қолданылатын рефлексия түрлері.....
Зәбірова А.	Білім берудегі мультимедиалық технологиялардың мүмкіндіктері.....

Предисловие

Уважаемые авторы и читатели!

Очередной выпуск научно-теоритического журнала серии «Филологические науки» издания «Известия Казахского Университета Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана предназначен для лингвистов широкого профиля - преподавателей иностранных языков, докторантов, магистрантов, выпускников бакалавриата, студентов гуманитарных факультетов, специалистов по иноязычному образованию и другим филологическим дисциплинам - когнитивной лингвистики, теории дискурса и его типологии, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, этнолингвистики, социоллингвистики, межъязыковым контактам.

Научно-образовательная деятельность университета как инновационно-ориентированного ВУЗа международно-адаптивного типа предопределяется «Стратегией «Казахстан-2050» Новый политический курс состоявшегося государства». Наш университет сочетает единую концептуальную линию развития сотрудничества ШОС в контексте современных тенденций развития казахстанской науки.

Как подчеркивает Президент Республики Казахстан Н.А Назарбаев, «статус инновационно-ориентированного университета – это активное внедрение инноваций в учебный процесс и научные исследования, тесная связь с промышленностью и международная интеграция».

Казахский Университет Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана, согласно научно разработанному и практически внедряемому Стратегическому плану и программе, основу которой составляет международная интеграция и инновационно-индустриальное единство «науки – образования – производства» реализует новый научно-практический способ трансферта технологий , инновационного развития страны и подготовки профессиональных кадров по отмеченным Президентом Республики Казахстан требованиям к такому типу университета. Наш университет продолжает работу по формированию модели современно-востребованного комплекса организационно-управленческой системы построения единой научно-инновационной профессионально-образовательной инфраструктуры университета, состоящей из системы Научно-инновационных профессионально-образовательных комплексов (НИПО) по направлениям научно-образовательной деятельности университета.

Нами создан Инновационный центр кейсовых технологий – это штат лучших выпускников-магистров и кейс-технологов, которые решают сложную задачу по разработке современных модификаций самих базовых специальностей и основ профессиональных стандартов. Центр вводит в структуру образования современные прикладные и технологические компетентностные блоки профессиональной подготовки, внедряет в стационарное образование современных профилей для ускоренной подготовки педагогического кадрового резерва по новациям для каждой специальности. По Государственной программе под патронажем двух министерств – МОН РК и МИД РК создано Бюро по синхронному переводу для обеспечения специального государственного заказа для Правительства, пройдя Международные экспертные оценки.

Эффективность деятельности университета выражается: в преемственной трехуровневой системе подготовки специалистов: бакалавриат–магистратура–докторантура, в трудоустройстве выпускников, в интернационализации и кооперации с зарубежными странами, в выполнении и фундаментальных прикладных научно-исследовательских проектов, наличие статей в журналах с ненулевым импакт-фактором.

Значительным достижением было прохождение Университетом институциональной и специализированной Аккредитационной аттестации по оценке на соответствие требованиям стандартов образовательных программ, проводимой Независимым Агентством аккредитации и рейтинга Республики Казахстан.

В Казахском Университете Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай хана преподают свыше 26 зарубежных профессоров из Америки, Европы, Азии , Африки. Мы – единственный Университет в

республике, в котором осуществляется профессиональное обучение на 16 языках мира.

Напомню читателям, что КазУМОиМЯ имени Абылай хана как единственный представитель казахстанских вузов входит, по системе оценки рейтингов университетов мира Агентства QS (Великобритания), в число международно-признанных негосударственных вузов.

С.С.Кунанбаева

Главный редактор научного журнала «Известия»

Ректор КазУМОиМЯ имени Абылай хана

Д.ф.н., профессор, член-корр. НАН РК

УДК: 81.23

Таирбекова Л.Н.,

д.ф.н., профессор, заведующая кафедрой теории лингвистики и коммуникации, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

О ГАЛЛОРУСИЗМАХ В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Необходимость исследования галлорусизмов в казахском языке заключается в том, что оно дает понятие о составе лексики современного казахского языка, о путях его развития, языковых источниках и средствах их пополнения, о месте, которое занимают, и роли, которую играют в ней прямые и косвенные заимствования. Изучение данной проблемы послужит не только казахскому языкознанию и тюркологии, но и в целом – теории языковых контактов, а через нее – общей теории языка.

Ключевые слова: галлорусизм, просегорикон, ономастикон, язык-донатор, язык-медиатор, язык-рецептор.

Галлорусизмы (термин автора) – это заимствования из русского языка (русизмы) «галльского», т.е. французского происхождения.

Французскими, по своему происхождению, принято считать не только исконно галльские, сколько латинские слова, проникшие во французский язык и вместе с ним в другие романские языки: «подобно своим романским собратьям – итальянскому, испанскому, португальскому и румынскому языкам – он (французский язык – (Л.Т.) возник в результате распада вульгарной латыни». Более того: «говоря, что французский язык происходит от латинского, мы этим только хотим сказать, что французский язык – это форма, которую принял латинский язык в определенной стране в определенную эпоху. Во многих отношениях французский язык – тот же латинский язык». Латинские слова составляют основной пласт лексики французского языка.

Сюда же относятся и средневековые диалектные (провансальские, нормандские, пикардийские и др.) слова. Что же касается состава лексики французского языка в новое и в новейшее время, то при изучении «малого словаря французского языка («Petit Larousse -), который содержит 4.635 слов, исследователь обнаружил 2.028 слов латинского и 925 слов греческого происхождения, 604 слова немецкого, 285 слов итальянского, 154 слова английского, 144 – арабского, 119 слов испанского, 34 слова турецкого, 36 слов из иврита, 25 слов славянского, 99 – из языков народов Азии, 62 слова индоамериканского, 6 слов из языков народов Африки, 4 слова венгерского, 10 – португальского происхождения, по другим, более поздним подсчетам, во французском лексиконе 7.074 латинизма и 2.309 грецизмов, около 1.500 романизмов – из итальянского (до 900), испанского (более 300), провансальского (свыше 200), португальского (около 30) языков, столько же германизмов – из английского (до 900), немецкого (более 300), нидерландского (свыше 150), скандинавских (датского, норвежского, шведского – всего 70 с лишним и исландского) языков, около 100 славянизмов – русизмы (более 80), полонизмы (более 10), заимствования из болгарского, словенского, хорватского, чешского языков, более 130 других индоевропеизмов – из персидского (свыше 50) и новоиндийских языков, а также 20 с лишним кельтских (бретонских, ирландских, шотландских) заимствований, есть тюркизмы и монголизмы, много слов финно-угорских (венгерских, финских) слов, заимствования из кавказских и семитских (около 350 арабизмов и более 30 иврита) языков, до 50 японских, около 20 тибето-китайских слов, заимствования из дравидийских, австронезийских, меланезийских, микронезийских, полинезийских языков, из языков аборигенов Африки, индейцев Северной, Центральной, Южной Америки (5). Стало быть, слова французского происхождения – это менее всего галльские слова. Но по традиции, которая сложилась издавна в русской филологии и которой следовала советская филологическая наука, заимствования французского происхождения называют галлицизмами (франц.gallicisme от лат.gallicus, т.е. «галльский»). Галлицизмы, по определению А.П.Квяшковского в его «Поэтическом словаре» (М., 1966)

суть «слова, заимствованные из французского языка» либо «оборот речи, составленный по французскому образцу» или же, следуя «Краткой литературной энциклопедии» (М.,1962-1978) – это «слова и выражения русского языка, перешедшие из французского языка», Ведь «...пantalоны, фрак, жилет – всех этих слов по-русски нет», - писал в «Евгении Онегине» А.С.Пушкин. В течение 200 лет после этого гостеприимный русский язык вобрал в себя, наряду с жилетом, тысячи других французских заимствований.

«Этот французский термин (*emprunt*, т.е. заимствование – Л.Т.) обозначает одновременно и акт, в результате которого один язык усваивает элемент другого языка, и сам заимствованный элемент», - разъясняет Жюль Марузо в своем «Словаре лингвистических терминов» (М.,1960). Языковеды различают, по степени освоения, заимствования, уже освоенные, и заимствования еще не освоенные, или менее строго терминологически, - заимствования «укоренившиеся» и заимствования «неукоренившиеся». «По степени освоенности заимствования варьируются от полностью освоенных до варваризмов», - сказано в третьем издании «Большой Советской Энциклопедии» (М.,1969-1978). Галлицизм, с такой точки зрения, - «неукоренившееся» заимствование: он определяется О.С.Ахмановой в ее «Словаре лингвистических терминов» (М.,1966) как «слово (выражение или конструкция), заимствованное из французского языка и воспринимаемое как чужеродный элемент», т.е. как разновидность варваризма, последний, согласно ее утверждению, есть «иноязычное слово, употребляемое при описании чужеземных обычаев, особенностей жизни и быта (реалий) для придания изложению местного колорита».

В современном казахском литературном языке, в отличие от современного русского литературного языка, галлицизмы выступают не как разновидность варваризмов, а как разновидность русизмов, ибо подавляющее большинство слов из западноевропейских языков перешло в казахский язык посредством русского языка. Русский язык для языков других народов бывшего СССР в течение двух и более столетий был и остается основным источником заимствования европеизмов. Вот почему галлицизмы в казахском языке надо рассматривать практически как слова, по источнику своего непосредственного заимствования, русские, т.е. как галлорусизмы.

Таким образом, если придерживаться терминологического разграничения «прямых» и «косвенных» заимствований, принятого в современном языкознании, то галлорусизмы – это, в массе своей, косвенные французские заимствования, проникшие через русский язык могут быть галлицизмы, которые заимствованы, минуя русский язык, но их число не столь значительно, чтобы рассматривать их в отрыве от общей массы русских заимствований французского происхождения.

Таково содержание понятия «русские заимствования французского происхождения в казахском языке», последняя составная часть которого – «казахский язык» тоже требует своего уточнения в связи с обсуждаемой проблемой.

Если речь идет о проблеме заимствованных слов, то понятие «казахский язык» можно использовать, для краткости, равнозначно понятию «лексика современного казахского литературного языка», или – «казахская лексика», а последнюю, ради наглядности изложения, принимать за совокупность слов как комплексов графических изображений, использующихся носителями казахского языка, умеющими читать и писать, само же слово как лексическую единицу – за «кусочек» текста (В.М.Солнцев), т.е. факт не речи, а только письма, точнее – за факт передачи элементов речи элементами письма.

Разумеется, как отмечает Ж.Марузо в «Словаре лингвистических терминов» (стр.104), всякое «заимствование может происходить либо изустным путем – слуховое (*auditif*), или фонетическое (*phonétique*) заимствование, либо через письменность – книжное (*visuel*), или графическое (*graphique*) заимствование». В принципе, эти пути равноценны. Но, во-первых, галлорусизмы как неотъемлемые компоненты казахской лексики, утвердились в ней благодаря многократным русско-казахским текстуальным (письменным) переводам, а во-вторых, каждый исследователь, занимающийся языком, фактически оперирует письменным словом. И в этом есть свой *raison d'être*.

«Как только появляется письмо, как только появляется искусство правильно писать и говорить, как только появляется стремление к идеальной языковой норме, - появляется участие человеческого сознания в жизни языка». Следует добавить: «даже в отношении нашего родного языка

сплошь и рядом в качестве опосредующего звена выступает письменный источник», а когда речь идет о языке, пространственно от нас удаленном, прибегать к письменным свидетельствам приходится в большей степени», и хотя письменность сама по себе чужда внутренней системе языка, все же полностью отвлечься от письменности нельзя, так как это техника, с помощью которой постоянно фиксируется язык.

Уточнение использования понятий «казахский язык», «казахская лексика», «казахское слово», предпринятое здесь, подразумевает такое же использование и двух других понятийных рядов: «французский язык» «французская лексика», «французское слово» и «русский язык», «русская лексика», «русский язык».

Для соответствующего обозначения французского, русского, казахского языков уместны термины: язык-донатор, (франц. langue-donateur), т.е. «дающий» язык, или язык-источник (в данном случае – французский язык), язык-медиатор (франц. langue-médiateur), т.е. язык-посредник (в данном случае – русский язык), язык-рецептор (франц. langue-récepteur), т.е. «берущий» (в данном случае – казахский язык).

Все слова сосредоточены в словарях – наиболее объективном показателе состояния лексики в изучаемом периоде ее развития. При этом лексика «внутреннего происхождения» (эндогенная лексика) включается в толковые словари, а лексика «внешнего происхождения» (экзогенная лексика) – в словари разного типа: заимствования, условно говоря, «совсем освоенные» - в толковый словарь, «не совсем освоенные» - в энциклопедию, «совсем неосвоенные» - в словарь иностранных слов.

Источник изучения галлорусизмов в казахском языке – это, конечно, словари: многотомная «Казахская Советская Энциклопедия» - (Алматы, 1972-1978г.г.), двухтомный «Русско-казахский словарь» под общей редакцией Г.Г.Мусабаева и Н.Т.Сауранбаева, многие другие лексикографические издания. Но проблема русских заимствований французского происхождения в казахском языке до сих пор не привлекала к себе, как единое целое, внимания специалистов. Отсюда – необходимость, прежде всего, в самой постановке проблемы, так как назначение науки, как известно, - не только решать, но и ставить вопросы, причем нередко труднее увидеть проблему, чем найти ее решение.

Словарь любого языка постоянно находится в текущем состоянии: одни слова выходят из употребления, другие вводятся в употребление, и спрос на обновление словаря может пополняться неологизмами внутреннего происхождения. Но особенно богатый материал может быть подчерпнут из иностранных языков. Вот почему «языки извлекают ресурсы не только из своих собственных запасов, они ищут их и в других языках. Заимствование всегда было нормальной функцией лингвистической жизни, но особо большое значение оно приобрело в современных языках». Заимствование – одно из основных явлений жизни языка: это международный обмен в области языков, вызываемый всей совокупностью общения между народами.

Объект исследования (галлорусизмы в казахском языке) – это, во-первых, нарицательные слова (генонимы, или апеллятивы), во-вторых, собственные имена (эйдонимы). Апеллятив (франц. appellatif от лат. nomen appellativum) – это «термин, - поясняет в «Словаре лингвистических терминов» Ж.Марузо, - употребляемый для обозначения имени нарицательного в противоположность имени собственному». Соответственно можно обозначить совокупность нарицательных слов (апеллятивов, или генонимов) – просегорикон и совокупность собственных имен (эйдонимов) – ономастикон.

В целом, совокупность генонимических и эйдонимических галлорусизмов в казахском языке, как объект исследования, - это несколько разрядов:

простые слова (mots simples), или ординативы (франц. ordinaire «обыкновенный»), например, atelier (ателье) ателье, Balzac (Бальзак) – Бальзак

сложные слова, или композитивы (франц. mots-composés) - «составной»), например, bal-masqué (бал-маскарад) – бал-маскарад, Alsace-Lorraine (Эльзас-Лотарингия) – Эльзас-Лотарингия,

производные слова или деривативы (франц. dérivations-«словообразование»), например wagonnet (вагонетка) – вагонетка., Jacobins (Якобинцы) – якобиншилер

сочетания слов («устойчивые сочетания») или синтагмативы (франц. syntagme): словосочетания – это синтагмы, например, comité du parti

(партийный комитет) – партия комитеті, la Commune de Paris (Парижская Коммуна) – Париж Коммунасы.

К изложенному здесь относительно объекта исследования следует добавить еще одно замечание. Есть и другие заимствования, предполагающие глубокое взаимопроникновение двух языковых систем. Это кальки, т.е. структурно-смысловое заимствование, которое не сохраняет в языке-рецепторе, вслед за языком-медиатором, звуковую или графическую материю языка-донатора: ср. chemin de fer железная дорога – темір жол, Cote d'Ivoire (Берег Слоновой Кости) – Пил Сүйеги Жағалауы.

Актуальность поставленной проблемы очевидна не только из-за ее неразработанности. Проблема галлорусизмов в казахском языке органически вплетается в проблематику современной теории языковых контактов, широко обсуждающейся в мировой науке о языке. Эта проблема касается одновременно нескольких продолжающихся разрабатываться проблем: проблемы развития казахского языка (здесь важно подчеркнуть его статус как государственного в Республике Казахстан, проблемы влияния русского языка на казахский язык и на другие тюркские языки, проблемы роли русского языка при изучении других, в том числе западноевропейских языков.

Необходимость исследования галлорусизмов в казахском языке возрастает оттого, что оно дает возможность уяснения представлений о составе лексики современного казахского языка, о путях развития, языковых источниках и путях их пополнения, о месте, которое занимают, и роли, которую играют в ней прямые и косвенные заимствования. Исследование позволит эксплицитировать фрагмент картины, по которой можно судить о масштабах и особенностях использования русской лексики в бывшем СССР и французской лексики за пределами Франции. Экспликация послужит не только казахскому языкознанию и тюркологии, но и русистике и романистике, а в целом – теории языковых контактов и через нее – общей теории языка.

Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Перев. С 3-го франц. изд. Г.В. и Т.В. Вентцель. – М., Изд. Иностран. Литер., 1955.
2. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Том 2. – М., изд. АН СССР, 1963.
3. Вандриес Ж. Язык (Лингвистическое введение в историю). Перев. под ред. Р.О.Шор. – М.-Л., Соцэкгиз, 1937.
4. Доза А. История французского языка. Перев. с франц. Е.Н.Шор. Под ред. М.С. Гурычевой. М., Изд. Иностран. Литер., 1956.
5. Мусаев А.М. Устойчивость языковой системы и развитие языка (На материале лексики французского языка). Автореф. дисс. Доктора филол. наук. – Киев, 1989.
6. Орысша-қазақша сөздік. – Алматы, «Қазақ Совет Энциклопедиясы» ның бас редакциясы: 1 том, жалпы редакциясын басқарған Г.Г.Мұсабаев, 1978, 2 том жалпы редакциясын басқарған Г.Г.Мұсабаев, Н.Т.Сауранбаев толықтырылып, түзетіліп басылуы, 1981.
7. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. В сб. Его раб. «Труды по языкознанию». Перев. с франц. Под ред. А.А.Холодовича. – М., изд. «Прогресс», 1977.
8. Таирбекова Л.Н. Тернарная конфронтативность: язык-донатор, язык-медиатор, язык-рецептор. В сб. «Проблемы конфронтативной лингвистики». – Баку, изд. АГПИИЯ, 1983.

Таирбекова Л.Н.,

ф.ғ.д., профессор, лингвистика және коммуникация теориясы кафедрасының меңгерушісі, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ, Алматы, Қазақстан

Қазақ тіліндегі галлорусизмдер жайлы (мәселе қою)

Қазақ тіліндегі галлорусизмдерді зерттеу қажеттігі заманауи қазақ тілінің лексика құрылымын зерттеуден туындаған. Басты мәселе ретінде қазақ тілінің дамуы, тілдік бастаулар мен оларды қолдану жолдары, одан бөлек, тура және жанама кірме сөздердің алар орны қарастырылды. Аталмыш мәселені зерттеу тек қазақ тілі мен түркі тілдес тіл білімі үшін

ғана маңызды емес, сонымен қатар, толықтай тілдік байланыс теориясы мен жалпы тіл теориясына да қажет болмақ.

Кілттік сөздер: галлорусизм, просегорикон, ономастикон, донатор-тіл, медиатор-тіл, рецептор-тіл.

Tairbekova L.N.,

d.ph.sc., head of the theory of linguistics and communication chair, Kazakh
Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

About gallorussinism in Kazakh language (Basics of the problem)

The basics of gallorussinism research necessity of Kazakh language based on the opportunity to define the structure of nowadays Kazakh vocabulary, its development, language sources and ways of its replenishments. Also one of the important things in this problem is the research of the role and place of borrowing words. The study of this problem is important not only for Kazakh linguistics and Turkish language science, but also for language contact theory and general language theory.

УДК: 801 (574)

Аққожина Б.Қ.,

ф. ғ.к., аға оқытушы, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ЖӘНДІКТЕРДІҢ ЖЕРГІЛІКТІ АТАУЛАРЫ

Бұл мақалада қазақ тіліндегі жәндіктердің жергілікті атаулары туралы сөз қозғалады, сонымен қатар жәндіктердің атауларының қосымша қандай мағына беретіндегі жайлы да айтылады.

Түйін сөздер: құрт-құмырсқа, жәндік, жергілікті атау, жарыспалы қолдану, диалектология, даму.

Қай тіл болмасын оның құрамында үйреншікті норма болып қалыптасқан жалпыхалықтық деңгейде қолданылатын баршаға мәлім, түсінікті әдеби сөздермен қатар сөйлеу тілінде көне тілдің көрініс ретінде сақталған ертедегі тайпа тілдерінің қалдықтары, қазақ халқының әр дәуірде іргелес, көрші жатқан халықтармен қарым-қатынасын көрсететін ауыс-түйіс сөздер де кездеседі. Бұлардың ішіндегі ескі жазба ескерткіштерінде кездеспейтін, әдеби тілде қолданылмайтын, белгілі бір аймақ тұрғындары тілінде ғана сақталып, сол өңірге тән тілдік ерекшеліктер ретінде көнеден қалыптасқан және кейінгі кезде пайда болған бірқатар бірліктер бар. Сондай бірліктердің қатарына құрт-құмырсқа, жәндіктердің де жергілікті атаулары енеді.

Тілімізде құрт-құмырсқа, жәндіктердің жергілікті ерекшеліктері әдеби үлгісімен қатар жарыспалы қолданылуының негізінде тек жергілікті тұрғындарға ғана емес, баршаға танымал болып келе жатыр. Негізінен құрт-құмырсқа, жәндік атауларының жергілікті қолданысы диалектология ғылымы дамыған кезеңнен бастап-ақ сөздікке ілігіп, біршама жинақталып қалды. Қазақ диалектолог ғалымдарының барлығы С.Досқараев, С.Аманжолов, С.Омарбекова, Ш.Сарыбаев, А.Ибатов, О.Нақысбеков, А.Нұрмағанбетов, Ғ.Қалиев, М.Атабаевалар өз зерттеулерінде жануарларға қатысты жергілікті атаулар деген лексикалық топтың ішінде құрт-құмырсқа, жәндік атауларының да диалектілік ерекшеліктеріне тоқталып өтеді.

Жалпы жергілікті тіл ерекшеліктері ішіндегі халық тіліндегі айтылған ойды дәл көрсететін жергілікті мәні бағалы атаулар әдеби тілге жиі еніп отырады. Диалектілік құрт-құмырсқа, жәндік атауларының ішінде де бірсыпырасы әдеби тіл қатарына атау ретінде еніп үлгірді.

Тілдегі говорлар даму процесінде өзара сөз алмасып, бір-бірімен жақындаса түседі. Демек, олар дамып, өсіп, бірте-бірте әдеби тілге жақындай береді. Қай тіл болмасын оның өзін жасаған сөздерін ғасырлар бойы қолданып, ұрпақтан ұрпаққа жеткізіп, кемеліне келтіре дамытып отырады. Бұл жағынан алып қарағанда диалекті тарихи мәні зор аса маңызды тілдік құбылыс деп саналады. Өйткені онда ескі элементтер, көне

құбылыстар әдеби тілмен салыстырғанда ұзақ және мол сақталады, – дейді Ж.Болатов [1,88].

Диалектілік лексиканың құрамы дегенді оны құрайтын жергілікті тілге тән сөздер мен диалектілік (жергілікті) сөздердің жүйелі жиынтығы ретінде түсіну тіл ғылымында ежелден қабылданған. Диалектілік лексикаға тән өзгешелік, айырмашылық белгілер де осы жалпыхалықтық тіл мен диалектілік ерекшеліктердің арақатынасынан, бірінен екіншісіне өту процесінен, бір біріне әсерінен туындайды. Бұл диалектілік сөз және оны танудың, мағынасын ашудың басқа критерийлері, принциптері бар дегенді білдірмейді. Олай болуы мүмкін емес. Себебі тіл иесі біреу. Оның таным, ойлау, түсіну, қоршаған ортаны қабылдау қабілеті де бірегей. Тек жалпыхалық таныған сөздердің мағыналық қырлары мен сол мағынаның диалектілік варианттары немесе диалектілік сөздің мағыналарының жалпыхалықтық тіл көлеміндегі арақатынасында азды-көпті мағыналық, т.б. ерекшеліктердің болуы заңды құбылыс.

М.С.Атабаева: «Диалект иелерінің сөйлеу тілі көп жағдайда мағыналық жағынан өте аумақты екенін танытады. Диалект иесі сөздің жалпыхалықтық мағыналарымен бірге өз аймағында айтылатын мағыналарын қатар пайдаланады. Мұндай сөздердің семантикалық мазмұны, мәні кең болады», – дейді [2,118].

Қазақ диалектолог ғалымдардың еңбектерінде және қазақ тілінің аймақтық сөздігінде берілген құрт-құмырсқа, жәндік атауларын жинақтай келе оларды мынадай жүйеде талдауды жөн деп санадық:

1. Құрт және құртқа қатысты атаулар:

Айкелді – қарақұрт шаққан адамды, малды дұғамен оқығанда ыдысқа салатын шыбынды осылай атайды. *Ақ құрт* – малды індетке ұшырататын құрт түрі. *Алакүлік* – жер құртының бір түрі. Мысалы: Жүрмек болып көңілі бітті дейді, Малға айналып өмірім өтті дейді, Желі толған түйенді, жан шешеке, *Алакүлік* әкетсін депті дейді (Қозы Көрпеш – Баян Сұлу). *Балық қарын ара* – құрт. Балық қарын ара деп шервекті айтады. *Бауырқұрт* – қойдың қалдық суды ішкеннен ішіне түсіп, ауруға шалдықтыратын құрт. Биыл бауырқұрттан қой аман. *Буақұрт* – аттың аяғына түсіп ауыртатын құрт. *Жерқұрт* – жауын құрт, шылаушын. *Жұлдыз* – үстінде түгі бар құрттың үлкендеу түрі, жұлдызқұрт. *Жұмыр құрт* – қойда іш ауруын тудыратын құрттың бір түрі. *Көмей құрт* – түйенің танауына түсіп, бырылдатып, басып шайқатып ауыртатын құрт. *Қарақас* – егінге түсетін құрт, қаракүйе. *Қастауыш* – қаракүйе. *Құрт ауру* – жылқының беліне түсетін құрт, артқы аяғы сүйретіліп қалады. *Оқыра* – сиырдың арқасына түсетін құрт. *Піте* – күйе құрты. *Түлкішек* – түк жүнді құрт. *Тіле* – мақтаның зиянкес құрты. *Чағылдақ* – құрт. *Чуалчаң* – жауын құрты. *Шуалшаң/шұбалшаң* – жауын құрты. *Шылаушын* – жауын құрты [3].

2. Кесіртке атаулары:

Айқұлақ батпа – қауіп төнгенде құмға батып кететін кесіртке түрі. *Батбат* – құмда өмір сүретін кесіртке. *Батпа* – құмда өмір сүретін жалпақ бас кесіртке. *Ешкімер* – кесірткенің үлкен түрі. *Жалпақбас* – кесірткенің бір түрі. *Жыланбас* – басы жыланның басына ұқсас, үсті жылтыр кесіртке. *Молдабас* – құмды жердегі кесірткенің түрі. *Тарбақ* – кесіртке т.б.

3. Жылан атаулары:

Аждарқа – айдаһар. *Аю жылан* – үлкен улы жылан. *Бүке* – аждаһа, абжылан. *Құлағы бар жылан* – құлағы адам құлағына ұқсас жылан түрі. *Мар* – жылан.

4. Шыбын-шіркей атаулары:

Ала шыбын – шыбынның бір түрі. *Аяқшы* – масаның бір түрі. *Әйкелді* – канатты құмырсқа. *Әрене* – сона тектес жәндік. *Боқшыбын* – малды құрттататын, құрт түсіретін шыбын. *Борша/бұрша/бүрше* – бүрге. *Бүргелтай* – қора бүргесі. *Бытықана* – қорадағы ұсақ шыбын. *Біте* – құмырсқа тәрізді жәндік. Түсі сары болады, үйдің, қораның ағаштарын жеп, үгітіп тастайды. *Бітіқана* – майда шыбын. *Елбелек* – көбелек. *Жөлек* – жас кене. *Замбыр* – жабайы ара. *Құмыты* – шіркейден де кіші шыбынның түрі.

Құрғанат - шымал сияқты өте кішкенай жәндік. *Қызыл құрт* – қандала. *Май құмырсқа* – құмырсқаның ең ұсақ түрі. *Мітеген* - шіркей. *Сармаса* – масаның бір түрі. *Сасық* – қандала. *Саршыбын* – адам шағатын түсі сары масса. *Талпан* – қандала. *Тасқара* – масса. *Шымал* – шыбынның ең ұсағы, т.б.

5. Қоңыз, бақа, шаян, кірпі, өрмекші атаулары:

Аруана – тор қанат жәндіктердің бір түрі; қоңыз. Ұзындығы 15-20 мм, мойыны аруана түйенің мойыны тәрізді, сондықтан да аты соған сәйкес қойылған. *Саразбан* – қоңыздың бір түрі. *Шілде қоңыз* – жаздың ыстық айларында шығатын қоңыз. *Тағылан* – үлкен кірпішешен. *Тарбақа* – тасбақа. *Тостақан бақа* – тасбақа. *Шәрбақа* – суда жүретін майда бақа. *Алабүйі* - өрмекші тобына жататын буынаяқты жәндік. Қарнында айқыш ақ дағы болады. *Есек жем* – қырықаяқ т.б.

6. Шегіртке атаулары:

Бәкі/бәкішек – шегіртке. *Бөбішек* – кішкене, майда шегіртке. *Кесіртке* – көк шегіртке. *Мылтықшы* – дәуіт. *Тұздықшы* – күзде шырылдап ұшатын қара шегіртке. *Чекчек* – шегіртке.

Құрт-құмырсқа, жәндік атауларына қатысты жергілікті ерекшеліктерді зерттей келгенде, синонимдік, ононимдік және көпмағыналылық құбылыстарының да бар екендігі аңғарылды.

Сөздің лексико-семантикалық түрленуінің нәтижесі тілде көпмағыналылық арқылы көрінеді. Сөйленістерде сөздің лексика-семантикалық топтары пайда болуының бірнеше жолы аталады. Солардың ішінде сөз мағынасын ауыстыру жолы – басты тәсіл. Көпмағыналылықта сөздің мазмұндық бүтіндігі бұзылмайды, мағыналық түр ғана өзгереді, дыбыстық құрам сақталады.

Ақкөбелек сөзі осындай көпмағыналылық тудыру құбылысына ұшыраған. Оның бірінші мағынасы – қабыршақ қанаттылар отрядының туысына жататын, қанатары ақ түсті күндіз ұшатын жәндік. Екінші мағынасы – адамның ақкөңілділігін, аңқылдақтығын, нәзік жандылығын сипаттайтын ауыспалы бейнелі ұғымды білдіреді.

Адамның таным-түсінігіндегі көбелек жәндігінің жеке қасиеттері мен болмысы екінші мағынаны бейнелеуде белсенді қолданылған. *Ақкөбелектің* кей жердегі географиялық синонимі «ақ көйлек» қалпында да көрінеді. Тіркестің ең негізгісі, алғашқысы – «ақ» сөзі, «көйлек», «көбелек» сөздерін кейін халық қосқан қосалқы тұлға деуге болады.

Сол сияқты *Жынды көбелек* атауының бірінші мағынасы – көбелектер тұқымдасының бір түрі. Алдыңғы қанаты жіңішке және ұзын, артқысы қысқа келеді. Оның екінші мағынасы – өз басына өзі пәле табатын ұшқалақ адам.

Алақұрт 1 – жәндік. Таулы жерлерде жылқының, түйенің, ірі қара малдың терісінде тіршілік ететін бүрге. *Алақұрт 2* – қолөнер. Бұйым шетіне салынатын ұсақ ою-өрнек түрі. Құрт түріне сәйкестеліп, теңбіл-теңбіл болып жасалады. Алақұрт көбінесе ши орауында, сырмақ шетінде жүкаяқ, асадал сияқты заттардың шеттерінде кездеседі. *Алақұрт 3* – өсімдік. Күнбағыс дәні.

Жыланбас 1 - жәндік. Басы жыланның басына ұқсас, үсті жылтыр кесіртке. *Жыланбас 2* - өсімдік. Басында жүгері тәрізді дәні бар, мысық-құйрық тектес шөп.

Кене 1 – жан-жануарлардың қаны мен өсімдіктердің сөлін соратын паразит жәндік. *Кене 2* – Мал қамау үшін қамыстан жасалған қора.

Маса 1 – адам мен жануарлардың қанын соратын паразит жәндік. *Маса 2* – шыбын. *Маса 3* – мылтықтың шүріппесі.

Шыбын 1 – жәндік. *Шыбын 2* – ойын картасының кресі.

Шілделік 1 – қоңыз. *Шілделік 2* – баланың әсіресе емшектегі баланың бетіне шығатын жара, т.б.

Диалектілік лексикадан фразеологизмдер бастапқыда фразеологизм табиғатын тану тұрғысынан емес, жергілікті ерекшеліктерді тану, жинау, тіркеу мақсатынан басталған. Құрт-құмырсқа, жәндіктердің де өзіне тән

қасиеттері мен ерекшеліктері, пайдасы мен зияны, сыртқы пішіні мен болмысы адам санасында терең сақталып, құрт-құмырсқа, жәндіктің сол ішкі ерекшеліктері мен сыртқы болмысы басқа бір ұғымды танытуда бейнелі түрде белсенді қолданысқа айналып кеткен. Осындай идеомалық, бейнелі тіркестер мен сөйлемдердің константалық деңгейге жетуі нәтижесінде диалектілік фразеологизмдер қалыптасқан. Мысалы:

Балық үндес, бақа тілдес болу – ым-жымы бір болу.

Басын ара шағып алған жоқ – ақыл-есі дұрыс.

Басына тарақан кіру – мас болу.

Битке өкпелеп тон шешпе – орынсыз нәрсеге өкпелеме.

Битке пышақ суыру – болмашыға ашу шақыру.

Биттің ішіне қан құю – өте қу, жылпос.

Битін сығып қанын жалау – өте сараң, шық бермес шығайбай.

Борша болғыр – түйе малына айтылатын қарғыс.

Жыланаяқтана күлу – сиқырлана күлу, қулана күлу.

Жыланның аяғын көрген – әккі, алаяқ, қу.

Жынды көбелек – өз басына өзі пәле табатын ұшқалақ.

Көзі биттеу – азып-тозу.

Тасбақаның аузынан шөп алу – айлакер, қу адам.

Тасбақаның дауылы – алай-дүлей қатты жел.

Тышқан жұтқан жыландай – қалыптан тыс семіздік, буылтық-буылтық болу.

Шыбыны торғайдай шырылдау – жаны шырқырау.

Шыбыны шиқылдау – бәйек болу.

Шыж көбелек болу – мазасыздану.

Шыпасына шыбын қонбау – тақыр кедей [3].

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Болатов Ж. Қазақ диалектологиясының кейбір мәселелері // Қазақ тіліндегі жергілікті ерекшеліктер. – Алматы, 1973. – 199 б.
2. Атабаева М. Қазақ тілі диалектілік лексикасының этнолингвистикалық негізі. – Алматы, 2006. – 288 б.
3. Қазақ тілінің аймақтық сөздігі. – Алматы, 2005. – 824 б.

Аккожина Б.А.,

к.ф.н., старший преподаватель, КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Местные названия насекомых на казахском языке

Анализ названий насекомых, близких по значению во всех тюркских языках, определить их место и роль в мировоззрении народа.

Akkozhina B.K.,

c.ph.sc., senior instructor, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

Local names of insects in Kazakh

To give the analysis of the insect's names, close to the meanings in all Turkic

languages, to define their place and role in the people's world outlook.

УДК: 81'26 + 81'0

Сабитова М.Р.,

к.ф.н., профессор КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

**К ПРОБЛЕМЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
МАРКИРОВАННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

Настоящая работа посвящена выявлению национально-культурных компонентов семантики лексических единиц. Анализ национально-маркированной лексики фразеологической системы языка, представляется довольно актуальным в связи с возросшим интересом к исследованию связи языка и культуры в целом. Национальное своеобразие мировосприятия той или иной этнокультурной общности коренится в образе жизни и психологии народа, отраженных в языке семантической структурой вербальных знаков. Ярко выраженный антропоцентрический характер фразеологических единиц позволяет выявить этнические стереотипные представления прошлого, культурные концепты того или иного этноса.

Ключевые слова: антропоцентризм, фразеологическая семантика, национально-маркированная лексика, стереотип, культурные доминанты.

В последние годы в лингвистике наблюдается интерес к антропоцентричности как главному принципу когнитивно-дискурсивной парадигмы в языке, в основе которой лежит внимание к человеку как к объекту исследования. И это неудивительно: индивид, являясь мыслящим и творческим существом, особым образом отражает мир в своем сознании и определяет свое место в нем, становясь при этом точкой отсчета, относительно которой воспринимается все сущее.

В центре когнитивной и функционально-коммуникативных систем языка находится человек, что находит выражение во фразеологизмах, в которых отражается концептуализация мира через познание самого себя. Фразеология, будучи системой косвенных номинаций, носит фрагментарный, избирательный характер и тяготеет в основном к отражению концептуальных сфер, связанных с человеком, и составляет свои специфические семантические поля эмоций, внутренних переживаний и психофизических состояний человека, его интеллектуальной и волевой деятельности. Фразеологическая семантика в целом носит ярко выраженный антропоцентрический характер.

В работе исследуется семантика фразеологических единиц, характерным признаком которых является их антропоцентрическая сфокусированность, подразумевающая тесную связь языка с человеком, его сознанием, мышлением и духовно – практической деятельностью. Применение методов компонентного, семантического анализа, а также метода интерпретации фразеологизмов с помощью лингвокультурологического комментария способствовало раскрытию национально-культурной специфики фразеологизмов.

Этническая картина любого конкретного народа показывает, что в процессе его этногенеза складывается определенный психический тип со стойкими чертами, как результат восприятия от прежних поколений обычаев, привычек, жизненного уклада, традиций общения с соседями и т.д. Психические переживания, историческая память этноса передаются новым поколениям не пассивно, стихийно, не сами по себе, а через духовную культуру.

Этнический характер – это исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт представителей того или иного этноса, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ действий. Он существует в форме стереотипов, чувствования и поведения, преобладающих в структуре личности большинства представителей этноса.

Каждая нация имеет исторически сложившийся стереотип характера, представляющий собой суждение о наиболее ярких и запоминающихся чертах нации. Нация создает собственные коллективные представления – те верования, нормы и ценности, которые человек получает благодаря воспитанию, овладению культурой, такие представления предполагают коллективного субъекта, которому свойственны черты, недоступные для понимания при изучении индивида в целом.

Общечеловеческие нормы и модели поведения полностью детерминированы биологическими свойствами человека, но существенно коррелируются социокультурными механизмами. В каждой национальной культуре можно обнаружить специфические черты, которые играют особо важную роль в формировании национального характера и национального менталитета. Такие черты называют культурно-этническими доминантами. Именно они, в первую очередь, и получают закрепление во фразеологии.

Во фразеологизмах, обозначающих внутренние характеристики человека, получают воплощение первичные черты английского национального характера. Например: *as cool as a cucumber* – «невозмутимый, не теряющий хладнокровия», букв. прохладный как огурец (возможно данное фразеологическое сравнение построено на том факте, что в жаркую погоду внутри содержимого продукта гораздо прохладнее, чем температура воздуха); *as cold as ice* – «холодный как лед», «бесчувственный»; *as cold as stone* – букв. холодный как камень; *as hard as flint (stone)* – «каменный, черствый».

Закрепление в качестве основы сравнения компонента *stone* связано с прежними условиями проживания этноса. Из камня строились крепости и замки, холодные и неприступные, как впрочем, и сами их обитатели. Неслучайно в настоящее время существует некий стереотип, стереотип «холодные англичане», дающий общее представление об основных чертах этноса. Холодность, сдержанность проявляется в том, что в английской картине мира негативно оценивается чрезмерное проявление эмоций. Стереотип поведения предписывает строго контролировать свои эмоции. Высокий уровень самоконтроля – это та доминантная особенность, характерная для английского общества. Ср.: *as firm as a rock* – «твердый как скала»; *to set one's face like granite (flint)* – «лицо неподвижное как гранит (камень)»; *as steady (solid) as a rock* – «не поддающийся искушениям, уговорам». Аналогичными признаками, формирующими стереотип камня, такие как «крепость», «холодность», «неподвижность», являются и в русском языке, нашедшие отражение во ФЕ, как «каменное лицо», «сердце не камень», «как за каменной стеной».

Замкнутость, немногословие, жесткая тематическая регламентация общения в большинстве ситуаций в английском обществе непосредственно нашли отражение и в ряде фразеологических единиц. Например: *as stiff as a poker* – «чопорный, церемонный»; *as straight as a ramrod (post)* – «словно аршин проглотил»; *as rigid as a steel* – «твердый как сталь»; *as stiff as a post* – «чопорный». «Душа человека – не нараспашку в Англии. Не нараспашку и порок...». Снобизм людей из низших классов и чопорность высших – в этих

отрицательных душевных качествах, по мнению Г.Гачева, есть и положительная сторона. Они «помогают содержать различные страты многоэтажного общества герметически закрытыми, сохранять свои качества и не растворяться в смеси и упрощении» [1, с.165].

Однако невозмутимость и самообладание не были свойственны «старой» Англии, например 13-ого века, когда народ отличался буйным и вспыльчивым нравом, обычным зрелищем были публичные казни, и не существовало моральных ограничений. «Проявление эмоций англичан было характерно для территории британских колоний, где не существовало заповедей, а кодекс джентльмена предназначался исключительно для домашнего применения» [2, с.197].

На сегодняшний день проявление эмоций реализуется при помощи телевидения. По данным статистики, население Великобритании проявляет поразительное пристрастие к преступному миру на телеэкранах и страницах книг. По выражению писателя Джорджа Оруэлла, Англия – страна, где правонарушение и зло – понятия тождественные, - оказались родиной Конан Дойля и Агаты Кристи. Таким образом, англичанину приходится вести постоянную борьбу с самим собой, с естественными страстями своего темперамента, рвущегося наружу. По мнению английского социолога Джеффри Горера, это объясняет то, что англичане тяжелы на подъем, склонны обходить острые углы, что им присуще желание укрыться от посторонних взглядов, порождающее культ частной жизни [3].

Культ частной жизни, идея индивидуальности находят отражение в оценке взаимоотношений людей, основанной на стереотипных представлениях о нормах и установках в том или ином обществе. Речеповеденческие стереотипы понимаются как культурно-заданные стереотипы в быту, в отношениях с людьми и т.п. Они не только задаются культурой, но и сами оказываются смыслопорождающим фактором культуры: они регламентируют когнитивные процессы, поступки и действия во всех сферах жизнедеятельности [4, с.164].

Речевое поведение личности определяется, в первую очередь, его языковым и культурным статусом и мировоззрением. В результате исследования можно получить речевой портрет языковой личности определенного лингвокультурологического общества.

Характеристика активной речевой деятельности представлена в английских компаративных пословицах. С учетом характера проявления вербальной активности человека обнаруживаются общие и культурно-специфические особенности пословичных суждений. В английской фразеологии немногословность граничит с тактичностью, одним из проявлений речевой активности. В образном основании пословиц, которые описывают различные проявления разговорчивости, лежат ситуации, нарушающие нормальное течение человеческой жизни. Ср.: The tongue talks at the head's cost – «если держать язык на привязи, голова здоровей будет».

Хотя нормой для народа является правда, а отклонением – ложь, обнаружены пословицы, оправдывающую последнюю. Облагороженное худо перевешивает «облегченное добро». Например: Better a lie that heals

than a truth that wounds – «Больше пользы от приводящей к миру лжи, чем от поднимающей скандал правды».

Лжепроявления имеют некоторые специфические культурные различия, и вряд ли найдется общество, где бы его представители не были знакомы с ложью. Уже на самых ранних этапах развития общества отношение ко лжи было негативным на государственном и религиозном уровнях. Огромное количество пословиц, поговорок, крылатых изречений у различных народов – свидетельство поисков соотношения правды и лжи, волновавших человечество с древнейших времен. Например: «Правда глаза колет», «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь» популярные в русском народе, «Правдивому человеку неправду не говорят» - китайская пословица, «Из страха перед людьми трудно говорить правду, из страха перед совестью - ложь» - азербайджанская пословица.

Понятие лжи в любой культуре является изначально двойственным, двуликим. В одной проекции ложь является злом, в другой добром, ведь нередко ложь получает этическую санкцию, поскольку считается, что ложь иногда бывает во благо. По негласным законам общества огромнейшая часть нашей жизни проходит под определенной маской, которую вынужден носить каждый из нас, скрывая истинные чувства, дабы не оскорблять окружающих нас людей, не шокировать и не казаться невоспитанным. А поскольку скрывать какие-либо мысли уже значит лгать, следовательно, общество закономерно санкционирует известную долю лжи.

Клевета также является ненормативным, поскольку оно направлено на распространение заведомо ложных измышлений. Злословие порой сравнивается с падением. Например: *He that falls into the dirt, the longer he stays there the fouler he is; Better speak truth rudely than lie covertly* – «Лучше высказать правду в лицо, чем злословить тайно, за спиной»; *Better deny at once than promise long* – «Лучше сразу отказать, чем постоянно обещать».

В английской фразеологии обещание ассоциируется с неким легко бьющимся, ломающимся предметом. *Promises are like pie crust, made to be broken* «Обещания, как хлебная корка, даются, чтобы их ломать». Лесть занимает промежуточное положение между ложью и хвалой. В народных изречениях подчеркивается красноречивость льстеца, его угодливость, раболепие. Ср.: *As a wolf like a dog, so is a flatterer like a friend*.

Этнокультурная специфика интеллектуальной оценки наблюдается в результативности умственной деятельности. Для англичан актуальным является признак быстроты соображения. Сравните: *as smart as paint* – «находчивый, проникательный»; *as smart as a whip* – «ловкий, находчивый»; *mind like a steel trap* – «быстрый, сообразительный»; *to know better than that (than to do smth)* – «прекрасно понимать, соображать, что к чему».

В оценке интеллектуальной деятельности человека зачастую используется разговорный стиль. Сравните: *to have a head like a sieve* – пренебр. «иметь дырявую голову (говорится о рассеянном, беспамятном человеке)»; *like a bump on a log* – пренебр. «как пень, как чурбан»; *to have a*

mind like a sewer – пренебр. «иметь мозги как сточная труба»; like a stuffed dummy – «как набитый манекен».

Таким образом, национальное своеобразие мировосприятия той или иной этнокультурной общности коренится в образе жизни и психологии народа, отраженных в языке семантической структурой вербальных знаков. Народная фразеология хранит выражения, отражающие этнические стереотипные представления прошлого, культурно-этнические доминанты лингвокультурного общества. Социально-общественное положение, особенности состояния, темперамент, интеллектуальные возможности, поведение – все, что включает внутреннюю сущность человека, получает во фразеологии меткую образную характеристику. Наблюдения над особенностями языка позволяют увидеть источник национальной специфики тех или иных явлений культуры, исследовать те реальные формы, в которых воплощаются самобытные черты культуры народа в процессе созидания общечеловеческих ценностей.

Список литературы

1 Гачев Г.Д. Национальные образы мира, Космо-Психо-Логос. М.: Изд. Группа Прогресс: Культура, 1995.

2 Баронин А.С. Этническая психология. Киев: Тандем, 2000. – 264с.

3 Исина Г.И. Стереотипы и национальная языковая картина мира. Караганда, 2007. – 376с.

4 Алефиренко Н.Ф. Ценностно-смысловая природа этноязыкового сознания // Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этносознания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.А.Красавского. – Волгоград «Колледж», 2002. – С.158-167.

5 Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 544с.

Сабитова М.Р.,

ф.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӨТУ,
Алматы, Қазақстан

Ұлттық-мәдени таңбаланған фразеологиялық тіркестер мәселесі

Аталмыш мақала лексикалық бірліктер семантикасының ұлттық-мәдени компоненттерін анықтауға арналған. Тілдердің фразеологиялық жүйесіндегі ұлттық-мәдени таңбаланған лексикасына анализ жасау тіл мен мәдениет байланысын зерттеуге қазіргі таңда қызығушылықтың артып отырғанына байланысты өзекті болып отыр. Этномәдени жалпылықты ұлттық тұрғыдан қабылдау халықтың тұрмыс-тіршілігі мен психологиясынан бастау алып, тілдерде вербалды белгілердің семантикалық құрылымынан көрініс табады. Фразеологиялық тіркестердің антропоцентрилік сипаты халықтың бұрыны мен этностың мәдени концептерін, этникалық стереотиптерін анықтауға ықпал етеді.

Sabitova M.R.,

d.ph.sc., professor, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

To the problems of nationally-marked phraseological units

The current research is aimed to identify cultural and ethnic components, reflected in semantics of lexical items. The analysis of culturally important components fixed in a phraseological system of language is quite urgent in connection with the growing interest in the study of the link between language and culture. The national identity of a worldview of this or that ethnocultural community is rooted in the way of life and psychology of the people, as reflected in the language by the semantic structure of verbal signs. Strongly pronounced anthropocentric nature of phraseological units allows to reveal ethnic stereotype representations of the past, cultural concepts of a particular ethnic group.

УДК: 62-5

Қонысбаева С.,

ф.ғ.к., доцент, Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау, Қазақстан

ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ҒЫЛЫМИ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСІ

Мақала инновация термині туралы түсінік беріп, ағылшын тілін техникалық мамандықтарда оқыту үдерісінде инновациялық технологияларды қолдану жайлы сөз қозғайды. Инновациялық оқыту немесе ақпараттандыру арқылы нәтижеге жетемін деген ұстазға жүктелетін міндеттерге тоқталады.

Тірек сөздер: инновация, ақпараттық технология, интерактивті тақта

Инновация дегеніміз – жаңалық еңгізу, жаңа мазмұнды ұйымдастыруды білдіреді. Инновация ұғымы алғаш рет ХІХ ғасырда мәдениеттанушылар зерттеулерінде пайда болып, белгілі бір мәдениеттің келесібір мәдениетке еңгізген жаңа элементі деген ұғымды береді. Инновация білім беру мақсатында, оқыту технологиясында, білім беру жүйесінде түрліше қызмет атқарады.

Инновациялық технологиялар оқыту үрдісінде білім сапасын заман талабына сай етіп, жаңашыл бағытта білім алушылар толық қамтамасыз етеді, жаңаша оқыту жүйесінде бейімдейді, осыған байланысты жоғары оқу орындарын түбегейлі компьютерлендіру жоспарлау негізінде, елдегі қашықтан оқытуда жаңа технологиялық білім беру жүйесін қолайлы оқыту әдісі деп қарастыруға болады.

Шет тілді оқытуда жаңа технологияларды сабақта жан-жақты қолдану жаңаша оқытудың тиімді жолдарының басты әдісі болып табылады.

Білім берудің озық технологияларын меңгермейінше сауатты да жан-жақты болу мүмкін емес. Соның бәрі компьютер, мультимедиялық оқу құралдары және интерактивті тақта көмегімен болмақ.

Инновациялық оқыту жүйесіндегі жобалау технологиясының ерекшелігі: оқушының танымдық қабілетін және танымдық процестерді қабылдау, есту, көру, ынтаны қабылдау қабілетін дамытып оны бекіту, шығармашылық деңгейін арттыру мақсатында жүзеге асады. Шет тілі сабағында инновациялық оқыту әдісін қолдана келе сабақ бойы алдымызда топтың жұмыс істеуін талап етеміз, сондықтан мазмұнды және интенсивті болады. Ақпаратты технологияны қолданған сабақ немесе дәрісіміз арқылы бұрын адам ойында болмаған оқытудың жаңа әдістерін ұйымдастыруға болады.

Ақпараттық технологияның немесе компьютердің ерекшелігі- оның қатысымдық құрал бола білуі, яғни білімгер ол арқылы қатысымның барлық

түрлерін жүзеге асыра алады. Бұл мәтіндерді оқу, сұхбат жасау, жазу, тыңдау әрекеттері болып саналады. Шет тілін үйренуде бұл мүмкіншіліктер ең маңызды роль атқарады.

Компьютердің көмегімен жаттығулардың кешенді түрлерін аз уақытта орындау мүмкіншілігі туындайды.

Жалпы техникалық мамандықтар бойынша ғылыми инновациялық әдіспен дәріс оқығанда интерактивтік тақтаның маңызы зор. Сонымен қатар көптеген техникалық терминология пайдаланғанда тақта арқылы студенттер үшін өте түсінікті болады, себебі, ағылшын тіліндегі оқылуы мен жазылуы студенттер үшін қиын сөздіктерді тез арада түсініп, оқуға болады.

Ағылшын тілін жаңадан үйреніп жүрген оқушылар мәтіндерді көзімен көру, оқу, және аудару техникасын тез үйренеді.

Осылайша өткізілген сабақтарға сәйкесті шет тіл сабағында компьютерлерді қолдану мәтіндермен ақпаратты білуге жол ашады. Тіпті нашар оқитын оқушылардың өзі компьютерлермен жұмыс жасауға қызығады, өйткені кейбір жағдайларда компьютер білмеген жерін көрсетіп, көмекке келеді.

Шет тілін инновациялық жүйеде оқыту әдісінің маңыздылығы сабақты түрлендіруге әсерін тигізеді.

Сабақтың барлық кезеңінде оқытушы қызықты да, әсерлі өткізуге ықпалын тигізеді.

Шет тілін инновациялық оқыту әдісі – оқушының өз үрдісін ұйымдастыруға толық қатынасын белсенді тұлға болып қалыптасуына мүмкіндік ашатын тиімді оқыту әдісі.

Шет тілі сабағында ақпараттық технологияларды тиімді қолдану әр ұстаздың міндеті болып отыр. Енді біз «Бұл әдісті немес жаңа технологияны қалай қолдануымыз керек?» деген сұраққа былайша жауап беруге болады: мұғалім бұрынғыдай дайын білім бермейді, студенттер өз бетімен ізденуге нұсқау ғана береді.

Инновациялық оқыту немесе ақпараттандыру арқылы нәтижеге жетемін деген ұстаз мынадай міндеттерге мән беруі керек:

1. Ақпараттық технологияларды зерделеу;
2. Тиімді тәсілдерді анықтау;
3. Қолданылған тәсілдердің нәтижесін бағалау.

Сонымен қорыта айтқанда, жаңа оқыту технологиясын шет тілі сабағында қолдану әдісінің маңыздылығы жан-жақты дамыған, шығармашылық ойлау білімі меңгеріледі. Бұл мәселелерді шешуде инновациялық технологиялардың атқаратын орны бөлек.

Болашақта өркениетті елдердің жоғары технологиясын меңгеру, дүниежүзілік білім кеңістігіне шығу бүгінгі күннің мақсаты.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Мектептегі шет тілі №5 2012ж.
2. Мектептегі шет тілі №6 2012ж.
3. Мектептегі шет тілі №3 2011ж.
4. «Білім» №2 2010 ж.

Конысбаева С.,

Научно-инновационные методы обучения ИЯ

Статья рассматривает использование инновационных технологий в обучении ИЯ в технических специальностях. Также описываются задачи преподавателя в обучении ИЯ для использования инновационных и информационных технологий в учебном процессе.

Konysbaeva S.,

s.ph.sc., associate professor, Kaspys state university of technology and
engineering, Aktau, Kazakhstan

Scientific-innovative methods in foreign language teaching

The article deals with giving definition of innovation, then describes the usage of innovative and information technologies in teaching process and points out the objectives of a teacher in teaching foreign language using innovative technologies.

УДК: 82,81.44

Жумагулова Б.С., Сартбаева Э.К.,

к. ф. н., доцент кафедры теории лингвистики и коммуникации,
магистрант 2 курса, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

КОГНИТИВНО-МАТРИЧНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАТИВНОГО КОНЦЕПТА КОНТИНУУМА ПРОСТРАНСТВО ВРЕМЕНИ КАК ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ХРОНОТОПА В РОМАНЕ С.РУЦДИ «ДЕТИ ПОЛУНОЧИ»

В статье рассматриваются направления исследования категорий пространства и времени в *когнитивной лингвистике* как основных концептов национальной языковой картины мира и в *литературоведении* как категории художественного хронотопа; предлагается объединить данные подходы к изучению пространственно-временного континуума в рамках отдельного художественного произведения на основе когнитивно-матричной модели ПВК, отражающей когнитивную структуру романа и определяющей его сюжетное развитие.

Ключевые слова: пространство, время, пространственно-временной континуум, когнитивная лингвистика, концепт, языковая картина мира, литературоведение, хронотоп, когнитивно-матричное моделирование.

Пространство и время являются фундаментальными категориями целого ряда естественных и гуманитарных наук, а также основными концептами различных научных картин мира (общенаучной картины мира, естественнонаучной картины мира, состоящей в свою очередь из частнонаучных картин мира: физической, химической, биологической, астрономической и др.) и национальных языковых картин мира.

Пространство-время связано с обычной повседневной жизнью, оно непосредственно доступно нашему сознанию, формируя наши ощущения, взгляды, язык. «Для отдельного человека время выступает не в качестве независимой объективной переменной (*астрономическое время*), а наоборот, в роли параметра, зависящего от состояния человека. Мы воспринимаем не время, а происходящие в течение его процессы и изменения, в том числе оцениваем и последовательность событий» [1,274].

Человек имеет дело с разнообразными манифестациями времени на основе различных параметров, например, процессов (физических, астрономических, геологических, механических, социально-исторических,

биологических, психологических и др.). В концепциях современного естествознания биологическое и психологическое пространство-время рассматриваются как факторы развития всего живого. Сложность и многомерность данных категорий как объектов познания отразились в истории *научных теорий пространства и времени*, где выделяются следующие этапы [2]:

1) Противостояние двух основных концепций пространства и времени, которые получили название субстанциональной и реляционной. **Субстанциональная концепция** (Ньютон) рассматривала эти категории в отрыве друг от друга и как нечто самостоятельное, существующее совершенно независимо от материи и движения. Подобное толкование пространства и времени господствовало в естествознании и натурфилософии 17-19 вв. **Реляционная концепция** (Декарт, Лейбниц) рассматривала пространство и время не как особые субстанциональные сущности, а как отношения между объектами и процессами, вне которых они не существуют.

2) **Парадокс времени**, «стрела времени» А. Эддингтона. Обратимость времени по Ньютону долгое время входила в противоречие с исследованиями процессов живой природы и общества. Парадокс заключался в том, что хотя весь опыт человечества (и другие науки - геология, биология, история) говорил о существовании направленного развития событий, но это не находило своего отражения в физике. Такое положение не могло удовлетворить естественные науки. В 1927 г. английский астроном А.Эддингтон ввел понятие *стрелы времени* от прошлого к будущему, отражающее одномерность, асимметричность и необратимость времени. Направленность, или ход времени, обеспечивает время особым свойством, создающим *различие причин и следствий*. Это означает, что проявление активных свойств времени следует искать в причинно-следственных отношениях. Степень активности времени Н.А. Козырев назвал *плотностью времени* [1, 54-58].

3) **Пространственно-временной континуум, его многомерность.** Согласно теории относительности А.Эйнштейна время и пространство существуют не сами по себе, в отрыве от материи, а находятся в такой *универсальной взаимосвязи, в которой они теряют самостоятельность и выступают как стороны единого и многообразного целого*. В данной теории пространство и время объединены в *четырёхмерный континуум*, т.е. событие задается четырьмя числами – тремя координатами и моментом времени. В дальнейшем разрабатываются Пятимерное пространство-время (О.Клейн, Ю.Б.Румер), Шестимерная Вселенная (Л.Р. Бартини), в рамках теории супергравитации использовано 11 измерений, в 90-е годы прошлого века использовались 26- мерные модели, теория суперструн и т.д. [2].

4) **Философское определение** пространства и времени «Пространство есть форма существования материи, характеризующая ее *протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов* во всех материальных системах. Время – атрибут, всеобщая форма бытия материи, выражающая *длительность бытия* и

последовательность смены состояний всех материальных систем и процессов в мире» [3,519].

Во второй половине 20-го века в связи с зарождением в науке **антропоцентрической парадигмы** научных исследований категории пространства и времени широко изучаются в гуманитарных науках, особенно в русле новых научных направлений, таких как *когнитивная наука*, *когнитивная психология* и *когнитивная лингвистика*. Основной проблемой, которую они призваны решить, является: *как отражено в сознании человека его понимание и видение мира*. Главная задача *когнитологии* заключается в том, чтобы выяснить, какими структурами знаний обладает человек и как он ими оперирует, когда мы говорим об определенной картине мира в его сознании, о ментальных репрезентациях и познавательных процессах. «*Когнитивная лингвистика* пытается показать соотношение и взаимодействие языковых единиц и лежащих в их основе структур знания, а также на основе изучения языкового опыта – опыта использования языковых единиц – смоделировать, насколько это возможно, сами эти структуры, их содержание и связи, внося тем самым свой посильный вклад в общую теорию интеллекта» [4].

В когнитивной лингвистике категории пространства и времени исследуются как основные концепты *языковых картин мира*, отражающих национально-культурную специфику восприятия мира носителями различных языков и культур, где, согласно В.А. Масловой, можно выделить два основных направления исследований [5]:

1) *моделирование* различных пространственно-временных картин мира (например, 4 модели пространства Яковлевой Е.С.; Пространственная картина мира; Мифологическое пространство; Модель Потока Времени и Модель Будущего Н.Д.Аругюновой; Христианская модель будущего; Модели Пути человека; Пространственно-Временной Континуум О.А.Корнилова и др.);

В рамках данного направления исследований определенный интерес представляет модель Пространственно-Временного Континуума (ПВК) О.А.Корнилова, состоящего из природной среды, материальной культуры этноса и объективно существующих связей между объектами и явлениями материального мира. Каждая из этих трех составляющих ПВК, преломляясь в обыденном сознании этноса, получает свое словесное воплощение, уникальное для каждого языка [6, 146].

2) определение *особенностей художественно-философского истолкования пространства и времени* (например, представителями русской культуры 20-го века, такими как А.Блок, А.Белый, В.Хлебников, Б.Пастернак, И.Бродский и др.).

Данное направление исследований концептов пространства и времени в когнитивной лингвистике соприкасается с **литературоведческими** исследованиями художественного времени в рамках отдельного литературного произведения.

Понятие пространственно-временного континуума значимо для литературного анализа художественного текста, так как и время, и пространство служат *конструктивными принципами организации литературного произведения*. Художественное время — форма бытия эстетической действительности, особый способ познания мира. Сопоставление реального времени и времени художественного обнаруживает их различия. Разграничение реального и художественного времени восходит к А.А.Потебне, идеи которого получили дальнейшее развитие в работах филологов конца XIX — начала XX в. Однако интерес к проблемам художественного времени особенно оживился в последние десятилетия XX в., что было связано с бурным развитием науки, эволюцией взглядов на пространство и время, с убыстрением темпов социальной жизни, с обострившимся в связи с этим вниманием к проблемам памяти, истоков, традиции, с одной стороны; и будущему, с другой стороны; наконец, с возникновением новых форм в искусстве [7].

Литературоведческий подход к изучению особенностей отражения различных аспектов и свойств времени в художественном тексте представлен большим разнообразием **литературно-художественных моделей времени**. В основу каждой модели положен определенный набор аспектов времени или его свойств, логически дополняющих друг друга или представляющих диалектическое единство противоположностей. Так, например, Салимова Д.А и Данилова Ю.Ю. выделяют следующие литературно-художественные модели времени:

- реальное \longleftrightarrow ирреальное [Матвеева, 2003];
- абсолютное \longleftrightarrow относительное [Виноградов, 1972];
- объективное \longleftrightarrow субъективное [Рябцева, 1997];
- конкретное \longleftrightarrow абстрактное [Чернухина, 1987];
- сюжетное \longleftrightarrow фабульное [Николина, 2003];
- физическое \longleftrightarrow метафизическое [Рябцева, 1997];
- событийное \longleftrightarrow перцептивное [Золотова, 1998];
- бытовое \longleftrightarrow историческое, личное \longleftrightarrow социальное [Николина, 2003];
- циклическое \longleftrightarrow линейное [Якоблева, 1994];
- внешнее \longleftrightarrow внутреннее [Краснухин, 1997]; [8,32-34].

Основные работы по теории художественного пространства и времени принадлежат М.М.Бахтину, Ю.М.Лотману, И.Р.Гальперину и др. М.М. Бахтин ввел новую формально-содержательную категорию литературы - **хронотоп**. «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве и пространство осмысляется и измеряется временем» - так характеризует Бахтин художественный хронотоп, определяющий не только жанровую разновидность произведения, а также образ человека в литературе.[9,235].

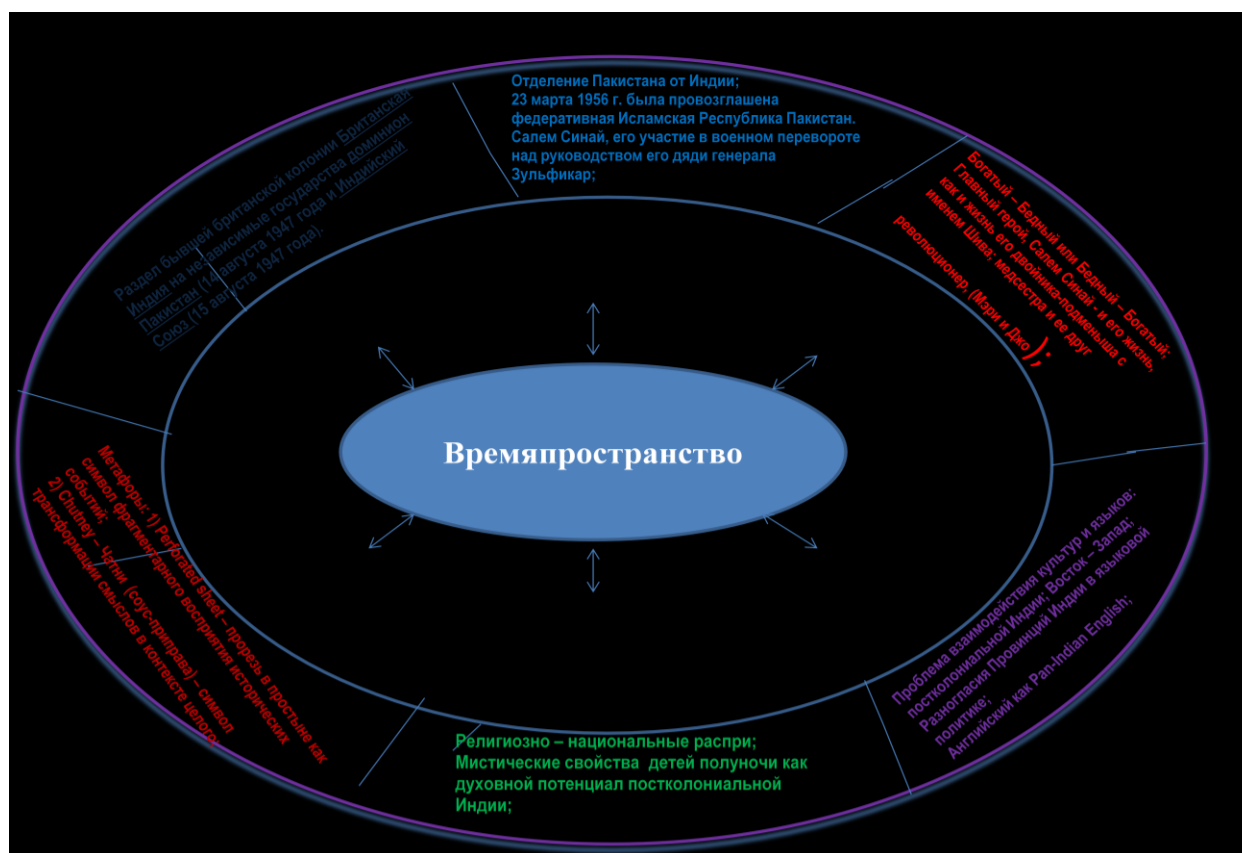
По мнению И.Р.Гальперина, *континуум как категорию текста* можно представить себе как определенную последовательность фактов, событий, развертывающихся во времени и пространстве. Хронологическая последовательность событий в художественном тексте вступает в противоречие с реальным течением времени, которое, подчиняясь замыслу автора, лишь создает иллюзию временных и пространственных отношений. Как образ в художественном произведении лишь подобие, типизация живого прототипа, так время и пространство представлены в нем лишь в своих типических проявлениях [10,87].

Таким образом, отражение пространства и времени в языковом сознании носителя определенного языка и культуры исследуется в рамках *когнитивной лингвистики* как основные концепты национальной языковой картины мира, а также в *литературоведении* как категория хронотопа, выполняющая сюжетобразующую функцию в художественном произведении. Представляется возможным объединить когнитивно-лингвистический и литературоведческий подходы к изучению пространственно-временного континуума в рамках отдельного художественного произведения на основе **когнитивно-матричной модели**, определяющей формирование художественного хронотопа.

Согласно Н.Н. Болдыреву, «использование понятия «когнитивная матрица» в отношении разных структурных типов многоаспектного формата знания, с одной стороны, вызвано необходимостью передать такое строение сложного концепта (концептуальной структуры), существенной чертой которого является интегративность и, в то же время, опциональность его элементов» [4,60]. Когнитивно-матричное моделирование является одним из исследовательских приемов в системе когнитивно-матричного анализа, разработанного Н.Н.Болдыревым для исследования единиц особого формата, которые нельзя отнести к числу стереотипных знаний.

Когнитивная матрица сводит воедино знания о разных аспектах одного явления в систему разных когнитивных контекстов, представленных ее компонентами интегративно в рамках единого сложного концепта, которые, к тому же, могут отличаться разным уровнем сложности, а содержание их может варьироваться от обыденного до экспертного. В соответствии с данным подходом была разработана когнитивная матрица пространственно-временного континуума в романе С.Рушди «Дети полуночи», компоненты которой определяют основные сюжетные линии произведения.

Схема 1 - Когнитивная матрица пространственно – временного континуума в романе С.Рушди «Дети полуночи»



Данная модель отражает *интегративный* подход к изучению концепта пространственно-временного континуума как организационного центра всей когнитивной структуры романа с позиций этнокультурной когнитивной лингвистики, а также с позиций литературоведения как формально-содержательной категории хронотопа романа (М.М. Бахтин), определяющего его жанрово-типическую разновидность.

Список литературы

- 1 Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. - М.: Мир и Образование, 2003. – 592 с.
- 2 Дубнищева Т.Я. Концепции современного естествознания. - Новосибирск: Издательство ЮКЭА, 1997.- 831с.
- 3 Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская Энциклопедия, 1989.- 815 с.
- 4 Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. - Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2014. – 235 с.
- 5 Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. - М.: Флинта: Наука, 2004. - 294 с.
- 6 Корнилов О.А. Языковые картины мира. - М.: КДУ, 2003. - 348 с.
- 7 Рябцева Н.Е. Аксиологические модели времени. //Логический анализ языка: Язык и время - М.: Индрик, 1997. – С.78-95.
- 8 Салимова Д.А., Данилова Ю.Ю. Время и пространство как категории текста: теория и опыт исследования. - М.: Флинта: Наука, 2009. – 200 с.
- 9 Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе.// Вопросы литературы и эстетики. - М.: Художественная литература, 1975. -С. 234- 401.
- 10 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981. – 139 с.

Жумагулова Б.С., Сартбаева Э.К.,

ф.ғ.к. лингвистика және коммуникация теориясы кафедрасының доценті,
2 курс магистранты, Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӘТУ,
Алматы, Қазақстан

**С. Рушдидің «Түн қойнауындағы балалар» атты романындағы көркем
хронотоп уақыт кеңістік континуумы интеграциялық концептісінің
когнитивті-матрицалық моделі**

Бұл мақалада *когнитивтілингвистика* ғылымындағы уақыт пен кеңістік категориясын әлемнің ұлттық тілдік көрінісінің негізгі концептісі және *әдебиеттану ғылымында* көркем хронотоп категориясы ретінде зерттеу бағыттары қарастырылады; сондай-ақ, бұл аталған бағыттарды уақыт пен кеңістік континуумын зерттеуде романның когнитивтік құрылымын көрсететін және оның сюжеттік даму сатысын анықтайтын УКК-ның когнитивті-матрицалық моделі негізінде жекелеген көркем туынды шеңберінде біріктіру ұсынылады.

Zhumagulova B.S., Sartbayeva E.K.,

c .ph.s., associate professor, graduate student, Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

**The cognitive – matrix model of the integrative concept of space – time
continuum as the basis of literary chronotope in S.Rushdie’s novel
“Midnight’s children”**

This article considers the lines of research of categories of space and time continuum in *cognitive linguistics* as the basic concepts of the national language world picture and in *literary studies* as a category of a literary chronotope; proposed to combine these approaches to the study of space – time continuum within the framework of a separate *literary work* based on the cognitive – matrix model of space – time continuum, reflecting the cognitive structure of the novel and defining its narrative development.

УДК :801 (574)

Мизамхан Б.,

ф.ғ.к., доцент, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

**АУДАРМА ЖӘНЕ ФИЛОЛОГИЯ ФАКУЛЬТЕТІНДЕГІ
ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МЕН БІЛІМ БЕРУ
ҮРДІСІНІҢ ӨЗАРА САБАҚТАСТЫҒЫ**

Мақалада аударма және филология факультетінде академиялық алмасу мен халықаралық қатынастардың жүзеге асу нәтижелері жайлы сөз болады.
Түйін сөздер: академиялық ұтқырлық, зияткерлік, лингво-мәдени аспект

Соңғы жылдары қарқынды дамып келе жатқан кәсіби және академиялық алмасу үрдісінің өсуі, халықаралық қарым-қатынастың нығаюы шетел тілінде білім беру ісінің одан әрі дами түсуіне септігін тигізді. Осы тұрғыдан алып қарастырар болсақ, шетел тілі қазіргі кезде мемлекетті дамытудың негізгі көздерінің бірі ретінде қоғамның зияткерлік әлеуетін қалыптастырудың басты құралына айналды.

Шетел тілінде білім берудің басты стратегиялық міндеті ретінде кадрларды дайындауды үлгілеу негізі ретінде шетел тілінде білім беруді атауға болады [1].

Шетел тілін оқытудың, шетел тілінде білім берудің жолдары, әдістері және тәсілдері көп-ақ: Аудиторияда білім беру, жеке сабақтар арқылы білім беру, өз бетінше оқып үйрену және т.б. Бірақ, солардың ішінде ең әсерлісі және тиімдісі ретінде мен халықаралық қатынастар ісін жолға қою арқылы шет тілдік білімді жетілдіруді айтар едім. Себебі, ол біздің, мейлі оқытушы болсын, мейлі студент болсын, фондық білімімізді көтеріп қана қоймайды, сондай-ақ, сол тілде сөйлейтін адамдармен етене араласу арқылы тілдің қыр-сырын кеңінен үйренуге де жол ашпақ. Үйреніп жатқан шетел тілі ана тілі болып келетін адамдармен байланыс сондай-ақ, оқытушылар мен

студенттердің тілді үйренудің лингво-мәдени аспектілерін жете меңгеріп, сол тілде академиялық жазбалар жазу (мақалалар, конференцияларға қатысу және т.б.) дағдысын да нығайта түспек.

Осы тұрғыдан алып қарастырар болсақ, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ Аударма және филология факультетінде халықаралық қатынастар және ғылым, білім саласында бірқатар істер атқарылды. Атап айтар болсақ, шетелдік оқытушыларды оқу үрдісіне тарту, шетелдік лекторлармен кездесу ұйымдастыру, дәрістеріне қатысу, оларға да еліміз жайлы ақпараттар беріп, ұлттық дәстүрлер мен әдет ғұрыптармен таныстыру, бірлесіп оқу құралдарын жазу және тағы басқа жұмыстар кеңінен жолға қойылуда.

Атқарылып жатқан жұмыстардың негізгілеріне тоқтала кетер болсақ:

Қазіргі таңда факультетімізде 5 шетелдік оқытушы жұмыс жасайды. Олар өз елдерінің тілін (испан, итальян, поляк) үйретумен қатар, сол елдің мәдениетімен және салт-дәстүрімен студенттерді таныстырады. Соның нәтижесінде, «Аударма ісі» мамандығы бойынша білім алып жатқан төрт студентіміз Испания университеттерінде академиялық алмасу бағдарламасы бойынша тілдік білімдерін жетілдіріп жатса, «Шетел филологиясы» мамандығын бітірген факультет түлектері Франция, Польша, Болгария елдері университеттерінде магистратураға оқуға түсті. Сондай-ақ, Чехия, Словакия, Малайзия, Қытай, Корея университеттерінде академиялық алмасу бағдарламалары бойынша дәріс алып жатқан студенттеріміз қайтып келіп, өз тәжірибелерімен бөліседі және осы мамандықтардың одан әрі дамуына өз үлесін қосады деп үміттенеміз.

Ал, оқытушылар құрамына келсек, тек 2014 жылдың тамыз айы мен желтоқсан айы аралығында факультетіміздің 15 мұғалімі қысқа мерзімдік курстар бойынша шетелдерде білімін жетілдіріп келді, шетелде жүргізілген әр түрлі конференцияларға қатысуда, шетелдік журналдарда мақалаларын бастыруда. Айталық, 2013-2014 оқу жылында 5 мақала Томсон жоғары импакт фактор журналында жарық көрсе (Асанова Г.С., Ешнияз Г.С., Розиева Д., Карменбаева Ж., Аскарова Г.К.), 1 мақала (Мизамхан Б.) *Индекс Коперникус* көрсеткішіне жататын *Humanities and Social Sciences Review* журналында басылды, сондай-ақ, жақын шетелдерде (Ресей, Қырғызстан, Азербайжан және т.б.) де мақалалар көптеп басылуда.

Тағы бір айта кетерлігі, қазіргі кезде университетіміздің ректоры, академик С.С.Құнанбаеваның қолдауымен шетелдік профессорлар да келіп, дәріс оқуда. Айталық, АҚШ ЖОО профессоры Лорен Гудман екі апта бойы факультетіміздің оқытушылар қауымы мен магистрант, студенттеріне арнап (барлығы 30 адам қатысты) дәріс оқыды, бірлесіп оқу-әдістемелік кешендері жасалды. Екі апта бойғы жемісті жұмыс жасаудың нәтижесінде проф. Л.Гудман, Аударма және МҚ кафедрасының меңгерушісі Г.С. Асанова және осы кафедраның аға оқытушысы Ш.Саимкулова бірлесіп «Ағылшын әдебиетіндегі өлең түрінде берілетін түстерді интерпретациялау» атты оқу құралын жазды, ол қазір баспаға дайындалуда.

Сондай-ақ, қазақ-орыс ауызша аудару кафедрасының оқытушылары да Мәскеу Лингвистикалық университетінің профессорлары И.И.Космарская,

Е.А.Осмининамен ғылыми-оқу-әдістемелік байланыстар орнатты, оларды университеттің қолдауымен шақырып, дәрісін тыңдады, семинарларына қатысты.

Әрине, тізбектей берсе жасалған мұндай жұмыстар жетіп артылады. Жоғарыдағыларды ең көрнектілері ретінде беріп отырмыз.

Демек, оқу үрдісінде халықаралық қатынастарды бөліп қарамау керек, ол мәдениетаралық біліктілікті қалыптастырудың негізгі құрамдас бөлігі ретінде күн тәртібінде қала беруі қажет өзекті мәселелердің бірі. Осылай болған жағдайда ғана біз қазіргі заманның талабына сай, жан-жақты білімі бар, мәдениетаралық қатысым біліктілігін тереңінен игерген маман дайындай алмақпыз.

Әдебиет:

Кунанбаева, С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория / С. С. Кунанбаева.- Алматы: [б. и.], 2005.- 264 с.

Мизамхан Б.,

к.ф.н., доцент, казУМоиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Взаимосвязь международного сотрудничества и научно-учебного процесса на факультете перевода и филологии

В статье рассматривается роль международного сотрудничества в формировании межкультурной и лингвистической компетенции у студентов.

Mizamkhan B.,

с.ph.sc., associate professor, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

Interrelation of international cooperation and scientific-educational process on translation and philology department

In this article the author presents the role of International relations in developing intercultural and linguistic competences among students.

УДК: 81.23

Kazakbaeva R.,

SPEECH AS A MARKER OF SOCIAL IDENTITY

The article discusses the role of speech, the role of education, gender, age and other factors which facilitate to communicate effectively in society.

Depending on their socioeconomic classes, education, occupation, gender, and age, individuals' different ways of speaking position them in a specific stratum in the society. This different way of speaking is represented in using different linguistic features such as pronunciation, grammar, vocabulary. Through using different linguistic features, individuals express their similarities and differences with a particular social group.

Key words: interaction, identity, community, speech marker

Introduction

When two people, who have never met each other before, happen to be in one room they start talking on some neutral topics. One explanation for this is that it can be uncomfortable to be alone in the company of someone and not to speak to him/her. Another more sensible reason is this is the way that one can get some clues about his/her companion's social background such as education, social class and occupation which will help him/her to behave appropriately towards the

conversant. Of course sometimes we get some information about other people's social background by guessing from some visual clues (what they are wearing). However, these visual clues are not always reliable sources to tell us about other people's social backgrounds. We learn about social backgrounds from what people say and more how they say it. This is because whenever we say something we give our listener some clues about our origin such as where we are from, age, socioeconomic class, education, occupation and social roles. These clues enable our conversant to position us within a specific stratum. In this paper, I will attempt to show how individuals' social characteristics such as socioeconomic class, age and gender are embedded in their speech.

Speech as a marker of social identity

Language use is one of the most important components that serves as a marker of individuals' identity. Le Page and Tabouret-Keller (1985) assert "we engage in 'acts of identity' revealing through our use of language both our personal identity and sense of social and ethnic solidarity and difference" (p. 92). They further argue that there are conditions that affect one's desire to engage in acts of identity: we can behave according to the behavioral patterns of groups with whom we desire to identify. Norton (2000) defines identity as "how a person understands his or her own relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future" (p.205). Hall also argues "identity is a narrative of the self; it is the story we tell about the self in order to know who we are" (as cited in Blot, 1989, p. 19).

Through language we express our social group identification and group solidarity. In other words, the way we use language manifests our similarities and differences in a particular society. Therefore, language use (speech) is a primary resource for enacting social identity and displaying membership of social groups. According to Tajfel and Turner (1979), social identity has been defined as "a part of an individual's self-concept which derives from his/her knowledge of his/her membership of a social group or groups, together with the value and emotional significance attached to that membership" (p. 27). Tajfel's and Turner's social identity theory involves three central ideas: categorization, identification and comparison. (1) We categorize objects in order to understand them; in the same way we categorize people to understand the social environment. (2) We identify with groups that we perceive ourselves as belonging to, often thinking "us" vs. "them" or "we" vs. "they." (3) As group members we compare our group with others, in order to define our group as positive, and therefore by implication, see ourselves in a positive way. That is, people choose to compare their groups with other groups in ways that reflect positively on themselves (as cited in Worchel and Austin, 1986, p. 42).

According to Social Identity Theory, a person has not one "personal self" but several selves that correspond to widening circles of group membership. It means apart from the "level of self," an individual has multiple "social identities." In other words, individuals might have several layers of social identities depending on different social contexts and these different social identities are

derived from their perceived membership in a particular social group (Hogg & Vaughan, 2002, p. 65).

Identity is a multilayered and changeable process, and individuals' language use might change accordingly as their identity changes. Depending on with whom they are talking and where the interaction is taking place, individuals adjust their speech in order to place themselves in particular communities of practice. In other words, depending on their various memberships in various communities their interaction patterns vary. According to Eckert and McConnell-Ginet (1992), communities of practice are defined as "an aggregate of people who come together around mutual engagement in some common endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations- in short practice – emerge in the course of their joint activity around that endeavor" (as cited in Coulmas, 1997, p. 95). However, within one community of practice each member of the community develops a unique individual identity. For instance, as a female member of the society, I stick to an accepted rule of interactions characteristic of the community with which I interact. However, I differ from other female members of the community in terms of word choice, interaction patterns, and behavior. This is explained by my individual identity, which includes occupation, age, and socioeconomic status. Therefore, the concept that all members of a particular community are similar in their interaction patterns limits the appreciation of diversity within one community.

Kroskrity (1999) provides us with a definition of identity conjoined with language: "identity is defined as the linguistic construction of membership in one or more social groups or categories" (p.111). If identity is a social construct based on social interaction, then language, as a medium for interaction, is very important in shaping individuals' identity.

Identity and language use (speech) are linked because through speech individuals manifest their places among various social types, i.e., we reveal our belongingness to a particular group and distinguish ourselves from others. According to cultural historian Burke (1993) "speaking the same language, or variety of language, as someone else is a simple way of indicating solidarity; speaking a different language or variety of language is an equally effective way of distinguishing oneself from other individuals or groups" (p. 70).

A single feature of language sometimes can serve as a tool for including or excluding someone from the group. For instance, as Tabouret-Keller (1997) described how Gileadites detected their enemies, Ephraim, who attempted to disguise themselves as Gileadites by just asking them to pronounce the Hebrew word "*shibboleth*." If Ephraim pronounced "*sibboleth*," Gileadites seized and killed them (p. 107). Probably in Ephraim's language there was not a sound [ʃ] that would correspond to the Gileadites sound [ʃ], and it was very difficult for them to pronounce this sound. Of course this is a gruesome, and perhaps, unwise way of differentiating one's identity, but it highlights the importance of language use in establishing one's identity.

Speech as a marker of socioeconomic class

The degrees of access to material resources, to education and to power, distinguish people from each other and classify them into socioeconomic groups. These classifications into social classes affect individuals' ways of living which, in turn, impacts the ways people use the language. Depending on their socioeconomic class people tend to have characteristic ways of speaking and these different ways of speaking help to mark the differences of one group from another. Individuals use a certain language to show their solidarity and difference in a particular group. An individual may be similar in language use to people from the same social group in a different area than to people from different social group in the same area. Barber (1957) points out, in his text *Social Stratification*, how vital language was as an indicator of socioeconomic status in various countries. He provides the example of India where the ability to use written language had long been a symbol of Brahman caste membership. Another example is in nineteenth century Russia, the upper class spoke French to differentiate themselves from the lower class. These examples show how individuals expressed their socioeconomic status through language use. Given such importance of language use, what linguistic features can serve as a marker to differentiate speaker's socioeconomic identity?

Every language has some linguistic features that reflect social characteristics of the speaker, of the addressee or of the relation between them. These linguistic features include phonetic, lexical, and grammatical features that individuals use in their speech in order to claim their belongingness to a particular group or differentiate themselves from others. In other words, individuals show their social class belongingness through using different linguistic features such as pronunciation, vocabulary and sentence structures.

Classification into socioeconomic classes at the level of pronunciation is very well represented in William Labov's (1966) sociolinguistic study of New York City department stores: Saks Fifth Avenue, Macy's, and S. Klein. Each store, depending on its rank served different customers: Saks Fifth Avenue served high class, Macy's the middle, and S.Klein the lower class.

Labov examined the differential use of [r] by salespersons, hypothesizing that salespersons to some extent represent the rank of the stores. According to his hypothesis, salespersons in highest-ranked store would have highest of [r] ; those in the middle-ranked would have intermediate values of [r]; and those in the lowest-ranked store would have the lowest value of [r]. The method he used to collect data was very simple. He walked around three stores asking salespersons where some goods were. In fact, he chose the goods which were on the fourth floor; he knew that the salesperson's answer would be "on the fourth floor." By selecting words *fourth* and *floor* he wanted to test the hypothesis about the influence of socioeconomic status on the differential use of [r]. The analysis of the notes he made confirmed that the use of [r] decreased from high to low-status store.

The evidence presented in this study also indicated that individuals' occupation is closely correlated with their linguistic behavior. Maybe the salespersons did not belong to a high socioeconomic class themselves, but they

might have borrowed more prestigious forms from their customers, or at least tried to make an effort in that direction.

The differential usage of grammatical categories and constructions correlates with socioeconomic class as well. The use of standard or non-standard grammatical forms usually function as social markers which tells us, the listeners, the socioeconomic class of an individual or at least the desire of an individual to make efforts to be identified with a particular group. Usually the use of standard norms is likely to be found in the speech of the dominant mainstream group, whereas use of non-standard forms is more likely to be found where speakers conform more closely to vernacular norms. As Labov (1972) argued “the use of non-standard features is controlled by the norms of the vernacular subcultures, whilst the use of standard norms is controlled by the overt norms of mainstream culture in society” (p. 187). Many studies conducted to establish whether individuals’ use of standard or non-standard grammatical forms is related to their socioeconomic class have revealed that use of certain grammatical forms is correlated with their socioeconomic class. For instance, use of multiple negations (*I don’t want none* vs *I don’t want any*) or adding *-s-* to first person singular in the present tense forms (*I asks*) correlates very closely with the speakers’ adherence to the norms of vernacular culture. Here, I would like to point out that the use of non-standard linguistic forms does not always correlate with the speakers’ social class but sometimes it correlates with an individuals desire to conform to be identified with particular group. Cheshire (1997) conducted a study in order to see whether the use of non-standard morphological and syntactic features by adolescents in the town of Reading, in Berkshire, was correlated with their social class. The results of the analysis of adolescents’ speeches showed that the adolescents who were immersed in the vernacular culture tended to use more non-standard forms such as multiple-negation, present suffix with non-third-person singular, *was* with plural subjects, *ain’t* for negative present tense forms of *be* with all subjects, etc., than the adolescents who were occasionally involved in the vernacular culture.

The usage of lexical (vocabulary) features is also one of the features where speech can act as a social marker. Of course, the bulk of the vocabulary of any language is shared by all its speakers, but there are certain types of vocabulary which is restricted only to the speech of certain groups. The usage of this certain vocabulary functions as sign of membership in a particular social group. Using specific vocabulary, individuals show their solidarity with or differences from particular groups. For instance, slang used by certain groups also is aimed to show their group solidarity and exclude outsiders.

Speech markers of age

Speech can mark stages of age throughout the total life-span – from infancy to old age. People use different linguistic features in different stages of their lives. Age as a social category is reflected in individuals’ speech behaviors. Individuals use specific linguistic features in their speeches with a particular stage of life. These specific linguistic features give cues about the individuals’ age and they include phonological, syntactic and semantic features.

Some people might think that speech markers of age are not very important in face-to-face interactions, because there are other cues such as appearance which is more obvious indicator of age. However, the significance of speech cues will be very helpful in situations where the participants of the interaction cannot see each other, e.g. in telephone conversations. In such situations, the voice of a person is one of the channels to guess about an individuals' age. As we know, when a person ages his/her voice changes as well. When we cannot see the person with whom we are talking or meet someone who looks younger than his/her age, we can guess about an individuals' age by the quality of his voice. For instance, when boys reach puberty, it affects their voices. It becomes more "husky," whereas "old" age is marked by "hollow", "weak," and "breathy" voice quality. So, these kind phonological characteristics carry valuable information about an individual's age.

In most societies, age is an important category for social interaction and social organization, especially in hierarchical societies. Since age, as a social category, plays an important role in family and social groups, in social interactions it is reflected in individuals' speech behaviors. Speech markers of age are very important in social interactions in hierarchical societies in which individuals' speech contains some linguistic features which are associated with a particular stage of life. For instance, in all Turkic group of languages, including Kazakh, people are expected to use some linguistic features which are appropriate for their ages. By using certain linguistic features they give some cues to their listeners about their age. Therefore, appropriate usage of age-related linguistic features is very important in social interactions. If a young person uses a certain vocabulary which can be used only by elderly members of the community, it leads either to ridicule or condemnation by the society. Another age related linguistic feature to show how speech and age are related in Kazakh is expressed in the usage of certain vocabulary. For instance, English terms of kinship such as sister, brother, brother-in-law, sister-in-law, in Kyrgyz, depending on the age of a person, requires different words. For my older brother, I am *karyndas* whereas for my older sister I am *sinli*, but for my younger brothers and sisters I am *akpe*. For me, my older sister's husband is *jezde* while my younger sister's husband is *kuieu-bala*. The same with sister-in-law: my older brother's wife is *jenge*, whereas my younger (meaning my brother who is younger than me) brother's wife is *kelin*.

In some languages, for instance in all Turkish languages, including Kazkh, the age-related linguistic features are expressed in using different pronouns and verb forms depending on the interlocutors' age. In Kazakh, *Siz Maratty kordiniz be?* and *Sen Maratty kordin be?* which are translated into English as *Did you see Marat?* In these sentences pronouns *siz* and *sen* stand for English *you* but the former is used only when the addressee is older than the addresser. *Kordiniz* and *kordin* mean *see* but *kordiniz* requires the age-related suffix *niz*, the usage of which shows the age difference between the speakers.

Do men and women speak the same way?

Gender is one of the interesting social features that presents an individual's social identity, because gender differentiation affects the way people interact in social contexts. This differentiation in the ways of interaction is defined by the

differential roles, norms, and expectations imposed on individuals as a result of their biological differences as men and women. These social norms, in turn, constitute gender as a social construct. Wodak and Benke (1997) state that many studies devoted to the analysis of gender and language use have neglected the “context of language behavior” and have often approached gender by just looking at the speakers’ biological sex. Instead Wodak and Benke propose a context-sensitive approach which regards “gender as a social construct.” They argue that the results of the studies on gender and language could be objective if the researchers approach “sex as biological differences between men and women; whereas gender is “the psychological, social and cultural differences between males and females” (p. 128).

The gender identity of individuals develops in differential forms of participation in communities of practice. Women and men have very different forms of participation in social interaction. The differential forms of participation in social interaction is explained by the social roles and statuses that men and women have in various societies. In some cultures women are expected to be subordinate to their husbands and this subordination defines the ways women participate in social interaction. In other words, depending on their social roles, women choose a particular language which is appropriate for societal norms of interaction in a given society.

As in the speech markers of age, one might think that outer appearances (man and woman) also can provide us with cues about the individuals’ gender identity. Certainly, the physical appearance is one of the reliable sources to distinguish individuals’ gender identity. However, knowing the differences between the language use between men and women might be useful in order to avoid some embarrassing and uncomfortable situations, especially for a person who is not from the same culture.

Not only physical appearance but the use of certain linguistic features, such as pronunciation, grammar, speech styles and vocabulary by men and women can help us to better understand the complex question of the individuals’ gender-related identities. The studies devoted to the exploration of the differences between men and women have revealed that women tend to employ more socially prestigious speech than men.

Labov (1972) conducted sociolinguistic interviews to analyze the role of gender as sociolinguistic phenomena. The analysis of the interviews revealed that women preferred standard norms in all linguistic features such as phonology, grammar and lexis. He explained the reason why women favored the use of socially prestigious speech by arguing that women chose prestigious speech because of their values of a way of speaking for upward social mobility. (p. 69). However, women’s preference to use more standard forms is not always caused by their values of upward social mobility, but by their other social roles in the society as well. For instance, Saint-Pierre (1972), in a study of language use in the community of Trinite, in Martinique, found that women generally are more inclined to avoid Creole than are men because women speak more often than men to young children to whom they have responsibility of modeling the language (p. 209). Trudgill (1972) in his Norwich study found that women, in terms of

language use, are overwhelmingly conservative, whereas men showed flexibility (change) in their linguistic choice. He, therefore, argued that women and men responded to opposed sets of norms: women to standard-language prestige norms and men to vernacular prestige norms. On the basis of his findings, Trudgill concluded that women's prestige-driven linguistic choice was the result of their powerless position in the society. Women chose prestige norms in order to compensate for their powerless position in the society by developing linguistic strategy for upward mobility (p. 182). However, in modern societies, especially in western societies, Trudgill's conclusions might be contradictory and outdated because in current societies where women have been moving into marketplace the gender roles of men and women have changed. This, in turn, has changed the gender-related linguistic choice by men and women.

Variations in linguistic choice between males and females are not only expressed in the social roles of genders in societies, but in some languages they are also expressed by linguistic features that are already embedded in language structures. For instance, in the Russian language, the gender differentiation features are presented in grammar and vocabulary. The examples of such linguistic features are gender conjugations of verbs and adjectives. Adjectives and predicates take affixes so as to agree in gender with the subject of the sentences. For instance, *On khodil* means *He went* whereas she *went* is *Ona khodila*. Here, first of all, the pronouns for male and female are different (*on* –*he*; *ona*–*she*). Secondly, adding the affix *a* for female serves as a differentiation marker between male and female speeches.

Another linguistic feature such as phonology might serve as a salient marker in men's and women's speeches. Several empirical studies devoted to examining the differences of women's and men's speech in phonological level reported that women and men use different intonation patterns in their speech. For instance, Pellow and Jones, (1978) based on the results of their studies in their studies in England, state “men use a much greater proportion of falling tones than rising tones, while women generally realize more rising tones” (p. 125). Elyan's (1978) analysis of twenty female and twenty male students in Bristol also confirmed these results. Something similar happens in the Kyrgyz language where the intonation patterns and vocabulary use also serve as salient male and female speech differences. For instance, for the English word of surprise and exclamation “*wow*,” Kyrgyz females and males use different words. Females use *eiii* and males use *oooo*. This differentiation of use exclamation is not only expressed in the word choice but also in phonological level. Females express their surprise with the rising tone whereas males use falling tone. Here, I would like to point out that even though tone is rarely salient feature in the Kyrgyz language, it is very important in gender-related linguistic choice.

Conclusion

Speech is a badge of identity. Whenever we open our mouths to speak we provide those who hear us with data that tells them about our social identities. Therefore, language use is a very important factor in conveying information about the speaker's social background such as socioeconomic class, gender and age.

Depending on their socioeconomic classes, education, occupation, gender, and age, individuals' different ways of speaking position them in a specific stratum in the society. This different way of speaking is represented in using different linguistic features such as pronunciation, grammar, vocabulary, etc. Through using different linguistic features, individuals express their similarities and differences with a particular social group. However, it is not true that all members of one social group speak the same. Individuals modify their speeches according to where and with whom they interact or their feelings towards their interlocutors. It means that they alternate or choose different ways of speaking in different situations that carry different social meanings.

References

- 1 Barber, B. (1957). *Social stratification*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- 2 Burke, P. (1993). *The art of conversation*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Cheshire, J. (1997). Linguistic variation and social function. In S. Romaine (Eds.), *Sociolinguistic variation in speech communities* (pp. 153-175) London: Edward Arnold.
- 3 Coulmas, F. (1997). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- 4 Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). Communities of practice: where language, gender, and power all live. In F. Coulmas (Eds.), *The handbook of sociolinguistics* (pp.127-150). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- 5 Elyan, O. (1978). Sex differences in speech style. In S. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social markers in speech* (109-146). Cambridge: Cambridge University Press.
- 6 Hall, S. (1989). Ethnicity: Identity and difference. In R. Blot (Eds.), *Language and social identities* (pp. 1-10). Connecticut, Westport: Greenwood Publishing Group, Inc.
- 7 Hogg, M.A. & Vaughan, G. M. (2002). *Social Psychology* (3rd ed.), London: Prentice Hall.
- 8 Kroskrity, P. (1999). Identity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1), 111-114.
- 9 Labov, W. (1966). The social stratification of [r] in New York City department stores.
- 10 In W. Labov (Eds.), *Sociolinguistic patterns* (pp. 43-54). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- 11 Labov, W. (1970). *The study of non-standard English*. National Council of Teachers of English, Urbana, Ill.
- 12 Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- 13 Le Page, R., & Tabouret-Keller, A. (1985). Acts of identity: Creole based approaches to language and ethnicity. *The Canadian Modern language Review*, 62 (1), 87-109.

- 14 Norton, B. (2000). Identity and language learning: gender, ethnicity, and education change. *Language and Education*, 19(3), 195-211.
- 15 Sainte- Pierre, M. (1972). Créole ou français? Les Cheminements d'un linguistique. In R. Blot (Eds.), *Language and social identity* (pp. 199-224). Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group, Inc.
- 16 Tabouret-Keller, A. (1997). Language and identity. In F. Coulmas (Eds.), *The handbook of sociolinguistics* (pp.315-326). Oxford: Blackwell Publishing.
- 17 Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel and L. Austin (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp.33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- 18 Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel and L. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp.33-47). Chicago: Nelson-Hall.
- 19 Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language and Society*, 1, 179-195.
- 20 Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive of the social group. In H. Tajfel (Eds.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 47-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- 21 Wodak, R., & Benke, G. (1997). Gender as a sociolinguistic variable: new perspectives on variation studies. In Coulmas, F. (Eds.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 127-151). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Казакбаева Р.,

Сөйлеу әлеуметтік таным көрсеткіші ретінде

Мақала сөйлеу және қарым-қатынас рөлі, қарым-қатынас жасауда адамның әлеуметтік тұрғыдан таным рөлі жайлы сөз қозғайды. Жеке тұлғаның білімі, қызметі, жынысы мен жасы сияқты факторлардан оның сөйлеу мәнерін байқауға болатынын, сөйлеу оның қарым-қатынас барысында дұрыс дыбыстауы, грамматика мен сөздерді қолдануымен жүзеге асады.

УДК: 130,2

Ivanova N.M.,

senior instructor, Academy of Civil Aviation, Training Centre of Aviation English,
Almaty, Kazakhstan

**CRITICAL THINKING IS ANOTHER SOURCE OF
DEVELOPMENT OF STUDENTS' MINDS**

The article gives information about critical thinking, the role and influence of different strategies as reading, question asking, writing, active learning, training session on effective critical thinking.

Key words: critical thinking, learning strategy, involvement, interaction, monitor

Do a little bit more than average
and, from that point on, your
progress multiplies
itself out of
all proportion to the
effort put in.
Paul J.Meyer

Critical thinking can be defined as the art of taking charge of our own mind and thinking about thinking. When we do this we have more control over the course of our lives. It requires self-discipline and self examination. We reflectively examine, critically assess and effectively improve the way we live. **It involves becoming interested in how our minds work, how we can monitor, correct, and modify our thinking. It involves the habit of reflectively examining our impulsive and accustomed ways of thinking and acting in every part of our lives.**

So, while thinking we should **motivate** our students to:

- Examine their motivations to see if they make sense
- Think of the long-term implications of their choices
- Consider the other person's point of view
- Be willing to admit that their thinking may be incomplete
- Not to let other people do the thinking for them

Strategies to Encourage SS' Active learning

* Summarize or put into their own words what the teacher or another student have said

- Relate the issue or content to their own knowledge and experience
- Give examples to clarify or support what they have said or learned
- Make connections between related concepts
- Restate the instruction assignments in their own words
- State the question at issue
- Discuss the strategies with another student or in a group [1]

Writing strategies

* Write down any of the above activities

* Write down the most pressing question on their mind. After the instructor has used some of the strategies, the student answers his own question in writing.

* The student writes freely about a topic without using critical thinking. After expressing himself/herself in this way, the student examines his/her own thinking by reading the writing and noting the defects in thinking. The student writes a second response making comments on thinking patterns.

* Use the above method and allow students to write what they think about a topic before you teach the content. After giving the lesson, make the students examine their thinking and rewrite a response.

Questioning Strategies

* Write a significant question on the board when students enter the classroom.

* Instruct students to listen for the answer to the question that you will give in various ways during the class time.

* At the end of the lesson, discuss the answer to the question, or give a quiz to keep the students accountable.

* Use both general and subject-specific questions.

* Always encourage students to ask questions without penalty. [2]

I believe the saying, given above, holds true in all aspects of our lives and especially when it comes to teaching. Often the greatest challenge I face as a

teacher is being able to motivate myself to do more than is expected of me. Some of the greatest communicators in the world are those people who are willing to put in the time it takes to prepare not only the message but also themselves. Our goal, of course, as teachers is to develop and enable our students to cultivate their talents. But the key question is how do we accomplish this?

There is a saying that “The map is not the territory”. This refers to the fact that we all have our unique way of thinking, viewing ourselves and our place in the world. The perceptual filters that we use influence the way we respond to situations and the actions of others. We give the critical assessment to the information source and respond to our map of reality itself. Whether you see a situation as a problem or a challenge literally does depend on **your** point of view. How can you interact effectively with people whose “maps” differ from your own? It is always a good idea to start by establishing some points of common ground and this can be done by “matching” someone else’s map” at the level of behavior or beliefs and values, in other words, establishing rapport (взаимопонимание, связь) with them. [3]

English teachers are known for asking a lot of questions. One of the questions we ask ourselves every day is, “Did my students benefit from what happened in class today?” If the answer to this question is “yes”, we can start preparing for our next day of classes. However, if it is “no”, most of us try to determine how to remedy the situation. We usually carry out this daily evaluation of the effectiveness of our teaching privately, unless we feel the need to ask a sympathetic colleague or supervisor for help with a particular teaching issue.

Teaching is similar to “sales” in that you have a topic or subject that represents a product you really believe in and you want more than anything for your audience to believe in it as well. The top salespeople know that it is vitally important not to fall into the habit of being “reactive”. The key skill is having the ability to control the “direction” of the discussion and not concentrating so much on controlling your audience. There are 3 questions you need to ask yourself as you prepare for each lesson: 1) What is the “purpose” of the seminar I am preparing to teach) 2) What “plan” will I follow or develop to guide my encounter with my students? 3) What will be the “payoff” for both me and my students? [4]

To be a top teacher you must learn to see yourself more as a consultant rather than as someone just giving information. It is important as well to begin to see yourself more as a problem solver than anything else. As you work hard on becoming a better teacher people can see that and then they begin to believe in what you are trying to teach them which ultimately results in them believing in themselves and their ability to succeed. It is important to remember that your level of belief in the value of what you are offering is directly related to your ability to convince other people that it is good for them.

In regard to the training session itself there are several key points to keep in mind. Firstly, your training session should be an active occasion for participants, not just for you! Remember, that people tend to remember more when they are actively involved and having fun! Secondly, plan each training session like journey, with a beginning, middle, and a goal, making clear what are the learning “outcomes and objectives”. This helps you to ensure that your training session is a

coherent learning experience for your participants, and that they know where they are during each stage. Your students will be motivated when they know the “why” or “where” you are taking them. By expressing the intended learning “outcomes” in terms that participants find relevant to their situation and providing attractive targets for them personally you are able to keep their attention and they in turn personalize for themselves the material you are presenting. [5]

And finally, participants want to know “how” they are going to get there. Share with your students’ information about the sorts of processes they will engage in during the various stages of the training session. And remember, whenever possible, allow your students to tell you things rather, than you tell them things that some of them may already know. Give your students credit for what they already know whenever it is possible.

Remember, it is always great when you can end your training session **with a bang!** Keep in mind that it is important to keep your eye on the time, so you can end promptly. This means also not trying to cram in to the last hour all the things you wished you had said during the whole training session. Get everyone to contribute in the final general session. Use rounds of short, sharp questions, asking everyone for their answers or show-of-hands votes. You might also give your students an action planning sheet, and a few minutes to make individual plans, then a few minutes to compare their plans with each other. It is also vitally important to remind students what they have done and you can do this by going back to the aims of the training session and the expectations of the students and help them see

what has been achieved. In the words of Erica Jong, “Everyone has talent. What is rare is the courage to follow the talent to the dark place where it leads. “What is it we are trying to accomplish? The answer lies somewhere between motivating our students to do their best and enabling them to cultivate and pursue the talents they possess as we try to lead them to the **pathway of success**. [6]

Narration is an effective way for the development of critical thinking. By teaching students to analyze and evaluate different texts we can help them develop critical thinking skills. This involves seeing relationships between events, drawing inferences, analyzing events, synthesizing evidence and evaluating both the content of a text and the language used in it.

Critical thinking involves the use of different cognitive skills, which do not come automatically and have to be taught and developed. Critical thinking is a major area of teaching as it helps students become self-motivated and autonomous learners who can apply their acquired modes of inquiry both inside and outside classroom situation. [7]

While students’ learning a teacher is given an opportunity to engage students in discussions about the ideas expressed in texts. It benefits the students in two ways: firstly, it gives them the opportunity to express their own ideas about life and relationships, values and benefits, interests and dislikes; secondly, it forces them to use a more complex set of structures and a more “advanced” range of vocabulary.

We can do this by engaging students in group and pair activities to read sections of texts and then give their opinions about characters in the text, for example, or the style of writing – whether it is interesting, humorous, tragic, and so on. This will let students practise expressing opinions, drawing inferences, explaining cause-and-effect relationships, comparing facts and applying ideas they have gleaned from stories to new situations. In addition, they will learn how to analyze texts based on logical reasoning, to synthesize and evaluate the information in the texts. [8]

Students will be able to realize through critical thinking that studying does not consist of black and white certainties as they got used to it earlier. At school, through the use of multiple-choice questions, they were led to expect their answers to be simply right or wrong, did boring reading - translation activities, wrote grammar exercises.

Critical thinking cannot be separated from critical reading. It monitors the reading process, assumptions are made and rejected and perspectives formulated. To begin with the students must be told that they have to converse with the text in a meaningful way. It is useful to think of a text as an actor, which uses different techniques to coax you into its point of view. In the initial stages the students can be told what to notice. It must not be assumed that students would know what to look for, they need to be directed. They can later be taught to relate what questions to the how questions. [9]

Now we can select and use supplementary materials and activities to help teachers the development of students' critical thinking.

There are various reasons why we might want to use supplementary materials and activities. Some of the main reasons are as follows:

- to replace unsuitable material in the course
- to provide material missing from the coursebook
- to provide suitable material for learners' particular **needs** and **interests**
- to give learners extra language or skills practice
- to add **variety** to our teaching.

Besides, at present we are provided with different teaching **aids** which include the **resources** and **equipment** available to us in the classroom. They include interactive whiteboards, computers, CD players, DVD players and **overhead projectors (OHPs)** (i.e. equipment with a light in it that can make images appear larger on a screen), **visual aids** (pictures that can help learners understand), **realia** and the teacher himself/herself! We select and use aids by thinking carefully about the **main aids**, the **subsidiary aims** and **stage aims** of a lesson, and then choosing the most **appropriate** aids. [10]

The processes of treating new icons in different languages and of developing new connections between countries culture, races and colonial societies have been started. The aim is now to have the ideal and holistic view for any discriminate learner who values imaginative experience regardless of country or culture. And developing critical thinking skills can contribute to the creation of such people who will efficiently compete in the new world. There is no single way in teaching critical thinking. And if students are taught with the critical pedagogy

in view, it will be a far more creative and challenging mode of learning for students of different specialities.

References

1. Lisa Harshbarger. *What works in the ELT classroom? Using robust reasoning to find out. The Forum magazine, 2002.*
2. *Materials of Annual Global Education conferences for English teachers, 2000 - 2007years.*
3. Brookfield S.D. *Developing Critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San-Francisco: Jossey-Bass and England : Open University Press. 1991.*
4. Ospanova A.K. *Critical thinking as one of the major aspects of teaching literature. The Academy of Languages, KEPUFN.*

Иванова Н.М.,

аға оқытушы, Азаматтық авиация академиясы, Алматы, Қазақстан

Сыни ойлау студенттердің ойлау қабілетін дамытудың бір көзі ретінде

Мақалада ағылшын тілі сабағында студенттердің сыни ойлау қабілеттерін дамытуға тиімді факторлар мен құралдар жайында айтылады. Мәселен, оқылым, сұрақ-жауап, жазылым мен белсенді оқу, дағдыланудың сыни ойлауды дамыту үшін рөлі мен әсері суреттеледі.

Иванова Н.М.,

старший преподаватель, Академия гражданской авиации,
Алматы, Казахстан

Критическое мышление как один из способов развитие мышление студентов

Статья описывает пути и методы развитие критической мышление студентов с помощью чтение, вопрос-ответ, активная тренировка, письма.

УДК: 81'1

Амирова Ж.Г.,

к. ф. н., доцент, КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан, (e-mail: amirova2006@mail.ru)

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье рассматриваются проблемы юрислингвистики – новой лингвистической дисциплины прикладного характера, связанной с проведением лингвистической экспертизы текста в юридической практике.

Ключевые слова: текст, лингвистика текста, антропоцентрическая парадигма, текстообразующие структуры, экспертиза.

Современная антропоцентрическая ориентация исследования фактов языка и речи основывается на осознании нерасторжимых связей языка с жизнью человека, его сознанием, мышлением, культурой и предметно-практической деятельностью. В условиях антропоцентрической парадигмы гуманитарных наук XXI века текст представляется как ядерный конституэнт системы человеческой коммуникации, сложнейшая макроструктура, в которой заключена «одновременно и лингвистическая, и логическая, и психологическая и философская, и социологическая, и искусствоведческая реальность, манифестирующая (эксплицитно и имплицитно) категориальные признаки и свойства самых различных антропологических отраслей знания» [1, 129]. При этом особое внимание уделяется функционированию текста как

основной единицы коммуникации, а точное – многоплановости и полифункциональности этой единицы в современном обществе.

Как основная единица коммуникации текст наделен двумя важнейшими функциями – информативной функцией и функцией воздействия, благодаря которым он становится не только одним из ключевых понятий гуманитарной культуры, но и инструментом развития государственных, экономических и общественных отношений. Эти свойства текста породили в лингвистике конца XX начала XXI века особое направление прикладного характера – *юрислингвистика*, статус которого еще недостаточно определен, но активно применяется в рамках профессионального исследования текста в юридической практике.

Речь идет о проведении многочисленных лингвистических экспертиз так называемых «спорных текстов» в связи с гражданскими исками о защите чести, достоинства, деловой репутации, уголовными исками о клевете, арбитражными исками о толковании целых текстов и их фрагментов. Под «спорным текстом» имеется в виду текст, распространенный каким-либо видом СМИ (публикация, устный текст), коммерческой или общественной структурой (реклама, листовка), государственной структурой (официально-деловой текст – приказ, инструкция и т.п.), истолкование содержания которого затрагивает чьи-либо интересы и приводит к конфликтной ситуации, нередко требующей своего разрешения в суде (иногда – в арбитражной комиссии, дисциплинарной комиссии и т.п.). Этот вид экспертизы достаточно широко распространен в юридической практике многих стран, в том числе России и Казахстана, и входит в официальный перечень видов судебной экспертизы под наименованием «судебная филологическая (лингвистическая) экспертиза» [2, 138]. В соответствии со статьей 91 ГПК РК лингвистическая экспертиза проводится государственными судебными экспертами или лингвистами, обладающими специальными знаниями, но не являющимися сотрудниками государственных экспертных учреждений. В реальной юридической практике в качестве таких негосударственных судебных экспертов часто выступают сотрудники научно-исследовательских институтов, преподаватели вузов, авторитетные ученые, имеющие базовое филологическое образование, ученые степени и звания. В этом случае заключение по исследованию текста дается от лица специалиста, а не судебного эксперта. Подобная экспертиза текста может производиться по определению суда или по официальному запросу адвоката, участвующего в судебном разбирательстве и представляющего либо истца, либо ответчика. Иногда в судебном процессе рассматриваются не одно, а два таких заключения, предоставленных суду разными специалистами по двум разным основаниям (официальное определение суда, обращение прокурора, обращение адвоката). Объективность подобных заключений во многом зависит от уровня профессиональной подготовки лингвиста и наличия у него особых знаний и навыков методологии и методики судебной экспертизы текста. Поэтому становится очевидным, что проведение этого вида экспертизы нуждается в теоретическом осмыслении и обобщении практического опыта лингвистов-экспертов. С этой целью российские языковеды в 2001 году создали независимое профессиональное сообщество «Гильдию лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам» (ГЛЭДИС), учредителями которой являются известные лингвисты, юристы и библиографы, а председателем правления – доктор филологических наук М.В. Горбаневский. В Казахстане при отсутствии подобного профессионального объединения деятельностью по обобщению, оптимизации и распространению практического опыта лингвистов-экспертов с 2003 года занимается Общественный центр экспертиз по информационным спорам при Международном фонде защиты свободы слова «Әділ сөз», созданном в 1999 году. В последнее десятилетие активную работу в этом направлении проводит Центр судебной экспертизы министерства юстиции Республики Казахстан и Институт судебной экспертизы по г. Алматы Центра судебной экспертизы Министерства юстиции Республики Казахстан. Эти организации проводят научно-практические, методологические конференции и семинары, издают методические пособия по проблемам лингвистической экспертизы, способствуют формированию правового сознания и навыков «лингвистической безопасности» у журналистов. Так, например, 6 ноября 2014 г. в г. Алматы состоялась Международная научно-практическая конференция «Восток-Запад: партнерство в судебной экспертизе.

Актуальные вопросы теории и практики судебной экспертизы», в ходе которой большое внимание было уделено проблемам формирования и совершенствования судебно-экспертных методик в области лингвистической экспертизы текста.

Автору данной статьи неоднократно приходилось участвовать в судебных процессах в качестве специалиста по проведению лингвистической экспертизы «спорного текста», в работе обучающих семинаров и тренингов для начинающих лингвистов-экспертов и сотрудников СМИ (журналистов, редакторов, юристов), сталкивающихся в своей практике со случаями, когда неудачно выбранное слово, выражение, построение и оформление текста публикации приводит к конфликтным ситуациям, судебным искам в отношении органа СМИ или конкретного журналиста.

Определенную сложность в работе лингвиста-эксперта составляет необходимость рассматривать анализируемый текст, с одной стороны, в соответствии с требованиями юридической теории и практики, а с другой – в соответствии с положениями и достижениями современной лингвистики. Комплекс юридических требований составляют необходимые знания законодательных и нормативных документов, определяющих порядок назначения судебной экспертизы, права и обязанности лингвиста-эксперта, цели и задачи проведения исследования спорного текста в рамках судебного процесса, а также определения понятий *честь, достоинство, деловая репутация, клевета, оскорбление*, закрепленные в законодательных документах и комментариях к ним. Лингвистическую базу исследования образует широкий спектр положений современной лингвистики и лингвистических теорий. Ядро этой лингвистической базы образуют *теория текста* и *лингвистика текста*, поскольку каждый спорный текст рассматривается лингвистом-экспертом как единое речевое произведение, обладающее структурно-семантической, информационной и функционально-стилистической целостностью.

Иногда определением суда о проведении лингвистической экспертизы перед специалистом-филологом ставятся задачи выявления и прояснения некоторых спорных мест текста – отдельных выражений, предложений, словосочетаний и даже слов. Однако любой публицистический материал или официально-деловой документ – цельное речевое произведение; следовательно, составляющие его языковые единицы, приемы, способы их использования, организации в рамках данного текста взаимосвязаны и соотношены друг с другом. Поэтому при исследовании каждая спорная языковая деталь текста (слово, словосочетание, предложение, абзац) анализируются в рамках идентифицирующего микроконтекста (предложения), а также в контексте всей публикации, т.е. с учетом ее структурных, смысловых, коммуникативных и стилистических функций в рамках целого текста. В ходе анализа предъявляемого для исследования материала обнаруживается неразрывная связь содержания с вербальными и невербальными составляющими текста, обоснованность выделения которых выявляется при сопоставлении понятий *теория текста* и *лингвистика текста*.

Теория текста охватывает, по определению Т.М. Николаевой, любые знаковые последовательности [3, 508]. Это широкое понимание текста как всякого связного знакового комплекса имеет свою традицию в русской филологической мысли и отражается в широко известных работах М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В.П. Руднева. В исследованиях последнего десятилетия такое широкое понимание текста выдвигается, в основном, в работах, рассматривающих текст в культурологическом, лингвокультурном, когнитивном аспекте. В качестве примера можно привести целый ряд исследований, в которых как особый вид текста рассматривается художественный фильм, [4], кроссворд и загадка [5], разные типы текста в структуре дискурса как знаковые последовательности, включающие вербальные и невербальные компоненты [6].

Определяя объект теории текста как *любые знаковые последовательности*, Т.М. Николаева исходит из семиотического понимания текста как осмысленной последовательности любых знаков [3, 507], тем самым предполагая наличие в объекте теории текста знаковых последовательностей, принадлежащих к различным семиотическим кодам – вербальным и невербальным (каковыми могут быть, например, визуальные образы, фото и др.). При этом основным объектом изучения теории текста выступает *вербальный текст* [3, 508], т.е. осмысленная последовательность знаков вербального кода. Продолжив эту цепь рассуждений, внутри

достаточно широкого объекта теории текста можно выделить центральный и важнейший компонент – *вербальный текст*. Подобную точку зрения на содержание *теории текста* высказывает, например, испанский лингвист Энрике Бернардес, рассматривающий описание вербального текста как одну из важнейших задач теории текста, но не ограничивающий объект теории текста только вербальным текстом [7]. Т.М. Николаева отмечает, что теория текста «в основном имеет дело с анализом функционирования и соотношения знаков – элементов текста» [3, 508], относя это к собственно вербальному тексту, хотя логично было бы отнести данный анализ к широкому объекту теории текста, т.е. любой осмысленной знаковой последовательности. В этом случае в сфере вербального текста предметом изучения будет выступать лингвистический механизм функционирования и соотношение знаков, являющихся элементами текста и принадлежащих системе языка. Проблемы этой сферы (сферы вербального текста) относятся к области *лингвистики текста*. Таким образом, *лингвистика текста* предстает как важнейшая составная часть *теории текста*.

На исследование лингвисту-эксперту может быть представлен самый разнообразный текстовый материал: письменные тексты (документы, статьи, реклама и др.), устные (звучащие) тексты (записи телевизионных программ, конференций, текстовое сопровождение документально-публицистического фильма и т.п.). Каждый из видов текста имеет свои особенности, свою специфику сочетания вербального и невербального компонентов и их взаимодействия в создании семантики и прагматики текста в целом, определяющую его информативную насыщенность и степень влияния на формирование общественного сознания, положительного или отрицательного отношения социума (или его части) к фактам, предопределяющего возможность ряда социально полезных или, напротив, социально опасных действий и проявлений.

Значительную часть так называемых «спорных текстов» составляют тексты, опубликованные в печатных СМИ и вызвавшие конфликтную ситуацию, послужившую предметом разбирательства в судебном процессе. Отличительной особенностью этих текстов является гетерогенный характер осмысленной последовательности знаков, объединение в одном объекте знаков, принадлежащих вербальным и невербальным семиотическим кодам. В «спорном тексте» нередко присутствуют знаки двух семиотических систем – лингвистической (вербальной), оперирующей символическими знаками, и нелингвистической, оперирующей иконическими и индексальными знаками. Такая гетерогенная знаковая последовательность, образуя единую замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру, несет интеллектуальную и эмоциональную информацию в соответствии с коммуникативной интенцией автора. Типичными средствами выражения невербальной знаковой системы, непосредственно связанными с текстом вербальным, в печатном тексте СМИ выступают специфические для него элементы:

1) гарнитура шрифта как самого текста, так и его заголовка, подзаголовков и отдельных частей текста;

2) цветовое выделение частей текста, заголовков и подзаголовков и так называемых «врезок» – фрагментов текста, помещенных непосредственно под заголовком, формулирующих основную тему публикации и служащих анонсом к последующему основному тексту;

3) карикатуры и фотографии, связанные с содержанием публикации и помещенные непосредственно перед текстом, или обтекаемые текстом.

Все эти элементы способны влиять на восприятие текста публикации читателем, что доказывается рядом экспериментов российских лингвистов и в частности, экспериментом, описанным С.П. Нестеренко [см. 7].

В реальной практике проведения филологической (лингвистической) экспертизы текста мы неоднократно сталкивались с необходимостью учета невербальных составляющих письменно зафиксированного текста для его понимания и истолкования. Нередко разнообразные юридические коллизии оказываются связанными с содержанием и графическим оформлением заголовка публикации и ее подзаголовочной части (врезки), с которыми сочетаются рисунки или фотографии (т.е. невербальные составляющие – иконические знаки).

В начале 90-х годов лингвисты из Пермского университета провели экспериментальное исследование наиболее распространенных способов чтения газетных материалов [9]. В ходе эксперимента выяснилось, почему люди читают или пропускают тот или иной текст, опубликованный в газете. Оказалось, что большинство читателей выбирает статьи для прочтения, в

первую очередь, по заголовкам. Именно заголовок служит для читателя компасом, позволяющим ориентироваться в море газетных публикаций. Чтобы привлечь и удержать внимание читателей, заголовок должен одновременно выполнять функции рекламы и краткого сообщения о характере последующей в статье информации. Как правило, люди не читают те публикации, которые имеют непонятный, нечетко сформулированный заголовок или стандартное непривлекательное название, ставшее «заезженным» речевым штампом. Например, к заголовкам, не несущим понятной и конкретной информации, относятся названия, достаточно часто встречающиеся в нашей прессе: «Регионы», «Особая примета», «Успешная операция», «Представление к УДО», «20 лет без топопланшета» и подобные. Такие названия включают слова либо многозначные (*операция* – это хирургическое вмешательство, военные действия, финансовая сделка?), либо ничего не говорящие широкому кругу читателей термины или сокращения (УДО – условно-досрочное освобождение, топопланшет – топографический план местности). Нередки и заголовки-штампы – невыразительные, «стертые», изношенные, потерявшие оригинальность, вроде «Наука – экономике», «Наука – производству», «К новым достижениям!», «Главное богатство», «Признание по заслугам». Материалы с заголовками-штампами большинство читателей пропускает, считая, что статья с таким названием стереотипна, неинтересна и не может содержать новой важной информации. Следовательно, формулируя заголовки, журналист должен, с одной стороны, избегать непонятных широкому кругу читателей слов, сокращений, терминов, а с другой – не употреблять речевых штампов, утративших выразительность и привлекательность.

Итак, заголовок, способный привлечь внимание читателя, должен быть понятным, конкретным и одновременно образным и выразительным. Этому простому правилу следуют многие авторы и редакторы, помещая на страницах газет броские, «ударные» заголовки. Однако у выразительного нестандартного заголовка есть еще одна сторона, которую следует учитывать: яркая фраза в заголовке запоминается сильнее, чем важная информация в самой статье. Поэтому мастера жанра стремятся выносить в заглавие фразы, отражающие основную идею статьи.

Важной функцией заголовка является обеспечение читателю адекватного представления о цели и основном содержании последующего сообщения. В случае неадекватности заголовка последующему сообщению возникает так называемый эффект «смысловых ножниц» [10, 184], который приводит к неверному истолкованию публикации в целом и как следствие – к необоснованным решениям, действиям, отсутствию взаимопонимания у людей, а порой и к серьезным социальным последствиям. По мнению Т.М. Дридзе [10, 184], «смысловые ножницы» между заголовком и содержанием основного текста возникают в следующих случаях:

- 1) если заголовок непонятен читателю;
- 2) если в заголовке вынесена стандартная речевая формула, потерявшая как информативность, так и привлекательность в силу того, что уже давно превратилась в «штамп сознания»;
- 3) если содержание заголовка неадекватно тексту.

Приведем пример из газеты «Сахара» (Атырау), в одном из сентябрьских номеров 2006 г. которой была опубликована статья Т. Зарубайулы под шокирующим заголовком «Қазақ жерінде Варфоломей түнінің дайындығы жүріп жатыр...» (*На Казахской земле готовится Варфоломеевская ночь*). Такую публикацию читателю пропустить просто невозможно. В основном же тексте статьи изложена беседа журналиста с депутатом мажилиса Бекболатом Глеухановым. Депутат рассуждает об исламе, о соблюдении мусульманских традиций, но главное – о «духовной экспансии» христианских сект, стремящихся «захватить сознание народа». Отвечая на вопросы журналиста о том, что благоприятнее для казахов – «прилив исламских течений» или «увеличение диверсионных сект», господин депутат без всякого обоснования заявляет, что «на казахской земле проходит репетиция Варфоломеевской ночи». При этом в статье утверждается, что *Варфоломеевская ночь* – это «беспощадная война в истории Франции между католиками и гугенотами». Однако любому школьнику 8 – 9 класса известно, что такое название во всемирной истории получила массовая резня гугенотов католиками в ночь на 24 августа 1572 (накануне дня святого Варфоломея) в Париже, организованная Екатериной Медичи и герцогами Гизами (в Париже тогда погибло по меньшей мере около 3 тыс. человек). Позднее выражение *Варфоломеевская ночь* стало

употребляться в значении «массовое жестокое избиение беззащитных людей». Кто же готовит такое массовое избиение в Казахстане? Где проходит репетиция *Варфоломеевской ночи*? Какие события, а точнее – массовые столкновения на религиозной почве, свидетельствуют о такой «репетиции»? Об этом господин депутат и журналист не говорят ни слова. Но благодаря броскому заголовку все эти вопросы прочно оседают в сознании читателя, «работая» на создание «образа врага», готового вонзить нож в спину. А врагом этим, как следует из контекста публикации, могут быть те самые «диверсионные» христианские секты. Какую логическую цепочку разовьет из всего этого некоторая часть читателей – не хочется даже представлять.

Эпатажно небрежное обращение со словом в заголовке, создающее эффект «смысловых ножниц», характерно в первую очередь для газет и журналов, освещающих новости шоу-бизнеса. Например, в еженедельной газете «ТелеМир», выходящей в Алматы в рубрике «Новости шоу-бизнеса» опубликована заметка под заголовком «Сергей Зверев бросает сына» («ТелеМир», № 2, 8-14 января 2007 г., с. 43). В действительности в тексте речь идет об известном стилисте Сергее Звереве, который из-за предстоящих концертов и вступлений на новогодних вечеринках не сможет провести Новый год со своим маленьким сыном. Разумеется, «бросать сына» С. Зверев и не собирается. Но хлесткий заголовок, говоря языком адвокатов, «приписывает ему действие, осуждаемое общественным мнением, нарушающее морально-этические нормы общества». Подобная некорректность – прямой путь к возникновению судебного иска «о защите чести, достоинства и возмещении морального вреда».

Важную роль в создании или ликвидации «смысловых ножниц» выполняют невербальные составляющие текста, сопряженные с содержанием заголовка.

Например, в одной из газет Южно-Казахстанской области была опубликована заметка под заголовком «Елге ағылған өзбектің қалтасында есірткі» (*В карманах у приезжающих в страну узбеков наркотики*). При этом заголовок сопровождался соответствующим зрительным рядом: с одной стороны – рисунок, изображающий зловещего вида мужчину в чалме и полосатом халате (очевидно, узбека), а с другой – фотография, на которой три подозрительных типа (судя по одежде – афганцы) пересчитывают доллары. Сам текст, идущий вслед за столь многообещающим заголовком – небольшая заметка, в которой сотрудник пресс-службы УВД рассказывает о деятельности Управления по борьбе с наркобизнесом. Из текста отнюдь не следует, что карманы каждого приезжающего в Казахстан узбека набиты наркотиками. Но именно заголовок и иллюстрации запомнятся массовому читателю и могут послужить средством формирования негативного отношения к узбекам.

Чтобы заголовок или анонс был адекватен основному тексту публикации, он должен отражать основную *идею* статьи, ее направленность. К сожалению, авторы некоторых публикаций заменяют эту идею неудачно подобранными выдержками из текста. Такие неудачные цитаты, вынесенные в заголовок, анонс или начальную врезку к статье, могут привести к нежелательным, но весьма предсказуемым событиям. Так случилось с газетой «Вечерний Талдыкорган», которая в феврале 2005 г. опубликовала материал под заголовком «Задержанные подвергаются избиениям». Текст был составлен из цитат, отражающих основные положения статьи судьи Алматинского областного суда Л.Т. Мерекенова «Барьеров нет», напечатанной в «Юридической газете» от 8 февраля 2005 г. В своей статье Л.Т. Меркенов рассматривал одну из наиболее острых проблем нашего законодательства и практики судебного разбирательства – внедрение института судебного санкционирования ареста. Опираясь на профессиональные знания и богатый опыт, судья доказывал необходимость внедрения такого института, который «станет реальной защитой прав и свобод граждан». Редакция газеты «Вечерний Талдыкорган» использовала часть статьи Л.Т. Мерекенова с незначительными изменениями, не искажающими смысла исходных высказываний. А далее последовал иск Л.Т. Мерекенова к газете и судебное разбирательство по гражданскому делу о защите чести и достоинства и деловой репутации. Что же вызвало столь жесткую реакцию судьи? Одной из причин послужило непродуманное оформление заголовка и подзаголовочной врезки к публикации в газете «Вечерний Талдыкорган». Как и весь материал, заголовок и подзаголовочная врезка являются цитатами из статьи Л.Т. Мерекенова «Барьеров нет», однако выбор и компоновка цитат оставляют желать лучшего. Судите сами:

читатель видит перед текстом заголовков «Задержанные подвергаются избиениям», подзаголовочную врезку, выделенную изменением гарнитуры шрифта, «Его лицо показалось полицейскому подозрительным», а рядом... фотографию судьи Л.Т. Мерекенова. Нужно ли объяснять, какие ассоциации у читателя (в том числе и у судьи Л.Т. Мерекенова) вызывает такой зрительный ряд в соединении с фразой «Его лицо показалось полицейскому подозрительным»?

Итак, заголовок, определяет лицо газеты, выявляя ее направленность, содержание и профессиональный уровень авторов и редакторов. Он должен понятным, ярким и соответствовать смысловому содержанию текста самой публикации, выражая ее основную идею. При этом нельзя забывать о роли невербальных компонентов текста в формировании читательского восприятия. В приведенных выше примерах именно содержательное несоответствие иконических знаков последовательности вербальных знаков порождает эффект «смысловых ножниц» и приводит к дезориентации читателя, воспринимающего текст публикации как единую замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру, порождая не только искажение смысла сообщения, но и возможные нежелательные социальные последствия, в том числе и судебные иски о защите чести, достоинства, деловой репутации, а также об оскорблении и клевете.

Литература

- ¹. Ахмедьяров К.К. Лингвистическая поэтика: традиции и новации. Алматы, 2002.
- ². См.: Настольная книга судьи. /Под ред. Маами К.А. Председателя Верховного суда РК. Астана, 2005. С.138
- ³. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 508.
- ⁴. Сургай Ю.В. Интердикурсивность кинотекста в кросскультурном аспекте. Автореф. дис... канд. филол. наук, Тверь, 2008.
- ⁵. Денисова Е.А. Структура и функции энигматического текста (на материале русских загадок и кроссвордов). Автореф. дис... канд. филол. наук, М., 2008.
- ⁶. Кудлаева А.Н. Типы текстов в структуре дискурса. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2006.
- ⁷. Verbeurden E. Teoria y epistemologia del texto. Barcelona, Sбtedra, 1995.
- ⁸. Нестеренко С.П. Гарнитура шрифта как фактор регуляции восприятия текста (Экспериментальное исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003.
- ⁹. Богуславская О.И., Чигилина И.И. Газетный заголовок в коммуникативном аспекте. – //Типология текста в функционально-стилистическом аспекте. Пермь, 1990. С. 89-95.
- ¹⁰. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980.

Амирова Ж.Г.,

ф. ф.к., доцент, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Мәтін заңдық тәжірибеде лингвистикалық экспертиза нысаны ретінде

Мақалада қолданбалы сипаттағы жаңа лингвистикалық пән-заңдық лингвистика мәселелері мен заңдық тәжірибеде мәтіндерге лингвистикалық экспертиза жүргізу байланысы сөз болады.

Amirova Zh.,

c.ph.sc., associate professor, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

The text as an object for linguistic examination in legal practice

This article considers some problems of legal linguistic as a new applied linguistic discipline, which connected with linguistic examination in legal practice.

УДК: 811.111

Асанова Г.С.,

ІСКЕРИ ДИСКУРСТА, ІСКЕРИ ХАТ-ХАБАР АЛМАСУДА МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗІРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Мақалада дискурстың институционалды түріне жататын іскери дискурс пен іскери хат-хабар алмасу пәндерінде мәдениетаралық коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыру мен мәдениетаралық құзіреттілік, коммуникативтік құзіреттілік арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтар сөз болады. Іскери қарым-қатынас пен іскери хат-хабар алмасуды тиімді ету үшін мәдениетаралық коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыруда ескерілуі тиіс компоненттер қарастырылады.

Түйін сөздер: құзіреттілік, іскери қарым-қатынас, кросс-мәдени мәселелер, коммуникативтік стратегиялар, мәдени орта, іскери хаттар, іскери құжаттар

«Кәсіби құзіреттілік», «мәдени құзіреттілік», «коммуникативтік құзіреттілік» деген ұғымдар қазіргі таңда мамандар дайындауда жиі қолданылып жүр.

Мәдениетаралық құзіреттілік мәдени моделдермен тығыз байланыста берілуі керек. «Мәдени модулдар»- адам санасында қалыптасады. Шет тілі мен өзге мәдениеттің адам санасында бірігіп келгенінде ғана іске асады. Сондықтан да басқа тілде білім беру оқушының екінші санасын, екінші тілді меңгеретін мәдениетаралық құзіреттілігі дамыған, шет тілінде қарым-қатынасқа түсу үшін қажет дағды мен шеберлікті игерген адамды қалыптастырады. Шет тілін оқыту кезінде оқушылардың санасында оның ойлау белсенділігін, дүниетанымын, коммуникативтік сөйлеуде мінезқұлқы, өзін ұстауының бағыты мен түрін анықтайтын білімнің ерекше модулі қалыптасады. Оқытудың мақсаты тек шет тілін жақсы меңгеретін ғана емес, сонымен қатар халықаралық және мәдениетаралық құзіреттілікті меңгерген тұлға дайындау. Мәдениетаралық қарым-қатынасты оқып үйрене отырып басты мәселе мәдениетаралық құзіреттілікті қалыптастыру.

«Мәдениетаралық құзіреттілік» дегеніміз Н.Д.Гальскованың пікірінше мыналар:

–басқа этностың мәдениетіне сезімталдықпен қарап, оны қабылдау, түсіну, өз мәдени құндылықтарымен салыстыра отырып, араларындағы ұқсастық пен ерекшеліктерді анықтау;

–өзге өмірді, өзге сананы, өзге құндылықтарды танып біліп, олармен қарым-қатынасқа түсе отырып өзінің әлем туралы бейнесін толықтыру [1].

«Мәдениетаралық құзіреттілік» дегеніміз С.С. Құнанбаеваның пікірінше мыналар:

-басқа халық жөнінде бейне қалыптастыру, тіл үйренушінің басқа әлемнің тілдік бейнесіне көшуі;

-тіл үйренушіде екінші тілдік-мәдени сана қалыптастыру, басқа тіл өкілінің елі туралы мағлұмат беретін реципиенттің білімді когнитивтік жүйесін құру [2].

Ол үшін тіл иелерінің өмір сүру ерекшеліктері мен тұрмыс жағдайларымен танысу, сол елге тән бейвербалды мінезқұлықтың этикасын меңгеру, мәдениетімен, әлеуметтік мәселелерімен бағыттарымен т.б. танысу

қажет. Мәдениетаралық коммуникация кезіндегі қиыншылықтар бір жағынан тіл, екінші жағынан мәдениет ерекшеліктерінен туындайды.

Осы тұста коммуникативтік құзіреттілік және мәдениетаралық құзіреттілік ұғымдарын жеке - жеке қарастырған жөн. Дегенмен, коммуникацияны зерттеуші ғалымдар арасында коммуникативтік құзіреттілікті концептуалды тұрғыда қарау мен оны өлшеу жөнінде әліде келіспеушіліктер туындайды. Брайн Спитсбергтің берген анықтамасы бойынша *коммуникативтік құзіреттілік дегеніміз* нақты мақсат-міндеттерді қарым-қатынас орын алған мәнмәтінде тиімді және дұрыс орындауда орын алатын құзіретті қарым-қатынасты айтамыз [3].

Коммуникативтік құзіреттілік тек қана тілді білумен шектелмейді, сондай-ақ не айту, кімге айту, нақты жағдаятта оны қалай дұрыс жеткізуді қамтамасыз етеді. Осы сипатына қарай оны дискурс деп те айтуға болады. *Коммуникативтік құзіреттілік* дегеніміз жеткізуші ойдың немесе ақпараттың грамматикалық жақтан дұрыс немесе бұрыс екендігін ғана көрсетіп қоймай, қашан және қалай тілді дұрыс қолдану мен кімге қолданудан тұрады. Коммуникативтік құзіреттілік сөйлеудің ережелерін білу, оны қалай дұрыс қолдану, түрлі сөйлеу актілерінде қалай дұрыс жауап қайтару, мәселен, қалай кешірім сұрау, ұсыныс жасау, нақты тіл мен мәдениетте кешірім мен ұсынысқа қалай жауап беру сияқты білімді талап етеді. Мұндай білімнің болуы сөйлеу мен жазылым орын алып отырған әлеуметтік және мәдени ортаны ұғыну, сөйлеуші мен жазушының бір-біріне қарым-қатынасы, қоғам тәртібі мен нормалары, құндылықтары мен осындай байланыс түрінен, оқиға мен сөйлеуден күтетіні жайлы мағлұмат береді [4].

Белгілі бір жағдайда тұлғаның өзін ұстауы, әрекет етуі тілдік тұрғыдан, сөздік қор мен дискурс құрылымынан, ізет көрсету стратегияларынан, арнайы жағдаяттан көрінеді.

Коммуникативтік құзіреттілік төрт түрлі негізгі компоненттерден тұрады: *грамматикалық, әлеуметтік-лингвистикалық, дискурстық, стратегиялық*. Тілдік кодтарды меңгеру (грамматикалық құзіреттілік), тілді дұрыс қолдана білу туралы білім (әлеуметтік-лингвистикалық құзіреттілік), сөйлеуді, ойды когерентті, когезиялық бірлікте мәтінде байланыстыру жайлы білім (дискурстық құзіреттілік), коммуникацияны тиімді ету әдіс-тәсілдерін меңгеру, қарым-қатынас барысында сәтсіздікке ұшырауға жол бермеуге қатысты стратегияларды меңгеру (стратегиялық құзіреттілік) болып табылады [5].

Сонымен, *коммуникативтік құзіреттілік* дегеніміз жеке тұлғаның нақты жағдайларда, оқиғаларда, топтарда, уақытта, немесе орында не істеу керек және өзін қалай ұстау керек туралы меңгерілетін білім. Коммуникативтік құзіреттілік тұрғысынан құзіретті болуы үшін адам басқа адамдармен, топтармен байланыс жасай алу қабілеттері мен шеберліктерін меңгеруі қажет. Коммуникативтік тұрғыдан құзіретті болу үшін адам коммуникация қызметі туралы, коммуникацияның нақты ережелерін, коммуникацияның вербалды немесе бейвербалды түрлерін білуі, тыңдау техникаларын, жауап қайтару, серіктестердің психологиялық типтерін, әлеуметтік рөлін, оны жеткізе алу әдіс-тәсілдерін білуі шарт.

Коммуникативтік құзіреттілік деп тілде формалды түрде қажет қағидаларды меңгеру ғана емес, нақты сөйлеу үдерісінде қайсысы дұрыс, орындалуы тиіс немесе ауыстыруға болады деген сияқты мәселелер шешімін айтамыз. Сондықтан *коммуникативтік құзіреттілік* динамикалық, имплицитті, күрделі, психологиялық, әлеуметтік-логикалық, антропологиялық компоненттерден тұратын, лингвомәдени сипаттағы функционалды тіл қабілеті.

Мәдениетаралық құзіреттілікті оқып үйрену практикалық мақсатта дамыды. Іскерліктер, мемлекеттік органдар, оқу орындары мен мекемелер мәдениетаралық мәселелерде жеңіске жететін тұлғаларды таңдауға ниет білдірді. Мәдениетаралық құзіреттілігі қалыптаспаған жағдайда іскери байланыстарда келісім жасалмайды, мемлекеттік жобалар өз шешімін таба алмайды, студенттер оқу мен білімді тиімді ете алмайды.

Мәдениетаралық құзіреттілік дегеніміз бөтен мәдениет өкілдерімен тиімді әрі нәтижелі қарым-қатынас жасай алу қабілеті. Мұндай қабілет жас кезден қалыптаса бастап, адамның ерік-жігері мен құзіреттілігінің арқасында дамиды, нығаяды. Мәдениеттер елдер мен ұлттар арасында ғана әртүрлі емес, сондай-ақ бір мекеменің, жанұяның ішінде де әртүрлі болып келеді, әрбір адамның өз тарихы, өмірлік ұстанымы, өз мәдениеті, мәдени құндылығы бар. Мәдениетаралық құзіреттілік білім алушының өз мәдениеті аясында тіл мен мәдениет байланысын ұғыну мен мәдениеттерді зерттеу, сараптау, салыстыруға мүмкіндік береді. Осы шеңберде шет тілін меңгеруші шекарадан ары өтуші, мәдени құндылықтарды бағалай алатын, өз тілі мен мәдениеті құндылықтарын бағалап бөтен ел тілі мен мәдениетін меңгерген мәдениетаралық сөйлеуші тұлға [6].

Мәдениетаралық құзіреттілік дүние жүзіндегі халықтардың бір-бірімен интеракция орната алуды тиімді басқару құзіреттілігі. *Мәдениетаралық құзіреттілік* бір тұстан түрлі шекаралас халықтардың бір-бірімен қалай қарым-қатынас жасауы мен түсінуі, ұлттық, жағрапиялық, лингвистикалық, этникалық, қызметтік, топтық, жыныстық, нәсілдік түрлерінен тұратын дискурстық жүйені зерттеуге арналған пәнаралық бағыт, екінші жақтан мәдени тұрғыдан алуан түрлі тұлғалар арасында ақпарат алмасу деген сөз [7].

Коммуникативтік және мәдениетаралық құзіреттілік анықтамаларын талдай отырып олардың қазіргі таңда тиянақты оқу мен зерттеуге тұрарлық өзекті мәселе екеніне көз жеткіземіз. Қазіргі таңда шеттілдік әдебиеттерде коммуникативтік және мәдениетаралық құзіреттілікті жеке дара бөліп жармай бір құзіреттілік ретінде қарастырып оқу орын алып отыр. Сонымен *мәдениетаралық коммуникативтік құзіреттілік* дегеніміз өз мәдениеті аясында басқа мәдениеттерді тану қабілеті және осы ұстанымды басқа мәдениет өкілдерімен тиімді қарым-қатынасқа жұмсау болып табылады. Басқа сөзбен айтқанда *мәдениетаралық коммуникативтік құзіреттілік* тұлғалардың вербалды және бейвербалды коммуникацияны дұрыс қодануын, қарым-қатынас барысында мінезқұлық стилін, өз және бөтен ел мәдениетінің нормалары мен принциптерін, қарым-қатынасқа түсушілердің дұрыс іс-әрекеті мен түрлі мәнмәтіндер деңгейін меңгеру.

Іскери қарым-қатынастың жазбаша түрінде студенттердің мәдениетаралық коммуникативтік құзіреттілігін қалыптастыру қазіргі заманның негізгі аспектісі болып отыр. Заманауи маманның мақсаты заманға, іске қажетті құзіреттіліктерді, мінезқұлық стилін, коммуникативтік стратегияларды әлем шеңберінде ұлттық мүддені қорғай отырып келісімге келуді меңгеру болып отыр.

Коммуникативтік және мәдениетаралық құзіреттіліктің анықтамасы мен негізгі сипаттарын сараптай келе, осы тарауда іскери хат-хабар алмасу курсына студенттердің аталған құзіреттілікті қалыптастыруға бірнеше ойлар айтылып, негіздемелер беріліп отыр.

«Іскери хат-хабар алмасу» курсы іскери хаттар мен құжаттарды дұрыс жазу, іскери хат-хабар түрлері, іскери хабарламалар, іскери есептер, ұсыныстар, еңбекке қатысты хаттар, электронды пошта мен факстық қарым-қатынастарды білуден басталады. Ағылшын тілін меңгеріп отырған студенттерге жазылымды меңгеру ең қиыны болып отыр, мұның себебі аудиториялық сабақтарда студенттердің көбінесе оқылым, тыңдалым және сөйлеу дағдыларына үйрену себеп болуы мүмкін. Хат жазу үдерісі қарым-қатынастың ең негізгі бөлігі, іскерлік пен өмірдің ең жақын бөлігі. Кез-келген хат немесе құжат жазушының өзіндік жазу сипаты, ойын мәнерлеп жеткізу өнері бар, дегенмен, хат-хабардың мазмұны мен құрылымы формалды болғандықтан мұндай хаттар мен құжаттар тілінде өзіндік қалыптасқан тілдік бірліктер, сөз тіркестері, грамматикасы бар екенін ескерген жөн. Осы мақсатта іскери сауатты маман дайындау, хат пен құжат жазудың қыр-сырын үйрену өзекті болып тұр.

Іскери хат-хабар - іскери ағылшын тілінің осы салаға қатысты іскери хаттар мен құжаттар жазу сипаттарымен айналысатын бөлімі. Іскери хат-хабарды оқытудың мақсаты студенттерді іскери хаттар мен құжаттарды сауатты жазу мен түзуге үйрету; іскери хаттар мен құжаттардың лингвистикалық, мәдени, функционалды-стилдік, құрылымдық ерекшеліктерімен таныстыру, үйрету болып отыр. Іскери хат-хабарды оқытудың міндеттері осы салаға қатысты материалдарды сыни талдау; хат немесе құжат жазудың мақсатын, орынын, жағдаятын, рөлі мен мағынасын ашу; іскери хат-хабардың өзіндік нақты лексикасын анықтау; іскери хаттар мен құжаттардың типологиялық жіктемесін беру; хат-хабарды дұрыс жазу мақсатында практикалық кеңестер беру; мәдени, коммуникативтік, жазу аспектілерін ескеріп тиімді хат-хабар жазудың шешімін табу.

Іскери қарым-қатынасты тиімді ету үшін студенттер төмендегі компоненттерді ескеруі тиіс:

- 1) шет тілін дұрыс меңгеру немесе шет тілі туралы хабары мен білімі болуы;
- 2) қарым-қатынасты тиімді ету үшін коммуникацияның жалпы сипаттары мен ерекшеліктерін білуі;
- 3) мәдениетаралық коммуникация құзіреттілігінің негізгі принциптерін (қарым-қатынас жасай алу қабілеті, екіжақты қажеттілік пен қызығушылық мақсатына жетуде коммуникация жасай алу, аз мөлшерде күш жұмсап, ештеңе жоғалтпастан нәтижеге жету) меңгеруі;

4) тиісті білім, қажетті мотивация, қабілетті іс-әрекет жасауы тиіс.

Студенттердің мәдениетаралық коммуникативтік құзіреттілігін қалыптастыру үшін төмендегідей шаралар атқарылуы тиіс:

1) тілден сабақ беретін мамандарды антропология, әлеуметтану, мәдениеттану, экономика, өнер, мәдениетаралық коммуникация, коммуникация теориясы, академиялық жазылым салалары бойынша арнайы дайындау;

2) мәдениет пен тіл үйрету, оны бағалау бойынша көп зерттеулер жасау;

3) оқу бөлімі басшылары оқу бағдарламаларына, емтихандарға, мемлекеттік стандарттарға мәдени компоненттерді енгізуі тиіс;

4) осы салада ұлттық конференциялар, семинарлар, шеберлік дәрістер, симпозиумдарды көптеп өткізу қажет;

5) мәдени және мәдениетаралық қарым-қатынас құзіреттіліктерін ескеріп оқу құралдарын, оқулықтар жазу;

6) студенттерге мәдениетаралық құзіреттілігіне арнайы білім беру, қабілеттерін қалыптастыруға үйрету мен ондай қабілеттерін бағалау жүйесін енгізу;

7) студенттер мен оқытушылардың шет елге, шетелдік мәдени тәжірибелерімен бөлісу, пікірталастар жүргізу.

Студенттердің мәдениетаралық құзіреттілігін қалыптастырудың нәтижесі ретінде төмендегідей лингвистикалық және кросс-мәдени мәселелер шешілуі тиіс:

1) оқып отырған тілді жете меңгеруі;

2) хат және құжат жазу мәнмәтінін жете ұғынуы;

3) хат жазу үдерісінде коммуникацияның вербалды түрін түсініп, зерделеуі;

4) хат жазу үдерісінде оқып отырған тілдің лексикасы мен грамматикасын, оның ережелерін басшылыққа алуы;

5) хат пен құжат жазудың формасын, форматын, стилін анықтауы;

6) хат жазу үдерісінде грамматикалық, әлеуметтік-лингвистикалық, дискурстық, стратегиялық құзіреттіліктерден білімі болуы;

7) хат жазып отырған мәдениеттің ережелерін, қағидаларын, нормасы мен стандарттарын жете білуі тиіс.

Әдебиеттер

1 Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 288 с.

2 Stringer Donna M. and Patricia A. Cassidy. Activities for Improving Cross-cultural Communication. – London: Intercultural Press, 2009. – Vol. 52. – 258 p.

3 Paltridge Brian. Discourse Analysis. Continuum Discourse Series. - London, 2010. – 244 p.

4 Culture Matters. The Peace Corps Cross-cultural Workbook. - Washington: DC, 1990. – 260 p.

5 Richards Jack C. and Schmidt Richard W. Language and Communication. – London; New York: Longman Group Limited, 1990. – 288 p.

6 Calloway C.T., Cooper P.J., Cheri J.S., C. 1999 Intercultural Communication: Readings. - Boston: Allyn & Bacon, 2006. – 339 p.

7 Samovar L., Porter R. Communication Between Cultures. - Belmont: Wadsworth, 2001. – 260 p.

8 Manjarres Norma Barletta. Intercultural Competence: Another Challenge // Professional Task-based Guide to the programme "Modern Foreign Language Education: methodology and theory". - Almaty, 2013. - P. 143-158.

9 Goshylyk V., Goshylyk N. A Glossary of Intercultural Communication. Vasyl Stepanyk Precarpathian National University. - Ivanovo; Frankivsk, 2010.

Асанова Г.С.,

магистр филологии, старший преподаватель, зав.кафедрой перевода и межкультурной коммуникации, КазУМОиМЯ им.Абылай хана, Алматы, Казахстан

Формирование межкультурно-коммуникативной компетенции в деловом дискурсе и деловой переписке

Данная статья рассматривает различие и сходство межкультурной и коммуникативной компетенции и способы формирования этих компетенции у студентов на уроках по деловому дискурсу и деловой переписке. Также дается ряд компонентов в формировании данной компетенции и кросс-культурные проблемы и их решения.

Assanova G.S.,

master of philology, senior instructor, head of the chair of translation and intercultural communication, Kazakh Ablai khan UIR&WL, Almaty, Kazakhstan

Formation of intercultural-communicative competence on business discourse and business correspondence

The article under research gives full information about the correspondences and differences between intercultural and communicative competences, and ways to form the given competence on students on business discourse and correspondence. As the result it is given the ways to form, components to make business communication effective, a number of cross-cultural problems in forming intercultural communicative competence and their possible solutions.

УДК: 37.01:378.37

Куратова О.А.,

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Университета иностранных языков и деловой карьеры, Алматы, Казахстан, k-olga55@mail.ru

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье отмечается, что гуманистическое воспитание студентов должно ориентироваться на конечные результаты всего процесса вузовской подготовки в ходе реализации концепции гуманизации и гуманитаризации образования. От того, в какой мере воспитательный процесс в вузе будет соответствовать этим требованиям, зависит эффективность всей работы вуза. Успех воспитательного процесса в вузе зависит также от того, как воспринимает сам студент воспитательное воздействие или влияние, какова его собственная активность в деле формирования качеств будущего специалиста.

Ключевые слова: гуманизм, воспитание, высшее образование, педагогическая наука, формирование личности, гуманизация, гуманитаризация

Проблемы воспитания молодежи во все времена волновали любое общество. Отечественная культурно-педагогическая традиция придавала проблемам воспитания значение важнейших вопросов, и особенно остро они вставали в условиях радикальных социальных перемен.

В свою очередь, современная педагогическая наука указывает, что целью воспитания является формирование не законченной личности, а личности, развивающейся на протяжении всей жизни, следовательно, данную проблему необходимо разрешать постоянно, а не только в детстве и подростковом возрасте, как теперь иногда пытаются утверждать.

Ряд современных исследований показывает, что в настоящее время многие преподаватели вузов страны психологически и профессионально не готовы проводить качественную и эффективную воспитательную работу со студентами, проявляют пассивность и неумение влиять на сознание и чувства студенчества, не знают современных методик воспитания.

Часто основными причинами возникновения такой позиции профессорско-преподавательского состава вузов называют:

1. Формальную организацию учебно-воспитательной работы.
2. Несоответствие учебных программ и методов обучения требованиям времени.
3. Невысокую оплату педагогического труда.
4. Отсутствие должных моральных и материальных стимулов.
5. Неудовлетворительную материально-техническую базу образовательного процесса.
6. Доминирование авторитарного стиля руководства и общения, не учитывающего интересы студентов, их права выбора организационных форм учебной деятельности, участия в управлении вузом.

Улучшение социально-экономического положения в стране в последние годы повлекло за собой осознание необходимости корректировки и определения направлений воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Воспитание молодежи становится приоритетным в государственной политике Казахстана.

Доказательством этому являются программы, принятые на государственном уровне: «Казахстан – 2030», «Программа развития воспитания в системе образования РК», «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту» и т.д.[1.с.73].

В свою очередь, государственная программа развития образования определяет в числе основных задач усиление воспитательной функции образования. В этой связи воспитательная деятельность в вузе на сегодняшний день многими рассматривается как логическое продолжение реализации концепции гуманизации и гуманитаризации образования.

Несмотря на то, что к настоящему времени в государстве сложилось правовое поле, дающее возможность решать проблемы воспитательной деятельности в вузах, многие авторы считают, что в действительности существует определенное противоречие между необходимостью в кардинальном повышении качества воспитания студентов, с одной стороны, и отсутствием системно-целостного педагогического обеспечения его реализации - с другой. Данное противоречие позволяет выделить ряд

стратегически важных вопросов, которые требуют своего разрешения:

1. Основные концептуальные идеи современного воспитания студентов.
2. Цели и задачи воспитания студентов в вузе в настоящее время.
3. Определение модели воспитательной системы вуза.

Решить данные проблемы возможно только на основе серьезных комплексных научных исследований и обобщения накопленного практического опыта работы в этой области, что, безусловно, в дальнейшем необходимо проводить в Университете иностранных языков и деловой карьеры.

Как показывает практика, феномен воспитания многофункционален и потому в современной педагогической литературе можно встретить множество его определений в зависимости от функции, принятой автором.

Рассматривая различные подходы к определению понятия «воспитание», следует указать общие признаки, выделяемые большинством авторов:

-целенаправленность воспитательных воздействий на субъект воспитания;

-социальная направленность этих воздействий;

-создание условий для усвоения субъектом воспитания определенных норм отношений;

-освоение человеком комплекса социальных ролей.

Анализ научных источников по проблеме показывает, что воспитание в вузе представляет собой важнейший способ социализации и адаптации молодого человека в постоянно меняющемся обществе. Иными словами, «воспитание в вузе есть управление процессом социализации будущих специалистов с высшим профессиональным образованием, который заключается в целенаправленном влиянии на интеллектуальное, духовное, физическое и культурное развитие [2.с.38].

В основе Стратегического плана воспитательной деятельности Университета иностранных языков и деловой карьеры лежит нормативная парадигма, в которой функция воспитания направлена на формирование определенных качеств личности, требуемых обществом и государством в соответствии с нормативными документами.

В этой связи, под воспитанием понимается органически связанная с обучением целенаправленная и систематическая деятельность, ориентированная как на формирование социально-значимых качеств, установок и ценностных ориентаций личности, так и на создание благоприятных условий для разностороннего (духовного, интеллектуального, физического, культурного и тд.) развития, самосовершенствования и творческой самореализации личности будущего специалиста с высшим

профессиональным образовании.

В условиях возрастания роли патриотического воспитания в Казахстане национальным традициям и ценностям, достижениям национальной культуры в воспитательной системе Университета иностранных языков и деловой карьеры отводится приоритетное место. Сегодня как никогда ясно, что без воспитания патриотизма у казахстанского студенчества мы не сможем двигаться вперед ни в экономике, ни в культуре. Патриотизм - это синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли. Понятие патриотизма достаточно емкое, оно не сводится только к чувству любви к Отечеству. Патриотизм - одна из составляющих нравственного и культурного воспитания, входящая в процесс формирования чувств, взглядов, убеждений и, в конечном итоге, мировоззрения. Вряд ли можно считать нравственным человека, не чувствует привязанности к родной земле, не гордится своим народом. Нельзя считать культурным человека, не знающего историю своего народа, своей Родины. Одним из условий воспитания патриота и гуманиста в новой исторической реальности является формирование у студентов толерантного сознания. Терпимость, интерес к иному образу мышления, уважение к другим культурам всегда были и должны оставаться частью национальной культуры Казахстана.

Анализ реальной практики патриотического воспитания в университете убеждает в необходимости организации специальной системы форм и методов по решению проблемы патриотического и гуманистического воспитания студентов, в которую могут войти:

- изучение истории, традиций, культуры своего народа, своего края, своей Родины, своего университета;
- участие студентов в различных конкурсах, соревнованиях за честь университета, города, области, республики;
- дискуссии, конференции по вопросам экологии, сохранения природных и материальных ресурсов;
- участие в молодежных движениях;
- туристические поездки по стране, встречи с интересными людьми;
- посещение всевозможных выставок, отражающих достижения казахстанских мастеров, художников, архитекторов и т.д.

Воспитание гражданственности предполагает формирование активной гражданской позиции личности, гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы и ответственности за собственный политический и моральный выбор. В качестве критериев эффективности воспитательной работы в этом направлении являются проявление гражданского мужества, порядочности, убежденности, терпимости к другому мнению, соблюдение

законов и норм поведения. Патриотическое воспитание связано, прежде всего, с формированием у молодежи национального самосознания, включая патриотические чувства и настроения. Показателями уровня патриотического воспитания студентов является их желание участвовать в патриотических мероприятиях, знание и выполнение социокультурных традиций, уважение к прошлому своей страны, желание защищать свою страну от внешних и внутренних деструктивных воздействий, желание работать во имя процветания своего Отечества. Патриотическое воспитание неразрывно связано с интернациональным, поскольку Казахстан – многонациональное государство; следовательно, и патриотизм должен иметь интернациональный характер, основанный на необходимости совместного проживания людей различной национальности в едином государстве. В этом случае ведущая воспитательная роль отводится кафедрам, преподающим такие дисциплины, как "История Казахстана", "Правоведение", "Культура народов Казахстана" и др.

Профессиональное обучение и гуманистическое воспитание должны представлять собой единый процесс целенаправленного формирования личности специалиста. Образование не может сводиться исключительно к передаче знаний, оно должно выполнять и такие функции, как формирование ряда новых личностных качеств, новых ценностных ориентаций, гибкого мышления, установок на диалог и сотрудничество. Отсюда вытекает и необходимость качественной постановки воспитательного процесса в вузе.

Гуманистическое воспитание студентов должно ориентироваться на конечные результаты всего процесса вузовской подготовки. От того, в какой мере воспитательный процесс в вузе будет соответствовать этим требованиям, зависит эффективность всей работы вуза. Поскольку объектом воспитания являются студенты, то особое значение для воспитательной работы имеет учет их социально-психологических особенностей, которые требуют систематического изучения. Наиболее общими чертами возрастной группы от 17 до 23 лет являются: активное отношение к действительности, стремление к самопознанию, самоопределению и самоутверждению в качестве субъекта социальной жизни.

Вместе с тем в юношеском возрасте проявляются импульсивность и разбросанность, иллюзорный романтизм, разочарование и пессимизм, нигилизм и негативный максимализм. Причиной этого оказывается незрелость общественного содержания мотивов активности. Поэтому воспитание можно представить как процесс формирования мотивационно-потребностной сферы личности. Как гласит один из народных принципов воспитания "ребенок может делать все, что захочет, но хотеть он должен того, чего хочет мать" [3.с.19]. Этот принцип вполне применим к воспитанию студентов, так как мы прекрасно знаем, что заставить их что-то сделать - невозможно, можно лишь заинтересовать их, сформировав соответствующую потребность. Сформировать какое-то определенное

качество личности можно лишь в соответствующей деятельности. Поэтому воспитательная работа должна представлять собой систему, включающую в себя учебную, трудовую, научно-исследовательскую, спортивную, художественную и другие виды деятельности, в которые включается студент в течение всего периода обучения в вузе. В самом общем виде цель воспитания в вузе – это формирование гуманистически ориентированной личности специалиста высшей квалификации. При этом должны быть гармонизированы интересы самого студента, университета и общества, а также "модель" специалиста, способного работать в сложных, быстро меняющихся экономических, политических, социальных условиях. Однако недопустимо сводить всю воспитательную работу только к внеучебным мероприятиям. Воспитательный потенциал университета включает в себя воспитательные средства преподавания учебных дисциплин, воспитательные средства СРС, производственных практик, курсового и дипломного проектирования, НИРС [4].

Воспитательная работа, проводимая на разных курсах, должна различаться как по задачам, так и по форме. На младших курсах она в значительной степени направлена на адаптацию студентов к новым условиям обучения, к иной организации умственной деятельности. Именно на этом этапе должна проводиться наиболее интенсивная работа по профилактике вредных привычек; мероприятия должны быть направлены также на формирование здорового и сплоченного коллектива учебной группы. Поэтому основная тяжесть воспитательной работы на младших курсах должна ложиться на плечи кураторов и преподавателей общеобразовательных и гуманитарных дисциплин.

Целью воспитательной работы на старших курсах становится формирование профессионально важных качеств личности и формирование психологической готовности к работе по избранной специальности. Вместе с тем успех воспитательного процесса в вузе зависит также от того, как воспринимает сам студент воспитательное воздействие или влияние, какова его собственная активность в деле формирования качеств будущего специалиста. В связи с этим выделяются еще два важнейших направления воспитательной работы: это привитие студентам потребности и навыков самовоспитания, а также создание действенной системы студенческого самоуправления. Каждый студент должен пройти школу студенческого самоуправления, тогда он не только поймет, но и почувствует практически, в чем состоит сущность демократизации общественных отношений в вузе и обществе, в том числе и в профессиональной сфере [5].

Список литературы

- 1 Идеи формирования гармонично развитой личности в трудах Назарбаева.- Алматы, 2008.
- 2 Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. -М., 2006.
- 3 Чекунин В.А. Педагогическая психология. СПб, 2007.
- 4 Бернс Р.В. Я – концепция и воспитание. -М.,2011.

5 Образ человека в зеркале гуманизма: Учебное пособие по педагогической антропологии /Авт-сост. Н.В. Ревякина, О.Ф. Кудряшев. - М.: УРАО, 2009. - 398 с.

Куратова О.А.,

педагогика ғылымдарының кандидаты, шет тілдер және іскерлік карьера университетінің шет тілдер кафедрасының доценті,
Алматы, Қазақстан

Жоғарғы оқу орнындағы білім берудің гуманитаризациясы және гуманитаризация концепцияларын іске асырудағы тәрбие беру процесінің рөлі

Жоғарғы оқу орындарындағы тәрбие жасөспірімдердің осы ауыспалы қоғамда қалыптасуы негізгі әдісі болып табылады. Оқу үдерісімен байланыстағы органикалық тәрбие бағыттық және жүйелік іс - әрекетпен байланысты, бұл тәрбиелер тұлға болып қалыптасуына бағыт береді. Кәсіптік білім беру және қоғамдық тәрбие адамның тұлға ретінде қалыптасуына бағытталған бірегей үдерісті құрауы қажет.

Kuratova O.A.,

s.ped.sc., associate professor of the University of foreign languages and business career,
Almaty, Kazakhstan

The role of the educational process at the university in the implementation of the concept of humanization and humanitarization of education

The upbringing in universities presents the most important way of making young people more social, helps them to dart in society, which constantly changes and develops. Upbringing is an activity, which is naturally connected with education. Systematic activity is directed to a certain aim, serves for forming some social directions and valuable properties of a person. Professional education and humane upbringing must present the only process of creating a specialist with a definite goal.

УДК: 801 (574)

Мусина М.А.,

Академия Гражданской Авиации, Алматы, Казахстан

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья рассматривает авиационную терминологию русского языка и различные виды работы расширяющих словарный запас студентов и формированию навыков профессиональной речевой компетенции.

Ключевые слова: авиация, морфология, способы образования терминов, сфера общения, мотивация, формирование умений

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана 2010 года «Новое десятилетие-новый экономический подъем- новые возможности Казахстана « отмечается, что»профессиональное и техническое образование должно быть основано на профессиональных стандартах и жестко взаимоувязано с потребностями экономики» [1].

В работе ставится основная цель – развитие языковой и речевой компетенции обогащением словаря билингвов специальной лексикой – авиационной терминологией русского языка. В качестве основной единицы языка обучения выступает текст, на основе которого вводятся лексико-грамматические задания и коммуникативные упражнения. Использование языка как средства овладения специальностью является решением важной психологической проблемы – мотивации в обучении, которая является

залогом успеха в овладении языком. В связи с этим, на наш взгляд, приоритетными направлениями в практическом курсе русского языка должны быть: формирование умений и навыков аудирования научной речи, воспроизведение прослушанных и прочитанных специальных текстов и выработка коммуникативных умений, как в специальной системе языковой коммуникации, так и в других социально значимых сферах общения.

В качестве языкового материала, на базе которого формируются указанные умения (в условиях обучения студентов-казахов), используются научно-популярные, специальные и общенаучные тексты. Овладение авиационной терминологией в практическом курсе русского языка представляет собой комплексный процесс обучения языковому материалу и основным видам и формам речевой деятельности, который предполагает охват всех аспектов, включая линейное изучение фонетики, грамматики, лексики и т.д.

Учебно-языковые задания построены на лексике и терминологии авиации.

К терминологической лексике относятся слова и словосочетания, используемые для логически точного определения специальных понятий или предметов какой-нибудь области наук, техники, сельского хозяйства, искусства и т.д. Авиационная терминология занимает определенный пласт в терминологической системе русского языка. Способы образования авиационных терминов различны. Терминологические слова обладают специфической лексической сочетаемостью.

Морфологическая структура авиационных терминов разная – существительные, глаголы, прилагательные, причастия. В языке авиационной литературы они могут употребляться самостоятельно, а также в составе терминологических словосочетаний. Существительные и прилагательные принимают большое участие в терминообразовании, являясь необходимыми компонентами составных терминов.

По морфологическому типу главного слова нами выделены несколько типов терминологических словосочетаний:

1. Субстантивные словосочетания (с именем существительным в роли главного слова);

А) «сущ.+сущ.» - беспредложные: безопасность полета, вес пассажира, время взлета, прокладка маршрута, площадка вертолета, отправление рейса, отпускания тормоза, охрана аэропорта, ошибка пилота, оформление билетов, маршрут вылета, командир экипажа, коммутатор аэропорта, команда аэропорта, зона аэродрома, квалификация пилота, кабина экипажа, имитатор вибрации, знак аэродрома, зона аэродрома, и т.д.

В эту же группу входят терминологические слова «прил.+сущ.+сущ.», «сущ.+прил.+сущ.»: концевая полоса безопасности, навигационные системы координат, максимальная высота полета, аэронавигационный запас топлива и др.: самолет вертикального взлета, авиакомпания международных перевозок, авиаперевозчик на договорных условиях, карта магнитных отклонений, моделирование воздушного судна, центр полетной информации, указатель воздушной скорости, академия гражданской авиации и др.

Отдельно выделены предложные терминологических слов: акт о повреждении груза, аэродром для самолетов короткого взлета и посадки, класс пассажирского салона, Международная организация гражданской авиации (ИКАО) и др.

Б) «прил.+сущ.»: административная ответственность, авиационная наука, авиационный персонал, воздушное судно, пассажирский самолет

,авиационная техника, авиационная безопасность. В процессе билингвального описания была выведена группа общих для русского и казахского языков авиационных терминов: авиалайнер – авиалайнер, авиамеханик – авиамеханик, авиатехник – авиатехник, авиация – авиация, аэробус - аэробус , аэронавигация – аэронавигация, диспетчерская – диспетчерлік.

Многочисленную группу составили термины, которые при структурно – семантическом тождестве характеризуются различной морфологической оформленностью компонентов, обусловленной разносистемностью обоих языков. Сравните: динамика полета – ұшу динамикасы, динамическое давление - динамикалық қысым, диспетчерская информация - диспетчерлік мәлімет.

Для образования терминов авиации широко используются словосложения: пассажиропоток, радиомаяк, радиокompас, радионавигация, сверхзвуковой и т.д.

Способ аффиксации: авиационная, техническая, аэродинамика, подъемник, шасси, полетное время, реактивная сила, штурманское обеспечение

Широко применяется способ терминологизации словосочетаний: полет по маршруту, полеты на вертолетах, полет на гидросамолетах, полеты испытательские, исследовательские, полеты международные, полеты учебные и др.; присоединение иноязычных элементов авиа-, авто-, аэро-; авиагоризонт, авиалиния, авиапассажир, автомат, автопилот, авторотация (самовращение) аэробус, аэровокзал, аэродинамика, аэрофлот, аэродром и т.д.

Большинство терминологических словосочетаний представляют собой комбинированные и сложные словосочетания, состоящие из двух, трех и более слов; авиационная промышленность, агентство воздушных сообщений, воздушное судно, вынужденная посадка вне аэродрома, захват воздушного судна, особенности обеспечения авиационных работ, сверхзвуковой пассажирский самолет и др.

Специфика научного стиля, авиационной терминологии требует поисков новых форм и методов обучения русскому языку на материале специальных текстов.

Анализ уровня коммуникативной компетенции студентов 1 курса гражданской авиации, их психологической готовности к обучению в вузе приводят к мнению, что для студентов, приступивших к учебной деятельности в условиях сложившейся языковой ситуации, русский язык становится одновременно объектом изучения текстов по специальности. В качестве основной единицы предъявления учебного материала выступает «учебный текст» или текст по специальности, на основе которого вводятся лексико-грамматические задания и умения, способствующие составлению монологического высказывания (доклад, статья, реферат и др.) в сфере избранной специальности.

В связи с этим возникает необходимость определения уровня знаний и умений, которыми должны овладеть студенты билингвы в процессе работы над авиационной терминологией. Знания проявляются в понимании сущности термина, в формулировке его определения. Нами для каждого занятия подобраны тексты с учетом будущей специальности студентов, насыщенные изучаемым грамматическим материалом.

Например, при изучении темы «Пилот» словарный запас пополняется словами: воздушный лайнер, радиосвязь, авиационные диспетчеры, авиационное происшествие, высота полета, взлетная дистанция, воздушная линия, взлетно-посадочная полоса, конструктор, электротехника,

авиационная техника, летный экипаж, командир, самолет, авиалайнер, бортмеханик, бортинженер, авиатор и т.д.[2.]

Текст. ПИЛОТ

Задания 1. Прочитайте текст, переведите его на казахский язык. К какому стилю и типу речи он относится? Составьте вопросы и письменно ответьте на них. Выпишите из текста термины и объясните их значение по словарю. Составьте с ними предложения.

Задание 2. Спишите предложения, вставляя пропущенные запятые. Объясните их расстановку. Найдите предложение, где не нужны знаки препинания. Объясните причину.

Задание 3. Перепишите текст, вставляя пропущенные буквы и расставляя знаки препинания. Выделите тезис и аргументы к нему, а также вывод.

Задание 4. Спишите, расставляя знаки препинания и пропущенные буквы. Сделайте синтаксический разбор предложений.

Текст. Требования, предъявляемые к линейным пилотам.

Задание 5. Прочитайте и перескажите текст. Найдите словосочетания с выделенными словами и выпишите их, сгруппировав по способам связи. Определите, в роли каких членов предложения выступают компоненты словосочетаний. Выпишите из текста термины и объясните их значение по словарю. Составьте с ними предложения.

Задание 6. Разберите слова по составу. Составьте с ними сложносочиненные предложения. Переведите на казахский язык.

Задание 7. Просклоняйте данные словосочетания. Составьте с ними предложения.

Задание 8. Подготовьтесь к беседе на тему: «Каких людей ждет авиация?»

Задание 9. Напишите небольшое сочинение о командире воздушного судна, герое социалистического труда, Николае Алексеевиче Кузнецове.

Задание 10. Какими синонимами можно заменить слова, пришедшие к нам из других языков?

Задание 11. Спишите пословицы, раскрывая скобки, объясните значение каждой пословицы. Переведите их на казахский язык.

Задание 12. Распределительное списывание. Выпишите предложения с придаточными обстоятельными в следующем порядке: 1) места, 2) времени, 3) причины, 4) образа действия, 5) цели, 6) условия, 7) уступки. Расставьте знаки препинания.

Задание 13. Контрольная работа. Вставьте пропущенные знаки препинания. Сделайте синтаксический разбор 2-3 предложений (по выбору).

Задание 14. Используя авиационные термины, напишите сочинение на тему: «В кабине пилота».

Задание 15. Прочитайте текст, разделите его на смысловые части и выделите основные проблемы, озаглавьте его и переведите на казахский язык. Укажите стиль текста. Обоснуйте свой ответ. Выпишите из текста термины и объясните их значение по словарю. Составьте с ними предложения.

Задание 16. Прочитайте данные пары слов, укажите в чем их различие. Составьте с ними предложения. В случае затруднения обращайтесь к толковому словарю.

Задание 17. Составьте диалоги в соответствии с указанной ситуацией, используя авиационные термины.

Задание 18. Спишите пословицы, подбирая к выделенным словам подходящие по смыслу антонимы и расставляя знаки препинания. Какие значения выражают союзы? Объясните значения пословиц.

Задание 19. Запишите значение слов – аббревиатур, составьте с ними предложения.

Задание 20. Текст. Прочитайте и определите стиль текста. Выделите слова, которые служат для раскрытия темы текста. Используя их, составьте план. Найдите сложносочиненные предложения, укажите типы сочинительных союзов и определите их значения.

Задание 21. Устное изложение с лингвистическим анализом. Прочитайте и озаглавьте текст. Определите основную мысль и запишите ее. Какими языковыми средствами выражено отношение автора Ю.Гагарину.

Задания по тексту.

1. Составьте план к изложению.

2. Сделайте письменный синтаксический разбор выделенного предложения.

3. Какие виды сложных предложений преобладают в тексте?

Задание 22. Ролевая игра. «Беседа командира экипажа с пассажирами.»

При составлении диалогов использовать авиационные термины.

Таким образом, можно сказать, что подобные виды работы расширяют словарный запас студентов, помогают формированию навыков профессиональной речевой компетенции, развивают чувство прекрасного, активизирует творческое мышление, дает логическому изложению своих мыслей и их аргументации.

Литература

1. Новое десятилетие -новый экономический подъем -новые возможности Казахстана: Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана 29 января 2010 года.
2. Программа по практическому курсу русского языка для студентов неязыковых факультетов университетов. /Сост. Кыдырбаева Р.А., Мусатаева М.Ш., Бекишева Р.И. и др. А., АГУ имени Абая. 2001.
3. Кожобекова Н.А. Изучение спортивной терминологии в практическом курсе русского языка. Методические рекомендации. А., 2001.
4. Мусина М.А. Русский язык. Алматы, «Аруна». 2013.

Мусина М.А.,

Азаматтық Авиация Академиясы, Алматы, Қазақстан

Орыс тілінің практикалық курсында авиациялық терминдерді оқып-үйренудің методикалық аспектілері

Берілген мақалада екітілдік жағдайында авиациялық терминологияны қолдану шаралары қарастырылады.

Musina M.A.,

Academy of Civil Aviation, Almaty, Kazakhstan

Methodological aspect of learning aviation terminology in practical course of Russian

In this article it is considered the question of aviation terminology using in the bilingual condition

УДК: 378.016:811.111:004

Куркимбаева А.М.,

аға оқытушы, аударма және мәдениетаралық коммуникация кафедрасы,

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,

ӘЛЕУМЕТТІК - МӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІҢ ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА АЛАТЫН ОРНЫ

Адамдар бір - бірінен елеулі айырмашылықтары бар басқа мәдениет өкілдерімен араласып, құраласады. Тілдегі, ұлттық тағамдағы, киім киюдегі, әдет- ғұрыптағы, атқарылған жұмысқа көзқарастағы айырмашылықтар бұл байланыстарды қиындатып, тіпті мүмкін еместей қылады. Бүгінгі өмір қайшылықтары әртүрлі халықтар мен мәдениеттердің араласуы мен өзара түсінісу проблемасын барынша ыждаһатпен қарауды талап етуде. Мақалада шетел тілі сабағы барысында студенттердің әлеуметтік мәдени құзіреттілігін қалыптастыруға арналған түрлі жағдаяттар беріледі.

Тірек сөздер: шетел тілдері, дискоммуникация, мәдениетаралық қатысым, коммуникативтік функция, мәдени нормалар

Қазіргі таңда дүниежүзілік мәдениеттің дамуы, халықтың сана-сезімінің өсуі, дүниежүзілік қауымдастыққа кіруі бұрыннан сіресіп қалған пікірлер мен қағидаларды сын көзбен қарап, жаңаша әдістемелік қатынас тұрғысынан ойлау мен жан-жақты әрекетімізді ұйымдастыру бүгінгі күннің кезек күттірмес өзекті мәселесіне айналып отыр. Мұндай жағдайда ұлтаралық мәдениеттің, коммуникативтік қарым-қатынастың күшеюі табиғи нәрсе.

Еліміздегі білім берудің барлық сатыларында халықаралық қатынас тілдеріне үйретуде коммуникативтік әдіс-тәсілдерді қолдану кеңінен қанат жаюда.

Бұл реттегі оқыту мазмұнында тілді нақты бір жағдайларға байланысты қолдануды анықтап, себепші болатын, сондай-ақ, оқушының немесе студенттің басқа тілдегі коммуникативтік хабардарлығына әсер ететін фактор ретінде әлеуметтік-мәдени компонентке басты назар аударылады.

Шетел тілін оқытуда коммуникативті бағыттың дамып, таралуымен тілді қолдануда белгілі бір әлеуметтік-мәдениеттік ситуацияларға маңызды көңіл бөлінуде.

Қазіргі таңда шетел тілін коммуникативтік тұрғыдан оқытудың кеңінен таралып, дамуына байланысты тілді белгілі бір әлеуметтік және мәдени жағдайларға байланысты қолдануға көбірек көңіл бөліне бастады. Осы уақытқа дейін қолданылып жүрген жекелеген бір сөйлем немесе фраза төңірегінде ғана қарастырылатын *аудиолингвальды әдіс* студентті өзінің ішкі ойларын басқа тілде бірден жеткізе білуді үйретуге жарамсыз екендігі анық болып отыр.

Коммуникативті қарым-қатынас тұрғысында оқытудың батыстағы танымал өкілдері *Canale M., Swain M* әлеуметтік мәдени компонентті әлеуметтік лингвистикалық білім берудің құрамды бөлігі ретінде қарастырады [1]. Яғни, мінез-құлық ережелерін, құндылықты, қарым-қатынас қағидаларын білу тіларалық қатынасты дұрыс таңдап, әрі қарай дамуына септігін тигізеді.

Тілдің өмір сүру формаларына қарай тілдесімнің ауызша, жазбаша деген түрлері бар. Күнделікті өмірінде сұхбаттың бұл түрлері де өте жиі кездеседі.

Ауызша тілдесім деп тікелей қатар тұрып жасаған байланысты айтамыз. Ал жазбаша тілдесім деп қашықтан, сұхбаттастардың бірін бірі көрмей жасаған тілдік қатынасын айтамыз. Жазбаша мәтінде тілдің күрделі формалары үлкен маңызға ие болып, ойлаудың өте күрделі түрін туғызады. Жазбаша мәтін ойланып барып жазылады, сондықтан ол лексикалық жағынан да, синтаксистік жағынан да қатаң ережеге бағынады.

Ауызша дискурстық мәтіннің пайда болуы жағдаятқа байланысты ,ым мен ишараға, интонацияға тәуелді болады. Ауызша сөйлеу кезінде үнсіз, сөзсіз

түсінілін ұғылатын да сәттер кездеседі. Ол жазбаша мәтінге қарағанда басқаша ережелерге бағынады.

Ауызша мәтінде қайта қарау, жаңарту дегендер болуы мүмкін емес, тек қана авторлық нақтылау, авторлық айтылыстар арқылы түзетулер енгізілуі мүмкін.

Жазылған мәтіннің ауызекі айтылуын-жазбаша дүниенің ауызша трансляциясы немесе ауызша берілісі деп түсінген дұрыс. Мұндай жолды радио мен теледидар дикторлары, эстрада сахнасынан әдеби шығармадан үзінділер оқитын артистер мен прозалық шығармалардан үзінділерді дауыстап оқитын көркем сөз оқу шеңберлері пайдаланады. Мұндайда жатталған сөз сөзбе-сөз беріледі. Ал кейбір мәтіндерді автор алдын ала дайындап, көпшіліктің алдында, ауызша сөйлеуге бейімдеп, ауызша тілдік қатынасқа лайықтап еркін түрде баяндайды. Ауызша сөйлеудің бұл түріне лекция. Баяндамаларды жатқызуға болады.

Айушы мен тыңдаушының кезек сөйлеуіне немесе біреудің үнемі үзіліссіз сөйлеуіне қарай тілдік қатынастың – сұхбаттастық немесе монологтық дейтін түрлері бар [2, 65-6].

Шетел тіліне оқытудағы әлеуметтік мәдени компонент мазмұнын әлеуметтік қарым-қатынас құралы ретінде, ұлттық ой өріс және ұлттық игілік тәрізді үш бағытта қарастыруға болады. Әрине, мәдениетті барлық жағынан да қамтитын кез-келген жасанды кедергілермен шектеп қоюға болмайды. Сондықтан да, аталған компоненттер «мәдениет» категориясына қатысты қалыптасқан маңызды көзқарастар жүйесінің басты бағыттары ретінде ғана ұсынылады. Аталмыш компоненттердің мазмұнын толығырақ жеке-жеке қарастыралық.

Әлеуметтік қарым-қатынас

«Әлеуметтік қарым-қатынас» ұғымын белгілі бір мәдениет өкілдерінің ақпаратты ауызша және жазбаша түрде жеткізудегі әдіс-тәсілдерінің жиынтығы деп түсінуге болады. Бұл қарым-қатынасты аса маңызды құралы-*тіл*, сондай-ақ, тіл аралық қатынастағы әрбір тілдің өзіне тән айырмашылықтары. Аталмыш айырмашылықтар тілдің атқаратын қызметіне қарай түрлі жақтарынан байқалуы мүмкін, атап айтсақ лексикалық жағынан: *to prepare*- сөздің британдық варианты/ *to ready*-американдық вариант; *shop/store*; *garden/yard*; *football/soccer*; *holidays/vacations*; *maize/corn* т.б. *грамматикада*-мысалы, ағылшын тілінің американдық варианты британдық вариантта қолданылатын Present Perfect шағының орнына Past Simple шағының көбірек қолданылатындығымен сипатталады; фонетикада-түрлі әлеуметтік дәрежедегі, әртүрлі штат өкілдерінің сөйлеу мәнеріндегі дыбыстық айырмашылықтар және т.б.

Ұлттық ой-өріс (менталитет)

Ұлттық ой-өрісті белгілі бір мәдениет өкілдерінің ойлау қабілеті арқылы олардың мінез-құлқын айқындайтын тәсілдердің бірі деп түсінуге болады. Менталитетке қатысты зерттеулерге сәйкес, оқытылатын тіл елі халқының ой-өрісін үш өлшемде қарастыруға болады: жалпы, ситуативті, яғни белгілі бір жағдайға байланысты және мәдени өзін-өзі айқындауы.

Ұлттық менталитеттің жалпы сипаттамаларына білім, мінез-құлық және қарым-қатынас тәрізді үш компонентті жатқызуға болады.

Бұл құрамды бөліктерге сол тіл өкілдерінің мейрамдары, салт-дәстүрлері, дағдылары айқын мысал бола алады.

Малькова Е.В бойынша: менталитеттің ситуативті сипаттамасы ой-өріс мақсаттылығын, түйсікті және ішкі сезімнің сырт көрінісінің әлпетін құрайды [3, 85-6]. Американдық менталитетке қатысты мақсаттылықтың

төмендегідей белгілерін айтуға болады. Жеке өзіндік қасиет (индуализм), болашақты бағдарлау, еркіндік, бәсекелестік және т.б.

Әрине, аталған мақсаттылық белгілі отандастарымызға, мысалы, жеке өзіндік қасиеттер немесе бәсекелестік ерекшеліктері тіпті де тән емес деген пікірге келіп саймайды. Дегенмен, мәдениетаралық деңгейде екі ел өкілдерін (Қазақстан және Америка Құрама Штаттары) психологиялық тұрғыдан салыстырғанда оқытуға, айтуға қажетті негізгі бағыттар байқалады.

Ұлттық ой-өріс туралы сөз болғанда жоғарыда айтылған жалпы және ситуативті сипаттамалармен қатар тұратын тағы бір элементті арнайы атау керек, ол-*өзін-өзі мәдени айқындау*. Қоғамда адамдар, әдетте, арнайы бір белгілеріне қарай «топталады», яғни олардың ортақ мүдделері, тілектері, бағыттары, құндылықтары болады, олар бірге қызмет атқарады, саяси көзқарастары да бір болады және т.б. Келтірілген әрбір белгіге қарап адамның қандай топтық құрылымға жататындығын бірден айқындауға болады. Айталық, шетел тілдерін үйрету барысында студенттерді тек ағылшын ұлтының мәдениеті мен өзін-өзі ұстау нормаларымен ғана емес сонымен қатар Ұлыбритания мемлекетінде тұратын шотландықтар, уэльстіктер және солтүстік ирландиялықтар және мемлекеттік тілі ағылшын болып саналатын АҚШ, Канада, Австралия және Жаңа Зеландия мемлекеттері мәдениеттерімен таныстырамыз. Осы және басқа да мәселелерді бірге қарастыру студенттерге оқытылатын тіл елінің мәдениеті туралы толық мәлімет алуға шынайы шетелдік әлеуметтік мәдени ортаны жақынырақ тануға мүмкіндік береді.

Ұлттық игілік

Шетел тілін оқыту мазмұнындағы әлеуметтік мәдени компоненттің құрамдас бөлігі болып табылатын ұлттық игілікті төмендегідей мәдени бағыттарда қарастыруға болады: ғылым және өнер, тарих пен дін, ұлттық бақтар, тарихи қорықтар және басқа да тәуіп етуші туристік орындар. Бұл тізбекті өте кең көлемде қарастырып, шексіз мысалдар келтіруге болады. Алайда, шетел тілінің әдіс-тәсілдері арқылы әлеуметтік мәдени білім берудің мақсаты-студенттерді ұлттық игіліктің өз тілін сақтап, өз тілін насихаттаушының әрқайсысы білетін, мақтан тұтатын бөлігімен таныстыру, сондай-ақ, ұлттық игіліктің мәдени құндылығын да көрсету маңызды болып табылады. Мысалы Англияның саяси жүйесін талқылағанда алдымен міндетті түрде Қазақстанның саяси жүйесімен салыстыра отырып, ұқсастықтар мен айырмашылықтарды көрсетіп отыру керек деп білеміз. Өйткені көп жағдайда өз студенттерімізден Ұлыбритания ханшайымы Елизаветаның II-нің резиденциясы Букенгем сарайы туралы студенттерге егжей-тегжейлі баяндап бере келіп, ал өз мемлекетіміздің елбасы резиденциясы туралы қандай ақпарат білесіздер деп сұрасақ, өкінішке орай студенттеріміз Ақ орда деумен ғана шектеледі. ***Мәрмәр залы, Алтын зал, Доғал зал, Қонақ бөлме, Кеңейтілген келіссөздер залы, Қауіпсіздік кеңесінің залы, Күмбезді зал, Отырыс залы, Келіссөздер залы, Кітапхана т.б.*** жөнінде ақпараттарды мүлде білмей жатады. Осы олқылықтарды жою мақсатында өзім дәріс беретін студенттеріммен бірге Юь Тюб ғаламторынан төмендегі сілтете бойынша <https://www.youtube.com/watch?v=KzA9y88ZuaE> Ақ Орда туралы 12 минуттық видео-презентацияны студенттеріммен бірге тамашалап, оларды өз ұлттық құндылықтарымызды бағалауға дәріптеймін. Сонымен қатар АҚШ президентінің резиденциясы Ақ үй туралы 6 минуттық видеоны төмендегі сілтеме бойынша <https://www.youtube.com/watch?v=Rf6r8Zcj7Sc> сабақ барысында тамашалап, негізгі ақпаратты тірек сөздерге мән бере отырып, видеоны көріп болғаннан кейін түсінген мағлұматтарын Concept map түрінде тақтаға сызады немесе ортаға бір студентті шығарып барлық студенттер орындарынан сол студентке сұрақтар қойып, студент олардың сауалдарына жауап береді. Осындай жаттығулар арқылы

студенттердің тілдік материалдарды қалай меңгергендігін білуге болады. Сондықтан жоғары оқу орындарының тілдік мамандықтарына арналған 2011 жылғы «Шетел тілі» 050B207 Аударма ісі бакалавриат мамандығы типтік оқу бағдарламасы 4-курс студенттеріне С 1 LAR деңгейіне сәйкес келетін жоғары базалық стандарттылық деңгейінде қарым-қатынастың қоғамдық-саяси саласы төмендегідей *ТЛК* жүзеге асады: Мысалы: «Саясат, мемлекет және жеке тұлға» тақырыпшаларында төмендегідей тақырыпшаларда ашылады: «ҚР және тілін оқып жатқан елдің мемлекеттік құрылымы», «Сайлау жүйесі», «Саяси партиялар» т.б. осы аталған тақырыпшалар келесі мәдениетаралық-коммуникативтік технологиялармен: типтік жағдаяттармен, конференциялармен, брейн-рингтермен, пікірталастармен, пікірсайыстармен, рөлдік ойындармен жүзеге асырылады [4, 14-б].

Студенттердің әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін аудиториядан тыс жерде де қалыптастыруды ұмытпаған дұрыс. Оларға тек дәрісхана жұмыстарымен ғана шектелмей алдыңғы уақытта да шет тілін жітік меңгеруге жағдай жасау керек. Аудиториялық жаттығулар кез келген нәрсеге және түрлі ізденулерге көзделген. Студент тіл үйрену барысында көздегенінен мүмкіндігінше нәтиже алуға ұмтылуы тиіс. Университет қабырғасында оқу-тәрбие жұмысымен айналысатын ұйым түрлі іс-шаралар ұйымдастыруды дәстүрге айналдырған. Түрлі мәдениет өкілдерімен, шетелдік профессорлар лекциясына қатысып әлеуметтік-мәдени құзыреттіліктерінің қалыптасуына өте қолайлы. 2013-2014-ші оқу жылының өзінде студенттер Волгоград мемлекеттік педагогикалық университетінің филология ғылымдарының докторы В.И.Карасиктің 2 кредит көлемінде болатын «Актуальные проблемы аксиологической лингвистики» тақырыбына арналған семинарына студенттермен бірге қатынастық. Барлық ұйымдастырылған семинарлардың арасында ғылыми-әдістемелік жағынан берері көп семинар болды. Малайзия мемлекетінің Кебансан университетінен шақырылған профессор Танг Сию Минг мырзаның «Современные проблемы в изучении языков» тақырыбына арналған семинарына қатысып студенттердің ӘМҚ қалыптастыруға мүмкіншіліктер беретін әдістемелермен танысып, семинардан алған тың идеяларды аудиторияда қолдануға жұмыстандық.

Ағылшындық лингвист ғалымдар К.Брумфит, К.Джонсон, У.Литлвуд өз тұжырымдамаларында теориялық білімнен гөрі тілдің практикалық қолданысын аса маңызды деп тапқан. Қатысымдық элементтерді шетел тілін оқытуда бірінші орынға қойған. Одан кейін дайындаған тапсырмалар жиынтығы жаттығулар жасауға мүмкіндіктер береді. Маңыздылық принципі: студент үшін маңызды нәрселер білім беру процесіне мүмкіндік туғызады. Тілдік материалдар студенттердің деңгейлеріне сай іріктеледі.

Бұл ғалымдар шеттілдік білім алуда үш ұстанымға ұсынды:

-*Когнитивті*;

-*бихевиористік*;

-*альтернативтік* [5].

Бұл теория коммуникативтік дағдыны дамытуда практикаға үлкен мән беруді ұсынды. Бұл теорияға біз толық келісе алмаймыз, себебі тілдік ережелерді меңгермей ақ ауызша қатысымды мысалы, сол тілін оқып жатқан мемлекетке барып игеруге де болатын шығар. Әрине, олар бейресми жағдайда тіл тасымалдаушыларды түсініп, сұрақ қойып түсінісуі мүмкін. Ал ресми жағдайда шетел тілінің барлық тілдік нормаларын, тіпті реалияларды этикеттерді меңгерген білікті маман болу, шетелдік әріптестермен тіл тасымалдаушы деңгейінде тілдесе алауына мүмкіншіліктер береді.

Michael Byram пікірі бойынша шетел тілін оқытуда студенттерді әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастыруға ықпал ететін дайын материалдарды, әдістемелік ұстанымдарды ақпарат көздерінен, кітаптардан, әлеуметтік желілерден алып, оларды шетел тілін оқыту үрдісінде қолданамыз, бірақ сол материалдардың барлығы фильтрациядан өткендіктен шын табиғи тіл ортасына ендіре алады ма деген ойын білдіреді [6].

Қатынастық жиегінде ауыса алатын жаттығулар типтерінің көлемі практикалық түрде шектелмеген. Оқу жоспарындағы студенттің коммуникативтік мақсаты жаттығу, бұл адамдармен қарым-қатынас және ақпарат алысу сияқты талқылау, өзара әрекеттесу.

Коммуникативтік білім беруде мұғалімнің рөлі дәстүрлі білім беруден елеулі түрде ерекшеленеді. Мұғалім екі түрлі рөлді атқарады: біріншісі, аудиториядағы барлық студенттермен түрлі тапсырмалар мен мәтіндерді беру арқылы қатынас құру. Мұғалім студенттерді жаттығу орындау барысында бақылайды, бірақ олардың лексика мен грамматикадағы бос орындарын толықтырмайды, оларды пікірсайыспен дайындыққа негіздейді. Жаттығу жасаудан соң мұғалім керекті талдау жасауға көмектесіп, сонымен бірге, топтың өздеріне талдау жасауына көмектеседі. Бұл тәсілді мен әдетте өз сабақтарымда кеңінен қолданамын.

Тіл-кез-келген халықтың тұрмыс-тіршілігі, салт-дәстүрі мен мәдениетінің айнасы болғандықтан, студенттерге шетел тілін оқыта отырып өз елінің және тілін үйреніп жатқан елдің әлеуметтік-мәдени бейнесін терең меңгертуге аса назар аудару бүгінгі күн талабы. Өз елінде және тілін үйреніп жатқан елде болып жатқан жағдайларды сипаттап, оларға баға беріп, айырмашылықтарын көрсету. Басқа елдің өкілдеріне өз елінің мәдени жетістіктері туралы айта отырып, оларға әлеуметтік-мәдени ақиқаттан реалийлар туралы түсінік беру болып табылады.

Жоғары оқу орындарында мәдениетарлық коммуникацияны іске асыруға қатысушы тілдік тұлғаны қалыптастыру мынадай міндеттердің орындалуын көздейді:

-Қазіргі заманғы көптілді әлемді қабылдау мәдениетін қалыптастыру;

-Тіл үйренушінің кешенді билингвистикалық және көпқырлы; мәдениетті дамуы;

-Тіл үйренушінің полифункционалды әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін дамыту.

Ағылшын тілін оқытқанда студенттер жаңа шығармашылық іс-әрекетке үйренуге, жеке тұлғалық және мәдениетаралық қарым-қатынастағы қарама-қайшылықтарды болдырмауға және оларды шеше білуге икемді болулары қажет. Мұның барлығы «елтанымдық мәтіндерді» қолдану барысында мүмкін болады. Мұндай мәтіндер студенттерді тілін оқып жатқан ел туралы мол дерек алуға, сол елге тән елтанымдық ақпаратпен жұмыс жасауға, шетел тіліне деген қызығушылықты да оятуға, алдарына мақсат қоя білуге, оқу үрдісінің нәтижелі болуына және ең бастысы әлеуметтік-мәдени құзіреттілігінің қалыптасуына септігін тигізеді. Ал, мәдени ерекшеліктерді бейнелейтін және мәдени элементтер енген елтанымдық мәтіндер танымдық қызығушылықты да оятады, яғни студенттер тек бағдарламадағы материалдарды ғана меңгеріп қоймай, сонымен бірге өздерін қызықтыратын мәдениеттің белгісіз фактілерімен танысады.

Е.М.Верецагин және В.Г.Костомаров елтанымдық мәтіндерді меңгеруде фондық білімнің маңыздылығын атап көрсетеді. Мұндай білім-өз кезегінде ұлттық қауымның барлық мүшелеріне белгілі мәліметтер береді. Осыған орай, студенттер елтанымдық мәтіндерді оқып, танысқаннан кейін өзге мәдениет жайында фондық білімін алады. Елтанымдық мәтіндер осындай білім алудың негізгі көзі болып табылады [7, 68-б].

Елтанымдық мәтіндер студенттердің шетел тілінде қарым-қатынас жасау іскерлігін дамыта отырып, оларды өз мәдениетіне тән, күнделікті өмірде қолданылатын сөздері мен тілін оқып үйреніп жатқан елдің мәдениетіне тән ерекшеліктерді ажыратуға мүмкіндік береді. Мұндай мәтіндер өз кезегінде географиялық, тарихи, қоғамдық және экономикалық салаларға байланысты бірнеше топтарға бөлінеді. Шетел тілін оқытуда, негізінен тілін оқып үйреніп жатқан елдің географиялық жағдайына қатысты мәтіндер бірінші курс студенттеріне шетел тілін үйретуде көптеп қолданылады (табиғат, көрікті жерлер, қала көрінісі және т.б.), ал тарихи, экономикалық және әлеуметтік фактілермен байланысты мәтіндер жоғары курстарда қолданылады.

Мәдениетаралық коммуникацияда сөздердің көп мағыналылығын, синонимдік қатарын, сөз қолданылу аясын, сөз мағынасының көлемін т.б. сол сияқты лингвистикалық түсініктерді жақсы меңгеріп білу қажет. Мысалы ағылшын тіліндегі “sister-in-law” сөзінің мағынасы қазақ тілінде бірнеше сөзбен беріледі: келін, абысын, қайын апа, қайны сіңлі, жеңге, балдыз. Коммуникация кезінде сөзді дұрыс қолдана білу үшін ол сөздің қандай контексте тұрғанын анықтап, менталды ой жүйені бір тілден екінші тілге көшіре білу қажет. Ол үшін адам санасында екі мәдениеттің де түсініктері бірдей сақталуы шарт. Оларды дұрыс ажырата, қолдана білу сөйлеушінің тіл біліктілігіне байланысты.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Canale M., Swain Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. 1980. -Vol.1. -47 p.
2. Әлметова Ә.С. Қазақ тілі сабағында студенттердің сұхбаттық тілдесім мәдениетін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері .Докторлық диссертациясы .2007.
3. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2000.
4. Аударма факультеті типтік оқу бағдарламасы. ҚХҚЖӨТУ.14 б
5. Чехова С. Э. Роль и место социокультурной компетентности в подготовке студентов вуза. Автореф. дис. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003.
6. Michael Byram. Intercultural competence . Council of Europe, May 2003 http://www.theewc.org/uploads/files/InterculturalCompetence_EN.pdf
7. Верещагин Е.М., Костамаров В.Г. Язык и культура. Индрик, 2005-1308 б.

Куркимбаева А.М.,

старший преподаватель, кафедра перевода и межкультурной коммуникации, КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Роль социально-культурной компетенций в обучении ИЯ

В статье раскрывается смысл взаимосвязи и взаимовлияния языка и культуры, значение владения иностранным языком как инструмента для познания культуры других стран. Также говорится о том, что владение иностранным языком - показатель, характеризующий уровень культуры современного, успешного и конкурентоспособного человека.

Kurkimbaeva A.M.,

senior instructor, chair of translation and intercultural communication,
Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

The role of social-cultural competence in teaching foreign languages

The article deals with the meaning of intercommunication and language inter influence, culture, mastering foreign language meaning as instrument for

knowledge of different countries culture. The language mastering is index characterising the culture level of modern successful and competitive person.

УДК:811.111

Ivanova N.M.,
senior instructor, Academy of Civil Aviation, Training Centre of Aviation
English,
Almaty, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF PUBLIC SPEAKING SKILLS – A NEW INNOVATIVE APPROACH TO STUDENTS’ EFFECTIVE COMMUNICATION

The article under review gives information on the development of speaking skills, oral communication giving examples and its analysis. It also gives some useful tips and recommendations to develop speaking skills and how to make it effective. *Key words:* delivery, oral communication, presentation, viewing, speaking in public, public talk, speech

“ All the great speakers were bad speakers at first”.
Ralph Waldo Emerson

*“ Great Spirit, help me never to judge another
before wearing his moccasins for at least three weeks”*
American Indian Prayer

Aristotle identified five “**canons**” of rhetoric. These laws include **invention, arrangement, style, memory, and delivery**. Knowing and using these five tenets can make any person a more effective communicator.

Oral communication is a part of daily life. We speak to someone. We greet people. We express opinions. We offer information. We ask questions. We may even try to persuade someone to accept our point of view or do something. How well we verbalize our thoughts and ideas determines the impression we make on people and, ultimately, how successful we are in life.

Yet speaking to more than one or two people may make us nervous and uncomfortable. We may be afraid we will say or do something foolish or that we will bore the audience. These are normal concerns and, with some effort, we can overcome them. We can learn to organize and present our ideas logically and convincingly and in doing so, develop the self-confidence that will enable us to handle any speaking situation with ease. Mastership of public speaking is a very essential part of any educated person’s activity and our task as teachers is to help develop our learners’ public speaking skills, in English, in particular. [1]

You might all know many examples given by a famous writer Dale Carneghi in his book “How to develop confidence in yourself and influence on people speaking in public.” This is one of them.

Some doctor from Brooklyn, let’s call him Kertis, was spending winter in Florida where a basketball team was having its training course. He was an ardent fan of it so very soon they made friends and, in the end, the doctor was invited to the banquet organized in that team’s honour.

After coffee and nuts had been served some honoured guests were asked to say some words as it was usually accepted and quite all of a sudden for the doctor the toastmaster’s words came out of the blue: “ Today the doctor is present here and I’d like to ask doctor Kertis to tell about healthcare of baseball players”.

Whether he was prepared for that performance? Of course, he was. He was very well grounded – studied hygiene and had been working as doctor in charge for a third of a century. D-r Kertis could talk on that theme sitting in an armchair beside another man for a whole night. But to stand up and say the same in front of the small audience was quite another thing. It paralyzed him and he felt palpitation and heart intermission. He never spoke in public before and his thoughts at once vanished from his head. What was it to do? All present began to applaud looking at him. He shook his head but it only fostered the applaud and requests. Cries: “D-r, speak, speak!” from the audience became louder and more persistent. [2]

D-r Kertis gave way to despair as he knew he could hardly say a few phrases. So he got up and without saying a word left his friends with a feeling of awful confusion and humiliation.

It wasn't a surprise that on returning to Brooklyn the doctor joined the course of oratory as he didn't want to be put to the blush again and to become dumb. D-r Kertis was a very hard-working and diligent student and in two months became the best orator in the group, gradually began to accept invitations to speak in public, grew fond of that enthusiasm and feeling.

What's the conclusion of this example – not to be put to the blush and become dumb, any man of good sense should learn to speak in public.

Due to our profession we have been frequently called upon to answer impromptu a question or give our opinion and we didn't have our minds go blank. The ability to think and speak on our feet is an important skill that is invaluable in our everyday life.

Now we proceed to the topic matter – how to teach our students to present their thoughts in a clear, organized manner with a minimum of preparation. All this might be done at the Speechcraft Meeting which is called Table Topics. Of course it requires a certain grade of students' preparation and topics had to be announced in advance. After that they are given one- to two-minute talks on the topic. Topics are realistic and useful to participants. For example, for the 1-st year students to exchange the information about their place of birth, year, origin or they may address current events or issues –celebration of the Day of Kazakhstan's Independence, the Fight against drugs usage, to talk about The magic of computers in our life, for example. They should try to communicate true feelings on the certain subject with skill and conviction. [3]

The following tips will help the students prepare better for Table Topics:

1. **Read.** They will respond better if they are knowledgeable about current events. Read major magazines and newspapers, and watch television newscasts.
2. **Organize your thoughts.** When you receive your topic, pause to decide what the main point of your response will be. For example, if you are asked to give your opinion about an issue, determine your point of viewpoint. Then support your viewpoint with two or three reasons. If you are asked about a problem, discuss its causes and possible solutions.
3. **Structure your thoughts.** Like a prepared speech, an impromptu talk has an opening, body, and conclusion.
4. **Remain calm.** Remember, your audience will think you are confident if you *appear* confident

When responding to a Table Topic, rise and recognize the Topicmaster with a statement such as, “Madam/Mr. Topicmaster, guests, friends and fellow Speechcrafters.” Then proceed with your comments about the topic.

During this program, students will present three to twelve speeches based on the project guidelines in the handbook. Each project is a highly compressed summary of communication principles. It is important for a student to read and consider each project carefully before he/she prepares the speech. They should be sure to bring the manual to the meeting when they present their speech, so their evaluator may write comments in it. [4]

Most of the projects call for three- to five-minute talks. This will give everybody adequate time to develop their topic while keeping the meeting within a reasonable time frame. By learning to effectively present a short talk, the students will be able to present longer talks as well.

An advisor will help students with their speech projects. The advisor/teacher is an experienced Toastmaster who is familiar with the speech projects and will help all students to select a topic, develop an outline, and rehearse.

By now the students have heard speeches by Toastmasters members and have probably participated in Table Topics. Now comes an opportunity to give their first prepared talk and “break the ice.” The best way to begin his/her speaking experience is to talk about a subject he/she knows well-theirselves. At the same time, he/she will be introducing him/herselves to another person and giving them some understanding of his/her background, interests and ambitions. As you prepare and deliver your talk, you will become aware of communication skills you already have and areas that require some work. [5]

The following tips will help students prepare proper talks:

Preparing your talk

The general subject of this talk is **YOU**. But that subject is too broad for a short talk – in this case, two to three minutes. Select two or three interesting aspects of your life that will give your fellow students insight and understanding of you as an individual. These might include your birthplace, education, or family. You could also explain how you came to be in your present occupation, or tell the audience something about your ambitions.

If you prefer to avoid autobiography, you might talk about your business, your hobbies, or anything that relates to you as an individual. Having knowledge about your subject will add greatly to your confidence.

Once you have the highlights of your talk in mind, weave them into a story, just as if you were telling it to friends around the dinner table. Share personal experiences of significance to you. The more personal you make your talk, the warmer will be the relationship between you and the audience.

Opening, Body and Conclusion

Once you have decided what you will talk about, consider how your talk will begin and end. Try to create an interesting opening sentence that captures the audience’s attention. Get it clearly fixed in your mind, and use it even if a better idea occurs to you just before you speak. Then devise a good way to conclude,

and fix that in your mind. With a good start and a good finish, you can easily fill in the rest of the speech. [6]

In any speech, it's best to select a very few main points, two or three at the most, and expand on them by using examples, stories or anecdotes. If you merely state a fact and continue, most of your audience will miss the point. You should make a point, say it again in different words, illustrate the point, and state it once more in order to be clearly understood. This is a good skill to learn with your first talk.

What about notes? If you think you will need them, write a brief speech outline on 3x5 cards, which you can place on the lectern. Refer to them only when you need them. Remember, you're speaking-not reading. Many speakers begin by writing out an entire speech, then breaking it into parts, with a key word for each part, and finally writing just the key words on one note card. Other speakers focus on concepts and supporting examples or stories, and never write an entire speech. Do what works for you. [7]

Preparing Yourself

Now the talk is ready, but are you ready to present it? You will certainly need to rehearse. Practice the talk until you are comfortable with it. You won't need to memorize the talk, since you already know all about the subject. But you may want to memorize your opening and close. A memorized opening insures that this most important part of your talk will be stated correctly. Also, if you are nervous as you begin your speech, you will gain confidence as you give your prepared opening-and your speech will be off to a successful start. A memorized close insures that your talk concludes with impact.

Next, try the talk on someone in your family, a friend or your advisor. Then present your talk, and ask for comments. You may get some helpful suggestions. Try this with several people if you can. If you have a tape recorder, record the talk and listen to it carefully, making any improvements that are necessary. Using a tape recorder is one of the best ways to improve your speaking ability. [8]

Rather than thinking of this presentation as "making a speech," think of it as a talk before a group of friends, sharing information of interest. Don't anticipate being afraid of the audience. They have already been through the same feelings you are having. They want you to succeed and are eager to help you.

Appearance is important. Be well groomed and appropriately dressed for your presentation. When you look right, you feel good about yourself. You will then forget about your appearance and concentrate on presenting your talk. You will have increased confidence because you have made a good first impression on your audience.

Presenting Your Talk

Once you have completed your speech preparation ... relax. Feeling a bit nervous is common to every speaker, no matter how experienced. In fact, you can put this nervous energy to work for you by using it to add excitement to the delivery of your talk. No one is going to pay much attention to a little quavering in

your voice, and it will soon disappear, anyway, as you become involved with what you are saying. [9]

While being introduced, take a few deep breaths and slowly exhale. This will help your voice sound resonant and natural. Begin by facing the Toastmaster and saying, “Mr (or Madam) Toastmaster”; then face the audience and say, “Ladies and Gentlemen...” or “Guests and fellow Toastmasters ...” Pause for a second to let things settle down, then plunge in with your prepared opening sentences.

While speaking, make “eye contact” with various members of the audience, first looking directly at one person for a few seconds, then looking at another, so no one feels left out of your talk. As you are doing this, glance periodically at the time. If you feel the time is up, move smoothly to your conclusion and finish quickly. Observe time limits whenever you speak.

Don’t worry about what to do with your hands. Leave them at your sides if you wish. You will have opportunities to practice “body language” later.

One final word: Don’t end by saying “Thank you”. It is the audience who should thank you for the information you’re shared. Instead, just close with your prepared ending and wait for the applause (or stand back from the lectern and nod at the Toastmaster of the meeting, saying, “Mr (or Madam) Toastmaster”)
[10]

References

1. The Materials of Annual Global Education Conferences. The Five Tenets of Public Speaking 2006.
2. Speechcrafter’s Handbook “Success Communication Series”.

Иванова Н.М.,

аға оқытушы, Азаматтық авиация академиясы,
Алматы, Қазақстан

Ресми сөйлеу қабілеттерін арттыру – студенттердің тиімді қарым-қатынас жасауының инновациялық тәсілі

Аталмыш мақала студенттердің халық алдында сөйлей алу, ауызша сөйлеу қабілеттерін арттыру жайлы мысалдар мен анализ беріп, ақпарат береді. Студенттердің сөйлеу қабілеттерін арттыру үшін қажетті кеңестер мен ұсыныстар береді.

Иванова Н.М.,

старший преподаватель, Академия гражданской авиации,
Алматы, Казахстан

УДК: 811.111

Есеналиева Ж.Ж.,

ф.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ,
Алматы, Қазақстан

ТІЛДЕРДІҢ КӨПӨЛШЕМДІ КЛАССИФИКАЦИЯСЫ ЖӘНЕ ТІЛ ҚҰРЫЛЫМЫНДАҒЫ ТИПОЛОГИЯЛЫҚ БАСЫМДЫЛЫҚ

Мақала тілдерді типологиялық жақтан зерттеу мәселелеріне, соның ішінде құрылымы әртүрлі тілдердің типологиясына тоқталады.

Тірек сөздер: типология, классификация, детерминант, доминант, фонология, морфология, синтаксис

Жаңа ғасыр таңында ұлтаралық қатынастардың дамуына байланысты, әртүрлі тілдік топтарды және құрылымы жағынан мүлдем алшақ тілдерді типологиялық тұрғыдан зерттеу дәстүрге айналып отыр. Ғылыми ізденістер тіларалық сәйкестіктердің теориялық негізінің жасалуына үлкен үлес қосуда. Дегенмен бұл проблеманың тіл ғылымының кейінгі жетістіктері тұрғысынан әлі де нақтылай түсетін, әлі де жүйелей түсетін тұстары жоқ емес. Мәселен, соңғы кездегі лингвистикалық зерттеулерде қайсыбір тіл құбылысын жаңаша зерделеу, бұрынғы дәстүрлі әдістен шығып өзгешерек түсіндіру бағыты байқала бастады. Мұндай жаңа нышан ішінара құрылымы әртүрлі тілдерді типологиялық жағынан зерттеу мәселесінде де сезіледі. Тіл ғылымындағы бұл сонылықты ескермейінше құрылымы алшақ тілдерді салғастырғанда, ол тілдердің ішкі жүйесінің заңдылықтарын да, олардың грамматикалық табиғатын да толық тану, жете сипаттау, әрине, мүмкін болмайды.

Қазіргі кезде тілдерді типологиялық жағынан зерттегенде мынадай негізгі ұғымдармен байланысты зерттеу қажеттігі туындап отыр. Ол ұғымдар, атап айтсақ, типологиялық жіктемелердің негіздері, тіл типі, тілдегі тип, типологиядағы метатіл, тілдердің көпөлшемді классификациясы, тіл құрылымындағы типологиялық басымдылық (доминанта), детерминант, «белгілер кеңістігі» т.б.

Құрылымы әртүрлі екі тілді салғастырғанда ол тілдердің грамматикалық өзіндік ерекшелігін, типологиялық табиғатын көрсететін басты көрсеткіш - тілдік жүйедегі типологиялық басымдылық (доминанттар). Әрбір тілдің жүйесі негізінен бір немесе бірнеше басым белгілер бойынша анықталады. Мұндай салғастыруда тілдің жеке (атомарлық) элементтері емес, тіпті тілдің жеке деңгейлері де емес, тіл тұтас, бүтін жүйе бойынша салғастырылады.

Тіл аралық қатынастардың дамуына байланысты қазіргі тіл білімінде салыстырмалы типологиялық әдісті қолдану – генетикалық жағынан алыс тілдерді бір-бірімен салғастырғанда аса маңызға ие болады. Бұл әдіспен зерттеу нәтижесінде жеке тілдерге тән ерекшеліктер мен тіларалық сәйкестіктерді жан-жақты зерттеуге мүмкіндік туады.

Лингвистер тіларалық сәйкестіктер мен олардың типологиялық сәйкестіктерінің спецификалық құбылыстарына байланысты әртүрлі теориялық еңбектер жазды. Тілдерді салғастыру тәсілдерінің негізгі ұстанымдары ресей және басқа елдердің тілші-ғалымдарының еңбектерінде молынан кездеседі [1,2,3,4,5].

Салғастырмалы типология жалпы тіл білімінің қомақты да маңызды салаларының бірі. Қазақ тілінің құрылымдық жүйесі басқа тілдермен салғастырылып, олардың тұлғалық жағынан ұқсастықтары мен ерекшеліктерін көрсететін, салғастырмалы-типологиялық бағытта орындалған көптеген ғылыми зерттеулер бар. Осы ретте М.М.Копыленко, С.С.Құнанбаева, Э.Д.Сүлейменова, З.Қ.Ахметжанова, М.К.Исаев, Н.И.Букетова, К.К.Дүйсекова, Н.А.Сәрсембаева, Қ.Т.Рысалды, Е.Н.Нұрахметов, Е.К.Сәбитова, С.Ж.Тәжібаева, Б.Қ.Мұрзалина, Г.С.Сағидолда, Ж.Н.Жүнісова, А.Д.Жакупова т.б. ғалымдардың іргелі еңбектерін ерекше атауға болады.

Тіл білімінің маңызды саласы – салғастырмалы типология соңғы жылдары қазақ тілін құрылымы өзге тілдермен салғастыра зерттеу мәселесінде бірталай жетістіктерге жетті. Мәселен, Т.Айнабекова, Ш.Аргинзинова, К.Ашинова, А.Бақытов, П.Дәулетова, Р.Жүсіпова, Р.Атаханова, Г.Карбозова, Т.Қалибекұлы, Б.Мизамхан, Т.Мықтыбаева, Ж.Тұрсынәліқызы т.б. салғастырмалы зерттеулер жазды.

Лингвистикалық типологияда салғастырылатын материал жөнінде мынадай екі пікір бар: 1) бүкіл тіл жүйесі бойынша салғастыру, 2) аспект бойынша салғастыру. Аспект бойынша салғастыру тіл жүйесінің (фонетика, грамматика, лексика сияқты) белгілі бір жағын ғана қарастырады, мысалы, септіктер жүйесі, шақ түрлерінің жүйесі, туыстық терминдері т.б. Ал бүкіл жүйе типологиясы тілдерді салғастыра отырып, олардың типін басым

белгілерінің ортақтығына қарай белгілейді (Гухман М.М.) және тіл бірліктерінің өзара ықпалын, тәуелділігін зерттеп, барлық тілдердің типін бір-бірімен байланысты тіл құбылыстарының шоғырланған белгілерінің негізінде анықтайды.

Кейбір тіл ғалымдарының пікірі бойынша, бүкіл жүйе типологиясын құру мүмкін емес. Сондықтан тілдердің типін зерттеу тілдің белгілі бір аспектісіне бағытталуы тиіс (Базел Ч.Е), одан кейін солардың негізінде екі не бірнеше тілдерді салғастыруға болады екен.

Біздің ойымызша, аспект бойынша салғастыру қарастырылып отырған әр тілдің өзі жете зерттелмесе ғана тиімді келеді. Ал бүкіл жүйені салғастыру тіл жүйесінің кейбір аспектілерінің (мысалы, сөз тіркесінің құрылысы, сөздің морфологиялық және мағыналық жағындағы, олардың өзара байланысы т.б.) бір-бірімен байланыстылығынан шығады. Осындай жағдайларға сүйеніп лингвистер нақтылы бір тілдің негізгі ерекшелігін ашуға тырысады.

Жалпы тіл білімінде лингвистиканың ерекше саласы типологияның жаңа үрдістерін талдауда және оның орны, ролі, мақсат-міндеттерін анықтауда үш түрлі бағыт қалыптасқан:

- типологияны компаративистиканың бір тарауы, кез-келген тілді ішкі құрылымына байланыссыз салыстыратын ғылым ретінде түсіндіреді (С.Д.Кацнельсон [6]; Э.А.Макаев [7]; В.Н.Ярцева [8], 1967; В.М.Солнцев [9]);

- лингвистикалық типология өзінің зерттеу пәніне салыстырудың барлық түрін, яғни генетикалық, құрылымдық, ареалды және салыстырмалы типологияны қамтитын жеке ғылыми пән ретінде интерпретацияланады (Дж.Буранов [10]; Б.Ю.Городецкий [11]; В.П.Нерознак [12]);

- лингвистикалық типология ғылыми пән ретінде ұғынылады, алайда «тілдерді құрылымдық зерттеуден» (контрастивті лингвистика мен сипаттамалы лингвистикадан) түбегейлі ерекшеленеді. Әртипті тілдерді салғастыруда таңдап алынған критерийлер – «контенсивті типологиядағы» субъективті-объективті қатынастар (Г.А.Климов [13; 14]; «жүйелі типологиядағы» детерминанттар (Г.П.Мельников [15;16;17], яғни тілдерді салғастырғандағы қандай да бір зерттеудің мақсаты анық болып, белгілі бір параметрлерге негізделгенде ғана типологиялық зерттеу болып саналады.

Бағыты мен бағдары сараланған теориялық тіл білімі жеке ғылым ретінде екі ғасыр өмір сүргеніне қарамастан, оның кейбір лингвистикалық концепциялары ғана тіл теориясын бүтіндей нақты түсіндіріп, ұғымдық аппараты мен әдістемелік базасын анықтап бере алады.

Зерттеуімізде ерекше мән беріп айрықша типологиялық ұстанымның негізі ретінде Г.П.Мельниковтың лингвистикалық концепциясын пайдаланамыз. Сондықтан ғалымның іргелі еңбегіне тоқталып өткенді жөн санаймыз.

Г.П.Мельниковтың зерттеулерінде негізгі жалпы лингвистикалық мәселелердің барлығы дерлік сөз етілген. Олардың негізгілерін атап айтатын болсақ: тіл білімінің нысаны, пәні, зерттеу әдістері; тіл және қоғам; тілдің функциясы; тіл және сөйлеу; жүйе және тілдің құрылымы; тіларалық жалпылық, ерекшелік және ортақ ерекшеліктердің табиғаты, тілдің дамуы, т.б.

Г.П.Мельниковтың еңбектері фонология, морфология, синтаксис, лексика сияқты тілдің барлық аспектілері мен деңгейлерін қамтиды.

Ғалым өз зерттеулерінде жалпы және жеке тіл білімінің өзекті мәселелерін тілдердің әртүрлі типтері мен семьяларының материалдары, атап айтсақ - үндіевропа, түркі тілдері, семит, банту, қытай-тибет тілдері негізінде қарастырады.

Ғалым өзінің тіл туралы теориясын әрдайым синтездеуші (синтезирующая) деп анықтап көрсетті. Ол тілдің бірін-бірі толықтыратын тілдік аспектілерін оқытудың жинақтаушы нәтижелері тіл табиғаты туралы толық білім беретінін дәлелдеп, өзіне дейінгі В.фон Гумбольдт, И.И. Срезневский, А.А.Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ қолданған синтездеу концепциясын жалғастырды.

Әлем тілдерін салыстырмалы типологиялық зерттеудің жоғары деңгейдегі репрезентативті сипатына ғалым Г.П.Мельниковтың «жүйелі лингвистика» немесе «жүйелі типология» деп аталатын тұжырымдамасы

жатады. Ол «типологиялық монизм» негізінде құрылған лингвистиканың бір бөлігі болып табылады.

Г.П.Мельников кез келген тіл өзінше икемді, адаптивті динамикалық жүйе, тілдің жалпы қасиеті оның жеке элементтерінің ерекшеліктеріне және тілдік жүйенің элементтерінің арақатынасына байланысты екенін атап көрсетеді. Субстанциональды элементтер мен тілдік жүйенің арақатынасы өзара оптималды түрде тығыз бірлікте болатынына баса назар аударады.

Тілдік элементтердің ішкі динамикасын, синхрондық және диахрондық бір-біріне бағыныштылығын, сәйкестілігін ашып көрсету үшін тілдік жүйенің басымдық сипатын – оның д е т е р м и н а н т ы н (доминантын Ж.Е.) анықтап білу керек. Ғалым детерминант туралы пікірін «является краткой формулировкой того способа функционирования, в соответствии с которым система выполняет свою функцию» [18,89], деп жалғайды.

Тілдің құрылымы мен субстанциясының бірлігі, жүйелік қарым-қатынасы нақты детерминанттың барлық деңгейінде жүреді. Ол туралы Г.П.Мельников былай дейді: «Говорящий и слушающий, хотя и бессознательно, но обязательно отбрасывают те языковые средства, которые не обеспечивают гармонии между функцией, структурой и субстанцией языковой системы» [18,68]. Тілдік жүйені детерминант тұрғысынан қарастырғанда жүйенің барлық нақты қасиеттері логикалық жағынан оның функционалдық ерекшелігінен өрбиді.

Г.П.Мельников алғаш рет семит тілдерінің құрылысын жүйелі лингвистика тарапынан қарастырып, ол тілдердің детерминанты жайында «тенденция к максимальной мотивированности слов с деривационным значением, выраженным морфологически» [18,212], деп пайымдаған.

Семит тілдері құрылысының ерекшеліктерін, сонымен қатар, қытай және ағылшын тілдерінің грамматикасын, лексикасын зерттеу барысында ол тілдерде кездесетін деңгейаралық және деңгейлік корреляция құбылысын типологиялық ерекшеліктерінің бірі ретінде атап көрсеткен.

Бертін келе автор семит тілдерінің детерминантын максималды «грамматикализация» тұрғысынан түсіндірді. Оны семит тілдерінің әрбір сөз формасы мүмкіншілігінше формалды деривациялық бір буыннан өрбіген, өзіндік нақты жасалу жолы сараланған туынды сөздер болып табылады. Осыдан семит тілдерінің айрықша көрінетін, өзіне ғана тән мынадай тілдік ерекшелері туындайды: түбірдің «етістіктенуі», түбірдің консонанттығы, аффикстердің үзіктілігі (прерывность), көбіне түбірдің үш дауыссыздан тұратындығы және күрделі сөздерді қолдануға әуес еместігі т.б.

Ғалым қытай тілінің детерминанты деп «лексикализация» үрдісінің басымдығын атайды. Ол тілде барынша көп информацияның берілуі сөздердің грамматикалық мағынасындағы тіркесу емес, заттық мағынасындағы тіркесуі екендігін көрсетеді. Г.П.Мельников қытай тілінде мағынасы контекстен көрініп тұрса, қайсыбір информация берілмейді деп контекстен мағынасы түсінікті болса, кейбір сөздерді айтпаса да болады деп түсіндірген. Мысалы, көптік мағынаны беретін арнайы лексема **мынь** - «есік, қақпа».

Ағылшын тілі туралы автор Британ аралына неміс қауымдастығы келгеннен кейін о баста сөзжасамның, сөз өзгертудің аса бай тәсілдері - түбірдің аффиксациясы, түбірдің апофониясы бола тұра, көнегерман тілдерінің құрылымы синтетикалық флективті екендігіне қарамастан, ағылшын тілінде аналитизмінің айқын белгілері орын ала бастағанын айтады. Бұдан ағылшын тілінің дамуындағы ерекшелік ретінде тіл жүйесіндегі «грамматикалық» концепция бірте-бірте «лексикологиялық» концепцияға көшкендігін көруге болады.

Г.П.Мельниковтың пайымдауынша, сөздің тіркесу орны, тұлғаның морфемамен немесе басқа жеке сөзбен сәйкес келуі, сөз таптарының конверсиясы (грамматикалық және формалды категориялар арасындағы шекараның жойылуы), тағы басқалардың бәрі - ағылшын тілі мен қытай тілін типологиялық жағынан жақындастырады, сонымен бірге оны «грамматикалық» тілдер тобына жататын классикалық үндіеуропа тілдерінен ерекшелейді.

Алтай тілдерінің детерминанты болса тілдегі көмекші элементтердің үнемделіп жұмсалыу тенденциясы бойынша қалыптасады.

Г.П.Мельников барлығы 10 детерминант және 300 сабақты (переходные) тілдік типтерді көрсеткен. Ғалым нақты тілдік жүйелер арасындағы айырмашылықтың болуын «различия между конкретными языковыми системами как раз и возникают в связи с тем, что каждая из них может иметь специфический способ функционирования, который является его внутренней детерминантой» [17,361], деп жазды.

Кейінірек ғалым «жүйелік типологияда» белгілі бір типтің басты және негізгі тілдік инвариантының ерекшелігі – ішкі детерминант ұғымы екендігін айтып, «қазір 4 ерекше контрасты детерминант бар, олар: флективтік, агглютинативтік, түбір тілдер және инкорпорациялық» - деп жіктейді [17, 215]. Ғалымның ойынша, тілдік өзгерістердің болу себебі фонетикалық алмасулардың шоғырлануынан емес, акцентацияның орын ауыстыруынан емес, ойлау қабілетінің төменнен жоғарыға қарай өсуінен емес, тек тілдік жүйенің детерминантының өзгеруінен, тілдегі жетекші грамматикалық тенденцияның өзгеруінен болады екен.

Тілдерді жеке семьяға бөлгенде оның ішіндегі басқа топтардың арасындағы ұқсастық - сол семьяның барлық топтарына ортақ детерминанттың сақталғанының айғағы, ал алшақтық болса, детерминанттың фазасының әртүрлілігіне байланысты көрінеді.

Г.П.Мельниковтың пікірінше семит тілдерінің кейбірінде, мәселен, аналитизмнің өркендеуі, дауысты дыбыстар түбірдің элементі ретінде қарастырылуы, т.б.семит детерминантынан алшақтау екен.

Ғалым араб диалектілерін ең алғашқы семит детерминантынан алшақ кеткен жүйе ретінде қарастырады, себебі оларда жоғарыда айтылған ауытқушылықтар (неодетерминанттар) жиі кездеседі.

Біз өз тарапымыздан **доминант** ұғымын **б а с ы м, б а с ы м д ы қ, б а с ы м д ы л ы қ** баламасымен бергенді жөн санаймыз. Біздің бұл пайымдауымызды қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде берілген анықтама нақтылай түскендей: **Б а с ы м сын. 1.Мол, көп. 2.Үстем, күшті, мығым. Б а с ы м д ы қ зат. Артықтық, көптік, күштілік. Б а с ы м д ы л ы қ зат. Басым болушылық** [19; 20,141].

Б а с ы м д ы қ деген терминді қолданған ғалым Ә.Хасенов. Ол кісі «тілдерді типологиялық типтерге бөлгенде, ең алдымен ол тілдің грамматикасы қалай құрылған, ол тілде грамматикалық тәсілдің қай-қайсысы **б а с ы м д ы қ** етеді деген мәселе басшылыққа алынады» [21,39], дейді де ойын: «тілдерді құрылымы мен құрылысына қарай топтастыруда басшылыққа алынатын негізгі белгілер: ең алдымен тілдердің грамматикалық жүйесінің қалай құрылғандығы, белгілі бір тілдердегі грамматикалық тәсілдердің қайсысы **б а с ы м д ы қ** (доминант Е.Ж.) ететіні, сол тілдердегі сөздердің өзгеру, түрлену жолдары, ерекшеліктері, қысқасы, қайталап айтсақ, белгілі тілдердің құрылымы мен құрылысы» [21, 389], - деп аяқтайды.

Сонымен, әрбір тілде, тілдің типологиялық табиғатында, ерекше басым грамматикалық тенденциялар болады. Тілдегі типологиялық басымдылық кез келген тілді өзге тілдерден ерекшелендіріп тұрады және ол басымдылық тілдің бүкіл жүйесіне әсер етеді. Мәселен, қазақ тілінде ерекше көзге түсетін типологиялық басымдылық - сөздерге аффикстер жалғанғанда, сөздің морфологиялық құрамы күрделенгеніне қарамастан, сөздің түбірінің дыбыстық құрамы, негізінен алғанда, өзгермей, сол қалпында қалуы.

Біздің зерттеуіміздің негізі ретінде типологиялық басымдылық ұғымымен қатар қолданылатын тағы бір ұғым бар. Ол - «белгілер кеңістігі». «Белгілер кеңістігі» ұғымы өте күрделі ұғым. Оның көпөлшемді тілдік жүйені терең талдауға септігі тиеді.

Е.С.Кубрякованың айтуынша, «белгілер кеңістігінің» көмегімен ғылыми ұғымдарды анықтау мәселесінің ескі классификациялау принципінен жаңаға өту мүмкіншілігі зор [23,281].

Әрбір тіл құрылымы мен қызметі бар, бүтін (тұтас) жүйелі құбылыс ретінде өмір сүреді. Дегенмен, жүйе құрылымнан ғана тұрмайды. Әрбір жүйе өзіне тән және бір-бірімен байланысты үш түрлі атрибуттың - құрылым мен субстанцияның және қызметтің ұштасып келуінен және

олардың диалектикалық бірлігінен құралып, өмір сүреді, дамиды. Сонымен қатар, тіл - тек жүйе ғана емес, жүйелердің жүйесі. Ол бір белгіні ғана қамтымайды, бірнеше белгілердің жиынтығы болып табылады. Бұл жерде қандай да бір тілдік құбылыс классификацияланып, сараланып, сипатталып қана қоймайды, сонымен бірге, «белгілер кеңістігінің» өзіндік орны көрсетіледі.

Тілдік құрылым әр тектес элементтердің арақатынасынан және бірлігінен тұрады. Ол элементтер мыналар: 1) дыбыс (фонема), 2) морфема, 3) сөз, 4) сөйлем, 5) мәтін. Бұл элементтердің арасындағы айырмашылықтар – сапалық айырмашылықтар. Демек, аталған элементтер бір-бірінен сапасы жағынан ажыратылады. Әрбір элементтің сапасын оның қызметі айқындап тұрады [24,62].

«Белгілер кеңістігі» әрбір тілдің негізгі құрылымын көрсететін нақты тілдік категориялардың қызметтерінің жалпы сипатын анықтайды және бір-бірімен байланысты тілдік құбылыстардың түрленуінің сапалық айырмашылықтарының таралу диапазонының ауқымын айқындайды.

«Басым белгі» және «белгілер кеңістігі» ұғымдарының бір-бірімен тығыз байланыстылығына күмән жоқ. Өйткені, тілдің қандай-да бір деңгейінің қызметі мен ерекшелігін анықтайтын белгілер жиынтығының ішінен бір белгі б а с ы м келеді. Ол басымдылық белгілі деңгейде ерекше сипатқа ие болып, басқа белгілердің көрінуіне ұйтқы болады және тілдің бүкіл жүйесіне әсерін тигізеді.

Мәселен, қазақ тілінің құрылымында да типологиялық басым белгілер кездеседі.

Біз жоғарыда басым белгі, басымдылық (доминант) және басым белгінің тілдің типіне әсер ететін ерекшесі (детерминант) ұғымдарының аражігін ажыратамыз деген едік. Төменде біз қазақ тілінің құрылымындағы басым белгілерді көрсетеміз. Детерминантты курсив арқылы белгілейміз.

Ф о н е т и к а л ы қ басым белгілер: 1) Сөз басы мен соңында дауыссыз дыбыстар тіркесінің болмауы; 2) *Үндестік заңының* болуы; 3) Үндестік заңымен жалғасатын фонетикалық сипаттардың бар болуы; 4) Сөздің фонетикалық тұтастығын сақтауға мүмкіндік беретін ассимиляциялық және диссимиляциялық құбылыстардың ықпалы.

М о р ф о л о г и я л ы қ басым белгілер: 1) *Сөздің морфемалық құрылымының айқындылығы*; 2) Түбір морфеманың өзіндік тұрақты фонетикалық қалпын сақтауы; 3) Атау септігіндегі сөз негізі (түбір) бүкіл септеу парадигмасының орталығы (негізі) болып келуі; 4) Сөзжасам және сөз түрлендіру құбылыстары негізінен агглютинативті аффиксация есебінен жүзеге асуы (бұл жағдайда аффикстер тіпті өзгермейді); 5) Аффикстердің бір мағыналылығы және стандарттылығы; 6) Аффикстердің жалғану тәртібінің тұрақтылығы.

С и н т а к с и с т і к басым белгілер: 1) *Сөздердің сөйлемдегі тұрақты орын тәртібі*; 2) Анықтауыш айқындалушы сөз алдында, толықтырушы сөз толықтауыш алдында, баяндауыш сөйлем соңында орналасады.

Әрбір деңгейдегі детерминант типологиялық басымдылықтың негізгісі болып табылады. Ол басқа белгілердің көрінуіне негіз болады, тіпті тілдің типінің анықталуына әсер етеді.

Әдебиеттер

1. Мишкuroв Э.Н. Типология диалектного и литературного грамматического строя современного арабского языка. Диссертация на соискуч. ст. дфн. М.:1985. -350с.

2. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков.-Л.: Просвещение, 1979.-259с.

3. Солнцев В.М. Типология и тип языка /Вопросы языкознания. – М.:1978. -№2. С.26-41.

4. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков.-Москва.: Высшая школа, 1983. – 220с.

5. Ярцева В.Н. Современная типология и ее связи с контрастивной лингвистикой. //Филологические науки, 1978. -№5с. - С.14-19.

6. Кацнельсон С.Д. Лингвистическая типология - Вопросы языкознания, 1983, №3.с.9-20; №4. С.19-34.
7. Макаев Э.А. Общая теория сравнительного языкознания. – М.:Наука 1977.-205с.
8. Ярцева В.Н. Принципы типологического исследования родственных и неродственных языков. В кн. Проблемы языкознания. Доклады и сообщения ученых X международном конгрессе лингвистов. М,: Наука, С.203-207.
9. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. –М.: Наука, 1977. -341с.
10. Буранов Дж. Типологические категории и сравнительное изучение языков. –Дисс... д-ра филол наук.- Ташкент, 1978. –543с.
11. Городецкий Б.Ю. Основы концептуального аппарата лингвистической типологии. – В кн.: Тезисы дискуссии «Типология как раздел языкознания». -М.: Наука (ГРВЛ), 1976. С.62-65.
12. Нерознак В.П. О границах типологического анализа языков. –В кн.: Литература – Язык – Культура. -М.: Наука, 1985.-387с.
13. Климов Г.А. Вопросы контенсивно-типологического описания языков. – В кн.: Принципы описания языков мира. – М.: Наука, 1978. -С.122-146.
14. Климов Г.А. Принципы контенсивной типологии. – М.: 1983, -224с.
15. Мельников Г.П. Системный анализ причин своеобразия семитского консонантизма (методические разработки) -М.: МГПИ, 1968. - 32с.
16. Мельников Г.П. Истоки и состояние системной типологии. – В кн.: Тезисы дискуссии «Типология как раздел языкознания» -М.: Наука, (ГРВЛ), 1976. –С.121-129.
17. Мельников Г.П. Системная типология языков /принципы, методы, модели/ -Москва.: «Наука», 2003. -290с.
18. Мельников Г.П. Детерминанта – ведущая грамматическая тенденция языка.-В книге Фонетика. Фонология. Грамматика. /к 70-летию А.А.Реформатского/. –Москва.: Наука, 1971. -367с.
19. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 1-6 том. –Алматы: Арыс, 2006.
20. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. 2-том. Б-Г. -Алматы: 1976. -695б.
21. Хасенов Ә. Тіл білімі. –Алматы: Санат, 1996. -391б.
22. Кубрякова Е.С.// Общее языкознание. Внутренняя структура языка.- М.: «Наука», 1972.- 565с.
23. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастной лингвистики. -Алматы: Демеу, 1996. -205с.

Есеналиева Ж.Ж.,

д.ф.н., профессор, КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

**Научно-понятийный аппарат лингвистической типологии и
принципы системного многомерного типологического
исследования**

В статье рассматривается научно-понятийный аппарат лингвистической типологии и определяются принципы системного многомерного типологического исследования.

Esenalieva Zh.Zh.,

d.ph.sc., professor, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

**The scientific and conceptual apparatus of linguistic typology
and principles of the system**

The article deals with the scientific and conceptual apparatus of linguistic typology and principles of the system are determined by multivariate typological study.

УДК: 811.111

Қонысбаева С.,

ф.ғ.к., доцент, Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг
университеті, Ақтау, Қазақстан

ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА ҒЫЛЫМИ ӘДЕБИ ОҚУЛЫҚТАРДЫ ҚОЛДАНУ

Мақалада ЖОО-да шет тілдерін оқыту мәселелері, шет тілдерін оқытуда ғылыми-әдеби оқулықтарды қолдану тиімділігі, ғылыми, әдеби мәтіндермен жұмыс сөз болады.

Түйін сөздер: мәтін, ақпараттық әдіс, бағдарлама, оқулық, үдеріс

Жоғарғы оқу орындарында шет тілдерін оқыту мәселесі өзекті мәселенің бірі болып табылады.

Қазіргі ақпараттық әдістің өрлеуіне байланысты оқытудың жаңа технологиясына қойылатын талаптар баршылық.

Шетел тілін жақсы меңгеру мақсатында жоғарғы оқу орындарында тек ғана лексика, грамматика, фонетика саласына қоса ғылыми әдебиеттерді қолдану әдісін пайдалану керек екендігі әбден дұрыс.

Шетел тілін оқытудың негізгі мәселесіне ғалымдар, педагог-практиктер көп көңіл бөліп, осы мәселені ортаға салуда. Ғылыми әдебиеттерде арнайы оқылатын шетел тілінің мамандары үшін барлық оқу пәндерінің, соның ішінде «Елтану» «Лексикология», «Стилистика», «Үйдегі оқу» т.б. пәндердің маңыздылығы бар. Сонымен қатар «Газета» пресс сабағында ғылыми мақалалардың маңыздылығын талқылауға болады. Мұндағы негізгі мақсат – студенттердің жан-жақты ой өрісінің кеңеюі және түрлі ғылыми, әдеби мақалаларды оқып, аударып жұмыс жасауына зор мүмкіндік туғызады.

Шетел тілінде оқыту мақсатында студенттер көп мәселеге студенттер көп мәселеге байланысты сабақтың маңызды болуына көңіл бөледі. Жоғарғы оқу орындарында оқитын студенттер ғылыми мәтіндерді толық, дәл түсіне бермейді. Ол үшін көптеген әдіскерлердің ойларына мән беру қажет.

Ғылыми мәтіндердің логикалық қисындылығының, байланыстылығының сақталуына көңіл бөлу қажет;

- берілген жағдайда қолданылатын тіл құралдарының сәйкестілігінің болуы;
- ситуацияның шынайы болуы;
- мәдени ерекшеліктердің және ұлттық менталитеттің оның бейнеленуі;
- ақпараттылық толықтылық әсерлі және т.б. болуы.

Осылайша оқулық авторлары мен мұғалімдердің ғылыми оқулықтарды жеңілдетілуіне рұқсат етіледі.

Әрбір шет елдің ғалымдарының негізгі мақсаты шетел тілінің дүние жүзілік маңыздылығына ықпал ету.

Шетел тілінде дәріс оқығанда көбінесе ғылыми әдебиеттерге сүйенген жөн. Себебі ғылыми әдебиеттерге жүргізілу мақсаты – біздің студенттеріміздің ой-өрісінің жан-жақты дамуына мүмкін жағдайлар тіліміздің дамуына т.б. әсер етеді.

Жоғарғы техникалық оқу орындарында шетел тілін оқыту жалпы арнайы пәннің оқытылуынан анағұрлым жеңіл. Шетел тілінің түрлі әдістерін қолдану нәтижесінде ғылыми тұрғыдан оқыту – студенттерге түлі техникалық терминдерді түсіндіру сөздіктермен жұмыс жасау әдістерін меңгеру қажет. Көбінесе тілдік емес мамандықтардың шет тілін үйренуі

үшін ғылыми әдебиеттердің соның ішінде грамматика, лексикалық жағынан оқыту пайдалы.

Техникалық оқу орындарында профессионалдық білім алу, шет тілінің әдебиеттері ғылыми әдістемелік әдебиеттерімен жұмыс жасау, көп бағытта пайда тигізеді.

Мәтіндік тапсырмаларда жаңа сөздіктерді үйрену, жазбаша жұмыс жасау әдістерін үйренуге мүмкіншіліктер бар.

Сонымен қатар диалогтық әдіс, әдетте өтініш ету сұрақтарға жауап беру профессионалдық лексиканы кеңінен қолдануға әсер етеді.

Қаіргі таңда тілдік емес оқу орындарында шет тілін оқытудың арнайы бағдарламасы бар. Бұл бағдарламада студент білуге қажетті мәселелер; ғылыми әдебиет мамандық бойынша; ол оқулықтағы керекті ақпараттар, әңгімелер жүргізу, шетел тілінде түсіну мәселелері жасақталған.

Көптеген ғалымдардың пікіріне сүйенсек студентке сөйлеу әрекетін ғылыми әдістермент қалыптастырудың жолдарын білу, олардың сатылап күрделенуіне ескеру қажет. Ғалымдардың ой-пікіріне қарасақ ғылыми әдеби оқулықтармен үнемі жұмыс жасау талаптарының қойылуы қажет.

Ғылыми әдебиеттер тартымды болғанын қадағалап, ондағы жаттығулардың сапасын арттырып, тілді тез үйрену үшін қолайлы жағдай боллу керек.

Тілдік жаттығулар тілдік материалды меңгеруге арналады. Сөйлеу жаттығулары сөйлеуге, сөйлесіп түсінуге, өз ойын басқаға жеткізуге, жаттықтыруға арналады. Сөйлеу жаттығуларының басты мақсаты – тілді меңгеруге сөйлеу дағдыларын қалыптастыруды көздейді.

Оқыту процесінде қолданылатын әдіс, тәсіл, амал, құрал сөздерінің кейде сәйкес мағынада жұмсалып, кейде әрқайсысы өзіндік ерекшеліктерді білдіретін түсініктежелерден айқын аңғаруға болады. Осы мәселенің барлығы сайып келгенде шетел тілін ғылыми әдебиеттерді қолдана отырып тез үйренуге үлкен ықпал етеді деген сенімдеміз.

Студенттердің шет тілінде еркін тілдік қатынасқа түсіп, ой-пікір алмасуы сөйлесім әрекетімен, соның ішінде айтылыммен тығыз байланысты болады.

Қазіргі ғылыми оқулықтардың мәтіндеріне: әр түрлі стильмен, жанрмен жазылған мәтіндер; таңба-белгілік мәтіндер, түсініктемелер берілген.

Шетел тілін оқыту барысында практикалық сөйлеу әрекетінің барлық түрін өзара сабақтастыра оқыту, тілдік материалдарды функционалдық жүйемен іріктеліп, заман талабына сай мамандыққа бағыттау негізге алынады.

Жаңа бағдарламалар шетел тілінің өзгеге тән мәнін, қуатын мейлінше ашуды көздеген. Осы мақсатқа сай ғылыми әдебиетті оқу міндеттері қойылды.

Коньсбаева С.,

к.ф.н., доцент, Каспийский государственный университет технологий и инженеринга, Актау, Казахстан

Использование научно-художественных пособий в обучении ИЯ

В данной статье рассматривается проблемы обучения ИЯ в вузах, использование и эффективность научно-художественных учебников в учебном процессе и работа с научно-художественных литератур.

Konysbaeva S.,

Usage of scientific-literary literature in teaching foreign languages

The article describes the problems of teaching foreign languages in higher educational institutions, the usage and effectiveness of scientific-literary literature in learning process.

УДК: 39; 572.9 а

Розиева Д.С.,

ф.ғ.м., Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

rsdifuza@mail.ru

ҚАЗАҚ, ҰЙҒЫР ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН БАЛАЛАР ӘДЕБИЕТІНІҢ ЗЕРТТЕЛУ ТАРИХЫ

Мақалада қазақ, ұйғыр және ағылшынбалалар әдебиетінің зерттелу тарихы туралы жазылған. Автор алдымен, үш әдебиет туындыларын бірге қарастыруда, «әлемдік әдебиет» тұжырымдамасы негізінде, салыстармалы әдебиеттануға сүйене қарастыру керектігі туралы айтады. Одан кейін, қазақ, ұйғыр және ағылшын балалар әдебиетінің пайда болу тарихы және ғылыми тұрғыда зерттелуі туралы кең түрде мысалдар арқылы, жеке тоқталып баяндайды.

Мақала да қазақ, ұйғыр және ағылшын тілді балалар әдебиеті туралы жалпы мәліметтер мен бірге әдебиеттің осы саласының бүгінгі даму сатысына жетуге дейінгі зерттеушілер мен олардың еңбектері қарастырылған. Автор мақаланың соңында осы үш әдебиеттегі балалар әдебиетінің рөлі, орны туралы кең тоқталып өз талдауларымен бөліседі және өз қорытындысында нақты пікірлер мен мысалдар арқылы баяндайды.

Түйін сөздер: Әдебиеттану, салыстырмалы әдебиеттану, әлем әдебиеті тұжырымдамасы, балалар әдебиеті, балалар поэзиясы, қазақ балалар әдебиеті, ұйғыр балалар әдебиеті, ағылшын балалар әдебиеті.

Әр халық өз әдебиетінің өркениетті қоғамда дамығанын қаласа, онда әр ұлт өз тілін, дінін, әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін жақсы біліп құрметтеуі тиіс. Әдебиет арқылы халық өзге халықтың әдет-ғұрпын, көзқарасын, өзіндік ерекшелігін танып біле алады. Яғни, әдебиет – ұлт болмысының айнасы.

Бүгінгі Қазақстан әдебиеттануындағы аса маңызды мәселелердің бірі – бір немесе бірнеше әдебиеттерде орын алып жатқан құбылыстарды әлемдік әдеби үрдіс контекстінде қарастыру болып табылады.

М.Қараев айтқандай: «Жалпы жазба әдебиет түрі пайда болысымен ауыз әдебиеті пышақ кескендей жойылып кетпейді, қайта көп заман екеуі қатар өмір сүреді. Бір-бірімен астасып, әсер етісіп, тығыз байланыса дамиды. Халықтың поэзиялық творчествосы аталатын ауыз әдебиеті жазба әдебиеттің жаңа туған балаң кезінде де, кейін үлкен өріс алып өскен, кемелденіп марқайған кезінде де оған әрдайым сарқылмас нәр береді, рух береді. Сондықтан халық творчествосын ұлт мәдениетінің қайнар көзі деп бағалау тарихы дәлелденген ғылыми қағида десе болады» [1].

Көркем шығарманың мәтінін салыстыра оқу әртүрлі болады. Ол зерттеудің талабына, көркем шығармаға, әдеби болмысты талдау тәсілдеріне де байланысты бола береді. Яғни, зерттеуші өзіндік әдіс арқылы автордың көркем шығармадағы жеке көзқарасын танып, аударма арқылы жасалған

шығармалар арасындағы ұласпалы байланыстар мен типологиялық ұқсастықтарды дәл таба алады.

Әртүрлі әлемдік әдебиетке жататын екі бөлек елдердің, біздің зерттеуде, шығыс – қазақ және ұйғыр және батыс – ағылшын поэзияларына талдау жасамас бұрын, алдымен салыстырмалы әдебиеттанудағы жалпы мәселелерге шолу жасағанды жөн көрдік.

Әр нәрсе салыстыру арқылы жақсырақ танылады. Салыстырмалы әдебиет И.В.Гете, И.Г.Гердер, ағайынды Якоб және Вильгельм Гриммдерден кейін Ресейде белгілі сыншы В.Г.Белинский тарапынан өз жалғасын тапты. Ол салыстырмалы әдебиеттанудың басты категорияларын «салыстырмалы», «әсер», «еліктеу», «жалғастық» т.б. ұғымдардың мазмұны мен мағынасын ашты, ұлт әдебиеттері арасындағы типологиялық және генетикалық сипаттағы ортақ белгілер мен дара ерекшеліктерді эстетикалық биік ұстаным тұрғысынан пайымдады [2].

Ф.И.Буслаев және оның шәкірті А.Н. Веселовский салыстырмалы әдебиеттанудың дамуына орасан зор үлестерін қосты. Сондай-ақ, Кеңес заманының ғалымдары Б.Томашевский, Н.И.Конрад, В.М.Жирмунский, И.Г.Неупокоева, Б.Л.Сучков, М.Б.Храпченко, Д.Ф.Марков, Д.С.Лихачев, А.С.Бушмин, А.С.Алексеев және қазақстандық М.О.Әуезов, Ш.Қ.Сәтпаева, Н.Жуанышбеков, М.Х.Маданова, Ф.Е.Исмаилова, А.К.Түсіпова сынды басқа да көптеген зерттеушілердің еңбектері салыстырмалы әдебиеттану ғылымының дамуы мен әдеби байланыс заңдылықтарын кеңейте түсуге өз үлестерін қосты.

Отандық әдебиеттануда бұл мәселе жөнінде ежелден қалыптасқан дәстүр бар. Қазақстан зерттеушілерінің негізгі тақырыбы қазақ-орыс және орыс-қазақ әдебиеттері арасындағы әдеби байланыс болып, ол негізінен 60-70 жылдары кеңінен дамыды және осы тақырыпқа мақалалар, ғылыми ізденістер, монографиялар жазған М.Маданова, Н.Ж.Сағындықова, Ш.К.Сәтпаева, Е.В.Лизунова, З.Ахметов, Ш.Кереева-Канафиева т.б. болды. Осы тақырып 90 жылдары да өз өзектілігін жоғалтқан емес, бұл жерде Б.Мамраев, Д.А.Қонаев, Р.О.Батырбекова еңбектерін атауға болады. Салыстырмалы әдебиеттануда өте өзекті және салмақты мәселелердің бірі – әдеби билингвизм мәселесі. Осы мәселеге қатысты жазылған зерттеулер өте өзекті және үш тілділік теориясында өз жалғасын табады, ал билингвизм зерттеушілеріне Ә.Әлімжанов, Қ.Рүстемова, А.Еженова т.б. жатады.

Бүгінгі күні мәдениетаралық қатысым әлемнің барлық елдерінде, барлық салаларында орын алуда, сол себепті әдеби үдерістің өзекті болуы де хақ. Салыстырмалы әдебиеттану дегенде, көп нәрсені түсінуге болады. Мысалы, екі немесе бірнеше жеке әдебиеттердің тарихи бірлігі тарапынан зерттелінуі.

Үш тілдегі балалар әдебиетін талдай отырып, осы әдебиеттер арасындағы байланыстардың ең белсенді көрініс тапқаны типологиялық байланыс, ал біршама сирек әрі делдал тіл арқылы жасалатын байланыс түрі – контактілік екендігі анықталды.

Ұлтаралық әдеби қарым-қатынастар біріншіден, әртүрлі генетикалық (текестік) қатынас байланыстары, екіншіден қоғамдық, мәдени және

көркемдік дамудың жалпы және жақын факторларының іс-әрекетінен туындайтын типологиялық ұқсастық, сәйкестікті болжайтын күрделі әрі көпқырлы үрдіс [3, 18 б.]. Әдебиеттердің жанаса жалғасуы – көпқырлы әдеби-тарихи әрі көркемдік-эстетикалық құбылыс. Олар өзара қарым-қатынастың түрлі фактілерін қамтиды. Бірқатар әдебиеттердің жалғасты байланыстары тектік тамырластық (генетикалық) түрінде жүреді және ол сан ғасырларға созылады. Бұл ретте қазақ пен басқа түркі халықтары әдебиеттерінің терең тамырластықтан тарайтын генетикалық байланыстары ойға оралады. Осы тұста ескеретін жайт, қазақстандық филология ілімінде қазақ орыс, татар, түрік, тіпті яқұт ұлттарымен тілдік және әдеби байланыс тұрғысынан зерттеулер болса, түбі, тамыры бір М. Қашқари, Жүсіп Баласағұн еңбектерінен нәр алып, орта ғасырлардағы әдебиетте ортақ шығыс елі мотивтеріне сүйеніп туындылар жазған, Кеңес елі тұсында ағартушылық, кеңес одағының әсерін бірдей басынан кешірген, ғасырлар бойы тамыр-туыс, жегжат-жолдас болған қазақ-ұйғыр ағайындыларының әдебиетаралық байланыстар мәселелері тек газет беттеріндегі мақалалар мен ғылыми мақалаларда көрініс тапқан.

Біздің мақаламызда қазақ, ұйғыр және ағылшын балалар поэзиясындағы дәстүр мен үндестік мәселелерін типологиялық тұрғыдан қарастырамыз, бірақ қазақ және ұйғыр балалар поэзиясына генетикалық байланыстар тұрғысынан келеміз. Ақын-жазушылар арасындағы байланысты іштей жүйелеп, жіктеу үшін оларға байланыс түрінен, сипатынан хабар беретін, байланыс деңгейін анықтап тұратындай атаулар берілгені абзал. Әдеби байланыс формаларына аударма, үлгі алу, еліктеу, стильге салу, образды ұқсастық және т.б жатады.

Бұл орайда ағылшын балалар әдебиеті сынды қазақ, ұйғыр балалар әдебиеттері де әрқашан үлкендер тарапынан басқарылып отыратыны, балалар үшін ненің дұрыс, ненің бұрыс екенін көрсететін үлкендер қатынасы шығармаларда сезіліп тұратыны шын. Х.Дартон айтқандай біз балалар әдебиетіне балаларға тән әдеби шығармадан бастап, барлық балаларға арналған дүниенің ара жігін ажыратпай қоса салатынымызда бар. К.Майс көрсеткендей барлық ұлттық балалар әдебиеттерінде үлкендерге арналған шығармалар балалар тарапынан, ал кішкентайлар үшін жазылған туындылар үлкендер ықыласына бөлінуі, автордың шеберлігі және жаңа, тың, озық тақырып пен идеяны ұштастыра алуында деп білеміз. (Д.Дэфо «Р.Крузоның бастан кешкен оқиғалары», ертедегі ағылшын эпикалық шағармасы «Беофульф») Осындай құбылыс қазақ, ұйғыр балалар әдебиеттерінде де кездеседі. Балалар құр бос сөз, қажетсіз сипаттау, шынайылық, түсініксіз суреттеулерді жаны сүймейді оларға нақты, қажетті мәлімет, мағынасы, идеясы қысқа да нұсқа болуын қажет етеді.

Қай халықтың балалар әдебиеті, мейлі проза, не болмаса поэзиясы болмасын өз бастауын халық ауыз әдебиетінен алады. Қазақ халық ауыз әдебиетіндегі бар жанрлар, айталық бесік жыры, мал баласын сүю, санамақ, жаңылтпаш, өтірік өлең т.б бүгінгі күнгі әдебиеттің де төл жанрлары болып табылады.

Қазақ балалар әдебиеті жазбаша мұраларының басында Ы.Алтынсарин шығармалары тұрды. XX ғасыр кеңестік қазақ әдебиеті кезеңін құрайды. Сол дәуірде Т.Жомартбаев, І.Жансүгіров, А.Тоқмағамбетов, Б.Майлин, Т.Жомартбаев, Ө.Тұрманжанов, М.Әлімбаев, Ө.Табылдиев, Қ.Мырзалиев, Ж.Смақов, Ө.Дүйсенбиев, М.Жаманбалинов, Ж.Кәрібозин т.б ақындар өз үлестерін қосты. Ал, қазақ балалар ауыз әдебиеті туралы тоқталар болсақ, ол XIX ғасырдан бастап қағаз бетіне түсіп, жинала бастады. Алдымен Ы.Алтынсарин, М.Көбеев, А.Диваев, Г.Потанин еңбектерінде балалар ауыз әдебиеті көріне бастады. Кейін С.Сейфуллин, І.Жансүгіров, М.Әуезов, Ө.Тұрманжанов, М. Ғабдуллин, Ш.Ахметов, М.Әлімбаев, С.Қасиманов т.б. зерттеушілер ат салысты. Әуелде балалар ауыз әдебиеті жалпы қазақ ауыз әдебиетінің құрамында жүрді [4].

Октябрь төңкерісінен кейін Қазақ балалар әдебиеті сыншылар мен зерттеушілердің, ғалымдар мен ақын, жазушылардың, мұғалімдердің назарын өзіне аудара бастады. Өз кезінде С.Сейфуллин, І. Жансүгіров, С. Көбеев т.б.

Қазақ балалар әдебиетін зерттеу XX ғасырдың 70 жылдарынан өз басталды, атап айтсақ Ш. Ахметов, Б.Ыбырайымның «Қазіргі қазақ балалар прозасы мен рухани эстетикалық даму мәселелері» (1998) атты докторлық диссертациясы Г.Нұғыбаеваның «Детская литература Казахстана 70-80-е годы (развитие, нравственность, проблематика)» (1994), С.Өскенбаевтың «Қазақ балалар прозасының даму тенденциялары» (1970), Е.Құлымбетовтың «Өтебай Тұрманжановтың ақындығы» (1974), Б.Ыбырайымның «Қазіргі қазақ балалар повестерінің көркемдік ерекшеліктері» (1990), Қ.Матыжановтың «Қазақтың фольклорлық балалар поэзиясы» (1990), А.Өтегенованың «Жанрово-художественные особенности современного казахского детского рассказа» (70-80е годы) (1992), Б.Қапасованың «Қазіргі қазақ балалар лирикасы» (2001), А.Ахтанованың «Қазақ балалар драматургиясы» (2002), Ж.Рүстемованың «Қазақ балалар прозалық әдеби ертегісі» (2004), Г.Қажыбаеваның «Қазіргі қазақ балалар поэмасы» (1960-90-е годы), (2006) кандидаттық диссертациялары балалар әдебиетіндегі жаңалықтардың, ғылыми өзгерістің жүйелі түрде қаралып жатқандығының белгісі.

Біздің зерттеуімізде қарастырылатын қазақстандық ұйғыр балалар әдебиеті тарихына үнілетін болсақ, ол түркі тілдес халықтар ішіндегі ең аз зерттелінген әдебиет деуге болады. Ұйғыр халық ауыз әдебиетінде балалар ауыз әдебиеті кең дамыған. Жалпы негізі, тамыры ҚХР ұйғыр әдебиетімен бірге болумен қатар, қазақстандық ұйғыр балалар әдебиеті өзінің тарихи жолымен жүрді және Кеңес елінің әлеуметтік-саяси өзгерістерін бастан өткізді. Ұйғыр халқының бай мәдениетіне және тарихына мән беріп, ғылыми ізденістер жасаған ғалымдар қатарына В.В.Радлов, Н.Н.Пантусов, С.Е.Малов, Ш.Уәлихановтар кіреді. Ұйғыр ақын жазушылары да халық ауыз әдебиеті бойынша жинақтар шығаруға айрықша назар аударды. 1925 жылы Мәскеуде «Уйғур әл әдәбияти», 1931 жылы журналист С.Шакиржан «Садир қаңруқ» кітабы, 1940 жылы Ташкентте Ғ.Мирәли жинақтаған «Уйғур хәлиқ қошақлири», ақын Һ. Искендеров, Қ. Хасановтар тарапынан

ұйғыр халық бейіттері, қошақ, мақал-мәтел жинақтары шықты. Ал, тарих ғылымының кандидаты М.Кебиrow орыс тіліне аударған «Уйгурские сказки» және филология ғылымының кандидаты М. Алиеваның «Ұйғыр халық ертегілері» атты еңбектері оқырмандар тарапынан оң көзқарасқа ие болды.

Ұйғыр балалар ауыз әдебиеті жайлы айтар болсақ, қолда бар ғылыми ізденістерге сүйене отырып, балалар фольклорын зерттеуші М.Зулпиқаров және

ұйғыр балалар әдебиеті қалыптасуы мен дамуы туралы диссертация авторы Х.А. Ахметова қазақ, өзбек, орыс фольклорларына, ғылыми жұмыстарына сүйеніп, өз зерттеуінде ұйғыр балалар әдебиеті қалыптасуы мен дамуы бойынша ізденіс жасады.

Мысал ретінде Мұхаммед Садық Қашқаридің «Адабус Салихин» көш басында тұр. Одан кейін осы дәстүрдің жалғасы деп Абдрахман Низари, Турди Ғериби, Билал Назим тағы басқалар өз шығармаларында бала тәрбиесі бойынша ой қозғаған болатын. Қазақстан ұйғырлары балалар әдебиетінің алғашқы туындылары ХХ ғасырдың 20 жылдары оқу құралдары, оқулықтар мен хрестоматияларда түрінде басыла бастады. Әлбетте, ол тұста әлеуметтік жағдай, экономикалық ахуал қоғамда орын алып жатқан мәдени қақтығыстардан тыс емес. Жалпы ұйғыр әдебиетінің бір бөлігі ретінде балалар әдебиеті ол уақытта қоғамдағы сауатсыздық, артта қалушылық т.б. мәселелер бойынша күрес жүргізді. Сол кездерде басылымға шыққан ұйғыр тіліндегі газет-журналдар белсенді түрде ұйғыр жастарының шығармашылық дамуына және ұлттық интеллигенцияның ортаға келуіне зор қозғау салды. Сол себепті балаларға арналған тұңғыш өлеңдер «Кедейлер дауысы» («Кәмбәғәлләр авазы») газет беттерінде жариялана бастады. ХХ ғасырдың 30 жылдары балаларға арналған тұңғыш жинақтар шыға бастады, «Балаларға сыйлық» («Балиларға соға») (Мухаммади А., Исраилов Н., 1934), «Жас гүлдер» («Яш гүлләр») (Мухаммади А., 1935), «Жас лениншілер» («Яш ленинчилар») (Исраилов Н., 1935). Ұйғыр балалар әдебиеті 50-жылдардың соңында орыс және шетел әдебиетін негізге ала отырып, дамудың жаңа арнасына түсті. Ал 60-80 жылдары бұл үдеріс шарықтау шегіне жетті. Олай дейтініміз, ұйғыр балалар әдебиеті жанрлық тұрғыдан ғана дамумен шектеліп қалмай, тақырыптық, көркемдік тұрғыдан да кеңейіп, жақсы нәтиже берді. Ол жылдары еңбек еткен ақын-жазушылар қатарына И.Бахтия, А.Хезим, П.Сабитова, А.Қутлуқов, И.Гайитов, Х.Исламов т.б. жатқызуға болады.

Ағылшындардың балаларға арналған ең көне, ежелгі туындылары «Балалар өлеңдері» мен «Қаз ананың әндері» жинақтары, жалпы Еуропа халықтарына ортақ дүние, алайда ағылшындардың «Қаз Анасы» проза тілінде емес, поэзия жанрында жазылып, ән айтумен бірге санамақтар мен тапқыр сөздерден тұрады. Ол кітап балаларды жалықтыратын ғибрат сөздер, ақыл-өсиеттерден емес, балаларды ерекше күлкіге, ойнауға шақыратын бала тілінде, балалар үшін жазылған өте көңілді ән-өлеңдерден тұрады. Осы кітаптың әрқашан жас және тартымды болуы сауық-сайран, шаттық және даналық поэтикасы үйлесімділігінде екені даусыз. Ағылшын балалар

әдебиеті тарихына тоқталар болсақ, талай ғұламалар балалар әдебиетінің, жанрларының дамуы мен сұраныста болуына қарсы болған, атап айтсақ, өз дәуірінің идеологы Джордж Фокс «Увещательном слове к учителям» кітабында балалардың басқа да күнәлерімен бірге тағы күнә жасап, балалар өлеңдері, ертегілері, мысалдар мен қызықты әңгімелерге ынталы болуына қарсы болған, ал дін қызметкері протестант Томас Уайт өзінің «Кішкентайларға кішкентай кітап» («Маленькая книжка для маленьких») (1702) кітабында ағылшын балаларын баллада, қажетсіз ойдырма, өлең, ертегілерге әуес болмай Інжіл және діни кітаптарды оқуға шақырған. Пуритандық кезең аяқталып, ғылым дамыған тұста, буржуазиялық өндіріс пен ғылым дамуының қайраткері Джон Локк балаларды жас кезінен-ақ білімге, ғылымға баурау қажет екенін ол үшін география, астрономия т.б жаратылыстану пәндерін көп оқытуға шақырған.

1970 жылдардағы белгілі мәдениет пен гендер мәселеде болған қызығушылықтар университеттегі филология бөлімдеріне балалар әдебиетін қайтарып әкелді. Соңғы 35 жылда балалар әдебиеті ерекше назарда болды. Жоғарыда атап айтқанымыздай Американдық балалар әдебиеті коммерциялық (сауда) нарықпен бәсекеде, оған мысал Дисней кейіпкерлері туралы кітаптарды басып шығаратын «Голден Букс» басылымы. Ол жыл сайын миллиондаған кітаптарды таратып, өздерін әдебиет әлемінде еркін сезсе, танымалы «Калдекот» сыйлығы американдық балалар әдебиетінде маңызды іс шара болып, коммерциялық кітаптарға емес, Морис Сендак, Давид Вейснер сияқты нағыз балалар әдебиетін тудырушыларға беріліп келеді [5, 453 б.].

Балалар әдебиеті – жас буынның сана-сезімін оятып, ақыл-есін дамытатын, оларды адамгершілік, коммунистік моральға тәрбиелейтін өмір оқулығы.

Баланың ішкі дүниетанымына, сана-сезім мен жеке тұлғаның жан-жақты қалыптасуына себеп болатын көркем шығарманың тілі ерекше маңызды. Осы пікірімізді академик С. Қирабаев қостай түседі: «Балалар әдебиеті – қиын әдебиет. Оның бірталай өзіндік ерекше сипаттары бар. Балалар кітаптарында әрекеттің нақтылығы мен образдың көрнектілігі, лирикалық сезімталдық, характерлер мен уақиғаның динамикалық түрде дамуы, тіл тазалығы мен тартымдылығы қажет. Бала ойы мен ұғымы абстракциядан гөрі нақтылықты сүйеді. Сезіміне әсер ете білу арқылы оны адамды сүйуге, гуманистік әрекеттерге тәрбиелеуге болады. Жазушы тілі де бала ұғымына лайық, түсінікті, таза болуға тиіс» [6].

Айтылған пікірлерді саралай келе, келетін тұжырымымыз:

– Қазақ, ұйғыр және ағылшын балалар әдебиетінің даму барысы ұқсас, олар әртүрлі тарихи кезеңдерде халық ауыз әдебиеті негізінде дамып, түрлі кезеңдердегі педагогикалық, философиялық, әлеуметтік идеялардың әсерімен дамыды. Бұл жерде қазақ, ұйғыр балалар әдебиеттері ертедегі жазба жәдігерлерінде сақталып қалса, ағылшын балалар әдебиетінің ерекшелігі діни әсер салдарының көп екендігінде.

– Әлемдік балалар әдебиеті дамуының қайнар көзі – жақсы аударма. Ағылшын туындылары кеңес балалар ақындары, жазушылары тарапынан

аударылып, қазақ, ұйғыр оқырмандарына орыс тілі арқылы жетіп отыр. Өз кезегінде қазақ, ұйғыр балалар туындылары орыс тіліне аударылған, алайда орыс тіл арқылы тағы басқа шет тіліне әлі аударылғаны туралы мәліметтер жоқ.

– Балалар әдебиеті ұғымы үш халықта ұқсас мағынада берілумен бірге ерекше сипатта да қолданылады, яғни қазақ, ұйғыр балалар әдебиеттерінде тәрбие, дидактикалық жағынан басым мағынада қолданылса, ағылшын балалар әдебиеті сүйсінушілік тағылымда баса қолданылады.

– Үш халық әдебиеті де тарихи даму, өркендеу жолында балалар әдебиеті, жалпы әлемдік әдебиет сынды тарихи, қоғамдық-әлеуметтік өзгерістерге ұшырап, тақырып, жанр, көркемдік табиғатында өз көрінісін табады.

Түптеп келе айтарымыз балалар әдебиеті – бала дүниетанымын қалыптастыратын негізі. Оның көмегімен ұлттық бейне, ұлттық ерекшеліктер қалыптасып, ұлттық менталитеттің негізі қаланады.

Ал қазақ, ұйғыр балалары ағылшын балалар шығармаларын бүгінгі күні түпнұсқада оқи алады және оларды жетік түсінуге шет тілін меңгеру дәрежесі әсер етеді.

Шынымен-ақ, қоғамға өз септігін тигізетін, адамгершілігі мен мінезі жақсы және дүниетанымы толыққанды қалыптасқан, жанұясы, отаны, халқының болашағы үшін жаны ашитын, көзі ашық ұрпақ өсіруде балалар әдебиетінің атқаратын жұмысы орасан.

Қолданылған әдебиеттер:

- 1 М.О.Әуезов атындағы Әдебиет және Өнер Институты. Фольклор және қазіргі қазақ әдебиеті. – Алматы: Арда, 2011. - 475 с.
- 2 Дәдебаев Ж. Әдеби Компаративистика және көркем аударма: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. -181б.
- 3 Сүтжанов С.Н. Әдеби байланыс негіздері: оқу құралы. – Павлодар: Кереку, 2009. – 146 б.
- 4 Ахметов Ш. Қазақ балалар әдебиеті тарихының очеркі. – Алматы: «Мектеп» баспасы, 1965.- 327 б.
- 5 Kiddie Lit. The Cultural Construction of Children's Literature in America.– Baltimore: The John Hopkins University Press, 2003.– 235 p.
- 6 Қирабаев С. Өнер өрісі. Мақалалар мен зерттеулер. - Алматы: Жазушы, 1971. – 175 б.

Розиева Д.С.,

м.ф.н., КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Қазақстан

История изучения казахской, уйгурской и английской литературы

В статье рассматривается история изучения детской литературы в казахской, уйгурской и англоязычной детской литературы. Автор показывает роль детской литературы и их основные пути изучения, а также приводит примеры имен исследователей каждой литературы. Опираясь на труды ученых автор также рассматривает роль и новизну казахской, уйгурской и английской детской литературы и делает обширное исследование по их творчеству. Статья может быть полезным ресурсом для молодых ученых по филологии и в частности по литературоведению.

The history of the study of Kazakh, Uighur and English literature

The article discusses the history of the study of children's literature in Kazakh, Uighur and English children's literature. The author shows the role of children's literature and their main way of studying, as well as examples of names of each research literature. Based on the works of scientists, the author also examines the role and the novelty of the Kazakh, Uighur and English children's literature and does extensive research on their creativity. The article can be a useful resource for young scientists in philology and in particular on literary criticism.

УДК:81-114

Тойшиманова Ж.Р.,

старший преподаватель, кафедра перевода и межкультурной коммуникации,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
алматы, казахстан

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

В этой статье освещены вопросы билингвизма и влияние русского языка при переводе с английского на казахский язык. А также описаны причины лексической интерференции.

Ключевые слова: языковой контакт, билингвизм, индивид, межъязыковые идентификации

На современном этапе развития общества экономические и культурные контакты между различными странами становятся все более и более важными и частыми. В этих условиях более интенсивно развиваются и языковые контакты, приводящие к возникновению промежуточных языковых систем, характеризующихся особыми чертами.

Языковой контакт – речевое общение между двумя и более языковыми коллективами.

Двуязычие (билингвизм) – владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения, а носители двуязычия – двуязычные индивиды (билингвы).

Существуют два типа сосуществования языков в индивиде:

1. Оба языка образуют две отдельные системы ассоциаций, не имеющие между собой контакта. Оба языка образуют в данном случае две автономные области в мышлении лиц, ставших двуязычными. При этом лицо, являющееся двуязычным, не может автоматически переключаться с одного языка на другой, поэтому перевод представляет для него трудность.

2. Два языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, где любой элемент имеет свой непосредственный эквивалент в другом языке, так что перевод не представляет затруднения.

Второй вариант представляет благоприятную почву для смешения языков.

При рассмотрении проблем двуязычия практически неизбежно появляется вопрос об интерференции, которая почти неизменно присутствует в речи лиц, владеющих двумя языками.

В языкознании интерференция наряду с двуязычием входит в круг основных проблем языковых контактов. В лингвистическую литературу термин «интерференция» был введен учеными Пражского Лингвистического кружка. Однако широкое применение термин получил лишь после выхода в свет монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты», которая была первой публикацией Нью-Йоркского Лингвистического кружка.

Интерференция – нарушение билингвом правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы.

Причины явлений интерференции можно в большинстве случаев определить лингвистическими методами: сравнив фонетические или грамматические системы двух языков и определив их различия, обычно получают список потенциальных форм интерференции, возможных в данной контактной ситуации. Нередко заимствование лексики можно объяснить, исследуя те пункты, в которых словарь проявляет свое несоответствие потребностям культурного окружения, в котором происходит языковой контакт. Однако не все потенциальные формы интерференции действительно реализуются. Точная картина воздействия двуязычия на речь индивида меняется в зависимости от множества факторов, причем некоторые из них можно считать экстралингвистическими, так как они находятся вне структурных различий данных языков или даже вне их лингвистических несоответствий. Полное описание интерференции в контактной ситуации, отражающее распространение, устойчивость и исчезновение отдельных явлений интерференции, возможно только в том случае, когда учитываются экстралингвистические факторы.

Из двух языковых систем, взаимодействующих в речи человека, одна является первичной по отношению к другой, изученной или изучаемой позднее. Первичная система рассматривается как источник интерференции.

В формировании так называемого двуязычия большую роль играет аналогия, когда способы обозначения и построения высказываний в другом языке интуитивно предполагаются идентичными родному языку, и говорящий неосознанно стремится к их уподоблению.

В современной лингвистической литературе прослеживается тенденция различать явления отрицательной (традиционная точка зрения) и положительной (новый взгляд) интерференции. В работах разных авторов подобное терминологическое противопоставление осуществляется по-разному: прямая и косвенная (Розенцвейг), явная и скрытая. Тем не менее, внимание лингвистов сосредоточено, главным образом, на явлении отрицательной интерференции, ее прогнозировании, исследовании и предупреждении, поскольку «отрицательный языковой материал» в речи билингва создает известные препятствия при общении, особенно при переводе.

Межъязыковые идентификации происходят, когда говорящий приравнивает единицы одного языка к единицам другого ввиду их сходства по форме, по дистрибуции, или тому и другому. В случае полной симметрии контактирующих языков, когда высказывания, порождаемые системой первого языка, случайно оказываются соответствующими правилам и нормам другого языка, возможен так называемый положительный перенос, то есть совпадение норм обоих языков.

Доминирование одного языка на территории одного государства в условиях двуязычия населения зависит от функциональной нагрузки языков. То есть язык на котором ведется делопроизводство, то язык можно считать доминирующим. Исторически сложилось так, что русский и казахский языки являются контактными на протяжении многих лет и на территории Казахстана русский язык был функционально загруженным языком.

В нашем государстве официально признанными являются три языка: казахский, русский, английский. В связи с политикой триязычия необходимость перевода ряда деловых документов с английского напрямую на казахский язык без языка - посредника (русского языка) возросла, так как перевод с участием языка - посредника не всегда полностью отражает мысль исходного текста в переводящем языке.

Вступление Казахстана в различные международные организации стало причиной ведению активной переписки посредством деловой

документации. Пристальное внимание сейчас уделяется официально-деловому стилю казахского языка, так как в текстах официально-делового стиля все слова должны трактоваться однозначно.

При переводе с английского языка на казахский влияние русского языка, в силу ряда факторов, может привести к буквализму. Но при переводе контрактов, с учетом стиля, негативное влияние русского языка сказывается на лексическом уровне, так как в текстах официально-делового стиля все слова должны трактоваться однозначно.

Лексическая интерференция представляет собой «расхождение в семантической структуре и сочетаемости соотносительных пар двух языков». При лексической интерференции морфемы, способы образования морфем и других единиц отождествляются с единицами второго языка.

Существуют следующие причины лексической интерференции:

1. Полисемия, которая является потенциальным источником лексической интерференции, так как двуязычный индивид использует многозначные слова в Я2, основываясь на опыте употребления данных слов в Я1. Семантика многозначных слов зачастую не совпадает в контактирующих языках.

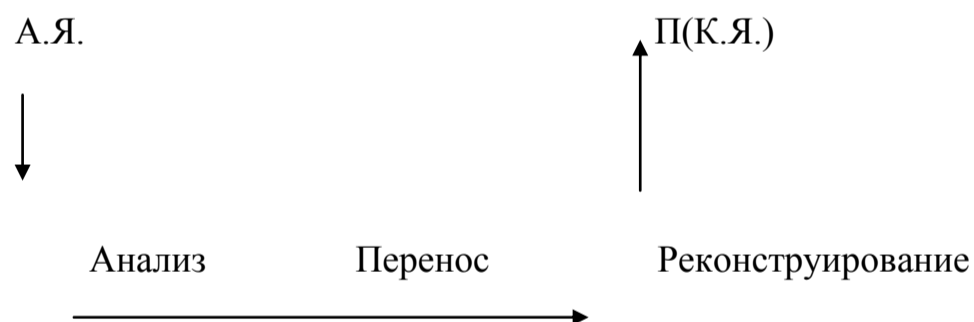
2. Различные правила сочетаемости слов в двух языках также становятся основной причиной лексической интерференции. Билингв, руководствуясь правилами моделирования сочетания слов в первом языке, нарушает правила сочетаемости слов во втором языке.

3. Недифференциация лексических значений.

4. Субституция значений, т.е. «вставка целых элементов» из второго языка.

5. Различные методы словообразования двух языков.

Существует модель, в которой процесс перевода распадается на три этапа: анализ, перенос и реконструирование. Под анализом имеется в виду восприятие или осмысление исходного сообщения, а под реконструированием – синтез или порождение соответствующего высказывания на языке перевода. Понятие переноса требует более глубокого проникновения в суть предлагаемой трехступенчатой схемы.



где, А.Я. - английский язык, П(К.Я.) – переводной казахский язык.

В данном случае переводчик уподобляется путешественнику, который, вместо того чтобы переправиться на другой берег в бурном или глубоком месте, отходит в сторону вверх или вниз для переправы и, наконец, обходным путем достигает намеченной точки на другом берегу реки.

Тойшиманова Ж.Р.,

аға оқытушы, аударма және мәдениетаралық коммуникация кафедрасы,
Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Көпұлтты ортадағы аударма мәселелері

Бұл мақалада билингвизм және ағылшын тілінен қазақ тіліне аударма жасаған кездегі орыс тілінің ықпалы жайлы жазылған. Сонымен қатар лексикалық интерференцияның себептері көрсетілген.

Toishimanova zh. R.,

senior instructor, translation and intercultural communication chair,
Kazakh Ablai khan UIR&WL,

Translation problems in multinational environment

This article is devoted to bilingualism and the interference of Russian language during the translation from English into Kazakh language. The reasons of lexical interference are described as well.

УДК:801(574)

Макаренко Н.Ю.,

директор учебного центра авиационного английского языка, Академия
гражданской авиации,

Алматы, Казахстан, natalya_makarenko_12@mail.ru

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПО ШКАЛЕ ИКАО

Авиационный английский язык представляет собой иностранный язык для специальных целей и рассматривается в различных аспектах с точки зрения развития языковой и профессиональной компетентности, ориентированной на будущую конкретную деятельность. В связи с этим акцентируются вопросы важности индивидуальных познавательных запросов обучаемых и проблемы профессиональной готовности. «Обучение английскому языку в специальных целях представляет собой организованный процесс реализации образовательного курса для специалистов с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере»¹. Целью обучения английскому языку в специальных целях является овладение профессиональным языком, включая специфику лексики и фразеологии, и осуществление профессиональной деятельности с помощью языка. Для достижения этой цели моделируется профессиональный контекст деятельности, разрабатываются специальные методические приемы, овладение иностранной речью интегрируется с овладением профессии.

Для разработки методики преподавания английского языка в специальных целях существовал ряд экономических, политических, социальных и лингводидактических предпосылок. Это экономическая глобализация и распространение английского языка во всем мире, подъемы и спады в экономике, что требует систематического повышения квалификации, открытие экономического пространства, и в том числе воздушного пространства, что расширяет межгосударственное общение на уровне населения вообще и работодатель/наемный работник в частности.

В педагогической теории и практике появляются новые термины:

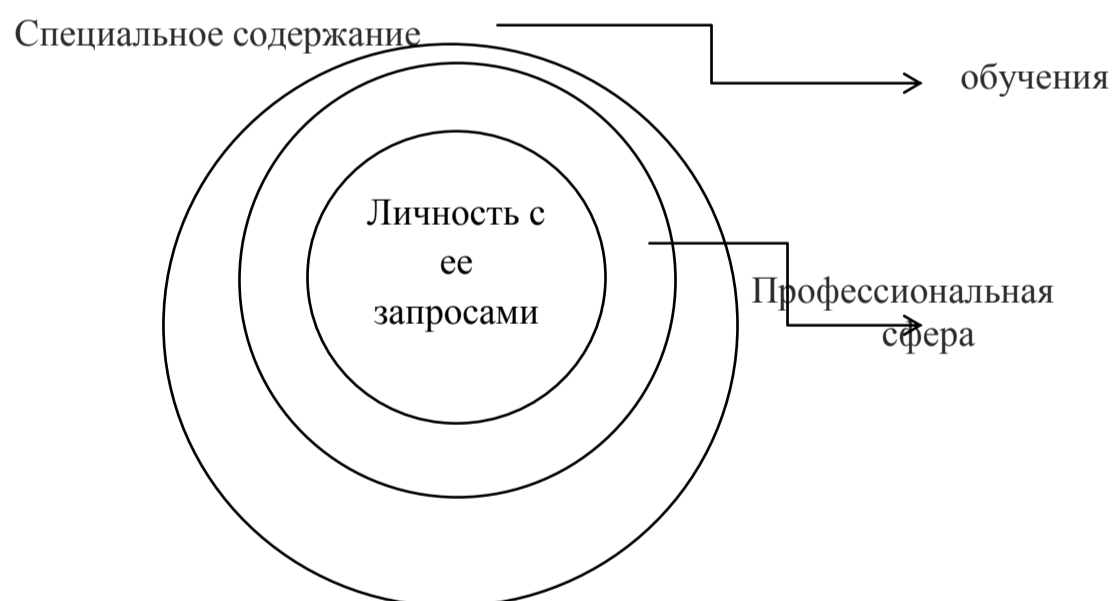
- *life-long learning* – «пожизненное обучение» с целью повышения квалификации, профессиональной переподготовки, приобретения новых и востребованных на рынке труда специальностей;
- *information processing* («язык как информация» трансформируется в «информацию на языке»);
- *content learning* (содержанием обучения становится не языковой, а профессиональный материал);
- *context learning* (овладение языком осуществляется не в общем, а профессиональном контексте);
- *activity theory* (овладение языком осуществляется не как овладение речевой деятельностью, а как овладение профессиональной деятельностью);
- *language acquisition* (учение и усвоение языка в условиях овладения профессией);
- *input — output specificity* (если «на входе» предлагается языковая и профессиональная информация, то «на выходе» ожидаются языковые и профессиональные умения).¹

Обучающиеся становятся субъектами учения и одновременно заказчиками образовательных услуг в связи с желанием успешно

конкурировать на рынке труда, а также реализовать себя как личность. При этом повышается мотивация обучения. Сегодня учитывается, что будущие специалисты, изучающие иностранный язык, отличаются осознанностью целей и задач, желанием и необходимостью практически использовать получаемые языковые знания, пониманием важности соответствовать современным требованиям профессии и стремлением адаптироваться к меняющимся жизненным обстоятельствам². Таким образом, учебный процесс приспособляется к индивидуальному заказу. Сферы профессиональной деятельности требуют формировать у студентов такие компоненты коммуникативной компетенции, которые были бы востребованы при работе по специальности.

Обучение авиационному английскому языку строится на основании требований ИКАО, описанных в документе Doc. 9835, а также в «Рекомендациях по программам обучения авиационному английскому языку». Особенностью подготовки к авиационному английскому языку является соответствие международным требованиям. Это единственная специальность, которая имеет один стандарт подготовки и имеет своей целью уровень владения профессиональным языком по шкале ИКАО (Operational level 4).

Разработка учебных и методических материалов и пособий требует больших усилий, так как сегодняшнему преподавателю необходимо владеть не только лингвистическими и методическими знаниями и навыками, но и быть, что называется, «в профессии». Преподаватели сталкиваются с проблемой отбора соответствующих терминов, лексических и фразеологических единиц, особенностей грамматики, фразовых глаголов и идиом, анализа видов речевой деятельности и их использования. Прежде чем дать новую лексическую единицу, необходимо объяснить не только ее значение, но и практическое ее применение, а может и характеристики. На сегодняшний день при подготовке программ используется литература издательств Macmillan, Cambridge и Oxford с хорошо оснащенным аудио и видеоматериалом. Это Aviation English, Air Speak, Flight Path. Но для качественной подготовки студентов и слушателей приходится синтезировать занятия, расширяя и обогащая их более практическими заданиями под требование работодателя. Подготовка к специализированному английскому походит определенные профессиональные ситуации – «кейсы», которые интегрируются в трех направлениях:



В процессе обучения у каждого студента и слушателя возникают индивидуальные требования: кому-то необходимо расширить лексический запас, кому-то улучшить структуру речи, кому-то отработать восприятие речи на слух. Так как сегодня у каждого обучающегося появляются все большие возможности общения на английском языке, у преподавателя появляются большие проблемы в индивидуальном подходе к обучению, и он неизбежно решает постоянную задачу разработки методических материалов, приспособленных к индивидуальным запросам.

В отличие от Общего английского языка (General English), программы обучения английскому языку в специальных целях учитывают:

- грамматику выбранного жанра, например, особенности авиационного английского языка (*genre syllabus*);
- предпочитаемые виды речевой деятельности, например, устное общение, написание научных статей или чтение инструкций (*skills syllabus*);

- специальные области применения английского языка, например, «физика», «информатика», «авиация» (*field syllabus*);
- сферы личных интересов (*interests syllabus*);
- задачи специального общения «фразеология», «общение в режиме пилот/диспетчер» (*task syllabus*).

Соответственно и методические пособия должны иметь характерные особенности. Наиболее важной из них является аутентичность не только языка и текстов, но также обучающих приемов и тренируемых речевых/профессиональных умений. Чем больше содержание и формы обучения соответствуют реальности, тем более аутентичным становится обучение. В этих условиях повышается значение качественных учебно-методических материалов, поддерживающих решение соответствующих задач интегрированного обучения английскому языку и специальности в языковом курсе. Наибольшее внимание обычно уделяется отбору и обучению специальной лексике и грамматике, обладающих наибольшей частотностью в соответствующих профессиональных областях.

Проблема подготовки будущих пилотов состоит в том, что обучающие программы не дифференцированы под особенность специальности, ее стандарты и требования. В связи с этим преподавателям авиационного английского языка приходится включать в силлабусы тематику Типовых программ, которые составляются ведущим техническим ВУЗом, не учитывающим специфику требований профессии. Решением данной проблемы может быть только использование свободных кредитов компонентов по выбору, что является очень относительным и нестабильным каждый учебный год. Для Учебно-методического комплекса английского языка для специальных целей, а в частности, авиационного английского языка, важными критериями должны стать:

1. Профессиональная ценность содержания
2. Актуальность содержания обучения
3. Значимые задания в профессиональном отношении
4. Получаемый с помощью УМК учебный результат в овладении профессии
5. Влияние УМК на отношение студентов к будущей профессии

Целью подготовки к авиационному английскому языку является умение общаться на профессиональные темы, понимать иноязычную речь в стандартных и нестандартных ситуациях, вести радиообмен и знать специальную фразеологию. Подготовка учебно-методического материала основывается на шкале ИКАО, где отражены все основные направления и требования к рабочему уровню владения профессиональным языком.

УМК также должен быть разделен на составляющие: Pronunciation, Structure, Vocabulary, Fluency, Comprehension, Interaction. Необходимо в методические пособия включать больше аудиоматериала с целью понимания и повторения информации, широкий спектр синонимических единиц для умения использовать парафраз, развивать навыки образования различных вопросов и выражения советов, а также учить немедленному реагированию на вопросы различных целей. Необходимо включать правила описания иллюстрированных ситуаций, используя соответствующую структуры и специальную лексику. Учить демонстрировать в описании ситуаций профессиональный взгляд и знания, а также предположения предыдущих и последующих событий.

В целом обучение английскому языку в специальных целях является актуальной задачей всего международного сообщества. Обучение авиационному английскому является первостепенной задачей, так как имеет единые международные требования – подготовить специалиста, отвечающего за безопасность полета, а значит, за безопасность экипажа и пассажиров.

Литература

1. Р. П. Мильруд «Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия». <http://iyazyki.ru/2013/05/english-special/>
2. Hutchinson T., Waters A. “English for Specific Purpose” – Cambridge, 2001

Макаренко Н.Ю.,

авиация ағылшын тілі оқу бөлімінің директоры, Азаматтық авиация академиясы, Алматы, Қазақстан

ИКАО шкаласы бойынша авиация ағылшын тілін оқыту тәсілдері

Мақалада арнайы мақсаттарға арналған шет тілі, авиация шет тілі, болашақ ғарышкерлерді дайындаудағы шет тілінің рөлі, мақсаты мен міндеттері суреттеледі. Арнайы мақсаттағы шет тілі бойынша, авиация шет тілі тілі бойынша оқу-әдістемелік кешендер түзуге ұсыныстар береді.

Makarenko N.U.,

head of the aviation English educational department, Academy of civil aviation,
Almaty, Kazakhstan

Methods of teaching aviation English according to ICAO scale

The article deals with the role of English for specific purposes, Aviation English, preparation of the future pilots, aims and objectives. It gives the tips and recommendations for making up educational-methodological complex on English for specific purposes and Aviation English.

УДК: 130,2

Усербаева М. М.,

м.п.н., старший преподаватель, КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

РОЛЬ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИЯ

Данная статья посвящена роли когнитивных исследований при обучении ИЯ. В ней рассматриваются специфика обучения ИЯ при когнитивном подходе. Наглядно показаны процессы вербализации смыслового содержания на ИЯ и концептуальная внутренняя форма слова и их роль при обучении на практике.

Ключевые слова: когниция, потенциал, ориентация, формирование, мышление, интерференция

В современных условиях влияние социальных, политических, экономических, психолого-педагогических, культурологических факторов на систему иноязычного образования вызвало объективную необходимость в разработке новейших методических подходов, способствующих максимальной актуализации личностно-интеллектуального потенциала учащихся, что вызывает закономерный научный интерес к положениям когнитологии и разработке когнитивного подхода в обучении иностранным языкам.

В самом общем плане когнитивистика трактуется как наука, занимающаяся человеческим разумом, мышлением и теми ментальными процессами и состояниями, которые с ними связаны. Предметом её исследования является взаимодействие систем восприятия, репрезентирования и продуцирования информации и её технологическое представление, то есть построение моделей познания. [5].

А когнитивная лингвистика — направление в языкознании, которое исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в концептуализации и категоризации мира, в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия. [2].

Идеи когнитивной лингвистики и когнитивно-коммуникативного обучения разных категорий обучаемых представлены в трудах Н. В. Барышникова, И. Л. Бим, М. Л. Вайсбурд, И. Н. Верещагиной, А. А. Леонтьева, И. Ю. Мангус, С. Ф. Шатилова, А. В. Щепиловой и др. Опираясь на когнитивную психологию и положения когнитивной лингвистики, ученые затрагивают разные аспекты когнитивного подхода, интерпретируя их как психологические, психолого-педагогические, лингвистические принципы, лежащие в основе обучения иностранным языкам и построении учебников.

Анализ научных источников позволяет констатировать, что успешное усвоение иностранного языка как совокупности разных видов знаний (о системе языка и его единицах, об окружающей действительности, о культуре страны изучаемого языка) обеспечивается комплексом когнитивных процессов, что делает когнитивный подход в методике обучения иностранным языкам, безусловно, актуальным.

В отечественной методике обучения иностранным языкам термины «когнитивное направление», «когнитивные исследования», «когнитивный подход» появляются только в конце XX века, что не означает, однако, что мыслительные процессы ранее были исключены из сферы внимания методистов. Отечественная методика всегда опиралась на исключительные по глубине проникновения в проблему исследования отечественных психологов: Льва Семёновича Выготского, исследовавшего процессы мышления, в частности, процессы образования понятий; Алексея Николаевича Леонтьева, разработавшего концепцию деятельности, раскрывающую механизмы сознания и его роль в регуляции деятельности человека; Петра Яковлевича Гальперина, предложившего теорию поэтапного формирования умственных действий; Александра Марковича Шахнаровича, занимавшегося проблемами языковой способности и лингвистического развития личности; а также идеи Алексея Алексеевича Леонтьева о психологических основах обучения иностранным языкам и теории речевой деятельности; Ирины Александровны Зимней в области психологии речи и ряд других теорий. [3].

Эти труды использовались методистами при разработке теорий, методических систем, приёмов обучения, комплексов упражнений, однако с очевидной ориентацией на процесс формирования речевых умений. Этап формирования знания в методических трудах был проработан слабее, хотя идеи о важности изучения мыслительных операций, задействованных при овладении иностранным языком, высказывались неоднократно. Основной же акцент отечественные методисты делали на более поздних стадиях речепорождения, оставляя несколько в стороне ранние этапы этого процесса. Наиболее важным моментом обучения считалась отработка речевых действий с целью образования прочных и стабильных умений и навыков.

Проведенные в этой области исследования показывают, что когнитивные процессы в лингвообразовании обеспечивают личностное развитие учащихся, способствуют качественному преобразованию всех видов информации, репрезентаций и знаний. Это, в свою очередь, приводит к овладению процессом познания, к семантическому анализу разных видов знаний, к развитию мыслительных процессов и упрочению позитивной мотивации в обучении иностранным языкам. Все это позволяет трактовать когнитивный подход как методологически значимый в методике обучения иностранным языкам, соответствующий современному представлению об учащемся как активном субъекте познания и отвечающий общей тенденции движения теории обучения в направлении разработки механизмов развития и активизации познавательной деятельности. [2].

Поэтому в настоящее время в результате последних достижений в области лингвистики и развития таких ее отраслей, как когнитология и когнитивная семантика, исследователи получили возможность использовать принципиально новые методы для формирования лексических и грамматических навыков учащихся на уроках иностранного языка. В основе указанных методов лежит использование ресурсов подсознания человека, содержащих глубинные концептуальные представления о каждом из фрагментов окружающей действительности. По мнению ряда ученых, подобные представления могут выступать в форме своего рода ментальных картин – мыслительных образов, раскрытие которых позволит учителю иностранного языка закрепить в сознании учащегося основные закономерности лексической сочетаемости, а также использования грамматических правил применительно к практике иноязычного общения.

В данной связи для эффективного обучения ИЯ необходимо решить ряд проблем с позиции не только языка как автономной системы, но и во взаимодействии с когнитивными исследованиями. Первое, что нужно принять во внимание это роль интерференции в процессе освоения ИЯ на ментально-языковом уровне. Для этого рассмотрим определение данного явления.

Интерференция - это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. [7].

Согласно профессору Е.Г. Беляевской существуют следующие типы интерференции. [1].

Типы интерференции:

Интерференция на фонетическом уровне

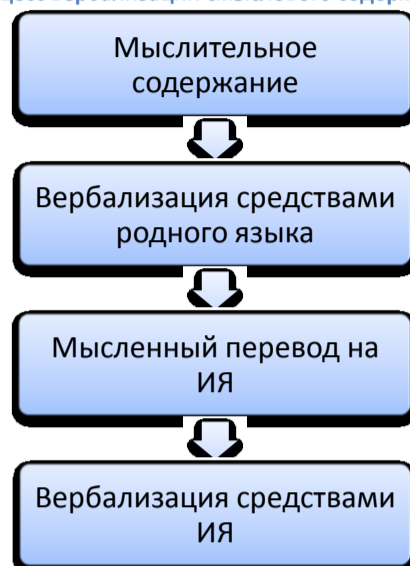
Интерференция на уровне морфологии

Интерференция на уровне семантики
Интерференция на уровне организации текста
Интерференция на уровне семантики – несовпадение смысловой интенции говорящего с семантикой слов, выбираемых им в процессе коммуникации на ИЯ.

Интерференция на уровне конструирования текста - нарушения правил конструирования текста(определенного стиля и жанра) на ИЯ.

Источник интерференции родного языка на уровне семантики-внутренний перевод с родного языка на ИЯ, которого очень трудно избежать как в процессе обучения ИЯ, так и в процессе самостоятельной межкультурной коммуникации.

Схема 1
Процесс вербализации смыслового содержания



Далее рассмотрим когнитивную модель семантики, предложенной Е.Г. Беляевской.

Семантика слова (или любой другой языковой сущности) представляет собой двухуровневую конструкцию.

Первый уровень содержит всю информацию об обозначаемом (или о предмете сообщения), отражающую всю совокупность знаний об обозначаемом, существующую в данном языковом социуме на данный момент.

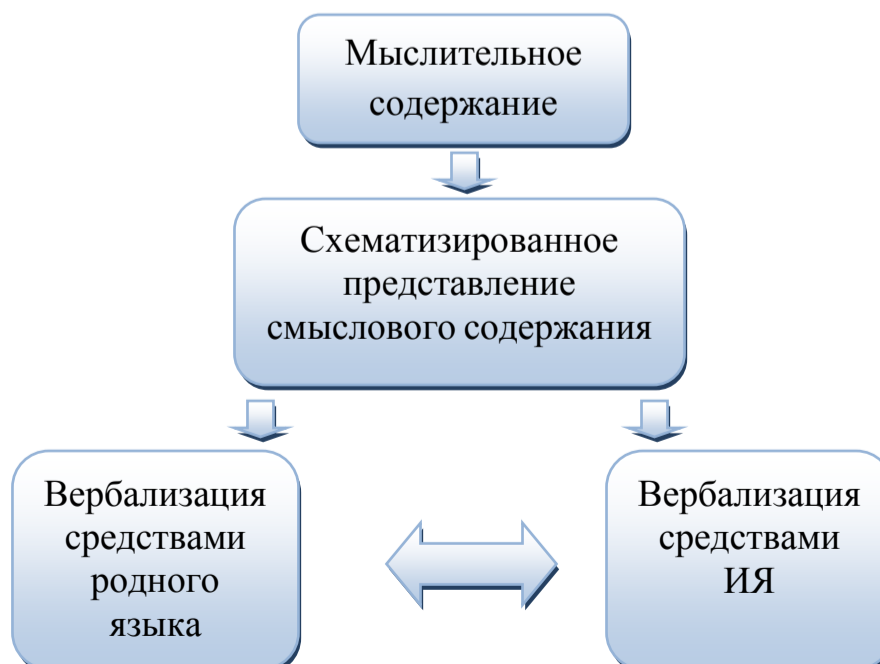
Информация об обозначаемом особым образом структурирована благодаря концептуальной структуре, составляющей второй уровень семантики слова.

Концептуальную внутреннюю форму слова можно рассматривать как:

- 1) Структурирующая сущность, связывающая информационные ментальные образования с языковой системой.
- 2) Схематизированное представление, которое выделяет наиболее важные признаки обозначаемого на фоне других его менее важных для данного обозначения признаков.

Когнитивные основания семантики лексем носят характер образных, визуальных представлений, целостных схематизированных «картинок», (pictures in your head) причем таких, что каждая из них является уникальной и не повторяется в других лексемах.

Схема 2
Процесс вербализации смыслового содержания на ИЯ (управляемый процесс)



Пример: to emerge

КВФ (концептуальная внутренняя форма) - указание на внезапное появление чего-либо, что ранее было скрыто от наблюдателя («картинка» быстрого подъема чего-либо из воды)- emergent markets- быстрое появление (нового).

Пример: пространство vs space

Space (в английском) -КВФ: указание на заполненность объектами

We need more green space.(Мы нуждаемся в большом количестве парков, скверов.)

It isn't within her space.(Она не сможет помочь в этом вопросе)

Пространство (в русском)- КВФ: указание на границы

*В пространстве vs in outer space

Такое же явление можно наблюдать и на уровне конструирования текста. Как часто то, что мы хотим выразить на иностранном языке не совпадает на родном. Например, данные высказывания на английском языке будут значительно отличаться от русского языка. Дословный перевод данных высказываний будет некорректен на русском языке и иметь другую языковую форму, чтобы передать тот же смысл.

We **start** with description of...

It provides an excellent **point of departure**;

We are **close to our destination** now...

It is a **side-issue** in our discussion

Going back it is possible to say that...

It was easy **to follow** his line of thought.

Приведем другие примеры.

Предложение типа: (Пыль стояла столбом.) не переводится как

The dust was standing in the air. А имеет следующую языковую форму

The dust was floating in the air.

Я хочу чтобы мои деньги немного полежали в банке.

I want my money to lie in the bank to grow a little. (дословный перевод на русский язык)

I want my money to sit in the bank to grow a little. (правильный вариант)

The vase is standing on the table. (дословный перевод на русский язык)

The vase is sitting on the table. (правильный вариант).

Таким образом для минимизации интерференции необходимо не только корректировать отдельные неправильные употребления лексических единиц или грамматических конструкций, но и формировать у обучающихся знание глубинных концептуальных принципов организации системы изучаемого ИЯ.

Список литературы

1. Беляевская Е. Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (когнитивные) основания семантической структуры слова: Диссертация д-ра филол. наук. МЛ: МГЛУ, 1991. С. 364.
2. Буданова Е. А. Метод анализа языковой картины мира на когнитивных основаниях. Часть 1. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, с. 63.
3. Буданова Е. А. Метод анализа языковой картины мира на когнитивных основаниях. Часть 2. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, с. 56.
4. Гудман Б. А. Идентификация референта и связанные с ней коммуникативные неудачи // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.24. Компьютерная лингвистика. – М.: Прогресс, 1989. С. 209–258.
5. Чейф У. Л. Память и вербализации прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. Прикладная лингвистика. – М: Радуга, 1983. С. 35–73.
6. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford University Press, 1995, 1428 p.
7. Вайнрайх У. Языковые контакты, пер. с англ., Киев, 1979.

Усербаева М.М.,

п.ғ.м., аға оқытушы, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Шет тілдерін оқытудағы когнитивтік лингвистиканың рөлі

Аталмыш мақала шет тілін оқыту барысында когнитивтік амал қолданудың мәселесі көрсетуге арналған. Мақалада жұмыс жүргізудің спецификасы сондай ақ когнитивтік амалды қолданудың пайдасы

көрсетілген. Шет тіліндегі мағыналы мазмұның вербализация процесі және сөздің концептуалдық ішкі құрылысы қолданудың маңыздылығы анық ашылған.

Userbayeva M.M.,
m.ped.sc., senior instructor, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

The role of cognitive linguistics in teaching foreign languages

This article dedicated to the role of Cognitive Linguistics investigations in teaching foreign languages. It considers the peculiarities of teaching FL taking into account the conceptual approach. The importance of verbalization process of the meaningful content in FL and conceptual inner form of the word are demonstrated.

УДК:7,032

Есеналиева Ж.Ж., Садықова Қ.Ж.,
ф.ғ.д., профессор, 1-курс студенті, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

ҚЫТАЙДЫҢ ҚОЛДАНБАЛЫ ӨНЕРІ

Қытай қолданбалы өнерінің ұзақ тарихы бар. Қолданбалы өнердің алғашқы заттары деп - алғашқы қауымдық қоғамдағы батпақтан жасалған бұйымдарды айтуға болады. Кейін, Шан дәуірінде қоладан жасалған бұйымдар, сосын Жауласқан патшалықтар кезінде – лакталған бұйымдар пайда болды. Хан және Тан әулеттері – тоқыма, ал Сун әулеті – кесте өнерімен танымал, сонымен қоса Мин және Цзин әулеттерінің бөлектелген эмалі және фарфоры әйгілі. Бұның бәрі атағы бүкіл елге тараған қолданбалы өнердің әсем туындылары.

Тірек сөздер: Жауласқан патшалықтар кезеңі, Хан және Тан әулеттері, «гүлді шамдар», желпуіш, түсті керамика, арақабырға

Қытайдың дәстүрлі қолданбалы өнері нәзік және шебер жұмысымен ерекшеленеді. Қолданбалы өнердің ең алғашқы бұйымдары ретінде алғашқы қауымдық құрылыстағы неолит керамикасын атауға болады. Кейін Шан және Чжоу әулеттерінің қола бұйымдары, Жауласқан патшалықтар кезеңінің лакталған бұйымдары, Хан және Тан әулеттерінің жібегі, Сун әулеті кезеңінің кестесі, Мин және Цин әулеттерінің қапсарлы эмалі мен фарфоры дүниеге келді. Бұл бұйымдардың бәрі керемет, басқа халықтардың алдында өнердің кемел түрінде көрінеді.

«**Таң сан сай**». Таң әулеті керамикасы ерекше, түрлі-түсті эмальмен қапталған, негізгі түстер: жасыл, көк, сары, ақ, қызыл және қоңыр болып келеді. Негізгі түр-түстік аяны - сары, жасыл, қоңыр түстер қамтиды. Сондықтан Таңдық керамика – қытайда «Таң сан сай» яғни «үш түсті керамика» деп те аталады.

Сол дәуірде керамикадан адамдардың, аңдардың және басқа да заттардың мүсіндерін жасаған. Ол заманнан жеткен мүсіндер ішінде бай манаптардың, әскерлердің, ұл балалардың, әйелдердің, күндердің, шет жерлік адамдардың мүсіндерін кездестіруге болады. Одан басқа да ат, түйе, қой, арыстан, жолбарыс мүсіндерін де кездестіруге болады. Сондай-ақ, керамикадан ыдыстар, жазба жұмысына қажетті заттар мен тұрмыстық заттарды жасаған.

Алайда, «Таң сан сай» яғни «үш түсті керамиканы» тұрмыстық заттарды жасауға аз қолданылған, керамикадан салт-дәстүрге байланысты заттарды көбірек жасаған және оларды қайтыс болған адаммен бірге көміп отырған. Бұл орталық Қытайда көбіне ірі манаптар мен орта манаптар арасында көп тараған, негізінен шағын тайпа халықтарының қажеттіліктерін қанағаттандыратын дәстүр ретінде қолданылған және боялған түстер бірін – бірі қайталамаған.

Таң сан сай колөнершілерінің сараптау жұмыстарының нәтижесінде әр түрлі реңдерге - сары, қоңыр, жасыл, көгілдір түстерге бөлінген. Осындай реңдерге бөліну нәтижесінде көркемөнердің тағы бір түрі пайда болған. Таң сан сайды өнерінің ерекшелігі, табиғи құбылыстардың бір-біріне ұқсамайтыны сияқты жасаған. Таң сан сай реңдері де бірін-бірі қайталамаған. Сондықтан дүниеде екі ұқсас таң сан сай болмаған.

Таң сан сайдың көркем өнерлік бейнесі сол дәуірдегі, яғни сол кездегі қоғамның мәдени ерекшелігін білдіреді. Жойқын күштерге қарсы батырлық бейнеде туған әскери қосын, батырлар, соғыс аттары, түйелер осылардың барлығы сол таң дәуірдегі алғашқы кезеңдегі мемлекеттің күштілігін, әйелдердің батырлығын, таң дәуіріндегі адамдардың сұлулығын, көркемдігін бейнелеген. Мың құбылып алуан түстерді (реңдерді) өз ішіне алған таң сан сай колөнері, таң сан сай бұйымдары, таң сан сай бейнелеген адамдар, - жалпы таң сан сай өнері бүкіл қытай халықтарының дара ерекшелікке ие қол өнерлік мұрағаты.

Фарфор. Ағылшын тілінде «china» деген сөз бар, оның бір мағынасы - «Қытай» болса, екіншісі – «фарфор». Көне заманда Батыс Еуропада осы екі түсінік бір-біріне негізделген, себебі фарфор Қытайда пайда болған. Фарфор ол – саз және керамикалық бұйымдардың жалғасы және ары қарай дамуы. Алғашында қарапайым фарфор бұйымдарын Шань дәуірі кезінде жасай бастаған, содан бері 3000 жылдың көлемі болды.

Фарфор өндірілуі Шығыс Хань дәуірінен бастап дами бастады. Әр тарихи кезең көркемдік құндылығына және фарфордың ерекше түрлеріне байланысты өзінің фарфорлық мануфактурасын жасады. Тан дәуірі кезінде Чжэцзян провинциясында Юйяо мануфактурасы көкшіл-ақ фарфорды шығарды, ал Хэбэй провинциясындағы Синьяо мануфактурасы өзінің бағалы ақ фарфорымен ерекшеленеді. Сун дәуіріндегі Цзиньяо мануфактурасы (пров. Хэбэй) атақты ақ фарфорды шығарды, бұл Чжэцзян провинциясындағы Лунчуаньяо уақытында өз жалғасын тапты. Сонымен қатар ерекше фарфор цзюнь өзінің атауын өзінің шығарылған жеріне байланысты алған. Цзюнь фарфоры Хэнань провинциясындағы Цзюнь зауытынан шығарылған. Қазіргі таңда Стамбул Мемлекеттік музейінде Сун, Юань және Минь дәуірінің 1000-нан аса фарфорлары сақталған.

Юань дәуірінен кейін Цзянси провинциясында Цзиньдэчжэнь қаласында фарфорлық бұйымдар дами бастады. Қазір Цзиньдэчжэнь қаласы «Қытайдағы фарфор астанасы» деп аталады. Фарфордың ерекшелігі – өте жеңіл және өте нәзік болады. Әсіресе мынадай фарфор түрлері өте жақсы бағаланады – көкшіл ақ, қызғылт, мөлдір түсті. Минь дәуірінің атақты теңізшісі Чжэнь Хэ 7 рет Оңтүстік Шығыс Азия және Африка жағалауларына дейін керуен бастаған. Ол өз саяхатында көкшіл ақ фарфорларды әрқашан өзімен алып жүрген.

Кейінірек Хунань провинциясындағы Лилинь уезінде, Хэбэй провинциясындағы Таншань қаласында, Шаньдун провинциясындағы Цзыбо қаласында фарфор өндірістері ашылды. Бұл жерлерден шыққан бұйымдар лезде бүкіл әлемді жаулап алды.

Қытай фарфоры тек тұрмыстық тіршілікте ғана қолданылады деп қарауға болмайды, сонымен қатар ол қолданбалы өнерге де жатады. Қытай фарфоры көп мөлшерде Хань, Тань дәуірі кезінде де экспортқа шығарыла бастаған. Фарфор Қытайдан, басқа көптеген елдерге тарай бастады.

Арақабырға. Қытайдың астанасы Пекин қаласында, жаһанға қолданбалы өнер бұйымының белгілі өндірісі бар ол - арақабырғаның эмалі (перегородчатая эмаль) деп аталады.

Арақабырғаны эмальдау техникасы императордың Цзиньтай басқарған жылдары Минск әулеті кезінде туды. Сол кезде бұйымның өндірісінде арақабырғаның эмалімен қатар негізгі бояғыштарды, қымбат тастарды атап айтсақ, сапфирдің қосымшасымен пайдаланды. Сондықтан сол техника «цзиньтайлань» деп аталады - алғашқа екі сөз өндіріс басталған жылды белгілейді, ал соңғы «лань» деген сөздің мағынасы «көк» дегенді білдіреді.

Бұйымды жасау үшін, арақабырға өңері 30 операциялық жұмысты талап етеді. Алғаш бұйымның нақты пішінін беретін мыстан жасалған негізі дайындалады да, сол пішіннен - құмыра, қорапша, бөлек-бөлек пішінде, тарелке ыдыстары және т.б бұйымдар жасалынып шығады. Кейіннен оларды адам айдарындағы пішіндер т.б әшекейлі суреттермен толтырылады. Одан кейін олар 4-5 рет күйдіру үшін арнайы пешке жібереді. Сосын күйдірілген бұйымды тегістейді, қажетті жерін алтындайды. Осындай арақабырғаның сырынан нұрланған жаңа бұйымдар туады.

Пекиндік арақабырға эмалі - төл, ұлттық өнер. Бір кезеңде Минск императорлары және Цзиньсік әулеттері өз сарайын және бөлмелерін осы арақабырғаның сырымен әшекелеген. 1904 жылы халықаралық жәрмеңкеде Чикаго, Пекиндік арақабырғаның сыры бірінші сыйлықтың иегері деп бағалады. Біздің елімізде сақталған бұйымдар деген ең байырғы Минск әулетінің-императордың Сюаньдэ басқарған жылдарға қарайды.

Арақабырғалар тек тарелке бұйымдарымен ғана шектелмейді, ол үй бұйымдарын, алкогольді сусындардың әйнек шишасын, жарық лампаларын, темекі күл салғыштарын сонымен қоса үлкен қорапшаларды жасайды. Қазір де Қытай жыл сайын көптеген бұйымдарды арақабырғадан экспорттайтындарын айтады.

Желпуіш. Желпуіш - бұл күнделікті қолданыстағы, шілденің ыстығынан құтқаратын құрал. Ежелгі кезден бері Қытайда желпуішті қолданған, және өте ерте кезден бастап қолөнердің нысаны бола бастады. Қытайлық желпуіштер ерекше айқындалған ұлттық нақышпен ерекшеленеді.

Желпуіштер Шань және Чжоу династиясында шамамен 3000 жыл бұрын пайда болған. Қытайда желпуіштер қағаздан және жібектен жасалады, қауырсыннан және бамбук тоқымасынан, сондай-ақ ірі өсімдік жапырақтарынан жасалған. Пішіні жағынан желпуіштер әртүрлі, мысалы, дөңгелек, қыстық өріктің гүлдеріне ұқсатып жасалғандары, қытай алмаларына немесе күнбағысқа ұқсатып жасалғандары да бар.

Желпуіштердегі сан түрлі жазулар мен көркем суреттер - қытайлық желпуіштерді айқындап тұратын ерекшелік. Ежелгі кезден біздің заманымызға дейін каллиграфтар және суретшілер өздерінің туындыларын желпуіш бетіне ынтызарлықпен жүргізді, қазіргі уақытқа дейін олардың көптеген ғажайып жұмыстары сақталған.

Біздің елімізде кеңінен таралған желпуіштер - олар жиылмалы желпуіштер, оларды өзімен алып жүруге ыңғайлы. Ең сапалы жиылмалы желпуіштер Ханьчжоуда жасалынады, қаланың басты ауылы Чжецзяньда жасалады. Оларды жасау барысында көптеген құнды материалдар қолданылады. Қара қағаздан, сандал ағашынан, піл сүйегінен жасалған желпуіштер танымал. Ханьчжоу желпуіштері тек қана Қытайда емес, бүкіл дүние жүзіне әйгілі.

Шамдар. Қытай халқы шамдарды «гүлді шамдар» деп те атайды. Жыл сайын тұрғыны көп қалаларда Көктем мерекесі мен Юаньсяя мерекесіне байланысты өздерінің үйлерін мерекелік шамдармен әшекейледі.

Қытай шамдардарындағы каркас бамбуктан, ағаш немесе металдан жасалған, ал шамның өзі – қағаздан немесе жібектен жасалған. Кейбір шамдарда тарихи және қазіргі кездегі сюжетімен гүлді суреттер салынған, немесе қағаздың қиындысы жапсырылған.

Шамдардың түрі - өте көп. Көктем мерекесінде қытайлықтар Сарайлық деп аталатын үлкен қызыл шамдарды іледі. Олардың үстіндегі кескіндер жоғары көтерілетін ауаның әсерінен айналады, соның арқасында ат және басқа да кескіндердің айналуын тамашалауға болады. Балалар қораз, арыстан, алтын балық, лотос гүлі, орамжапырақ жапырақтары және гүл себеттер пішініндегі шамдарды жақсы көреді. Гуандун провинциясының Фошань қаласында өте ерекше шамдар жасайды деген сөз бар. Олардың ерекшелігі – бұл шамдарда кунжут дәндерінен суреттер жабыстырылып орындалады. Оларды тіпті «жеуге жарамды шамдар» деп атайды.

Қазіргі таңда бүкіл Қытайда әр көктем мерекесінде шамдар фестивалін өткізеді. Бұл фестивальдерде түрлі пішіндегі шамдар көрсетіледі, оның

ішінде тіпті ең жаңа технология бойынша жасалған шамдар да кездеседі. Одан бөлек Харбин сияқты солтүстік қалаларда жыл сайын мұз шамдар мерекесі өткізеді. Мұнда биік ғимараттар, мұнаралар, сүйкімді жануарлар мен ғажайып перизаттар бейнесінде мұздан ойылған шамдар қойылады. Шамдардың ішіндегі шырақтың жарығынан бұл керемет дүние кемпірқосақтың барлық түсімен жалтырайды. Бұл көрініс ерекше таңғажайып көрінеді.

Әуе жыланы. Көктем мерекесіне әуе жыланын қытайлықтар ойлап тапқан. Аңызға сүйенсек, 2000 жыл бұрын әйгілі құрылыс-шебері Лу Бань бамбук және ағаштан ұша алатын «сауысқан» жасады. Удай дәуірінде Ли Е атты адам қағаздан құсты аспанға жіберген жіпке жапсыруды ойлап тапты. Қағаз жыландарын ойлап тапқаннан кейін, олар біраз уақыт аралығында әскери ақпаратты жіберу қызметін атқарды.

Қытайда Пекин, Тяньцзин, Шаньдун, Цяньсу және Гуандун қалаларында жасалынған әуе жыландары танымал. Жыланды жасап дайындау үшін, алдымен бамбук тақтайшаларынан жинақтауға болатын каркас, содан каркасқа әртүрлі өрнек және қағаздармен боялған қағаз немесе жібек жапсырады. Жылан дайындау техникасы үлкен шеберлікті талап етеді. Ал жыланды жіберу - ол да оңай іс емес. Жыланның ауада еркін және бірқалыпты қалықтауына жету қиын.

Жыланның түрлері өте көп. Олар үй жануарлары, жабайы аңдардың, құрт-құмырсқа және балықтың пішінінде болуы мүмкін. Жыландар жиі қарлығаш, көбелек және бүркіт түрінде кездеседі. Ертегі кейіпкерлерін суреттейтін жыландар да бар, мысалы, сиқырлы маймыл Сун Укун. Бірақ ұсақ бөліктердің көптеген мөлшерінің бір бауға қосылып құрастырылған жылан түрлері де болады. Оларды қырықаяқ немесе айдаһар деп атайды. Ең ұзыны 30 метрге жетеді. Жыланның ондай түрлері аспанға көтерілгенде, ауадағы билеген және иірілген аса үлкен айдаһар сияқты болады. Бұл тамаша, ұмытылмас көрініс!

Жыландарды жіберу - спортпен шұғылдану болып табылады, ол адамның денсаулығын сақтауға мүмкіндік береді. Қазіргі таңда бұл спорт түрі кең таралған. Қытайлықтар жыландарды жіберу - тек қана қызықты ойын-сауық қана емес, ол денсаулыққа пайдалы әсер ететін спорттық жаттығулар деп есептейді. Қазіргі кезде әдемі қағаздан жасалған жыландармен пәтерлерін және үйлерін әшекейлейді. Қазір Қытай ауа жыландарын Жапония, Оңтүстік-Шығыс Азия, Америка және Европа елдеріне экспорттайды. Олар адамдарға ұнайды.

Соңғы жылдары Қытайда, олардың отанын еске алатын ауа жыландарының халықаралық фестивалін жүргізе бастады.

Қорыта айтқанда, Қытай мәдениетінің даму кезеңдерін, негізгі бағыттарын, өзіндік заңдылықтарын зерттеу әлі күнге дейін маңызды. Қытай қолданбалы өнерінің қыр-сыры әлі толық зерттеліп болған жоқ. Ол - болашақтың бағдары .

Әдебиеттер

1. Жалпы білім беретін мектептің жаратылыстану-математика бағытындағы 11-сыныбына арналған оқулық/Қ.Болатбаев, Е.Қосбармақов, А.Еркебай. — Алматы: "Мектеп" баспасы, 2007.
2. Орта ғасырлардағы дүние жүзі тарихы. - Алматы: Атамұра, 2007.
3. Д.Мәсімханұлы. Қытай туралы қырық сөз. – Астана.2014.

Есеналиева Ж.Ж., Садықова Қ.Ж.,

д.ф.н., профессор, студент 1 курса, КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Прикладное искусство Китая

Китайское прикладное искусство имеет длинную историю. Можно сказать, что первыми предметами прикладного искусства стали глиняные изделия в

первобытно-общинном обществе. Позже в эпоху Шань появились изделия из бронзы, затем в эпоху Воюющих царств – лаковые, Ханьская и Танская династии прославились своим текстилем, а Сунская – вышивками, также известны перегородчатая эмаль и фарфор Миньской и Цзинской династии. Все это прекрасные произведения прикладного искусства, слава о которых распространились по всему миру.

Esenalieva Zh.Zh., Sadykova K.Zh.,
d.ph.sc., professor, the 1st course student, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

Applied art of China

The article gives full information about history, ways of development, description of each type and some interpretation and the topicality of research of the applied art of China.

УДК: 81'44

Карабаева Ж.Г.,
Казахский университет международных отношений и мировых языков
им. Абылай хана

ЭМОЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье рассматриваются многозначность эмоций, классификации эмоций, актуальность расширенного изучения языка эмоции как социально-культурного феномена, в аспекте междисциплинарного лингвокультурологического, лингвокогнитивного подхода изучения концептов эмоций.

Ключевые слова: лингвокультурология, теория эмоции, эмотивные структуры, эмоционально-смысловая доминанта, эмотивные языковые единицы, социализированные эмоции

Эмоции - социально-психологическое явление, занимающее важное место в жизни человека и его языке. Эмоциональная ипостась "говорящего человека" традиционно привлекала внимание исследователей самых разных областей знания (психология, психоанализ, социология, культурологическая антропология, языкознание и др.). В современном языкознании в отдельную парадигму выделяют эмотиологию или лингвистику эмоций [В.И. Шаховский], что свидетельствует об актуальности изучения языка эмоций, с одной стороны, и о большом накопленном учеными эмпирическом материале, с другой.

В последнее десятилетие в отечественной и зарубежной науке предлагаются самые различные подходы к изучению этого сложного и загадочного психологического феномена - филологический (В.А. Маслова, Н.С. Болотнова, Л.Г. Бабенко, J.), когнитивный (L. Jäger, S. Plum), лингвокультурологический (А. Вежбицкая, М.К. Головановская и др.). По нашему мнению, наиболее продуктивным является комплексный интегрированный подход к изучению эмоций и их языка. При данном подходе оязыковленные эмоции исследуются как знаки единого культурно-вербального пространства того/иного этнического сообщества. Глубокое изучение опредметивших субъективную действительность знаков не ограничивается их исключительно лингвистическим, филологическим анализом, а предполагает обращение ученого - лингвокультуролога - к обширным эмпирическим фактам и их интерпретациям (концепциям), существующим в науке (прежде всего, гуманитарной).

Анализ многочисленных работ по эмотиологии показывает, что социально-культурный феномен эмоций исследовался до недавнего времени в узких рамках какой-либо одной дисциплины, что не позволяло основательно "распредметить" их природу. В нашем исследовании предлагается использование междисциплинарного - лингвокультурологического и лингвокогнитивного - подхода к изучению концептов эмоций. Исследование вербализованных эмоциональных концептов (далее - ЭК) как и всякого другого оязыковленного социально-культурного явления предполагает обращение лингвиста не только к языковедческим данным, но и к данным, накопленным в смежных с

языкознанием наук - прежде всего в психологии, психоанализе, философии (экзистенциальной), этнографии, истории и культурологии.

Фундаментальное изучение природы эмоциональных концептов, понимаемой как система семантически корреспондирующих друг с другом языковых знаков, кодирующих эмоции и квалификативное отношение к ним человека, непременно предполагает учет ряда культурных факторов, задающих векторы ее развития (психологический, социологический и семиотический, в частности вербальный). В совокупности они есть общекультурный фактор, детерминирующий формирование и функционирование концептов как когнитивно-культурных явлений.

Исследовать концепты национальной культуры принципиально возможно на уровне соответствующего анализа лингвистической эмпирической базы, поскольку язык как семиотическая система отражает в форме знаков всевозможные комбинации реальных и ментальных действий человека. Следует заметить, однако, что сам по себе даже самый богатый, разнообразный лингвистический материал, подвергнутый языковедами специальному филологическому анализу, может легко ввести их в заблуждение, оказаться не строго научным, если его исследователями не будут приняты во внимание факты из смежных с языковедением гуманитарных дисциплин. При недооценке их значимости возрастает степень вероятности искаженного, неадекватного действительности толкования человеческого бытия, в том числе и его эмоциональной ипостаси. Привлечение сведений о том/ином культурном явлении из разных областей знания принципиально необходимо, в особенности, при его лингвокультурологическом описании в синхронно-диахронической плоскости.

Существует труднообозримая научная литература, описывающая природу эмоций. Естественно, то обстоятельство, что они наиболее изучены в психологической науке. В психологии существуют различные интерпретации онтологии этого явления. Сегодня в науке насчитывается более 20 теорий эмоций. В рамках этих теорий обнаруживаются существенные различия в понимании эмоций. Наиболее важным при этом следует признать различие в определении их функций. К функциям эмоций относят отражательную, регуляторную и когнитивную. Дискуссии среди психологов ведутся, как правило, при выявлении доминантной функции эмоций. В последние десятилетия ученые на основании результатов экспериментальных данных все чаще сходятся во мнении, что эмоции оказывают значительное влияние на мыслительные операции человека (К. Изард, W.Kirchgaessner). Для лингвиста же вопрос о примате той/иной функции эмоций не имеет принципиального значения. Нам достаточно знать, что посредством эмоций сущность человеческого бытия отражается в сознании человека, регулируется и познается ими.

Изучение работ по экспериментальной психологии, психоанализу, экзистенциальной философии, этнографии и культурологии позволяет констатировать факт разной степени социальной релевантности разных эмоций в жизни человека. В психологии выделяют базисные и вторичные (периферийные) эмоции (К. Изард, Э. Нойманн, Я. Рейковский, R. Buck и др.). В основу данной классификации кладутся как минимум следующие признаки: 1. первичность - вторичность эмоций в филогенезе человеческого сознания (К. Изард; Э. Нойманн; Ф. Риман и др.); 2. их культурная значимость для человека (Б.И. Додонов, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс). Как отечественными, так и зарубежными учеными называется разное количество базисных эмоций, но практически всеми к их числу относятся страх, радость, гнев и печаль.

Важное место в психологии, в целом в культурантропологии, занимает обсуждение проблемы универсальности и национальной специфичности эмоций. При этом учеными высказываются диаметрально противоположные суждения. Одни из них считают, что эмоции не универсальны, а этноспецифичны. Способность их переживать зависит от типа культуры, лингвоэтнической принадлежности человека. Сами эмоции равно как и способы их вербального и невербального оформления в том/ином этносе усваиваются как некие культурные паттерны, заданные определенным социокультурным пространством (P. Neelas, C. Lutz). Данную точку зрения принято называть культурно-релятивистской. Сторонники же так называемой универсальной точки зрения, напротив, полагают, что эмоции универсальны (S. Tomkins, R. McCarter). Всякая эмоция, по их мнению, открыта для ее переживания человеком вне зависимости от его национальной принадлежности, каких-либо культурных факторов. На наш

взгляд, правы те ученые, которые считают эмоции универсальным феноменом, генетически запрограммированным в человеке. Национально специфическим может быть отношение человека к эмоциям, их оценка как социализированного явления. Эмоции, кодируемые тем/иным национальным языком, в частности, и семиотической культурой в целом, существуют как ценностное явление человеческого бытия. Социализированные в конкретной культуре, в конкретном этносе они суть концепты. Последние же действительно этноспецифичны, поскольку знаково функционируют в конкретной национальной культурно-языковой среде.

Проблема эмоций представляет интерес не только для психологов и психоаналитиков, но также лингвистов и культурологов. Существует ряд теорий и концепций, описывающих и объясняющих природу эмоций, их функции и роль в жизни человека. К наиболее известным и распространённым относятся следующие теории: дискретных эмоций, социального конструктивизма, активационная, физиолого-когнитивная, мотивационная, неврологическая, информационная, биологическая, когнитивная, функциональная, дезорганизационная, конфликтная и экзистенциальная.

Е. Фомина отмечает вслед за Р. Филером, что проблему «эмоции» нелегко иметь предметом научного исследования, так как, во-первых, на общественном уровне всё то, что связано с эмоциями, все в большей степени называют дисфункциональным и, как следствие этого, в масштабе общества преобладают взгляды на эмоции как на негативные феномены; во-вторых, на научном уровне доминируют концепты, которые рассматривают человека как целенаправленную сущность, не учитывая при этом, что человек - это не только рациональная сущность (*homo-ratio*), но и эмоциональная (*homo-emotio*).

Сохранив у современного человека в основном своё прежнее физиологическое значение, в психологическом плане человеческие эмоции радикальным образом изменили своё «природное лицо». Прежде всего, «став на службу» социальным потребностям личности, они приобрели совершенно иное предметное содержание. Огромное место в эмоциональной жизни субъекта стали занимать нравственные чувства, а также целый ряд других переживаний, не доступных не только животному, но и древнему прачеловеку.

В качестве основания для классификации эмоций могут выступать модальность (оценка со знаком «плюс» или «минус»), интенсивность, продолжительность, глубина, осознанность/неосознанность, генетическое происхождение, сложность, условия возникновения, выполняемые функции, воздействие на организм (стенические-астенические), психические процессы, с которыми они связаны, предметное содержание и направленность, особенности выражения (физиогномические реакции) и другие признаки. Такое разнообразие критериев естественным образом усложняет как изучение эмоций, так и их классификацию. Споры ведутся не только о природе и функциях эмоций, но и об их отношении к процессам познания, связях с интеллектом, языком и культурой (в широком смысле слова). Для одних - эмоции биологически обусловлены, независимы от когнитивных процессов, но способны оказывать на последние определённое воздействие, и универсальны, т.е. обусловлены культурными различиями. Другие пытаются выявить связь эмоций с мышлением. Одним из наиболее прогрессивных и перспективных, на наш взгляд, направлений в изучении эмоций является подход, с позиций которого эмоции рассматриваются как некие социальные конструкты [The Social Construction of Emotions 1986; Margolis 1998; McCarthy 1989].

Следует указать на отсутствие в научной литературе, не говоря уже об обыденной речи, чёткого разграничения в значении и употреблении таких терминов, как «эмоция», «чувство» и «аффект». Некоторые учёные не проводят дифференциации, в то время как другие используют термины «аффект» [9, 133] или «эмоция» [Красавский 2001а, Мягкова 1990, Фомина 1996, Шаховский 1988] как собирательные. Англо-американский психолог У. Макдауголл попытался объяснить трудность разграничения и тенденцию смешивать указанные термины тем, что «почти все устремления в развитой психике окрашены как собственно эмоциями, так и сложными чувствами, или «производными эмоциями», смешанными в одну сложную целостность» [8, 105]. В данной концепции делается акцент на первичности эмоций по отношению к чувствам и их структурной элементарности. При этом особо отмечается, что сложные чувства зависят от развития познавательных функций и по отношению к этому процессу вторичны. С

этой точки зрения, чувства присущи только человеку, в то время как эмоции могут наблюдаться и у животных. «На протяжении большей части процесса эволюции они [эмоции] выступают просто как побочный продукт импульсивных устремлений животного, и только у человека они становятся важным источником самопознания и, следовательно, самоуправления» [8, 106].

Л. Е. Вильмс разводит эмоции и чувства, определяя эмоцию как отношение индивида к определённом предмету или явлению, а чувство как «эмоциональное состояние, равное совокупности X-числа эмоций, переживаемых индивидом некоторое время». Такая трактовка также предполагает первичность эмоций по отношению к чувствам, при этом подчёркивается и противопоставляется кратковременность эмоций по отношению к продолжительному и устойчивому характеру чувств.

По определению известного психолога Карла Юнга, чувству всегда (или почти всегда) присуща рациональная функция, которая служит для различения ценностей. С этой точки зрения, чувства, в отличие от эмоций, являются осознанными психическими процессами, которые могут контролироваться сознанием. Таким образом, чувства предстают как своего рода «интеллектуальные» эмоции. Ещё одним критерием для разграничения чувств и эмоций в концепции швейцарского психолога является продолжительность психического процесса: эмоции - кратковременны, в то время как чувства носят более продолжительный, устойчивый характер. Различие наблюдается и в плане выражения: чувство не имеет зримых физических или физиологических проявлений, в то время как эмоция характеризуется изменением физиологического состояния. «Вы, например, можете совершенно спокойно, с милой улыбкой сообщить кому-то, что ненавидите его. Однако если вы говорите об этом со злобой, то, значит, вами овладела эмоция» [47, 109]. Таким образом, одно и то же слово может обозначать как чувство, так и эмоцию.

На наш взгляд, чёткое разведение понятий «чувство» и «эмоция» практически невозможно в силу укоренившейся практики их недифференцированного употребления в обиходном и научном дискурсах, а также высокой степени смежности явлений, обозначаемых этими терминами. В рамках данной работы, носящей, в первую очередь, лингвистический характер, мы будем использовать термин «эмоция» как собирательный по отношению к термину «чувство».

Одной из характеристик эмоций, затрудняющей их изучение, является диффузность. В литературе отмечается, что чувства способны, соединяясь друг с другом, образовывать некие сложные противоречивые единства [Рубинштейн 1984, Красавский 2001a]. При этом одно и то же «сложное» чувство может быть по-разному распределено. Например, по Декарту, сострадание есть не что иное как соединение печали, любви и ревности, в то время как Спиноза определял сострадание как сложный аффект, состоящий одновременно из любви и ненависти к любимому лицу и зависти к тому, кого он любит.

По мнению Н. А. Красавского, эмоции имеют три важнейшие функции - отражательную, регуляторную (регулятивную) и когнитивную [9, 34]. Следует оговориться, что в данной концепции под когнитивной функцией понимается то, что другие исследователи называют аксиологической функцией. Дискуссионным остаётся вопрос о взаимоотношении между эмоциями и процессами познания. Эмоции сопровождают отражение в сознании индивида познаваемого содержания, причём этот процесс имеет ярко выраженный модус оценки и субъективный характер. Эмоции являются «с точки зрения интересов человека своего рода оценкой того, что происходит вне и внутри нас» [9, 176]. Предметность эмоций позволяет рассматривать их как отдельный пласт в структуре психического, «как бы надстраивающийся над познавательным образом и занимающим положение между ним и внутренними психическими образованиями (потребностями, опытом и т. п.)» [26, 9].

Согласно одной из теорем Б. Спинозы, человек испытывает любовь или ненависть к кому-либо в зависимости от того, является ли этот кто-то для него причиной удовольствия или неудовольствия соответственно. В данном случае эмоциональный процесс в своём развитии следует тем связям и отношениям, которые усматриваются субъектом в объективной действительности. К. Виллюнас подчёркивает, однако, что «процессы познания управляют лишь развитием эмоционального процесса, в изначальном порождении которого решающее значение имеет уже не само по себе познание, а соответствие того, что познаётся, потребностям индивида» [4, 9]. Эмоции

являются тем сигналом, с помощью которого субъект узнаёт о потребностной значимости происходящего. Эмоции и мыслительные процессы тесно взаимодействуют при определении программы поведения личности, причём, «как правило, окончательное «добро» на развёртывание той или иной деятельности даёт именно мышление» [16, 4].

Однако эмоции также способны регулировать поведение человека. Например, такие эмоции, как ревность, обида, ненависть, могут заставить человека совершить те или иные действия, причём не всегда желательные или уместные. Часто в таких случаях говорят, что человек поступил неосознанно, то есть в определённых обстоятельствах эмоции выходят на передний план. Подтверждением этому могут служить следующие устойчивые выражения: *обезумить от ярости; потерять голову от любви; ненависть (обида, злоба, ревность, зависть и т. д.) затмила разум (лишила рассудка)* и другие.

Говоря об эмоциях, следует затронуть вопрос о разделении последних в психологии на базисные (базальные) и вторичные (производные). Суть такого разделения, по словам Р. Плучика, состоит в том, что «небольшое число эмоций рассматривается как первичные, или основные, или базовые, а все прочие - как вторичные, производные и возникающие в результате смешения первичных эмоций. С этой точки зрения необходимо выявить базовые эмоции и затем объяснить, как смешанные эмоции являются производными от них. На протяжении веков многие философы и психологи предлагали свой список базовых эмоций». Отметим, что количество базовых эмоций, называемых разными учёными, варьируется от трёх до восьми. При этом подавляющее большинство исследователей включает в число базисных такие эмоции, как «страх», «радость», «гнев» и «печаль».

Дифференциация эмоций на первичные и вторичные основывается на предположении, что некоторые эмоции являются врождёнными, то есть изначально заложены в человеке природой. Такие эмоции никак не определяются культурной средой, они являются непосредственным результатом психических и физиологических процессов, происходящих в человеческом организме. Вторичные же эмоции - социализированы, что означает их обусловленность культурной средой и социальными практиками. Социолог Ч. Кули разделяет «базовые эмоции» и «чувства» (sentiments). По его мнению, последние являются продуктом социализации, ибо они развиваются из неких первичных (читай - животных) инстинктов в результате их осмысления (thought) и социального взаимодействия (intercourse). Исходя из этого, учёный делает следующее заключение: «Love is a sentiment, while lust is not; resentment is, but not rage» (Любовь - это чувство, в то время как похоть - нет; злоба — чувство, а гнев - нет). Таким образом, в данной концепции чувства определяются как социализированные эмоции.

Социализированные эмоции обладают ярко выраженным оценочным значением. Например, такие чувства, как «любовь» и «радость» имеют ярко выраженную положительную оценку в сознании индивида, в то время как «ненависть», «злость», «зависть» - негативную. Однако помимо оценочной функции, чувства обладают ещё и ценностным компонентом, который в свою очередь может обуславливать поведение человека, являясь целью его действий. При этом знак оценки может и не совпадать со знаком ценностной составляющей. Так, в частности, с точки зрения оценки внутреннего состояния субъекта и отношения к окружающему миру, такая эмоция, как «печаль» имеет негативное значение. В то же время, ценность данной эмоции при определённых условиях может носить ярко выраженный положительный характер. В качестве примера можно привести хорошо известные строки из стихотворения А. С. Пушкина: «На холмах Грузии лежит ночная мгла...»:

...Мне грустно и легко; печаль моя светла; Печаль моя полна тобою, Тобой, одной тобой...

В данном случае «печаль» как эмоциональное состояние лирического героя не связано с какими-либо негативными моментами и сторонами его жизни. Герой словно упивается этим состоянием, ибо оно вызвано мыслями и воспоминаниями о любимом человеке. Отношение героя к чувству, царящему в его душе, раскрывается через эпитет «светла», имеющий ярко выраженную положительную коннотацию. Грусть также «окрашена» в светлые тона («мне грустно и легко»), она не давит на героя. Таким образом, создаётся впечатление покоя и умиротворения. Стоит отметить, что описание и характеристика эмоций зачастую сопряжены с гедонистическими, или сенсорно-вкусовыми оценками (в терминологии Н. Д. Арутюновой), то есть эмоции ассоциируются с каким-либо цветом или вкусом (*светлая печаль,*

сладкая радость, сладкая тоска, тёмное уныние, чёрная зависть, тоска зелёная и др.) Тем самым подчёркивается оценочное отношение говорящего к ним. Это явление наблюдается не только в художественной литературе, но и в повседневной речи.

Для большей иллюстративности рассмотрим пример, касающийся чувства ненависти. Ненависть является очень сильным негативным чувством. Однако ей может приписываться роль некой ценности или жизненной цели, истинность и святость которых неоспоримы. Ненависть, таким образом, оправдывается и поощряется, провозглашаясь необходимой и безусловной формой поведения. Следующие строки взяты из «Баллады о ненависти» В. В. Высоцкого:

...Не слепая, не чёрная ненависть в нас, -Свежий ветер нам высушит слёзы у глаз Справедливой и подлинной ненависти!

Ненависть - пей, переполнена чаша!

Ненависть - требует выхода, ждёт.

Но благородная ненависть наша

Рядом с любовью живёт!

Такое отношение к ненависти в наибольшей степени характерно для классовой борьбы, а также сферы этнических и религиозных отношений. Впрочем, ненависть действительно может быть чувством морально оправданным, так как оно неизменно сопряжено со сферой этических оценок субъекта и объектов социальной реальности. Оно возникает, в первую очередь, вследствие конфликта между концептами «добра» и «зла», «хорошего» и «плохого», которые являются полюсами универсальной аксиологической шкалы. Соответственно, объективное зло со знаком «минус» вызывает у субъекта чувство ненависти, которое для него имеет абсолютно положительный смысл. Так, вряд ли у кого-либо может вызвать непонимание или осуждение ненависть к врагу (во время войны), террористам.

Рассматривая межкультурные различия в выражении эмоций, О.Кляйнберг высказывает мнение о том, что эмоции различаются своими социальными функциями. Такие эмоции, как, например, гнев, любовь, заинтересованность, презрение, явно направлены на окружающих и являются формой взаимодействия между человеком и его социальной средой. Другие же (например, страх, печаль) имеют более эгоцентрический характер и являются ответом на то, что произошло с человеком. Хотя эгоцентрические эмоции также имеют социальное значение (например, люди могут печалиться или делать вид, что печалятся, из-за чужого несчастья). «Всё, что касается отношений между людьми, как правило, предполагает чёткие нормы, обязательные для всех членов данной культуры, поэтому эмоции, направленные на других, в большей степени, чем эгоцентрические эмоции, подвержены влиянию культуры. Понятно, что эмоции, направленные на окружающих, характеризуются более значительными межкультурными различиями».

Большинство лингвистических работ, посвященных проблемам эмотивности языковых единиц, опирается на психологические теории эмоций, а психологические исследования, в свою очередь, часто проводятся на языковом материале, где в качестве объекта исследования выступают слова - названия эмоций или тексты, представляющие отчёты испытуемых о переживаемых или пережитых ими эмоциях. Таким образом, возникает «замкнутый круг, в котором часто размываются границы между объектом и инструментом исследования» [Мягкова 1999].

Существует несколько лингвистических направлений изучения эмоций в зависимости от предмета исследования.

Исследуется эмоциональность единиц индивидуального лексикона [20, 87]. При этом различаются названия эмоций («эмоциональный лексикон») и вербальные средства выражения эмоций (эмоциональная лексика, эмотивы).

При изучении эмоций также задействуется уровень текста, где выявляются структуры, сигнализирующие и эксплицирующие эмотивность высказывания [Шаховский 1987;]. В эмотивном тексте выделяют следующие компоненты: языковые - эмотивная лексика и фразеология, набор эмотивных конструкций, эмоциональные «кинемы» и «просодемы» в лексическом представлении и т. д., а также неязыковые -эмоциональная ситуация, которая, в свою очередь, включает эмоциональную пресуппозицию, эмоциональные намерения, эмоциональные позиции коммуникантов в момент общения и их общий эмоциональный настрой. Всё это находит формальное выражение в специальных средствах: просодии и кинесике, лексике и синтаксисе, структуре

и стилистике, которые выступают в функции сигналов об эмоциональной информации данного текста.

В психолингвистике тексты типологизируются в соответствии с эмоционально-смысловой доминантой [Белянин 1988; Зорькина 2003; Репина 2002]. Под эмоционально-смысловой доминантой понимается «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определённого типа личности и служащих психологической основой ... вербализации картины мира в тексте». Изначально В.П. Белянин провёл анализ текстов художественной литературы на предмет выявления моделей мира у создателей и читателей текстов, обусловленных акцентуированным сознанием. В результате были выделены «весёлые», «печальные», «тёмные», «светлые», «красивые», «усложнённые» и ряд других типов текстов. Наблюдения В. П. Белянина показали, что на каждом типе акцентуации -паранойальном, эпилептоидном, маниакальном, депрессивном, истероидном - базируется та или иная эмоционально-смысловая доминанта. Поэтому, создавая текст, человек, обладающий определённым типом акцентуированного сознания, описывает действительность через призму своих собственных представлений о ней. При этом он использует такие элементы языка, которые имеют для него личностный смысл. Следовательно, для каждого типа текста можно выявить определенный набор тем - объектов описания материального, социального и эмоционального мира личности, составить список предикаций, которые характеризуют эти объекты. Эти предикации выражаются наборами лексических единиц, которые встречаются наиболее часто в текстах одного и того же типа, а в тексте других типов имеют иные смыслы. Автор распространяет применение данной методики и на анализ идеологических текстов. Предполагается, что тексты идеологической проблематики, несмотря на преобладание в них информационных структур, также содержат эмотивные структуры. Вследствие этого в них также «можно обнаружить некий организующий центр, эмоционально-смысловую доминанту, которую можно соотнести с тем или иным типом акцентуированного сознания».

Ещё раз подчеркнём, что чувства - социальный феномен, какими бы естественными проявлениями человеческой природы они не казались. В рамках такого подход, как социальный конструкционизм все верования, нормы, принципы морали, образ мышления и чувства рассматриваются как некие социальные конструкты, постоянно воссоздающиеся в привычных социальных практиках и адаптируемые к изменениям, происходящим в социальной действительности. Традиционно реализация социальных отношений в речи и языке объяснялась с помощью принципа отражения. Представители же теории социального конструкционизма утверждают, что и отношения, и проекции «я» в речи и языке конструируются, а не отражаются. Следовательно, личности и человеческие сообщества - не априорные величины, они конституируются в процессе общения, во-первых, дискурсивно, во-вторых, интерактивно. В этом случае на первый план выходят социальные условия, воплощённые средствами дискурса, а не «прожитые моменты социальной интеракции». При этом такие психологические понятия, как «эмоции» и «мотивы» «отсекаются от своей онтологической основы в голове индивида и становятся составной частью социального процесса».

Размышляя о том, что мы чувствуем и как мы чувствуем, мы используем языковой инструментарий, навязанный нам окружающей социальной средой. Кажущаяся естественность таких чувств, как любовь, ненависть, презрение, страх происходит от того, что человек овладевает понятиями, при помощи которых рефлексивует и интерпретирует свои действия и чувства, в результате первичной социализации. Д. Марголис замечает, что большая часть общих знаний, которые воздействуют на когнитивные процессы, приобретаются индивидом в результате вторичной социализации (например, в образовательных учреждениях). Знание же, оказывающее влияние на эмоциональные процессы, приобретается незаметно в ходе существования индивида в социуме посредством первичной социализации (овладение языком и ценностями культуры, повседневные социальные практики). Культура даёт человеку представления о добре и зле, а также обеспечивает его набором эссенциальных ценностей. Эмоции же человека зависят от того, насколько существующая в определённый момент ситуация способствует или наоборот препятствует реализации этих ценностей и, по большому счёту, достижению блага.

Можно утверждать, что «личность организует свою деятельность, не только исходя из эмоциональных оценок, но и с учётом своего прошлого

опыта, знаний, убеждений, всей осознаваемой в данный момент системы своих программ-потребностей. Именно последние (сами в большей мере, являющиеся усвоенными программами общества) в конечном счёте, определяют борьбу человека за определённые ценности, в ходе которой рождаются его эмоции как одно из средств успешной ориентировки в этой борьбе».

С точки зрения социального взаимодействия проявление тех или иных эмоций связано с тем, насколько безопасно и комфортно человек чувствует себя в границах пространства, обусловленного социальной реальностью. В каждом конкретном случае интеракции эти границы соответственно сужаются или расширяются, ибо на протяжении всей жизни индивиду приходится исполнять определённый набор социокультурных ролей, которые детерминируют его действия в различных ситуациях. Поведение варьируется в зависимости от того, какая роль, статус, идентичность релевантны в определённой ситуации.

Человеку свойственно идентифицировать себя с какой-либо группой. Предполагается, что границы этой группы всегда чётко очерчены. Различиям внутри группы придаётся минимальное значение, в то время как различия между отдельными группами всегда чётко осознаются, преувеличиваются и выполняют непосредственно идентификационную функцию, являясь своего рода паролем для «своих». Это - необходимое условие для существования группы как целостной, единообразной единицы. Осознание границ (boundary-consciousness) определённо характеризует мировоззрение и образ жизни современного человека в постмодернистскую эпоху. Исходя из этих предположений, эмоции можно рассматривать как реакцию и оценку индивидом того, насколько внешние объекты соответствуют / не соответствуют его представлениям о благе, нравственности, морали, а также разделяют / не разделяют его взгляды и убеждения.

Список литературы

1. Бабенко Е.В. Фразеосемантическое поле эмоций. Автореферат . к.ф.н. М., 2003.
2. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка (на материале английского языка): Дис. ...д-ра филол. наук. – М. – 1988. – 402 с.
3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность // Психология мотивации и эмоций /Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. - С. 273-285.
4. Вилюнас В.К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2008. - 496 с.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2007. - 464с.
6. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. Вилюнаса В.К. – М.: Издательство МГУ, 1984. – С. 152 – 162.
7. Мягкова Е.Ю. «Язык и эмоции» в когнитивных исследованиях // Семантика слова и текста. Психолингвистические исследования. – Тверь, 1998. – С. 38 – 44.
8. Макдауголл У. Различение эмоции и чувства // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.-С. 103-107.
9. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография. Волгоград: Перемена, 2001. - 495с.
10. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
11. Белянин В. П. Психологические аспекты художественного текста. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 120 с.
12. Зорькина О. С. О психолингвистическом подходе к изучению текста // Язык и культура: Сб. науч. тр. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного университета, 2003. — С. 205-210.

13. Репина Е. А. Агрессивный текст как тип текста. - 2002

14. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. - М.: «Языки русской культуры», 1999, 896 с.

Қарабаева Ж.Ғ,

Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӨТУ, Алматы, Қазақстан

Лингвомәдени зерттеулер мәнмәтініндегі эмоциялар

Аталмыш мақала эмоцияның көпмағыналылығы, жіктелуі мен эмоцияны әлеуметтік-мәдени феномен ретінде пәнаралық лингвомәдени, лингвокогнитивтік тәсіл ретінде кеңінен оқудың өзектілігі сөз болады.

Karabayeva Zh.G.,

Kazakh Ablai khan UIR&WL, Almaty, Kazakhstan

Emotions in the context of linguocultural researches

The article deals with the significance, classification types of emotion and the topicality of the problem of emotion as social-cultural, interdisciplinary, linguocultural, linguocognitive approaches.

УДК: 82, 81.44

Sartbayeva E.K.,

graduate student, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

THE CONCEPT OF CHUTNEY AS A TRANSFORMATION OF MEANINGS IN THE CONTEXT OF THE (IN S.RUSHDIE'S NOVEL "MIDNIGHT'S CHILDREN")

This article identifies the main features / characteristics of the magical realism genre inherent to S.Rushdie's novel "Midnight's Children"; it details the hybridity as a method of this genre reflected in the metaphor of "Chutney". Chutney is a complex multi-level national and cultural concept that combines single, particular and universal aspects within the narrative implementation of the united space and time continuum of the novel.

Keywords: magical realism, postcolonialism, hybridity, concept, chutney, space and time continuum

Magic realism is a literary or artistic genre in which realistic narrative and naturalistic technique are combined with surreal elements of dream or fantasy and an attitude towards reality that can be expressed in popular or cultured forms [1]. Magic realism is primarily an art of creating surprises, giving people a new perspective on what otherwise would be usual and monotonous. Events are endowed with a sense of mystery by the way they are described.

Magic realism in literature is defined as "a kind of modern fiction in which fabulous and fantastical events are included in a narrative that otherwise maintains the "reliable" tone of objective realistic report, designating a tendency of the modern novel to reach beyond the confines of realism and draw upon the energies of fable, folk tale, and myth while maintaining a strong contemporary social relevance" [2]. The fantastic attributes given to characters in such novels, levitation, flight, telepathy, etc. are among the means that magic realism adopts in order to encompass the often phantasmagorical political realities of the 20th century.

The features/characteristics, concepts/themes and also, methods/techniques of the magical realism are distinguished by some researchers, which are sometimes understood in different ways. As specific features and characteristics of the magic realism genre are identified as follows:

1. The magical elements may improve a subversive message or personalized point of view in the story. The point of view is often revealed

through voices, ideas, and places which exist outside the mainstream or majority perspective.

2. Magical realism blends the extraordinary with the ordinary and remains the accumulation of realistic details in describing an impossible event. The story, as it unfolds, gives the reader a sense of being inside a puzzle or maze.

3. It causes the reader to be drawn between the two views of reality.

4. Time is both history and the timeless, space is often challenged and identity is broken down at times.

5. The story is set in an otherwise ordinary world, with familiar historical and/or cultural realities. Story events are not always explained by universal laws or familiar logic.

6. The work is often metafictional or self-referential. The text may employ a “verbal magic” where metaphors are treated as reality [6].

Most of these features characterize Salman Rushdie’s writing, particularly *Midnight’s Children*, which provides us with perfectly illustrative examples of how magic realism can work with historical postmodernism. In *Midnight’s children*, Rushdie retraces Bombay and India of his own childhood not as autobiography but as cultural history. The history he provides is not that written in colonial history books, but is one constructed around individuals and their involvement in the historical process.

The researchers of *Midnight’s Children* determine the magical realism firstly, as a literary genre, secondly, as a narrative technique and thirdly, as a device, for instance: «The integration of the elements of “magic” and “realism” gives beauty and meaning to *Midnight’s Children*. Rushdie’s use of magic realism *as a narrative technique* is very appropriate as he portrays the postcolonial life in his novel. *The magic realism can therefore be seen as a device binding Indian culture of the past to the contemporary multicultural interface*» [1].

Such features/characteristics of this genre as “magical elements, fantasy” are realised as a method/device, for example: «In *Midnight’s Children* “*fantasy*” is *shown as Matrix*. A literary work of fantasy is often seen to be characterized by strange and unrealistic elements. Fantasy may be deliberately used by the author not to escape but to transcend reality, to subvert it to create a more encompassing vision of reality. So fantasy may be consciously used *as a device, as a method*, as Salman Rushdie and so many postmodernist novelists do so often» [4].

The narrator-protagonist of *Midnight’s Children* admits that his history or a major part of it “ends in fantasy” because in a situation where reality ceases to exist, or is subverted or made invisible, where the truth is manufactured, fantasy is the only means of uncovering what is hidden. *Fantasy is a device* of tracing and uncovering what is hidden, as ReenaMitra points out, “The fantastic traces the unsaid and the unseen of culture that has been silenced, made invisible, covered over or made “absent” [4, 54-60]. So through his novel, Rushdie tries to reveal the hidden identity of India.

In addition to the above mentioned features/ characteristics, according to Shamsutdinova, there are certain *concepts* of magical realism such as migration, translation, hybridity, blasphemy, globalization [7]. As we know, Salman Rushdie also uses various *themes and elements* of magic realism like the themes of multiplicity, displacement, migration, fragmentation and disintegration are metaphorically used in various incidents in his novel. Besides, the elements of pity and fear, time and space, rude puns and funny anecdotes, recurrence, all give an unrivalled beauty to the novel. Some researchers of this genre consider *hybridity*, not as a concept or theme, but as a *method / technique* of magical realism.

According to Hegerfeldt, magic realists integrate many techniques that have been related to post-colonialism, with hybridity being a primary feature. Specifically, magic realism is illustrated in the inharmonious arenas of such opposites as urban, rural, Western and indigenous. The plots of magic realist works involve issues of borders, mixing, and change. Authors establish these plots

to reveal an essential purpose of magic realism: a more deep and true reality than conventional realist techniques would illustrate [3].

The principle of *hybridity* as a method / technique of the genre of magical realism found a reflection in the metaphor “**Chutney**”, *as the symbol of the transformation of meanings in the context of the whole.*

It is possible to distinguish three interrelated and interacting levels in the structure of complex national and cultural concept of chutney:

1. National – social level: the technology of creating a unique national specific reality, i.e. a seasoning, in the synthesis of all its ingredients into the unique whole;
2. Personal – spiritual level: the transformation of a personality as a result of trials;
3. National – spiritual level: the transformation of the country and the people as a result of historical, social, political and religious events;

National – social level: “Chutnification”

“**Chutney**” is a sauce made from fruit, vegetables and spices.
In the Indian cuisine chutney is a constant ingredient.

Literary line: “Chutney” is a favorite sauce of the main character Saleem Sinai. The gentle green Chutney aroma is the result of the chutnification as a synthesis of ingredients, moods, senses, creating unique national specific pickles, i.e. a symbol of the national tradition and culture.

Saleem Sinai describes the technique of “Chutnification” in *Midnight’s children* in this way: “What is required for chutnification? Raw materials, obviously-fruit, vegetables, fish, vinegar, spices. Daily visits from Koli women with their saris hitched up between their legs. Cucumbers aubergines mint. But also: eyes, blue as ice, which are undecieved by the superficial blandishments of fruit-which can see corruption beneath citrus-skin; fingers which, with featheriest touch, can probe the secret inconstant hearts of green tomatoes: and above all a nose capable of discerning the hidden languages of what-must-be-pickled, its humors and messages and emotions”... [5, 235].

Personal – spiritual level: “Mary and Chutney”

Literary line: Saleem Sinai loved Chutney which was made by Mary. Only Mary could cook tasty Chutney. Chutney symbolizes the wholeness of Mary’s personality, her devotion and love to Saleem.

The main character Saleem Sinai found Mary some years later with the help of chutney that was a spiritual bond between the characters, a root of the present time in the past.

Here, the main character Saleem Sinai states how he was madly in love with chutney: “*And while chutney-the same chutney which, back in 1957, my ayah Mary Pereira had made so perfectly; the grasshopper-green chutney which is forever associated with those days-carried them back into the world of my past, while chutney mellowed them and made them receptive, I spoke to them, gently, persuasively, and by a mixture of condiment and oratory kept myself out of the hands of the pernicious green-medicine men*” [5, 108].

National – spiritual level: The Braganza Pickle factory

Literary line: Saleem Sinai works at the Braganza Pickle factory, he takes care of Mary’s famous recipes, and also Saleem has an ability to add memories, dreams and thoughts to pickles and to replicate them with whole batches.

Having passed through experiments and transformations and reached a new degree of love chutney that Saleem and Mary began to create chutney as a synthesis of old traditions and new spirit of the nation. Here, Chutney is a symbol of the national and spiritual union of independent India.

has lived through, what he has seen, and how it felt [5,530]. He shares precisely how he preserves his memories for future generations: “*Every pickle-jar . . . contains, therefore, the most exalted of possibilities: the feasibility of the chutnification of history; the grand hope of the pickling of time! I, however, have*

pickled chapters . . . in words and pickles, I have immortalized my memories" [5, 529].

The main character of the novel emphasizes the meaning of chutney as a synthesis of personal, national-cultural and national-historical aspects as follows: *"One day, perhaps, the world may taste the pickles of history. They may be too strong for some palates, their smell may be overpowering, and tears may rise to eyes;*

I hope nevertheless that it will be possible to say of them that they possess the authentic taste of truth... that they are, despite everything, acts of love" [5, 381].

In the *philosophical aspect*, "Chutney" is a *method of interaction of the individual, particular and universal categories* enabling to combine the real and fantastic, individual and national, subjective and objective, casual and necessary things into the single space and time continuum of the novel. For example, the mystical properties of the midnight's children are transformed at the level of the united whole into a real opportunity of the national revival and ascension.

Saleem Sinai is born, along with one other child, at the exact moment of India's independence. He imagines that his miraculously timed birth ties him to the fate of his country. He later discovers that all children born in India between 12 AM and 1 AM on 15th August, 1947, are gifted with special powers. Saleem has the powers of telepathy and a preternaturally acute sense of smell, which allow him to find the other children of midnight and create the Midnight's Children's Conference. He acts as a telepathic conduit, bringing hundreds of geographically disparate children into contact while also attempting to discover the meaning of their gifts.

Mystical properties of "Midnight's children" synthesize an unlimited potential of opportunities for India after its liberation from the colonial dependence in the context of the whole space and time continuum of the novel.

Table 1. The mystical properties of Midnight's Children

<p>Saleem Sinai is blessed with the powers of telepathy and an uncanny sense of smell, has a great gift- "intuition", he could read the secret and inner thoughts of people. Saleem can communicate with other children of midnight and create the Midnight's Children's Conference.</p>	<p>Shiva - Saleem's arch-rival. He is blessed with a pair of preternaturally strong knees and an amazing prowess in war. Shiva is named after the Hindu god of destruction, who is also the god associated with procreation.</p>	<p>Parvati-the-witch has the powers of the true adept, the illuminatus, the genuine gifts of conjuration and sorcery, the art which required no artifice.</p>
<p>"Midnight's children"</p>		
<p>From Kerala, a boy who had the ability of stepping into mirrors and re-emerging through any reflective surface in the land through lakes and with greater difficulty the polished metal bodies of automobiles.</p>	<p>From the great watershed of the Vindhya, a boy who could increase or reduce his size at will, and had already mischievously been the cause of wild panic and rumors of the return of Giants.</p>	<p>There was a boy who could eat metal and a girl whose fingers were so green that she could grow prize aubergines in the Thar Desert.</p>

Another illustration of the transformation of the unit is the fate of the midnight's children in the context of the historical way of postcolonial India. Rushdie announces the mysterious birth of Saleem and Shiva ("Noses and knees and knees and noses") and predicts the crucial moments of his life: *"Spittoons will brain him - doctors will drain him - jungle will claim him - wizards reclaim him! Soldiers will try him - tyrants will fry him . . ."* [5, 4]. . However, Saleem was destined to be the great leader of the nation, but he was beaten by his own family, the history and even by his lovers.

In conclusion, Midnight's Children is the story of postcolonial India where the narrator Saleem Sinai is presented as the microcosm of independent India. Saleem's personal life and events are paralleled with the national events which are done by the proper use of magical realism. One of the elements of magical realism hybridity is revealed as a metaphor of chutney and plays an important role in the novel, because every aspect of the novel is filled by blending different characteristics and elements. Finally, Rushdie uses the taste of chutney as an allegory of the spiritual kinship and the unity of the characters. The smell and

flavour of green chutney presents a great atmosphere of India and acts as a combination of ancient histories and new perspectives of the nation.

References

- 1 Bowers, Maggie Ann. *Magical Realism*. London: Routledge, 2004. – 150 p.
- 2 Hawthorn, Jeremy. *A Glossary of Contemporary Literary Theory*. 4th ed. New York: Bloomsbury Academic, 2000. – 416 p.
- 3 Hegerfeldt, Anne. *Magic Realism, Magical Realism*. The Literary Encyclopaedia, 2004.
- 4 Mitra, Reena. *Salman Rushdie's Midnight's Children: Fantasy as Matrix*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors Ltd, 2008. – 192 p.
- 5 Rushdie, Salman. *Midnight's Children*. London: Vintage Books, 2006. – 672 p.
- 6 Zamora, Lois Parkinson and Wendy B. Faris. *Magical Realism: Theory, History, Community*. Durham: DukeUP, 1995. – 581 p.
- 7 Шамсутдинова Н.З. *Магический реализм в современной британской литературе: Анжела Картер, Салман Рушди*. М.: Издательство МГУ имени М.В.Ломоносова, 2008. – 181с.

Сартбаева Э.К.,

магистрант, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

«Чатни» концептісі бүтін мәнмәтіндегі мағыналар трансформациясы ретінде (С.Рушдидің «Түн қойнауындағы балалар» романы бойынша)

Мақалада С.Рушдидің «Түн қойнауындағы балалар» романына тән негізгі белгілері мен тылсым реализмнің жанрлық ерекшеліктері айқындалады; бұл жанрдың негізгі әдісі ретінде «Чатни» метафорасында көрініс тапқан гибридтілік кеңінен қарастырылады. Чатни романның тұтас кеңістік-уақыт континуумы сюжетін жүзеге асыратын ерекше, дара әрі жалпылама аспектілерін біріктіретін күрделі көпдеңгейлі ұлттық-мәдени концепт болып табылады.

Сартбаева Э.К.

магистрант, КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Қазақстан

Концепт «Chutney» как трансформация смыслов в контексте целого (в романе С.Рушди «Дети полуночи»)

В статье определяются основные признаки/характеристики жанра магического реализма, присущие роману С.Рушди «Дети полуночи»; подробно рассматривается гибридность как один из методов этого жанра, нашедший отражение в метафоре «Чатни». Чатни представляет собой сложный многоуровневый национально-культурный концепт, объединяющий аспекты единичного, особенного и всеобщего в сюжетной реализации единого пространственно-временного континуума романа.

УДК: 130,2

Қонысбаева С.,

ф.ғ.к., доцент, Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг
университеті, Ақтау, Қазақстан

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН РЕФЛЕКСИЯ ТҮРЛЕРІ

Мақалада тілді жетік білу, тілді үйрету, коммуникативтік күзiреттілік, оны дамытудағы рефлексия рөлі сөз болады.

Түйін сөздер: рефлексия, күзiреттілік, үдеріс, эмоция, мазмұн

Қазақстанның білім беру саласындағы өзгерістер ағылшын тілін үйретуде де жаңа әдістемелерді қажет етеді. Ең бастысы сабақ жүргізудің парадигмасы (сабақтың өту құрылымы) өзгерді. Ең басты өзгеріс тілді үйрету ғана емес, ол

тілді жетік меңгеріп, қарым қатынас құралы ретінде пайдалана білу, оның коммуникативтік құзіреттілігінде. Ол үшін мұғалім жаңа әдістерді пайдаланып, өз іс- әрекетіне өзіндік талдау жасап, шығармашылық қабілетін жетілдіре отырып, өз білімін жетілдірумен айналысуы керек.

Рефлексия қазіргі заман мұғалімінің кәсіби біліктілігі мен педагогикалық құзіреттілігінің негізгі компоненттерінің бірі болып саналады. Рефлексия сөзі латын тілінде reflexio- артқа қарайлау деген сөз. Шет тілдер сөздігінде рефлексия ой електен өткізу, өзін өзі тану, өз өзіне есеп беру деген сөз. Бұл адамның өз іс әрекетінің заңды түрде жүзеге асуының теориялық формасы. Ал педагогика саласында рефлексия іс-әрекеттің өзіндік талдауы және оның нәтижесі.

Оқушылардың ой-өрісінің дамуы оқу үрдісі кезінде болады, ол оқушының өз бетімен білімін толықтыруы мен өзін өзі дамытуды қамтиды, бұл екеуі де рефлексиясыз жүзеге асуы мүмкін емес. Білімді саналы түрде меңгеру және белсенді болу дамыта отырып оқытудың негізгі қағидаларының бірі. Оқушы білім алудың мақсатын саналы түрде түсінсе ғана белсенді болады.

Рефлексияны әр түрлі жүзеге асыруға болады, сабақтың соңында әр тақырыптың соңында, сабақ этаптарының арасында, тарау соңында. Ол ақырындап оқушының ішкі рефлексиясына ұласуы керек.

Рефлексияның төмендегідей түрлері бар:

- оқу материалының мазмұнының рефлексиясы
- көңіл-күй және эмоционалдық жағдайдың рефлексиясы
- іс-әрекет рефлексиясы

Рефлексияның бұл түрлерін жеке, топтық, жұптық түрде өткізуге болады.

Төменде бірнеше мысалдар келтірейік:

1. Оқу материалдарының мазмұнының рефлексиясы.

Оны мұғалім оқушылар өткен материалдың мазмұнын қалай түсінгенін анықтау үшін қолданады.

1 Ақталмаған сөйлем тәсілі (тезис):

got acquainted with....

During today's lesson we have

Found out.....

Аяқталмаған фразалар сабақ тақырыбына да байланысты болуы мүмкін.

- Alexander Bell was a man ...

- A dictionary is a book...

2.Сабақ мақсатына жету рефлексиясы.

Сабақ мақсаты тақтаға жазылып, сабақ соңында талқыланады.

Understand the information...

know how to give arguments...

Now I can say my opinion on...

Etc.

3. Think wane (синквейн) 5 жолдық

- Бірінші жол- тақырып атауы;
- Екінші жол – тақырыпты екі сөзбен сипаттау, – белгі немесе сын есіммен;
- Үшінші жол - осы тақырыптағы іс-әрекетті үш сөзбен сипаттау, етістікпен;
- Төртінші жол – төрт сөзден тұратын фраза, тақырыпқа қатысты;
- Бесінші жол– синоним, тақырыпты ашатын.

Бұл жұмыс түрінде әр оқушы өз ойын, алған әсерін білдіреді.

Мысалы: Michael Jackson

Handsome ,talented

Sings, dances, loves

King of pop music

A famous star.

2. көңіл-күй және эмоционалдық жағдайдың рефлексиясы;

Төменде бірнеше тәсілдер көрсетілген.

1Тәсіл <<Пейзаж–көңіл күй айнасы>> әр оқушы табиғат пейзажы бар сурет таратылады. Мұғалім оқушыларға суретте өзі қалаған жерді көрсетіп, ағылшынша бірнеше сөйлеммен түсіндіруді ұсынады.

2. Оқушыларда екі карточка: синяя көк және қызыл. Мұғалім сабақ басында және аяғында қалаған карточкасын көрсетуді сұрайды, бұдан оқушының көңіл күйінің өзгерген, өзгермегенін білуге болады.

3. Іс-әрекет рефлексиясы

Жеке жазба жұмыс рефлексиясы.

Бұл жұмыс сабақтың соңғы этапы, қорытынды. Өткізу түрі – тестер, мини - шығарма, эссе, кесте, досыма хат, тірек сызба. Тәсілдерге тоқтасақ:

1.Тәсіл<<Received the answer(!) or not(?)>>

Оқушыларға бір жағында(!)белгісі бар, қандай сұрақтарға жауап алғанын жазады, , келесі бетінде (?) белгісі, қандай сұрақтарға жауап алмағанын

жазады. Оқушылардың жауабы келесі сабақтың міндеттерін қоюға септігін тигізеді.

2. Тәсіл <<Телеграмма>>.

Сабақ соңында 10-15 сөзден тұратын ағылшын сабағы туралы ата-аналарына телеграмма жазу ұсынылады. 2-3 минут телеграмма құруға беріледі, содан соң барлығы өз телеграммаларын оқып жалпы қорытынды жасалады..

3. Тәсіл <<Өзіме хат>> жазу дағдысын дамытуға септігін тигізіп, оқушының өзіндік талдау жасауына ықпал етеді. Сабақта не өткені туралы өз-өзіне хат жазу тапсырылады, оқушы жазбаша түрде талдау жасайды.

4. <<Рыбья кость>>. Проблемалық мәселелерді шешу
A fish bone

Problems Solution

5.<<Диаграмма>> Сабақтағы материалды қалай түсінгенін тексеруге арналған.

6. Тәсіл <<Уақыт шкаласы>> мәтіндегі хронологиялық даталарды есте сақтау үшін қолданылады,
Уильям Шекспир туралы мәтін.

7. Бақылай-бағалау рефлексиясы. Оқушылардың бірін-бірі, өзін өзі бағалауға негізделген, бұл тәсілдің мақсаты өзін және құрбыларын әділ бағалауға үйрету.

Evaluation card

Me neighbor group class teacher

Бұл тәсіл сын тұрғысынан оқыту әдісінің элементі болып табылады..

Рефлексия адамның негізгі үш қасиетін өз бетімен білім алу, шешім қабылдай білу, бақталастыққа түсе білуін қалыптастырады, бұл 21 ғасыр талабы.

Біздің мамандығымыз жаңа ойларды, тәсілдерді үнемі қажет етіп отырады.

Сондықтан рефлексия жаңа заманға сай талапкерді қалыптастырып, қабілеттерін дамытатын жолдың бірі. Бала ойлауға, сөйлеуге, өзін-өзі дамытуға еркін қол жеткізе алады.

Қолданылған әдебиеттер

1 Оқыту-тәрбиелеу технологиясы. №7 2010 ж.

2 Шет тілін оқыту әдістемесі. № 6 2011ж.

3 Оқыту-тәрбиелеу технологиясы. № 1 2009ж.

Конысбаева С.,

к.ф.н., доцент, Каспийский государственный университет технологий и инженеринга, Актау, Казахстан

Виды рефлексий используемые на уроках английского языка

В статье рассматривается проблемы изучения языка, использование языка в коммуникативной ситуаций, роль рефлексии в формирований коммуникативной компетенций.

Konysbaeva S.,

c.ph.sc., Kaspuy state university of technologies and engineering,
Aktau, Kazakhstan

Types of reflexion used on the lessons of English

The article deals with learning the language, usage of a language in communicative situations, the role of reflexion in the formation of communicative competence.

УДК: 62-5

Зәбірова А.,

2 курс магистранты, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан

БІЛІМ БЕРУДЕГІ МУЛЬТИМЕДИАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Мақалада ақпараттық коммуникативтік технологиялардың ЖОО шет тілі пәні барысында қолдануына арналған. Интерактивті түрде оқытудың негізгі міндеттері мен интерактивті оқытудың әдістері мақалада кеңінен қарастырылады. Сонымен қатар мақалада мультимедиялық технологияның негізгі функциясы мен дидактикалық міндеттерді шешуі қарастырылады.

Түйін сөздер: Мультимедия, мультимедиялық технология, бағдарламалық құралдар, мультимедиялық ресурстар.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз» атты жолдауында [1]: «Сапалы білім беру Қазақстанның индустриалдық-инновациялық дамуының негізі болуы тиіс» деп атап көрсетілгендей қазіргі кездегі білім беру жүйесі әлемдік өркениет көшіне сай, жан-жақты, ақпараттық-коммуникациялық, соның ішінде мультимедиялық технологиялармен қамтамасыз етілуі керек.

Қазіргі таңда дидактикалық оқыту жүйелерін қалыптастырудың перспективалық бағыттарының бірі - мультимедиялық технологияларды оқыту процесінде пайдалану. Оқытуда мультимедиялық технологияларды пайдаланудың теориялық және практикалық аспектілерін Ю.Н.Егорова [2], дидактикалық аспектілерін Н.В.Клемешова, тұжырымдамалық аспектілерін О.Г.Смолянинова, орта мектептің информатика, математика пәндерін оқытуда мультимедианы пайдалану әдістемесін С.С.Кравцов, Т.Г.Пискунова, жоғары оқу орындарында студенттердің өзіндік жұмыстарын дамытудағы мультимедианың мүмкіндіктерін Д.Э.Френки, студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетінде мультимедиялық технологияларды пайдалану даярлығын қалыптастыру мәселелерін О.Г.Смолянинова, О.В.Лобач, А.И.Гридюшко, Е.Я.Шипнягова, жоғары оқу орындары оқытушыларының оқу-әдістемелік іс-әрекетінде мультимедианы пайдалану әдістемесін Т.Ю.Волошинова, В.Г.Казаков, мультимедиялық оқыту кешендерін бағдарламалық жабдықтау жолдарын И.В.Голубятников секілді ғалымдар өз еңбектерінде зерттеді.

Білім беру жүйесінің жаңа талаптары мен жоғарыдағы ғалымдардың зерттеу еңбектерінің нәтижелерін ескере отырып, мынадай тұжырымға келуге болады: үздіксіз білім беру жүйесін жетілдірудің негізгі бағыттарының бірі ретінде мультимедиялық технологияларды қолдану бүгінгі күннің басты талабы. Сондықтан да, оның техникалық және дидактикалық мүмкіндіктерін дамыту, онан әрі зерттеу маңызды болып табылады.

Ең алдымен, ұлы дидактик Я.А.Коменский „Алтын ережеге” балаған көрнекілік ұстанымының талаптарына толық жауап бере алатын мультимедиялық технологиялар ұғымдарын қарастырайық. Олай болса мультимедиа ұғымына талдау жасап көрейік.

Мультимедиаға зерттеуші ғалымдар түрліше анықтама береді:

Мультимедия – әр түрлі типті ақпараттарды компьютердің ұсыну мүмкіндігін дамытатын және адамның мультисенсорлық табиғатына негізделген технология (D.Little).

Мультимедия - екі не одан да көп типті ақпараттарды интерактивті формада біріктіру (D.H.Jonassen).

Мультимедия - әртүрлі формада ұсынылған ақпараттарды біріктіруге мүмкіндік беретін компьютердің аппараттық және бағдарламалық құралдары кешені (И.И.Косенко).

Мультимедия - графика, гипермәтін, дыбыс, анимация, бейнемәліметтерді пайдалануға мүмкіндік туғызатын аппаратты-бағдарламалық құрал (И.Вернер).

Мультимедия термині латын тілінің „multy” (көп) және „media” (орта) деген сөздерінің бірігуінен құралған. Сондықтан да, мультимедиялық жүйеге арналған оқулықтарды, ғылыми еңбектерді саралай келе бұл терминге „ақпараттық орта” деген мағына беруге болады. Ал, ақпараттық орта түсінігін белгілі бір ортада ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы ақпаратты ұсыну мен өңдеуге бағытталған арнайы ұйымдастырылған процесс деп қабылдай аламыз.

Мультимедиялық технологиялар – әр түрлі типті мәліметтерді дайындау, өңдеу, біріктіру, ұсыну әрекеттерін аппараттық және бағдарламалық жабдықтарды пайдалану арқылы жүзеге асыратын технологиялар (әдістер мен тәсілдер) жиынтығы.

Білім берудегі мультимедиа - біріншіден, таным процесінің жоғарылауына септігін тигізетін, екіншіден, білім беру мазмұнын интерактивті формада ұсынатын дидактикалық аппаратты-бағдарламалық құрал.

Мультимедияның бағдарламалық құралдары – кез келген типті ақпаратты интерактивті режимде пайдалануға мүмкіндік беретін компьютердің бағдарламалық жабдықтары.

Мультимедиялық ресурстар - мультимедиялық құралдар және арнайы бағдарламалық жабдықтар көмегімен дайындалған ақпараттық өнімдер.

Мультимедияның дамуы бейнетехникалық және дербес компьютерлік технологиялардың өркендеуі нәтижесінде жүзеге асуда. Мультимедиа статикалық (мәтіндік, кестелік, графиктік), динамикалық (анимациялық, бейнелік) және дыбыстық ақпараттарды талапқа сай дәрежеде ұсынуды іске асырады.

Қазіргі таңда электрондық оқулықтарды, компьютерлік оқыту бағдарламаларын, дыбыстық және бейнелік оқу материалдарын пайдалануда қолданылатын мультимедиялық технологиялар оқыту процесіндегі инновациялық әдістерді жүзеге асыратын бірден бір жаңа ақпараттық технология болып саналады.

Мультимедиялық технологияларды пайдалану негізінде жүргізілетін оқыту әдісі оқытудың теориясы мен технологиясын бір-бірімен байланыстырып отыруды қажет етеді.

Мультимедия – пайдаланушыға әр түрлі типті ақпаратты біріктіріп ұсыну технологиясы.

Әрбір оқытушы өзінің педагогикалық қызметін жоғары деңгейде көрсетуі үшін мультимедиялық технологияларды пайдалана білуімен қатар,

сол аталған технологияларды тікелей оқыту процесінде қолданудың қажеттіліктерін анықтай білуі керек.

Бірінші қажеттілік – дәстүрлі оқыту әдісінде тәжірибелік дәлелдеулері жүзеге асырылуы мүмкін емес заңдылықтар мен теорияларды, ұғымдарды, макро және микроәлем жөніндегі түсініктерді, пәнаралық байланыс сипатындағы күрделі оқу материалдарын оқыту үшін студенттер мен оқушыларда қажетті *білімдер жүйесінің болуы*.

Екінші қажеттілік – студенттер мен оқушыларда *репродуктивті дағдының қалыптасуы*. Мұндай қажеттілік оқу экспериментін жобалау, оқу мазмұнына қатысты мәліметтерді жинақтау, жүйелеу, жіктеу, талдау секілді іс-әрекеттер кезінде байқалады.

Үшінші қажеттілік – студенттерде, оқушыларда *шығармашалық (креативтілік) дағдының қалыптасуы*. Бұл қажеттілік күрделі есептерді шешу, зертханалық эксперименттерді жүргізу, объектіні модельдеу, қандай да бір процестің өтуіне әсер етуші факторларды анықтау кезінде байқалады.

Төртінші қажеттілік – студенттер мен оқушыларда белгілі бір *тұлғалық сапаның қалыптасуы*. Бұл қажеттілік әлеуметтік мәселелерді шешу арқылы жас жеткіншектерді адамгершілікке, ізгілікке тәрбиелеу кезінде көрініс береді. Жастарда тұлғалық сапаның болуы оның қоғам алдында жауапкершілігін күшейтеді.

Мультимедиа құралдарына оқыту процесінде әртүрлі типті ақпараттарды ұсынушы кез келген оқыту құралдарын жатқызуға болады.

Атап айтқанда:

- дыбыстық құралдар (CD-ойнатқыш, магнитофон т.б.);
- телерадио жүйелері (телеқабылдағыш, радиоқабылдағыш, оқыту теледидары, DVD-ойнатқыш т.б.);
- проекциялық құрылғылар (графопроектор, мультимедиалық проектор, оверхед проектор, бейнепроектор, интерактивті проектор);
- интерактивті тақта;
- ақпарат көбейткіш құралдар (микрофильмдеу құралдары, ксерокс, ризограф);
- компьютерлік құралдар;
- телекоммуникациялық жүйелер мен желілер (кабельдік, спутниктік, оптоволокондық желілер т.б.) [7]

Сонымен қатар, мультимедиалық технологиялардың таным процесін жетілдірудің тиімді құралы ретінде қарастырып кетейік.

Білім беруде қолданылатын тиімді әдістердің бірі – ақпарат берудің сөздік-логикалық және көрнекілік тәсілдерінің үйлесуі, яғни оқытушының сөзбен түсіндіруінің сәйкесті көрнекі құралдармен бекітілуі. Үздіксіз монотонды әңгіме тыңдап отырған адамның назары тітіркендіргіштің біркелкілігінен – сөйлеушінің даусынан 20 минуттан кейін-ақ басқа жаққа ауа бастайды екен. Егер әңгіме қандай да бір объектілерді көрсетумен қатар жүрсе, естумен қатар көру анализаторы да жұмыс жасайды. Адамның көз алдына көрнекі образдың пайда болуы ұсынылған материалды толықтай меңгеруге септігін тигізеді. Көрнекілік әдіс «жүз рет естігеннен, бір рет

көрген артық» деген нақылдың бекер айтылмағандығын айқындай түседі. Көрнекілікті жүзеге асыру мультимедиалық технологиялардың негізгі, басты мүмкіндіктерінің бірі. Оқу материалын көрнекілік әдіспен түсіндіруде оқытушы мультимедианы пайдалану негізінде табиғаттағы құбылыстарды, процестерді, заңдылықтарды демонстрациялайды. Бұл кезде оқытушының қызметі – көрсету, демонстрациялау болса, студенттер мен оқушыларға білім беру көзі көрнекілік құралдар, мультимедиа болып табылады да, ұсынылған оқу материалынан қорытынды жасау, демонстрация фактілерін бақылау, содан ой-тұжырым қалыптастыру студенттер мен оқушылардың іс-әрекеті болып саналады.

Мультимедиалық технологиялар зерттелетін құбылыстардың, объектілердің, процестердің тек сыртқы сипатын ғана емес, олардың ішкі мәнін, сондай-ақ, табиғаттың және қоғамның жеке құбылыстары арасындағы байланыстарды ашып көрсетуге мүмкіндік береді.

Мультимедианы пайдаланудың артықшылығы мынада: мысалы, кескін немесе сурет – адамның ой-санасында белгілі бір бейнені, ұғым-түсінікті қалыптастыруға, мәтін және дыбыс – қозғалыстағы бейнелік әрекетті онан әрі дамыту негізінде образдың ішкі болмысын аша түсуге, музыка – эмоционалдық көңіл-күйдің көтерілуіне әсер етеді.

Қорыта айтқанда, таным процесінің заңдылықтарын зерттейтін таным теориясының атқаратын мынадай міндеттерін оқыту процесінде мультимедиалық технологияларды пайдалану арқылы түсіндіруге болады:

- объектінің болмысын, даму заңдылықтарын ашып көрсету;
- объектінің ішкі табиғатын ашу арқылы оның болашақтағы даму бағытын айқындау;
- объектілерді зерттеу жөніндегі ғылыми саланың дамуына ықпал жасау;
- заңдылықтардың практикада қолданылуын ұғындыру т.б. [8]

Зерттеушілердің пікірі бойынша дәстүрлі оқу әдісімен берілген материалдың 25%-ы, көру арқылы 33%-ы, көру-есту арқылы 50%-ы, ал мультимедиялық интерактивті оқыту бағдарламасы көмегімен берілген материалдан 75%-ы есте сақталады екен.

Жалпы алғанда, мультимедиалық технологияларды білім беру саласында дер кезінде игеру және тиімді пайдалану бүгінгі күндегі маңызды қажеттіліктердің қатарынан саналады.

Қорытындылай келе, мультимедиалық технологиялар:

- әрбір пайдаланушының қабілеті мен ерекшелігін ескере отырып, олардың оқу мотивациясын арттыруға септігін тигізеді;
- түрлі типті ақпараттарды біріктіріп ұсыну арқылы оқытудың интерактивтілік ұстанымын қамтамасыз етеді, өйткені, әр түрлі типті ақпаратты пайдалану адамның әр түрлі сезім мүшелері арқылы оқу материалын жан-жақты қабылдауына ықпал етеді;
- нақты, күрделі де қиын, белгілі көлемде шығын мен ұзақ уақытты қажет ететін экспериментті модельдеуді жүзеге асырады;

- құбылыстар мен процестерді динамикада көрсету арқылы абстрактілі ақпараттарды көрнекі тұрғыда ұсына алады;
- макро және микро әлемдегі нысандарды визуалдауға мүмкіндік береді;
- білім беруге жұмсалатын шығынның азаюына ықпалын тигізеді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз» атты жолдауы.
2. Егорова Ю.Н. Теоретические и практические аспекты мульти-медиа-технологий: монография.-Ч.:НАНИ ЧР, 2000. -189 с.
3. Little D. Interactive video and the control of learning. Educational technology. 1991. P.7-15.
4. Jonassen D.H. Computer in the classroom. Englewood cliffs: Prentice Hall. 1996.
5. Косенко И.И. Изучение мультимедии в процессе подготовки учителя информатики: дисс. канд.пед.наук. -Москва, 1999, -119с.
6. Вернер И. Все о мультимедии. Уч.пособие.-Киев:ВНУ, 1996. -157с.
7. Досжанов Б.А. Тұлғаның танымдық іс-әрекетін мультимедиялық технологияларды пайдалану арқылы дамыту. Қ.А.Яссауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университетінің хабаршысы. –Түркістан. 2007. - №3. –Б.176-180.
8. Досжанов Б.А. Мультимедиа және оның техникалық құрамы. Оқу құралы. –Қызылорда:ҚМУ, 2004, -81 б.

Зәбірова А.,

магистрант 2 года обучения, КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Возможности мультимедийных технологий в обучении

Данная статья посвящена теме использования ИКТ технологий на уроках английского языка в ВУЗах. В работе освещаются основные задачи интерактивного обучения, а также рассматривается использование интерактивных приемов. В статье акцентируется внимание на применении мультимедийных технологий, выявляются их основные функции, дидактические задачи.

Zabirova A.,

2nd year master course student, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

Possibilities of multimedia technologies in education

This article is devoted to the subject of the use of ICT technologies in English lessons in high school. The paper highlights the main challenges of interactive learning, and discusses the use of interactive techniques. The article focuses on the use of multimedia technologies, identifies its main functions, didactic tasks.

*Уважаемые авторы и читатели научного журнала
«Известия Казахского университета международных отношений и
мировых языков имени Абылай хана серии «Филологические науки»!*

Редакционная коллегия доводит до Вашего сведения, что начиная с этого номера научного журнала открывается рубрика «Труды ученых Казахстана», где будут воспроизводиться фрагменты фундаментальных трудов ученых КазУМОиМЯ.

Актуальные исследования, опубликованные в разные годы ограниченным тиражом, остаются востребованными в международном научно-образовательном пространстве.

Желающие пополнить личную и ведомственную научную библиотеку могут обращаться в УМО университета к Кульбаевой Аиде Рустемовне.

**Социоисторическая обусловленность развития методики обучения
иностранным языкам**

(Из книги академика С.С.Кунанбаевой
«Теория и практика современного иноязычного образования»
Алматы, 2010)

§1.1. Социоисторическая обусловленность развития методики обучения иностранным языкам

Традиционно за термином «методика» закреплена её трактовка как теоретико-прикладного аспекта педагогической науки, исследующей научно-практические основы и закономерности усвоения любой отрасли знания, представленной как учебная дисциплина.

По отношению к иностранным языкам, методика обучения иностранным языкам также трактовалась как научная область, но в силу ее прикладной доминанты, вызванной её направленностью на практическое усвоение и владение иностранным языком, в её обосновании как научно-прикладной области предметом определялось «научное обоснование целей, содержания обучения»¹, а также разработка наиболее эффективных методов овладения иностранным языком². Соответственно, у методики обучения ИЯ как учебной дисциплины для будущих преподавателей иностранного языка, предметной ее областью выдвигалась научно-обоснованное изучение закономерностей усвоения иностранного языка, методы и способы овладения им, а объектом - иностранный язык. Сохранение в течение нескольких столетий в качестве объекта изучения «иностранный язык», который вне социокультурологического фундамента является **формальным конструктом** и не выступает как специфическая категория культуры и тип **образования** (иноязычное образование) с целостным междисциплинарно-комплексным **объектом** исследования (**«иноязык — ни о культуре - личность»**) - исторически обусловленная и оправданная ситуация.

Общеизвестный постулат о том, что изменение социального спроса на качество образования является основным рычагом, стимулирующим смену образовательных парадигм, подтверждается современными поисками наиболее адекватной образовательной методологии в обучении иностранным языкам, способными соответствовать изменяющимся потребностям развития общества. Условия открытого и взаимосвязанного мира, расширяющийся диапазон взаимодействия стран, усиление социально-образовательной значимости знания иностранных языков как инструмента международного взаимодействия выдвинули языки в образовательные приоритеты, придав им статус обязательной квалификационной составляющей профессиональной компетенции современного специалиста и действенной основы его подготовки к жизнедеятельности в новых условиях интенсивного международного сотрудничества.

Одним из показателей радикального пересмотра статуса «языка» в системе

¹ Н.Д.Гальскова «Современная методика обучения иностранным языкам». Пособие для учителя.- М.:АРКТИ.2003.с.49.

² Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролюбов и др. «Методика обучения иностранным языкам в средней школе». М.: Высшая школа, 1982. - с.7; М.К.Бородулма, А.Л.Карлиж, А.С.Лурье, Н.М.Мпниа. «Обучение иностранному языку как специальности». М.: Высшая школа. 1975.- с.5.; и др.

жизнедеятельностных координат, осмысления и преодоления сохранившихся инерционных подходов в трактовке «языка» только как учебного предмета явилась смена объекта изучения и исследования, в нашем случае, «иностранный язык» - учебный предмет на адекватное современному уровню научного развития -«иноязычное образование» как самостоятельную подотрасль «образования», являющуюся отдельным научным направлением.

Соответственно, рассмотрение «языкового образования» как многоаспектного и комплексного **целого** обуславливает и его определение как общепедагогической категории, раскрывающей становление личности через единство процесса обучения и воспитания.

Следовательно, обучение иностранным языкам должно выстраиваться как самостоятельная образовательная парадигма с науковедческим обоснованием **1) собственной методологией; 2) с присущим ему составом признаков характеристик; 3) системностью в научном познании и исследовании; 4) единой теоретической платформой; 5) отражающей ее системой категорий и понятий.**

При этом, система языкового образования, как и любая система, функционирует и развивается во имя достижения определенных целей, планируемых результатов, что определяет выделение целого ряда подсистем в рамках единой системы, в нашем случае, системы иноязычного образования.

п

Стала очевидна необходимость диктуемого временем перехода от узко предметного рассмотрения «иностранный язык» к сложноорганизованному объекту исследования и усвоения **-единой системе иноязычного образования.** Какова же, в общих чертах, эволюция становления современной теории иноязычного образования?

Выведение «иноязычного образования» в самостоятельную научно-образовательную систему открывает ему возможность выступать как динамично развивающийся объект для научного исследования и дидактического становления, закономерно ставит на повестку дня целый ряд сопутствующих проблем.

Любая система образования с позиций научной теории и прикладной дидактики стоит над «методикой обучения», которая, согласно традиционной трактовке, определялась 1) «как наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы и системы обучения», (А.А.Климентенко, А.А.Миролюбов¹; 2) как «отрасль педагогической науки, исследующей закономерности обучения определенному учебному предмету» (А.Н.Щукин)²; 3) как самостоятельная педагогическая наука, имеющая свои закономерности и свои методы исследования, обладающая характеристиками, свойственными любой науке: теоретической базой, экспериментальным полем для проверки различных рабочих гипотез, а также имеющей присущие ей специфические объекты исследования, обусловленные сущностью иностранного языка как объекта усвоения в учебных условиях (Г.В.Фокина)¹; 4) как система обучения иностранным языкам, обобщающая всю объектно-предметную область методики, которая складывается из взаимодействия двух подсистем: учебного предмета «иностранный язык» и методики как науки, определяющей в значительной мере успешность функционирования первой подсистемы (И.Л.Бим)⁴; 5) как **наука** о преподавании и изучении иностранного языка, которая устанавливает те закономерности, которые лежат в основе **учеб-нон деятельности преподавателя и студента**, направленной на овладение особым видом **практической деятельности**, а именно, речевой деятельностью на иностранном языке (М.К.Бородулина, А.Л.Карлин, и др.)¹; 6) как **наука**, изучающая закономерности и особенности **процесса обучения** иностранному языку независимо от того, о каком иностранном языке идет речь: **на ка.** исследующая цели, содержание, методы и средства **обучения**, а также **способы учения и воспитания** на материале иностранного языка (Ы.И.Гез, МВ Ляховицкий, А.А.Миролюбов, и др.) . 7) как **теоретическая и прикладная наука**, предметом которой является «**научное обоснование целей, содержания обучения**, а также научная разработка наиболее эффективных методов, приемов, «форм обучения с учетом поставленных целей, содержания и конкретных условий обучения». (Н.Д.Гальскова)\

В своем эволюционном пути становления «методика обучения иностранным

¹Климентенко А.А., Миролюбов А.А. **Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе.** М.: Педагогика, 1981 - с. 9.

²Щукин А.Н. **Обучение иностранному языку: Теория и практика.** М.: Филология, 2007.

¹ Фокина Г.В. **«Методика преподавания иностранного языка.** М.: Высшее образование, 2000.

⁴ Бим И.Л. **«Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника»** М.: Русский язык. 1977-С.27.

языкам» до изложенных современных трактовок определялась в 30-е годы XX столетия как 1) «**практическое приложение сравнительного языкознания**» (Е.М.Рыт). 2) как «**прикладное языкознание**» (А.В.Щерба); 3) а позже ставился под сомнение её самостоятельный научный статус, так как **она не имеет специфических закономерностей, а заимствует их у смежных с ней дисциплин** (И.В.Рахманов); 4) как «**прикладная психология**» (Б.В.Беляев); 5) и только на рубеже 50-х годов начинают появляться воззрения, определяющие методику через призму **педагогической науки**, но без признания её как самостоятельной научной, педагогической подотрасли, и только значительно позже она стала включаться в сферу **педагогической науки** со своими специфическими закономерностями, целями, содержанием и др.⁴

¹ Бородулина М.К. **Обучение иностранному языку как специальность»** М.: Высшая школа. 1975 - с.5.

Приведенные дефиниции, касающиеся статуса и научной самостоятельности «методики обучения иностранным языкам», необходимы для определения собственной позиции в этой дискуссионной теоретико-методологической проблеме.

Очевидно единодушие ученых в признании принадлежности «методики обучения ИЯ» к педагогической науке, но только незначительная часть исследователей решается признать её полную научную состоятельность и самостоятельность, большинство относят её к отрасли педагогической науки. В

¹ Гез Н.И. **Методика обучения иностранным языкам в средней школе М.: Высшая школа. 1982. с. 7.**

¹ Гальскова Н.Д. **Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя М АРКТИ 2003 с 49**

⁴ См. обзор истории развития методики обучения ИЯ в работе И.В.Рахманова **«Основные направления в методике преподавания иностранного языка в XIX-XX вв.»-М., 1972.**

основном, исследователи расходятся в определении масштабов её объектно-предметной области и в числе компонентов её научно-прикладной структуры.

Очевидная **технологичность, прикладная результативность и ориентированность** «методики обучения ИЯ», заложенная в её функциональной предназначенности, её **многослон-ность и междисциплинарность** как научно-исследовательского объекта:

- обуславливает **смещение** исследователями её функциональных характеристик как учебной дисциплины с её базовыми категориальными признаками как научного объекта, с одной стороны;

- с другой стороны, это же препятствовало поиску **внутрисистемных и межсистемных** механизмов её саморазвития, выхода за узкоспецифические рамки частной лингводидактики и возможности утвердиться как самостоятельной научной отрасли.

По всей вероятности, этими первопричинами объясняется более широкая распространенность признания «методики обучения ИЯ» как **учебной дисциплины**, представляющей **совокупность данных** по теории и практике преподавания иностранных языков (причем, основной объем научно-доказательной базы привлекается из смежных наук), и гораздо меньшая её узнаваемость и признаваемость как самостоятельной научной области, во-первых, как отражающей все характеристики и требования, подтверждающие её научную самобытность и, во-вторых, как самостоятельная наука, исследующая процессы усвоения, овладения языками и разрабатывающая научно-базируемые технологии обеспечения эффективного изучения языков.

Промежуточной позицией является определение «методики обучения ИЯ» как **чисто прикладной дидактической дисциплины, занимающейся технологиями обучения языкам как совокупностью современных приемов обучения.**

Дискуссионность проблемы определения научно-теоретической состоятельности «методики обучения иностранным языкам» и поиски более методологически самостоятельной научно-теоретической платформы вызвана необходимостью выработать универсальную и генерализирующую всю предметно-объектную и научно-практическую области методики обучения иностранным языкам как **научно-педагогическую парадигму**, что особенно стало актуальным в условиях глобальной и интернациональной востребованности вербальной коммуникации и активного международного взаимодействия.

Доминирующий **прикладной компонент** в дидактик-функциональной структуре понятия «методика» был источником постоянных сомнений и научных дискуссий по определению научно-теоретической состоятельности «методики». Желание «прислонить» методику к какой-либо научной области было до 60-х годов XX в. тормозом, который сдерживал ее развитие.

I. Уже в первой половине 20-го столетия методика обучения языкам (иностранному языку) определялась как **«прикладная лингвистика»**, что и определяло лингвистическую основу в методике преподавания ИЯ. Организация процесса обучения иностранному языку при доминировании «принципа сознательности», который понимался как прием лингвистического анализа и межъязыкового сравнения языковых единиц с приматом перевода и теоретизацией материала путем заучивания правил, с приверженностью методическим приемам грамматико-переводного метода - вот отличительные характеристики «методики обучения иностранному языку» того периода (Л.В.Щерба, Е.М.Рыт.).

II. В 30-40е годы, параллельно с доминирующей и реализованной на практике идеей определения «методики обучения ИЯ» как «прикладной лингвистики», на **арену научных дебатов** были вынесены научные воззрения о том, что методика является **«прикладной дидактикой»**, так как у нее единые с общей и частной дидактикой: объект (процесс образования и воспитания), цели, содержание и т.д. Этой позиции придерживался ряд ученых и в 60-е годы XX в. (Е.И.Перовский. Ю.К.Бабанский. В.С.Цетлин. Э.П.Шубин и др.).

III. Интенсивные разработки по психологии речи, по изучению механизмов речеобразования, по развитию психофизиологической функций человека, исследования механизмов речемыслительной и мыслительно-мнемической деятельности (П.П.Блонский. Б.Г.Ананьев. С.Л.Рубинштейн. Н.И.Жинкин и др.) вызвали к жизни возможность не столько перспективной проекции этих достижений на развитие методики, сколько растворение опять-таки

«многострадальной» методики обучения языкам в психологии (В.А.Артемов, Г.В.Репкин, Б.А.Бенедиктов, Г.В.Карпов). Идея определения «методики обучения иностранным языкам» как **прикладной психологии** принадлежала известному психологу Б.В.Беляеву, которую он аргументировал тем, что методы обучения языку базируются и предопределяются индивидуально-психологическими особенностями обучающихся и разработал **концепцию сознательно-практического метода** обучения (неродным языкам). Эта позиция была в одно время довольно популярна и стойко сохраняла свои позиции¹.

IV. В 50-е годы XX столетия в отечественной педагогике продолжали развиваться идеи Л.В.Щербы о **прикладном лингвистическом** статусе «методики обучения ИЯ» (И.В.Рахманов, Ю.В.Розенцвснг, О.С.Ахманова и др.). В этот период широкое паучное распространение получает «системно-структурный» подход изучения языка в функциональном преломлении отдельных подсистем языка, что сказалось в доминировании дидактической идеи обучения языку как **целостной языковой системы** с включением подсистем и единиц языка в соответствии с их общими системно-структурными закономерностями. Это предопределило преобладание **грамматического моделирования**, трансформационных **упражнений по парадигматическим преобразованиям**, выбора грамматических ядерных конструкций, типов предложений в качестве учебных единиц и образцов для усвоения, усилилось влияние учений о билингвизме и интерференции на препарирование учебного материала к практическим занятиям, т.е. **структурная лингвистика и лингвистическая системность** уверенно вошли в обиход практического преподавания иностранных языков.

IV. До 60-годов **идея лингвистической системности** прочно сохранялась в практике обучения иностранным языкам в форме **урвневой** модели обучения иностранным языкам, и основным объектом усвоения была языковая система и её реализация (А.Л.Карлип, А.С.Лурье, Л.М.Уман, Г.А.Богин и др.)

V. Середина 60-х годов отмечается как переломный этап в эволюции становления методов обучения иностранным языкам. К этому периоду относится утверждение и признание «методики обучения иностранным языкам» как педагогической отрасли

¹ (Г.В.Беляев «Очерки психологии обучения иностранным языкам». М.: 1955) знания. В рамках ведущего «сознательно-практического метода» (Б.В.Беляев) происходит ряд значительных преобразований:

- осуществляется перенос акцента с лингвистического преломления основ обучения иностранному языку на психологическую деятельностьную теорию;
- провозглашается практическая направленность обучения иностранному языку: единицей обучения становится речевой образец;
- психолингвистически-базируемые методики имеют больше авторитетизированные модели формирования речевых навыков (психолингвистическая теория поэтапного формирования умственных действий теория управления усвоением П.Я.Гальперина).

Хотя образовательные цели сменились на процессуально-деятельностное формирование способности к речевой деятельности, достигаемым результатом остается формирование языковых навыков с их использованием в репродуктивной речи и в заданных условных речевых актах.

Методика обучения иностранным языкам ориентируется на рассмотрение лингвистами языка не как принципиально изолированной системы, а как средства человеческого общения.

VI. В 70-80 гг. прошлого века социальный спрос на реально-практическое владение иностранными языками, вызванный активным расширением международных контактов, обусловил поиск активных, коммуникативно-ориентированных методик обучения иностранным языкам.

Как отмечают лингводидакты, иностранный язык уже в 80-е годы прошлого столетия был признан как многокомпонентная структура. В качестве объекта усвоения в иностранном языке был выделен целый ряд компетенций: лингвистическая, коммуникативная, этнокультурная, лингвострановедческая и др. Это ставило перед методикой актуальную задачу - обеспечить целостность и гомогенность содержания, преодолеть дискретность ее составляющих, определить адекватную этому содержанию и целям единицу обучения, которая могла бы быть определена как коммуникативная.

И хотя исходная «деятельностная» платформа психологии была заложена отечественными психологами (Л.С.Выготским, С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым) а в **методике обучения** иностранным языкам «деятельностный подход» был спроецирован с учетом всех специфических закономерностей на обучение иностранных языков также отечественными психолингвистами и методистами (А.Р.Лурия, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя, А.М.Шахнарович, И.Л.Бим и др.). **НОИ подход**, провозглашенный в методике как «коммуникативный», по-прежнему был далек от самостоятельной «деятельности» учащегося, базировался на речевых языковой системе, центрировался на формировании не коммуникативной деятельности, а на становлении через ЗУНы основных четырех видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо). Следовательно, этот подход:

- не способствовал формированию у учащихся коммуникативно-базируемых умений, т.е. готовности к свободному вербальному общению:

- не были ясны место и роль других умений, называемых как обязательные (социокультурные, лингвистические, стратегические и др.):

- не были определены источники, на которых можно было бы базировать их формирование;

- не был ясен механизм их интегрирования в структуре «коммуникативных умений», либо предполагалось их сепаратное проявление в коммуникации;

- вызванный в 70-е годы **поворот лингвистики** к социально-функциональным реализационным возможностям языка-речи, предопределил параллельное развитие психолингвистической парадигмы «теории речевой деятельности» с выделением в качестве значимой операционной единицы «речевого акта» (теория речевых актов). Это способствовало в 80-е годы прорыву и в методике преподавания иностранных языков, выходу на арену обучения иностранных языков ряда вариантов так называемого **коммуникативного метода** (Е.И.Пассов, И.Л.Бим). **интенсивных методик** и их вариантов (Г.А.Китайгородская, Г.Лозапов): функционально-ориентированных подходов (М.А.К.Холлидей) психологических моделей, базируемых на понятийно-когнитивном подходе (Д.А.Вилкинс) и др.

Таким образом, при декларируемом приоритете **«деятельное того подхода»** и так называемого «коммуникативного метода» в обучении иностранным языкам в этот период утвердился только как **«коммуникативно-ориентированный подход»**, так как **не была описана** коммуникативно-базируемая дидактическая система (отбор, организация коммуникативных учебных категорий и единиц таких, как коммуникативные сферы, интенции, функции, социальные роли, ситуации и т.д.) Соответственно и выделенный выше состав умений не мог формироваться как комплекс коммуникативно-базируемых умений на базе разрозненных и регламентированных типовых форм реализации речевых (а не коммуникативных) интенций в условиях искусственно создаваемых мотиваций для коммуникаций.

Социально-обусловленная потребность в обеспечении коммуникативно-речевой результативности в уровне владения языком, осмысление целевого назначения ИЯ как средства общения и выделение ее основной функции (коммуникативной) в качестве объекта формирования обусловили в 70-80 годы прошлого столетия начало интенсивных разработок в исследовании психолого-дидактических основ речевого общения, функционально-деятельностных структур процессов вербального общения, мыслительно-речевых и функционально-кодowych трансформаций и переработок информации в процессах коммуникации и т.д.

Комплексно-структурированная сущность вербальной коммуникации требовала его системно-функционального исследования и описания для методики обучения иностранным языкам, по меньшей мере, в двух направлениях:

- 1) функционально-реализационный регистр вербального общения;
- 2) когнитивные механизмы, обосновывающие речемыслительные процессы функционирования языка как средства общения.

Введение понятия деятельности в теоретическое представление о речевом общении развивалось в этот период в направлении появления функциональных моделей речевого общения, которое началось с отечественной теории речевой деятельности и так называемого третьего периода развития психолингвистики (Дж. Серл, Д.Вундерлих и др.), учитывающей закономерности формирования и функционирования речи в реальных условиях коммуникации с деятельностных позиций.

Безотлагательно требовалось определиться в следующих межотраслевых научных задачах* объективно диктующих новые ракурсы рассмотрения вербальной коммуникации, раскрывающей многогранность этого явления, и тем самым, поднимающей на более высокий \ уровень сложность задач перед «методикой обучения ИЯ» как науки, если таковой она являлась, так как даже синтезирование достижений наук, смежных по объекту исследования (вербальная коммуникация, модели кодовых преобразований, когнитивные структуры и др.). представлялось для методики довольно сложным процессом. Необходимость преломления целевых задач обучения ИЯ по обеспечению формирования вербального общения с учетом современных достижений предполагало ввести в круг рассмотрения и вовлечения в методические разработки следующие проблемы:

I. Первый блок проблем касается функционально-содержательной структуры вербального общения:

- в вопросах определения функционального аспекта речевого общения стало необходимым рассмотрение коммуникации как объективного социального процесса, целедетерминированного субъектными интенциями коммуникантов и, соответственно, в пределах этого процесса было признано целесообразным осуществлять установление основных функций речевого или вербального общения. В соответствии с чем необходимо было:

- уточнить **функциональный аспект вербальной коммуникации**, который трактуется как функциональная система, обеспечивающая получение, хранение, извлечение, обмен информацией при речевом взаимодействии людей;

- рассмотреть и определиться в термине «функция», в её значении «целевой предназначённости», что обуславливает принятие функций вербальной коммуникации как способов жизнедеятельности человека в социуме, т.е. **выдвигает социальную предназначённость** вербальной коммуникации на передний план;

- изучить социальный и общественный характер вербальной коммуникации, ее функции и призвание актуализировать и реализовать общественные отношения

как определенную форму деятельности, что обуславливает необходимость **исследования общения и социологии**;

- исследовать функции речевых высказываний в организации совместной деятельности, что позволит вывести исследование вербального общения за рамки **узкой лингвистической интерпретации** ее данных;

- степень генетической и функциональной увязки языка и деятельности, исследование вопросов речевой деятельности и речепорождения, выявление механизмов и предпосылок, формирующих речевые и коммуникативные способности человека как его высших психических функций, что обуславливает **наличие методологических схем анализа и в психологии, представляемых как психологическая теория общения**;

- необходимость учета знаковой природы вербальной коммуникации как средства общения, понимание структуры акта общения, ее компонентной и процессуальной стороны, что вызвало уже появление модельных исследований речевого общения, появление различных модельных и **методических схем в рамках общей теории информации**;

- в создаваемых моделях речевого общения уже было изжито стремление отвлечься от субъективно-индивидуальных, ситуативных, когнитивных и ментальных способностей человека, которые были характерны для структурных, поведенческих и описательных теорий речевой коммуникации (Л.Блумфильд, Б.Скиннер, Н.Хомский).

И все-таки в ряду лингвистических интерпретаций сущности вербального общения следует отметить первую, как по очередности появления, так и по научно-дидактической значимости — это лингвистическую модель общения Р.О.Якобсона¹, в силу того, что для целей обучения ИЯ был дан компонентный состав **акта** коммуникации, определяемой как **ситуация** общения с его такими обязательными составляющими как **адресат, сообщение, адресант, контекст, код, информация и т.д.**

Каждому из этих компонентов отводятся, по мнению исследователя, определенные функции речи: **экспрессивная и конативная** функции в системе взаимоотношений (адресат-адресант): в ходе содержательной и формальной организации акта общения выполняется **поэтическая и реферативная** функции общения; обеспечение прагматической направленности речи, отбор адекватных ситуаций средств общения реализует **фатическую** функцию речи; введение в речь интерпретационной и модельно-оценочной характеристики обеспечивает реализацию **металингвистической** функции речевого общения.

Лингвистическая модель общения Р.О.Якобсона по своей сути относится к функциональной, хотя и исходит из лингвистических основ определения функций речи в коммуникации. Эта модель общения представляет собой стратегию на

соединение основных функции языка с определенными функциями речи, с одной стороны, и

¹ Р.О.Якобсон. «В поисках сущности языка». Семно.Госка.- М., 1983. с. 102-117.

на учет влияния экстралингвистических факторов речевого общения на само речевое сообщение, с другой стороны.

Модельное представление речевого общения, построенное на основах лингвистической методологии, отражает в себе достоинства и недостатки чисто лингвистического подхода к анализ} речевого общения. Следовательно, речевое общение в онтогенезе и с точки зрения присущих ему функций стало рассматриваться на описываемом этапе развития теории речевой деятельности как интегративное явление, функционирование и реализация которого обеспечивается взаимозависимостью биологических, социальных, когнитивных, психологических, психофизических, природных факторов, степенью сформированное™ индивидуально-речевой и языковой способности и отличается национально-специфичной и межкультурной детерминированностью.

II. Второй блок проблем относится к психологическим теориям речемышления и реченорождения.

S Проблемы исследования **когнитивных структур, лежащие между мыслью и высказыванием**, механизмы перехода потока сознания в вербализуемое образование очерчивали новый круг проблем в мыслительно-речевом аспекте функционирования языка как средства общения;

S Исследование моделей **кодовых преобразований и функциональных корреляций, переработки и кодирования информации, используемых в процессе порождения и распознавания высказывания**;

S Развиваемые в тот период психологические теории рече-мыслительной деятельности, которые правомерно исходили их признания наличия гибкого и подвижного **я пикового сознания**, его корреляции с **механизмом индивидуального знания**, которая позволяет рассматривать языковое сознание как **пенхо-лиш внетнческнн механизм**, обеспечивающий следующий ряд взаимодействующих функций: регулятивно-управляющую, отражательную, оценочную, ориентировочно-селективную, интерпретационную.

S Каждая из вышеназванных трактовок функционального аспекта вербальной коммуникации является объектом отдельного и самостоятельного исследования, по их комплексная представленность как сформированной коммуникативной компетенции, и, что особенно важно, необходимость формирования у обучаемых иноязычных умений реализовывать эти функции в речи, обуславливает их значимость в определении адекватной модели общения.

Как видно из перечня интенсивно развивающихся и открывающихся новых направлений научных отраслей достижения, которые могли бы обеспечить успешное развитие теорий обучения ИЯ, к сожалению, мало изменили ситуацию. При всей объективной востребованности и заявленное™ коммуникативного метода обучения иностранным языкам¹, коммуникаивно-деятельностный подход еще не сработывал как целостная стратегия обучения (подход), не представлял собой в сложившейся теоретической модели обучения (системы) во взаимозависимости и взаимообусловленности ее составляющих. Если метод (методическая система) характеризуется большей системной упорядоченностью и организованностью, и эта системность диктуется той теоретической концепцией, составляющей ее основу, то существующее переходное состояние от традиционно-практических методов к коммуникативным можно было бы назвать коммуникативным подходом, указывая тем самым на общую направленность обучения, на реализацию коммуникативности, если бы эта методика имела определенную логико-функциональную завершенность, была бы способна реализовать цели обучения самостоятельно, без включения и интеграции с когнитивными и системно-функциональными подходами. Следовательно, при том багаже теоретических наработок не было оснований и для определения коммуникативной ориентированности обучения иностранным языкам как методического подхода.

То, что **коммуникативный метод обучения** иностранным языкам не реализовался как целостная и сложившаяся теоретико-практическая модель обучения иностранным языкам, было предопределено целым рядом обуславливающих этот срыв первопричин:

- Если цели обучения являются системообразующим фактором и предопределяют содержание обучения, то опрстеление

: **А.А.Леонтьев «Принципы коммуникативной направленности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам» Русский язык за рубежом. - 1982, №4; Е.И. Пассов «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению». -М., Русский язык- 1986).**

целей обучения иностранным языкам только как коммуникативных должно бы отразиться на содержании обучения, способного в этом случае обеспечивать формирование только коммуникативной компетенции у обучаемых. На самом деле чисто коммуникативно-обусловленного содержания обучения нет, а иначе это было бы ничем не оправданным крепом в сторону чистой прагматики. Речь отдельного человека, как бы индивидуальна она ни была, строится на использовании речевого опыта языкового социума, фиксированного в языковых средствах. Следовательно, содержание обучения включает и систему языковых средств, необходимых для обучаемого как сырьевой материал, обеспечивающий возможность формирования коммуникативных умений. Очевидно, что содержание обучения определяется необходимостью обеспечить коммуникативную ориентированность учебного материала при наличии предварительного усвоения системно и функционально организованного языкового материала. Следовательно, цели обучения иностранным языкам необходимо определять как коммуникативно-ориентированные, так как очевидна необходимость одновременного обеспечения обучаемых знаниями средств языка и формированием творческих гибких коммуникативных умений.

Налицо было и существование разнобоя в определении статуса коммуникативности и его места в системе методических категорий и понятий, что привело к его преимущественно узкопрактическому, реализационному толкованию на уровне методов-способов.

Параллельно с квалификацией коммуникативности как подхода или методической системы существует и определение коммуникативности как одного из методических принципов.

Рассмотрение коммуникативности как частно-методического принципа в отличие от общедидактических принципов предполагает его подчиненный характер в иерархической системе методических категорий, его положение элемента в системе, тем самым не имеющего концептуально-значимой и определяющей силы. Но если исходить из сегодняшнего толкования практических целей обучения как обучения общению, то есть коммуникации, а цели и задачи общения конкретизируются через определение функций вербального общения и их целенаправленного формирования, то коммуникативность как методический принцип выходит за рамки подчиненного положения в ряду других элементов методической системы. Она (коммуникативность) становится ориентиром в отборе, организации учебного материала, в выборе средств и способов достижения коммуникативных целей говорящим, в формах реализации его коммуникативного намерения. Следовательно, коммуникативность не может сужаться до рамок методического принципа.

О несостоятельности коммуникативности как генеральной стратегии (подход) или методической системы (концептуальная система) на описываемом этапе развития теории методов свидетельствуют то, что

- во-первых, общение еще не было определено и не описано как методическая категория;

- во-вторых, не было систематического описания общения как структурно-организованного целого с составляющими его компонентами, не определены составляющие ее единицы, не градуированы ее уровни;

- в-третьих, если цели обучения являются цементирующими всю методическую систему факторами, то для достижения коммуникативных целей обучения, последовательной реализации коммуникативного подхода на всех

уровнях и применительно ко всем видам речевой деятельности требуется решение ряда еще нерешенных проблем, в частности, проблемы именно коммуникативного отбора и организации учебного материала, что сделано лишь в теоретическом плане и только применительно к обучению говорению.

А отсюда следует, что в силу указанных выше причин, а главное, в силу непредставленногоTM общения как методической категории и отсутствия системного описания всех видов речевой деятельности как способов общения, не представляется возможным использовать коммуникативность ни как единственно возможный подход к обучению иностранному языку, ни как сложившуюся методическую систему. Практика преподавания иностранных языков демонстрировала **чисто эмпирически выработанное сочетание коммуникативно-ориентированного обучения с традиционным сознательно-практическим методом обучения иностранным языкам**. Возможно, на том этапе развития методов обучения иностранным языкам такое сочетание является и единственно разумным, позволяющим формировать языковую и коммуникативную компетенцию в единстве.

К 90-м годам прошлого столетия коммуникативный подход в обучении иностранным языкам стал уже приобретать формы **концептуальной системы**, основываясь на системно-прикладных к методике обучения ИЯ разработках функциональной лингвистики и прагматической лингвистики (М.К.Халлидей, Г.Видоусон, В.Аллен, Р.Х.Робинс, В.А.Бухбиндер, В.Л.Скалкин, И.Л.Бим), психолингвистики, психологии общения и теории коммуникации (А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, И.А.Зимняя, Б.Бернштейн, Д.Фиске, Дейк ван Г.А., Г.М.Дридзе) и социокультурологических исследований, исследований по лингвокультурологии, по проблемам онтологии языкового сознания и проблемам речевого общения (И.И. Халеева, Е.Ф.Тарасов, В.В.Сафонова, Е.С.Кубрякова, О.Л.Каменская, Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров). В этот период получили теоретическое обоснование образовательные цели и содержание коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, сделаны были попытки описать состав коммуникативных умений и технологию их формирования (И.Л.Бим, Е.Н.Пассов, Р.П.Мильруд, В.Л.Скалкин, Е.А.Маслыко, M.D.Gail, I.Smith, K.Jones, и др.).

Коммуникативный подход, появившись как доминирующая ииобразовательная идея, требовал кардинального пересмотра всей предыдущей системы обучения, перехода на содержательно-предметный и функционально-целевой пересмотр всего базового категориального аппарата методики обучения иностранному языку и, собственно, всего комплекса технологий и средств, обеспечивающих процессуальную сторону коммуникативного подхода.

Хотя коммуникативные цели и умения были заявлены как стержневые в коммуникативном подходе, реальной системы, реализующей эти цели и формирующей эти умения, разработано не было. В рамках этого подхода сформировался только в форме психологического фундамента так называемый аспект-**психология общения**, которая на основе исследования речевого общения описала основной состав единиц, а также определила базовые типы, функции, признаки речевого общения. По классификации В.Л.Скалкина были описаны **восемь сфер общения**, дано методическое обоснование и описание компонентного состава «ситуации» как формы реализации речевого общения.

Одним из наиболее продуктивных разработчиков «коммуникативной методики» был исследователь и практик Е.Н.Пассов¹, возглавлявший Липецкую методическую школу разработчиков этой теории. Объективным препятствием, с чем сталкивались разработчики коммуникативного подхода, было то, что при всей перспективности

¹ **Е.И.Пассов «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению». 2-е издание, неправ. М., 1991..**

и правомерности основ коммуникативного подхода, успешности его практической реализации препятствовала необеспеченность системно-отобранного и функционально типизированного учебного материала, иллюстрирующего специфику и варианты общения, представленные в совокупности их компонентов как образцы общения, вызванные определенными ситуациями. Сложность обеспечения всего понятийно-функционального банка данных, необходимых для реализации коммуникативного подхода (типология коммуникативных сфер, ситуаций, функций, функционального регистра типов общения, стратегий и тактик коммуникантов, рече-коммуникативных образцов высказываний, мотивированных вариативными ситуациями и др.) вызывалась тем, что все появлявшиеся на исторической арене методические системы имели лингвистическую платформу в виде либо языковой системы, либо в форме речевого базиса, представленного и отобранного лингвистами. В становлении коммуникативной методики такого отобранного и препарированного рече-коммуникативного материала в готовом и типизированном виде не могла представить ни одна отраслевая область. Даже выбор психолингвистической категории «речевой акт» в качестве учебной единицы, который предлагали некоторые исследователи, противоречит межличностно-деятельностной и контактной сущности вербального общения, так как основой общения не являются изолированные речевые акты вне условий ситуации. Современная трактовка общения большинством исследователей определяется через его результат как процесс совместной выработки единого, скорее всего нового для всех участников акта общения, значения всех производимых и воспринимаемых действий и их мотивов. Исследователь полагает, что только такое общение может способствовать «рождению общности» участников, понимаемой как специфическая общность медиаторов культур, характеризующаяся уникальным восприятием действительности через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно¹.

Трактовке целевого назначения «общения» Г.В.Елшаровой созвучны и позиции Ю.М.Лотмана (общение - это вид коммуникации. « в ходе которого происходит возрастание информации, ее трансформация...»). М.С.Коган также

¹ Г.В. Елизарова «Культура и обучение иностранным языкам» Санкт-Петербург. КАРО, 2005

определяет общение как «процесс выработки новой информации для общающихся людей и рождение их общности». Е.И.Пассов, подчеркивая полемический характер общения, считает, что общение - это «столкновение» двух позиций порождает нечто новое - новые знания, мысли, чувства, новую интенцию...!

Вышеперечисленные первопричины, тормозившие развитие «коммуникативной методики» как научно-практического направления, обусловили и тот факт, что и Липецкая методическая школа ограничилась выпусками инструктивно-предписывающих определений категориального состава «коммуникативной методики», образцами реализационных возможностей некоторых базовых единиц и понятий.

И все-таки коммуникативный подход, если даже остался на уровне коммуникативно-ориентированного подхода, явился знаковым периодом в эволюции методических воззрений, так как сделал серьезный поворот к созданию реальной коммуникации в искусственных условиях, в условиях отсутствия языковой среды.

Базируясь на имеющихся данных только коммуникативной лингвистики, коммуникативный подход развернул цели и предметное содержание методики обучения ИЯ на объективно востребованную, социодетерминированную предназначенность рече-языковой системы - служить инструментом реального общения. При этом он правомерно выделяется в качестве типологического определителя разновидностей типов ситуаций. Коммуникативные интенции (хотя Е.Н.Пассов и др. определяют их как «речевые интенции»), это рычаги, регулирующие и двигающие общение.

Правомерным был и следующий вывод поборников коммуникативного метода, а именно, что способность осуществлять вербальную коммуникацию должна определяться через качество сформированности «коммуникативной компетенции», состав которых в реальном общении в вариативных ситуациях многообразен, что усложняется тем, что с учетом типов ситуаций общения, видов сфер общения, социальных ролей участников общения, их стратегий поведения сложно поддается типизации, описанию и формированию в учебном процессе.

Не вызывает возражений определение в качестве базовых методических принципов коммуникативного подхода: речевую направленность обучения, учет индивидуально-психологических особенностей учащихся (личностный подход), речемыслительная активность, функциональный подход к отбору материала. ситуативность процесса обучения, проблемность как способ организации и

¹ См. анализ определений «общение» в работе Г.В.Елизаровой «Культура и обучение иностранным языкам».

представления учебного материала. По мнению А.Н.Щукина, достоинством коммуникативного метода является попытка объединить в учебном процессе изучение языка через культуру, а культуру - через язык. Тем самым достигается представление об иноязычном образовании как процессе передачи иноязычной культуры. В современной методике этот тезис получил дальнейшее развитие в рамках лингвокультурологического направления в обучении и обосновании содержания межкультурной компетенции учащихся¹.

Указанные факторы с неизбежностью требовали пересмотра как целей обучения, так и всех понятийных и структурных компонентов предмета методики обучения иностранным языкам.

Социоэкономический прорыв в мире на рубеже тысячелетий вызвал эволюционный взрыв в характере заказа на качество и уровень владения иностранными языками, который предопределил необходимость качественного пересмотра как образовательной политики в иноязычном образовании, так и необходимость кардинального переустройства методической науки и технологии обучения иностранным языкам, перехода на новые образовательные модели, с тем, чтобы выйти из кризисного состояния, обусловленного наличием объективного разрыва между уровнем требований общества к качеству и результату обученности языкам и существующим положением дел в этой дидактической области, вызванной сохранением традиционной образовательной и теоретико-методологической платформы, центрированной на жестко-регламентированном и управляемом процессе обучения, а не на личностноцентрированной модели овладения иностранным языком как средством развития личности, способного осуществлять межкультурную коммуникацию.

Таким образом, в развитии коммуникативного подхода различают условно две фазы развития: функционально-прагматическую (70-80е годы XXв.) и культурологическую (90-е годы XXв.).

Первая, характерная для 70-80-х годов и основывающаяся на интеграции данных прагмалингвистики и дидактики, выполнила свои задачи только до уровня

¹ А.Н.Щукин «Обучение иностранным языкам. Теория и практика» М.: Филоматис, 2007. -с.204.

частичной систематизации и описания речевых интенций, речевых образцов, ситуаций и речевых поведений партнеров. Начало развития второго периода относится к 90-м годам XX в., когда интенсивно стала разрабатываться социокультурная концептуальная основа коммуникативного подхода.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку стало рассматриваться как **возможность и средство обеспечения межкультурного общения**. Обучение иноязычному общению требовалось организовать **в контексте диалога культур**. Понятие «**межкультурная коммуникативная компетенция**» стало вытеснять термин «коммуникативная компетенция», тем самым подчеркивая, что межкультурный компонент содержания обучения иностранному языку становится ведущим, а аутентичность учебного материала - принципиальным требованием к содержанию предмета. Получила начало разработка совместных с зарубежными партнерами учебников, учебных комплексов и программ, в которых обучение иностранному языку строится на обширном национально-культурном информационном фоне о традициях, стереотипах поведения, менталитете и стиле жизни народов стран изучаемого языка.

Таким образом, происходит смена теорий обучения иностранным языкам, которая с неизбежностью вслед за пересмотром целей обучения приведет к смене всех структурных компонентов предмета методики обучения иностранным языкам. С учетом главенствующего социокультурного компонента содержания предмета «иностранному языку», предметное содержание, технологии, принципы обучения иностранным языкам должны были быть пересмотрены полностью, с сохранением только базисных языковедческих основ системы языка и речи.

Этот период методисты характеризуют как время **принципиальных переориентации в концептуальных положениях и содержании методической понятийно-категориальной системы**, в силу того, что осуществлялось кардинальное изменение целей и объекта «обучение иностранному языку», т.е. целевая установка коммуникативно-ориентированного подхода на «обучение иностранному языку как средству общения» уступает место межкультурно-коммуникативному подходу с собственными целями (формирование «вторичной языковой личности») и объектом - «владение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации».

Необходимость смены подходов диктовалась не только сменой социального заказа, объективным доминированием социокультурных целей и предметного содержания в структуре иноязычного образования, но тем, как отмечает Г.В.Елизарова¹, что «в последнее десятилетие коммуникативный подход не только развивался и модифицировался, но и подвергался критике за его «стерильность», оторванность от реальной действительности, проявившиеся в том, что **типичные коммуникативные ситуации** зачастую сводились к моделированию **ритуальных актов повседневного общения, во кабул яр** отбирался на **основе частности употребления, речевые формы и структура изучались на основе письменных** (т.е. безукоризненных) **диалогов**. В ситуации реального общения с носителями иного языка такой подход обнаружил недостатки компетенции обучающихся и потребовал включить в обучение знакомство с культурной составляющей иностранного языка.

Исходя из выше сказанного, можно сделать следующий вывод: взятый курс ориентации на рече-коммуникативный результат в обучении в практике преподавания иностранных языков того периода все еще оставался в рамках **сознательно-практического метода**, который надо рассматривать как поиск способов оптимизировать достижения практических результатов обучения, **как переходный период от одной исторически обусловленной методической системы к другой**, где становление последней в недрах предыдущей требует и времени и усилий практиков и исследователей.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что коммуникативная методика обучения, не реализовав себя полностью ни на одной ступени обучения, уступает место новому подходу, диктуемому социальным заказом нового XXI в. - **обучению язык> как средству межкультурной коммуникации**.

В последней декаде XX века правомерно констатировать лишь ориентацию обучения на формирование коммуникативной компетенций у обучаемых, и эту ориентацию, не забегая вперед, правомерно было определять как **коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам**.

Г.В.Елизарова «Культура и обучение иностранным языкам» Санкт-Петербург. КАРО. 2005. *

Вопросы и задания для выполнения

1. Выявите и проанализируйте первопричины, обуславливающие сложность и спорность определения «методики обучения ИЯ» как самостоятельной научной теории.

2. Выявите основные признаки социоисторической обусловленности необходимости модернизации иноязычного образования.

3. Представьте таблично хронологию развития «методики обучения ИЯ» и укажите причины, обуславившие их смену.

4. Какой нерешенный блок проблем сдерживает дидактическое внедрение «теории межкультурного общения» в практику иноязычного образования?

5. Составьте прогнозную аналитическую справку дальнейших путей и необходимых условий для внедрения межкультурно-коммуникативной компетенции в практику иноязычного образования.

§1.2. Анализ социально-образовательных факторов, обуславивших современную модернизацию иноязычного образования

Предпринимаемые в конце XX столетия поиски рациональных методик для обеспечения социального требования к качеству владения языками были отнюдь

не проявлением тупиковой ситуации. Это показатель поступательного развития методики обучения иностранным языкам, обусловленный сегодняшними социоисторическими условиями. Упомянутое выше положение вещей, когда коммуникативная методика обучения, не реализовав себя полностью, вынуждена была уступить место новому подходу, диктуемому социальным заказом 90-х годов прошлого столетия, а именно, обучению языку как средству межкультурной коммуникации, стало сигналом начала следующего -межкультурно-коммуникативного периода в эволюции методики. Указанные факторы с неизбежностью требовали пересмотра как целей обучения, так и всех понятийных и структурных компонентов предмета методики обучения иностранным языкам.

История развития теории обучения иностранным языкам не раз убеждала в том, что сложившиеся объективные условия дают толчок развитию новых методических теорий и возможностей: что новое зреет в недрах старого; что практика преподавания, новационные находки и творчество преподаватели зачастую опережают их научное обоснование.

Таким образом, на рубеже веков социальный спрос на качество владения иностранными языками значительно опережал предлагаемое качество образования. Этим, в значительной степени, была вызвана своеобразная стихия на образовательном рынке обучения иностранным языкам как попытка обеспечить требуемый уровень готовности в иностранных языках.

Следовательно, объективно создалась ситуация, когда требовалась 1) срочная смена философии и образовательной парадигмы в реализации учебного предмета «иностранный язык»; 2) динамический прорыв и опережающее время новационная деятельность дидактов и методистов, чтобы устранить явления, тормозящие перспективное развитие языка: 3) пересмотр и инвентаризация основ методики как научно-прикладной науки, начиная с методологии обучения иностранным языкам до инвентаризации всех основных понятийных категорий, определяющих и закладывающих основы иноязычного образования.

Существующее и сегодня многообразие концептуальных платформ как попыток решить стоящих перед системой обучения иностранным языкам современных социально-обусловленных требований сталкивалось с целым рядом проблем, а именно:

С отсутствие единства в определении современной методологии иноязычного образования;

С сложившаяся ситуация терминологических «свобод» в дидактике;

С необоснованная генерализация отдельных технологий обучения до уровня методологий и концепций, что характерно для зарубежной лингводидактики и их «слепое» копирование и перенос на отечественную дидактическую почву;

^ свобода дидактов в обращении к такому системному, целостному и ко многому обязывающему понятию, как «образование» И, как следствие, появление обилия «типов» образования, тенденции к нивелированию различий между «языковым» и «иноязычным» образованием, отсутствие конкретных моделей межкультурно-коммуникативной теории иноязычного образования как целостной программы обучения, неразработанность национальной концепции иноязычного образования для много-вариантной системы отечественного образования и т.д. — все это не способствует ускоренному переходу на создание и внедрение нового социально-прогнозного моделирования целостной национальной системы непрерывного и многоуровневого иноязычного образования с четко определенной методологией и ведущей образовательной теорией, способной реализовать поставленные перед ней современные задачи.

Расширение диапазона между народной и сотрудничеством, усиление социальной значимости иностранных языков, усиливающие процессы миграции, стимулировали развитие процессов обучения иностранным языкам. В этой сфере происходили значительные позитивные перемены: 1) широкое распространение полуживых вариативных образовательных услуг; 2) сформировалась сеть инновационных школ с приоритетом иноязычного обучения; 3) увеличилось число и разнообразие гимназий, лицеев, спец-и-профильных школ опять-таки с обучением большинства предметов на иностранном языке; 4) вносятся изменения в технологии обучения, большинство, из которых представляют собой перепое систем приемов зарубежных комплексов в наши аудитории и др.

При всей положительности процессов проявления вариативных моделей обучения в различных типах инновационных школ отсутствие регламентирующих преимущественность и качественную стандартность иноязычных умений по стадиям и уровням образования вызвало серьезные сбои в обучении иностранным языкам.

Следовательно, усиление социальной значимости иноязычного образования наряду с позитивными процессами вызвало к жизни и ряд явлений, тормозящих перспективное развитие иноязычного образования в республике:

- 1) нарушилось единство образовательного пространства и унифицированность предметного содержания иноязычного образования, так как школы захлестнули инновационные эксперименты;
- 2) проявилось отсутствие единой методологической платформы и теории иноязычного образования, что сказалось в произвольности выбора вариантов образовательных программ и обучающих средств;
- 3) потерялась целенаправленность обучения на стандартизированные конечные результаты в силу быстрого развития стихийного рынка зарубежных обучающих программ и курсов, учебников и учебных комплексов, выбор которых был не менее субъективен;
- 4) в силу отсутствия критериального механизма, оценивающего уровни обученности выпускников различных типов школ, работавших по различным

программам, стало невозможным определить требования к качеству конечных результатов;

- 5) в результате нарушилась преемственность и непрерывность иноязычного образования, что в этой предметной области является основной составляющей, обеспечивающей эффективность и качество образования на всех уровнях, в том числе на уровне высшего образования.

Ситуация усугубляется недостаточным уровнем кадрового воспроизводства и низким уровнем кадровой обеспеченности школ и вузов учителями иностранных языков.

Очевидно, что необходимость обеспечения готовности системы иноязычного образования к реализации программы модернизации отечественного образования и задачи выравнивания стартовых позиций требуют с неизбежностью системы радикальных мер, а именно:

С качественного пересмотра иноязычно-образовательной политики и выбора общей методологической платформы в обучении иностранным языкам;

С создание единой и преемственной национальной системы иноязычного образования, управляемой целостной концепцией;

С создание единого унифицированного пространства для всех форм и уровней системы образования;

С введение дифференцированного по уровням и формам (раннего, профильного, предметно-дифференцированного, специально и профессионально углубленного и т.д.) подготовки учителей иностранных языков для школьной, вузовской и послевузовской системы образования;

С кадрового и образовательного обеспечения планируемого отечественной концепцией развития образования, расширения временных границ и периодизаций иноязычного образования;

С построение единой системы ранжирования и оценки уровней обученности иностранным языкам, ориентированной на международные стандартные требования:

- унификация квалификационно-качественных требований по иностранным языкам для всех типов учреждений образования.

Причинно-следственные факторы, обусловившие современное состояние иноязычного образования, можно сгруппировать, помимо социально-экономических, в следующие две категории: **организационно-образовательные факторы**.

Факторами организационно-образовательного характера, вызывающими настоящее положение вещей в организации и управлении иноязычного образованием являются:

С отсутствие единого научно-методического центра по разработке методологической, содержательной и технологической основ иноязычного образования, призванного обеспечить координацию многовариантной системы иноязычного образования;

С отсутствие целевого мониторинга, управления и регулирования востребованностью иностранных языков и кадровым обеспечением планируемого реформой расширения временных границ, многовариантных форм и типов иноязычного образования, новых периодизаций в среднем и высшем профессиональном образовании;

С отсутствие организационной структуры, ответственной за создание единого содержательного унифицированного иноязычного пространства для всех форм и уровней системы образования;

С отсутствие разработанной общенациональной концепции (модели) иноязычного образования для целостной системы образования.

К содержательно-методологическим причинам, обуславливающим отмеченные недостатки в организации и управлении иноязычного образования, относятся:

С необходимость выбора объектом изучения «Иноязычное образование» как широкой образовательной базы для формирования у обучаемого концептуальной картины мира другой языковой общности;

С предметное содержание ИЯ не переориентировано полностью на формирование межкультурно-коммуникативных компетенций;

С объектом обучения по-прежнему определяется «Иностранный язык» вне социокультурного содержательного фундамента;

С моделью учебного процесса избирается эталонно-процессный, регламентирующий учебный процесс, в то время как смена образовательной парадигмы диктует переход на интерактивно-коммуникативную платформу организации учебного процесса;

С принципы обучения по-прежнему остаются организационно-управляющими учебным процессом, а не мотивирующие и стимулирующие коммуникативное взаимодействие участников общения.

С оценка конечных результатов ориентирована по-прежнему на контроль усвоения предметного содержания по этапам обучения, а не на измерение уровней обученности иностранному языку по единому контрольно-оценочному инструментарию.

Следствием отмеченных содержательно-методологических несоответствий современным требованиям к уровню подготовки по иностранным языкам явилось:

- потеря унифицированного содержания иноязычного образования и нарушение единого образовательного пространства;

- стихийность выбора вариантов иноязычного образования, не ориентированных на стандартизированный конечный результат;

- отсутствие критериально-параметровой шкалы, ранжирующей уровень обученности ИЯ учащихся различных типов школ и форм обучения;

- серьезные сбои в обеспечении преемственности и непрерывности иноязычного образования.

Мерами по преодолению вышеперечисленных следствий, вызванных наличием и сохранением содержательно-методологических причин являются:

- разработка и внедрение единой концептуальной (методологической) платформы;

- создание единой общенациональной системы иноязычного образования;

- введение дифференцированной подготовки учителей иностранных языков для всех уровней иноязычного образования;

- упорядочение и подведение существующих вариативных подсистем иноязычного образования под единую нормативно-управляющую и содержательную базу;

- унификация квалификационно-качественных требований к конечным результатам по уровням обученности иностранному языку для всех типов учреждений образования;

- создание или отбор учебно-методических комплексов, обязательных для каждого уровня иноязычного образования.

Таким образом, рассогласованность между звеньями иноязычного образования, необходимость сохранения преемственности целей на всем образовательном маршруте — настоятельная проблема, которую необходимо решать совместно в средней и высшей профессиональной школах.

В отмеченных условиях, сложившихся к началу нового тысячелетия в сфере обучения иностранных языкам, сложно было ускорить процесс перехода на разработку и внедрение нового подхода, диктуемого социальным заказом - обучение языку как средству межкультурной коммуникации.

В этих условиях своевременной и правомерной явилась постановка вопроса российскими исследователями о необходимости выделения «языкового образования» как самостоятельного объекта, но, правда, без четкого определения его места и статуса в структуре такой социально-культурной категории, как образование. Но даже при этом, само вычленение «языкового образования» в научно-образовательный объект исследования и попытка достижения определенности и унифицированности в трактовке «языкового образования», признание за ним специфичности и уникальности как образовательной области или подотрасли, **ак-lya.ibiioerb** которой в условиях интенсивного развития и расширения международного взаимодействия, где язык выступает основным орудием обеспечения взаимопонимания, не вызывает сомнения. - послужил тем рычагом, позволившим признать существование стагнации в научной теории языкового образования. Накопленный огромный запас научно-исследовательских достижений в смежных для языкового образования научных областях (теория коммуникации, межкультурная коммуникация, социология, лингвокультурология, когнитивистика, психология общения, психолингвистика, культурология, межъязыковая прагматика, социоллингвистика и др.) оставался не востребованным и методикой обучения иностранным языкам, которую сковывали границы её больше прикладной предназначенности, чем научно-созидательной и инновационной.

Следовательно, выведение «языкового образования» на самостоятельную научно-педагогическую орбиту позволило разработчикам проблем «иноязычного образования» вскрыть и другой старый нарыв, вызванный узко практическими рамками, в которой была загнана «методика обучения ИЯ». оставившая за собой из грех ипостасей (наука, учебная дисциплина, практикум обучения ИЯ) - практически только одну - **учебная дисциплина**, ибо новые собственные теории и методологии в последние десятилетия не выдвигались.

Следовательно, предлагаемое нами объективно-обоснованное выделение «иноязычного образования» в самостоятельную научно-практическую область образования послужит своеобразной платформой для смены философии и парадигмы иноязычного образования, поиска адекватной методологии и всей производной его новой иноязычно-образовательной парадигмы для удовлетворения современного социального запроса на качество образования в иноязычном образовании.

Перспективность и правомерность диктуемых временем расширений концептуально-содержательных границ учебного предмета «язык» до «языкового образования» вступает в противоречие с той ограничительной системой полумер, в трактовке сущности «языкового образования» выдвигаемых теми же исследователями, при котором: во-первых: 1) правомерно выделяя «языковую образовательную систему» в самостоятельную отрасль, указанные исследователи объединяют в её рамки все современные (родные и неродные) языки и культуры»¹; 2) во-вторых, в разряд этих языков, несмотря на специфику его становления в условиях отсутствия лингво-и-социосреды, включаются и иностранные языки как отдельные «сопряженные и автономно функционирующие сферы»² 3) при этом, в силу убежденности авторов в универсальности качественных характеристик всех языков, которые присущи и всем дисциплинам лингвистического цикла (единое предназначения психолингвистической направленности выступать средством формирования и формой существования мысли: являться основой формирования «языковой личности»: функционировать концептуальной базой становления языковой «картины мира» и др.). обуславливает определение ими объектом усвоения «язык», который, вне его дифференцированное™ в зависимости от его социо-и-лингвокультурологических особенностей, ментально-идентифицирующих спецификаций, накладываемых этническими характеристиками на язык, остается **формальным конструктом**: 4) отмеченная изоляция «языка» от социокультурологических основ этнически его идентифицирующих, приводит еще к одному противоречию - предложению авторов определять «иностранный язык» только как учебный предмет; 5)

несмотря на правомерные ссылки на результаты психологических и психолингвистических исследований, свидетельствующие о кардинальной противоположности путей усвоения родного («снизу вверх») и иностранного языков («сверху⁷ вниз»), тем не менее, делается попытка максимально нивелировать различия в механизмах усвоения этих языков, что позволяет авторам свести их в одну образовательную систему.

Определенное противоречие, имеющее принципиальный характер, проявляется и а) в определении понятия «языкового образования» через систему признаков, которые не отражают базовые характеристики понятия «образования» как объекта педагогики и общей педагогической категории с современной антропологической (центрированной на развитии личности) интерпретацией сущности «образования»; б) «языковое образование» в предлагаемой автором социально-государственной интерпретации выступает как программа реализации государственной языковой политики по подготовке полиязычной личности; в) собственно, под понятие языкового образования подведены 1) все уровни востребованности языков (государственные, социальные, индивидуальные); 2) все категории образовательных и социальных учреждений; 3) все исследовательские и образовательные процессы с объектом «язык» и др.

В такой **социально-государственной интерпретации**, «языковое образование» реализует только одну из своих характеристик, а именно, выступает как **программа государственной языковой политики**. В такой ориентации «языковое образование» не способно

- базироваться на выработанный самостоятельный методологический базис;
- определяться как перманентно развивающийся **объект дидактического изучения и развития;**
- представлять собой определенную **научно-предметную область исследования;**
- представлять собой **целостную гомогенную отраслевую систему**, так как многослойность и отраслевая разнонаправленность составляющих представленной трактовки «языкового образования» не отвечает требованиям **принципов «системное гн» и «категориальной адекватности»;**
- определять свою системообразующую категорию, объединяющую все компоненты «языкового образования» в рамках единого методологического стержня.

Следовательно, в работах современных дидактов при всем многообразии подходов, «языковое образование» все еще не получило **окончательного определения и описания как** научно-отраслевой объект. Нет определенности и в статусе «иноязычного образования», включенного в «языковое образование» как одна из его сфер.

Очевидна была необходимость безотлагательного решения места и статуса «иноязычного образования» как самостоятельной научно-детерминированной отрасли с перспективным потенциалом развития. Этим положением дел было вызвано начало поиска предлагаемого общения как выхода из сложившейся ситуации.

Потенциал развития «иноязычного образования» как науки с адекватными ее целям принципами научного познания и саморазвития, полагаем, заложен:

- в необходимости базирования её методологии (когнитивно-лингвокультурологической) на направлении «гносеологии» (теория познания) в рамках общей теории науки;
- в отраженноеTM в **когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования основных принципов теории познания¹**: 1) **принципа детерминизма** (поиск и получение научного знания соотносится с объективной реальностью); 2) **принципа соответствия** (преемственность и связь научного знания с предшествующей системой); 3) **принципа дополнительности** (взаимосвязь изучаемого объекта с познающим его субъектом).
- в представленности в методологии «иноязычного образования» современной интерпретации понятия «методология»² через ее основные составляющие, отражающие ее сущность, которыми признаются три базовые функции (философско-психологическая теория деятельности, системный анализ, науковедение - теория науки).

Соответственно, когнитивно-лингвокультурологическая методология иноязычного образования должна была отражать и (табл. №1) представлять собой деятельностьную структуру научного познания комплексного и междисциплинарного

Новиков А.М. «Методология образования», М., ЭГВЕС, 2006, стр.72-77 Новиков А.М. «Методология образования», М., ЭГВЕС. 2006. с.р.72-77

конструкта «**иноязычно-лингвокультурологическая личность**». выступающего как единый объект научного анализа и дидактического изучения иноязычного образования:

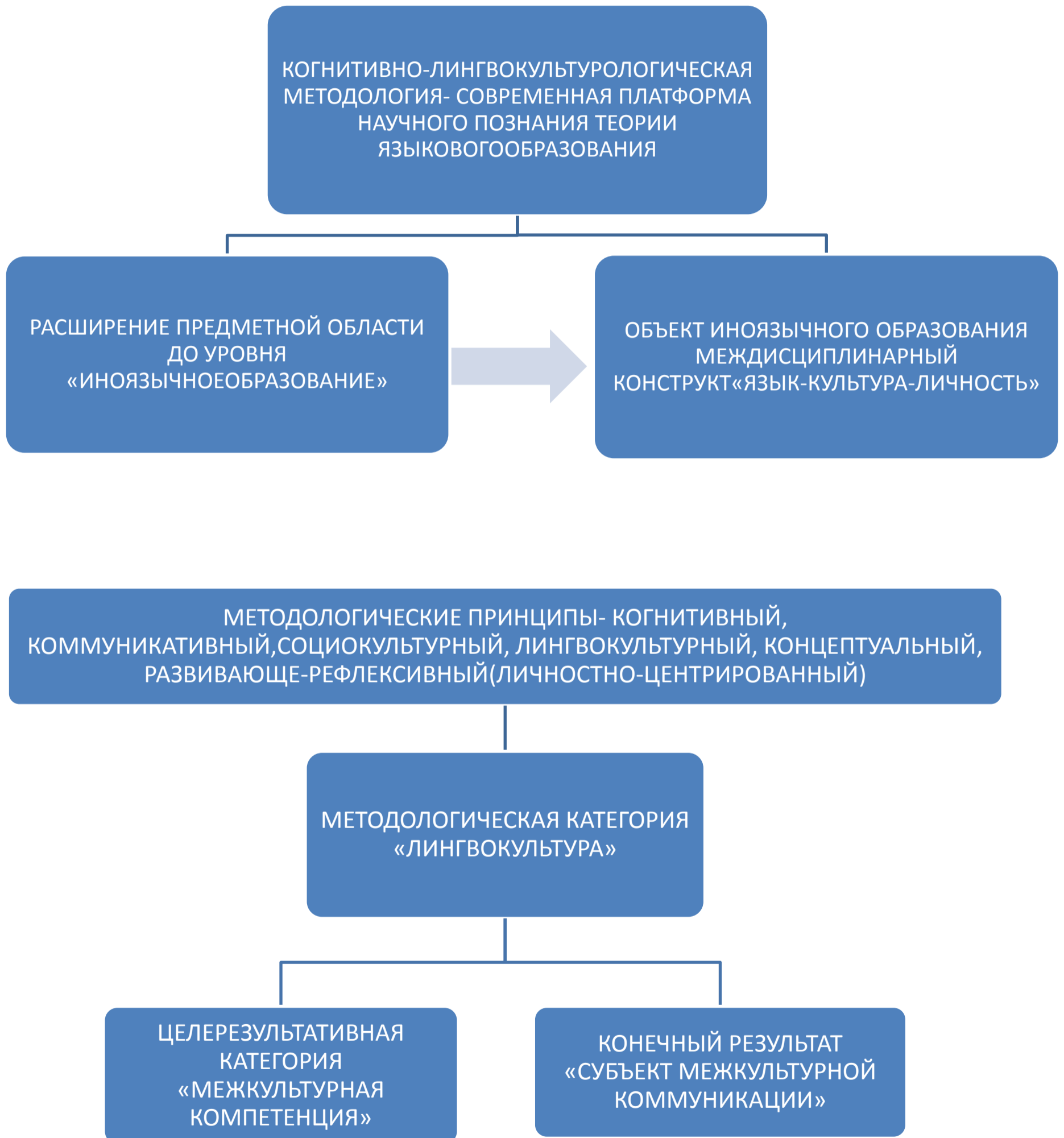
- в наличии условий для реализации основных характеристик, обязательных для «методологии» как теории научного познания. Правомерно было обеспечить, чтобы методология иноязычного образования как отрасль педагогической науки базировалась на следующих обязательных для педагогической науки, составляющих:
- а) **системности** в научном познании и исследовании конкретной научной области; б) наличии **единой теоретической платформы**, обеспечивающей раскрытие целостности объекта, функциональной взаимосвязанности его составляющих; в) наличии **совокупности методологических принципов**, отражающих конкретную методологию той науки; г) наличии отражающих теоретическую платформу **системы понятий и категорий;**
- в интегрированности «иноязычного образования» через свою современную когнитивно-лингвокультурологическую методологию с целым рядом смежных

разноотраслевых наук (культуроведение, теория коммуникации, лингвокультурология, социокультурология, междисциплинарные исследования, когнитология, социолингвистика и др.).

Соответственно, утверждаясь через приведенные доводы в правомерности расширения объекта «иностранный язык» до уровня «иноязычного образования», необходимо признать, что при всей неоднозначности определения исследователями сущности «языкового образования» и не выраженности его права на самостоятельное развитие, «языковое образование» выступает как родовое понятие, по отношению к которому «иноязычное образование» будет выступать как его видовой вариант.

Но наряду с вышеизложенными аргументами, обосновывающими гносеологическую правомерность выделения методологии «иноязычного образования», необходимо выстроить и доказательную базу, подтверждающую отраженность основных характеристик «образования как системы» в понятии «иноязычное образование».

В современной интерпретации понятия «образование» параллельно сосуществует несколько доминантных начал, определяющих сущность и функциональное назначение «образования»:



- **социализирующая функция** «образования» как процесса социализации индивида через становление его социально-идентифицирующих и мировоззренческих компетенций¹;

- **антропологическая интерпретация** «образования» как процесса и результата становления человека с пониманием личности в образовании **1)** как общественного продукта (социологического компонента); **2)** как основы исследования и воспроизводства культуры в личности (культурологического компонента)²;

- **социально-культурологическая сущность** и функциональное назначение «образования» понимается как непрерывный процесс реализации возможностей личности в пространстве культуры и общества³;

- **социально-педагогическая сущность** и назначение «образования» трактуется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства⁴;

- **экономико-стратегическая составляющая «образования»** выражается в его роли ключевой экономической категории, обеспечивающей национальную безопасность, экономическую независимость и конкурентоспособность страны⁵;

- **интегративное определение «образования» как социо-культурно-базированной, антрополого-педагогической социальной категории**, обеспечивающей в ходе учебно-воспитательного процесса становление личности как социально-предопределенного продукта⁶;

- интерпретация «образования» как **социально-образовательной системы**, структурированной по следующим социальным рангам: **1)** образование как ценность; **2)** образование как система; **3)** образование как процесс; **4)** образование как результат⁷;

- в зависимости от контекста употребления «образование» может трактоваться: **как значимая ценность, как общественное**

Гребнев Л. «Образование в России» ; Степашко Л.А. «Философия и история образования», М., 1999 ; Жданова М.В. «Философские осмысления понятия «образование» западноевропейской традиции» Образование в Сибири 1005, №1 ¹ Закон РФ «Об образовании», 1992 - стр.42

¹ См. работу Д.Н.Кулпбаевой «Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа». Алматы, 2006, стр.43

Кунанбаева С.С. «Современное иноязычное образование: методология и теории», Алматы, 2005, стр.63

² Гершуиски Б.С. «Философия образования для XXI века» М.: Академкнига, 2001 явление; как функция общества и государства по отношению к своим гражданам: как сложная иерархическая система; как сфера социальной жизнедеятельности, как процесс и др.¹

Во всех отмеченных выше определениях понятия «образование», при всех различиях исходных доминантных начал, подчеркивается обязательность наличия характеристики: **1)** принадлежности к определенной культуре и социуму (социально-культурологическая сущность «образования»); **2)** его представленности как воспитательно-образовательного процесса становления личности как социально-предопределенного государством общественного продукта; **3)** как основы обеспечения национальной безопасности.

Представленные современные трактовки понятия «образование» снимают классическую теорию понимания «образования» как «восхождения к предопределенному образцу» и центрируют «образование» вокруг главной ценности - личности и процессов его развития.

Тот факт, что интеллектуальный потенциал нации создается системой образования, становится определяющим фактором прогрессивного развития, в первую очередь, этой страны, обуславливает принципиальную особенность образовательной политики многих стран, где образование признается сферой

национальных интересов, одним из ключевых факторов, гарантирующих защиту национальной безопасности.

Следовательно, «образование» как социальная категория в содержательно-мировоззренческой основе выражает национально-идентифицирующую специфику каждого социума, направлено на решение задач социума и государства в достижении: 1) личностно-государственных образовательных цензов и 2) стандартов мирового качества, предопределенных интересами и задачами этой страны.

Таким образом, образование как институт определяется двумя аспектами - социальным и культурным. - первый отражает структурную сторону социального института, второй - функциональную сторону, определенный способ его деятельности. Их взаимодействие обуславливает развитие и самосохранение института.

Последнее суммарное определение базовых характеристик «образования» как **социальной категории** с разной степенью приоритетности с учетом целевых задач отраслевых «образований» может перекрываться «культурно-образующим» «общепедагогическим» или «личностно-развивающим» компонентами в понятийной структуре

¹ Поташник М.М. «Управление качеством образования» Педагогическое общество России». М., 2004

«образования».

Наиболее признаваемыми характеристиками, обосновывающими соответствие «иноязычного образования» системе требований к понятию образования являются

С методологическая независимость и самостоятельность;

С системность в научном познании и исследовании конкретной научной области;

С наличие единой теоретической платформы, обеспечивающей раскрытие целостности объекта, функциональной взаимосвязанности и его составляющих;

Л наличие совокупности методологических принципов, отражающих конкретную методологию этой науки;

С наличие отражающих теоретическую платформу системы понятий и категорий.

Для определения степени методологической независимости «когнитивно-лингвокультурологической методологии «иноязычного образования» необходимо уточнить понятие «методология».

- **Методология** в современной науке определяется как совокупность **методологических (теоретических) принципов** в организации и построении теоретической и практической деятельности¹.

При таком толковании «методологии»,

- основной **методологической функцией** философии по отношению к любой науке является разработка «системы общих принципов и способов научного познания»²;

- «**системность**» как ведущий признак «методологии» отражается 1) в **системном подходе**, используемом в научном познании объекта: 2) в рассмотрении и исследовании объектов как подсистем единой системы «иноязычного образования». 3) **системообразующей категорией**, выстраивающей отраслевую теоретическую и практическую деятельность в преломлении методологии иноязычного образования, выступает система **методологических принципов**¹.

В иерархии дидактических понятий и категории для теории иноязычного образования, **отмеченные** выше объекты анализа будут выглядеть в следующей взаимосвязи: «методология» - система общих принципов и способов научного познания и социальной практики, реализующая свою системность через «методологические принципы» научного познания, которые предопределяют базис и теоретические платформы **научных концепций**

¹ Философский энциклопедический словарь. М., 1983. : Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Academia. 2003-стр. 10

во взаимосвязи методологически значимых составляющих и, следовательно, определяемых как базовые понятия для научно-практической области «иноязычного образования».

Подводя итоги вышеизложенным аргументам, подтверждающим объективную правомерность вычленения «иноязычного образования»², необходимо обобщить основные постулаты **новой теории «иноязычного образования»**, согласно которой она признается:

во-первых, как **самостоятельная дидактическая область**, отвечающая признаковым характеристикам «образования», основной из которых является **методологическая независимость и самостоятельность**;

во-вторых, как **специфический тип образования с когнитивно-лингвокультурологической методологией** научного познания и исследования конкретной научной области (теории иноязычного образования);

в-третьих, как **отраслевая научно-практическая область** с единой теоретической платформой (**межкультурно-коммуникативная концепция иноязычного образования**) и **целостным междисциплинарно-комплексным объектом исследования (иннокультурно-личность)**. с конечным результативным продуктом — субъект межкультурной коммуникации, синтезировано отражаемого такой базовой и методологически значимой категорией как «**лингвокультура**» в функциональной взаимозависимости всех ее составляющих:

в-четвертых, как основа отраслевой науки, имеющей собственную систему понятий и категорий, обосновывающих ее теоретическую самостоятельность:

в-пятых, в ней такой комплексный объект познания как «**иннокультура-инноязычная личность**» обуславливает 1) осознанную (когнитивную) **реконструкцию мира**; 2) **формирование «вторичного когнитивного сознания»** и 3) построение «**вторичной карты и карты мира**» при приобщении к новому языку и лингвокультуре:

в-шестых, специфический процесс приобщения к новой лингвокультуре в

¹ Кунанбаева С.С. «Современное иноязычное образование: методология и теории», Алматы, 2005, стр.262

- Кунанбаева С.С. «Современное иноязычное образование: методология и теории», Алматы, 2005. стр.262

«иноязычном образовании» осуществляется преломлением содержания иноязычного образования через **методологические принципы**:

в-седьмых, выделенный набор методологических принципов (**коммуникативный, когнитивный, социальный, лингвокультурный, концептуализирующий, социокультурный, личностно-центрированный или развивающе-рефлективный**) является тем методологическим базисом, который осуществляет систематизацию и реализацию методологии «иноязычного образования» через предметное содержание:

в-восьмых, выделяемый в «иноязычном образовании» когнитивно-лингвокультурологический базис составляет **содержательный методологический базис** для становления «субъекта межкультурной коммуникации» как личности с высоким уровнем сформированности когнитивно-языковых и деятельностно-коммуникативных основ межкультурной коммуникации, с адекватным уровнем сформированной межкультурно-коммуникативной компетенции, обеспечивающей гибкое и оперативное реагирование на вариативность ситуации общения, с прочностью сформированных социо-и-лингвокультурологических компонентов его межкультурно-коммуникативной компетенции.

Ниже представлена оценка **системной целостности**, «методологический детерминированный» обновленной теории «иноязычного образования» через рассмотрение его конечного результата (субъекта межкультурной коммуникации) с трех позиций: **качественно-образовательной, когнитивно-деятельностной, и core и ко-миссионной**.

I. О пределе юнце конечного результата иноязычного образо-ванпя как формирование уровня личности «субъекта межкультурной коммуникации» обусловлено тем, что в качественном-образовательном аспекте этот уровень

- является максимально достижимым качественным уровнем в условиях отсутствия языковой и социокультурной среды:

- характеризуется межкультурно-коммуникативной компетенцией, позволяющей личности адекватно осуществить межкультурно-коммуникативную коммуникацию:

- обеспечивает способность личности осуществлять межкультурную коммуникацию в вариативных профессиональных и жизненных ситуациях, проявляя соответствующую коммуникативно-поведенческую культуру;

II. В когнитивно-деятельном аспекте достижение этого уровня личности

- требует обеспечения осознанной и целенаправленной деятельности будущего «субъекта межкультурной коммуникации», направленной на формирование новых когнитивно-лингвокультурных комплексов, включаемых в общий когнитивный механизм личности по мере усвоения иноязыка и инокультуры;

- предполагает когнитивно-базируемую сформированность «вторичного когнитивного сознания» как базы для дальнейшего продвижения личности до максимальных уровней качества владения, соотносимых с уровнем носителя этого языка и культуры:

- отражает процесс постепенной ресоциализации (вторичной социализации) личности через социализирующий концепт иной социо-и-лингвокультуры;

- предполагает, что сформированные базовые «вторичные ментальные конструкты», обеспечивающие новую языковую концептуализацию мира личностью, будут служить для него системой координат, используемых им при восприятии и взаимодействии с окружающим миром в процессе приобщения к новой лингвокультуре и собственного становления как «субъекта межкультурной коммуникации».

III. В теоретико-методологическом аспекте ориентация на этот результат свидетельствует

- об обоснованности определения методологии теории иноязычного образования как когнитивно-лингвокультурологической;

- о правомерности выделения «лингвокультуры» в качестве базовой и методологически-значимой категории, синтезирующей в единое органичное целое «язык - культуру - личность»:

- о системном и полноценном отражении сущности современной методологии теории иноязычного образования, совокупностью методологических принципов (когнитивный, концептуальный, коммуникативный, социальной, лингвокультурный, социокультурный, развивающе-рефлексивный):

- о методологической адекватности теории «межкультурной коммуникации» как современной социально-обусловленной концепции иноязычного образования.

Тезисно представленные базисные положения разработанной современной «когнитивно-лингвокультурологической методологии» такой специфической отрасли как «иноязычное образование» научно обосновывают выделение «иноязычного образования» в самостоятельную дидактическую область: 1) имеющую объект научного познания; 2) представляющую собой систему с системообразующей совокупностью методологических принципов, отражающих ее методологию; 3) базирующуюся на единой теоретической платформе; 4) раскрывающую целостный объект (язык-культура-личность); 5) имеющую собственную систему понятий и категорий.

Научно-теоретические положения, обосновывающие новую философию и методологию «иноязычного образования», будут представлены в соответствующих разделах работы.

Вопросы и задания для выполнения

1. Только ли изменения социального спроса на качество образования служат движущей силой для смены концепций в образовании или проведении образовательных реформ?

2. В чем проявлялось сдерживающее начало сохранения объектом обучения «иностранный язык» на рубеже XX-XXI вв.?

3. В чем заключаются кардинальная и определяющая роль категорий «цель» и «содержание» образования в смене систем образования?

4. Представьте аналитическую справку 1) по существующим вариативным программам обучения ИЯ в современной средней школе; 2) об управляющих этими системами педагогических концепциях и теориях; 3) об обеспечивающих реализацию этих систем учебных комплексах. Подготовьте со слайдами защиту Вашей позиции о правомерности существующего многообразия вариантов программ обучения ИЯ.

5. На этом фоне приведите «за» и «против» объективно-исторической обоснованности выделения «иноязычного образования» в самостоятельную отрасль образования.

Каким характеристикам должна соответствовать категория «языковое образование»; обоснуйте Ваше мнение о правомерности включения «обучения иностранным языкам» в качестве одной из сфер «языкового образования».