

**Абылай хан атындағы
ҚазХҚжәнеӘТУ
ХАБАРШЫСЫ
ИЗВЕСТИЯ
ҚазУМОиМЯ
имени Абылай хана**

ISSN 2411 - 8745

«ФИЛОЛОГИЯ
ҒЫЛЫМДАРЫ»
сериясы
2 (37) 2015
серия
«ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»

© *Научный журнал «Хабаршысы-Известия» ҚазУМОиМЯ имени Абылай хана* серия «Филологические науки» Акционерного общества «Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана» зарегистрирован в Комитете связи, информатизации и информации Министерства по инвестициям и развитию Республики Казахстан. Регистрационное свидетельство № 15195-Ж от 10.04.2015г.

Главный редактор

Кунанбаева С.С.

*доктор филологических наук, профессор,
член-корреспондент НАН РК*

Ответственный редактор

Таирбекова Л.Н., д.филол.н., профессор

ҚазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Члены редакционной коллегии

Акишина Т., профессор,

Университет Южной Калифорнии, Лос-Анджелес, США

Рысалды К.Т., д.филол.н., профессор,

ҚазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Бердичевский А.Л., д.пед.н.

Институт международных экономических связей Айзенштадта, Айзенштадт, Австрия

Солдатенкова Т., профессор,

Лёвенский католический университет, Лёвен, Бельгия

Исабеков С.И., д.филол.н., профессор,

ҚазУМОиМЯ имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Синячкин В.П., профессор,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Асанова Г.С., PhD,

ҚазУМОиМЯ имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Рецензенты

Кульгильдинова Т.А., д.пед.н., профессор,

ҚазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Есеналиева Ж.Ж., д.филол.н., профессор,

ҚазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Республика Казахстан

050022, г. Алматы,
ул. Мурадбаева, 200
+7 (727) 292 03 84 (вн. 3330)

Редакционная коллегия
Ответственный за выпуск
тиража
начальник «ИПЦ»
Есенгалиева Б.А.

Выпускающий редактор,
компьютерная верстка
Қынырбеков Б.С.

Подписано в печать 23.06.2015 г.
Формат 60x84 1/8
Объем 20,5 п.л. Заказ № 854.
Тираж 100 экз.
Отпечатано в типографии «ИПЦ»
ҚазУМОиМЯ имени Абылай хана

**МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ**

**ЗЕРТТЕУ САЛАСЫНДАҒЫ
АУДАРМА ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ**

**ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА**

Измуханова Ә. Аудармадағы көркем шығарма мәтінінің интерпретациясы	4
Ешмаханова А.Б. Специфика перевода англоязычного газетного текста	8

**ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ
ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДАМУ**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Садықова Р.К., Тұрдақынова С. «Күзіреттілік» ұғымының педагогикалық ғылымдар жүйесінде зерттелуі	14
Бейсекулова Л.М. Teaching the English language: interaction as a way to teach speaking skills	19
Агыбаева А.К. Инновационные технологии в обучении иностранному языку	24
Амиржанова Г.Я. The quantitative effect of using podcasts in teaching listening	37
Манжиева М., Бақбергенова Ә., Бекқожанова Г. Аутенттік мәтіндер арқылы студенттердің лингво-мәдени, лингво-танымдық күзіреттілігін дамыту	43
Камбарова З. Ж. Вопросы, связанные с преподаванием иностранного языка с использованием информационных технологий	50
Дуйсебаева Н.Р. The principles and activities in teaching English as a second language	55
Таирбекова Л.Н. Язык жестов в разных странах мира	62

ИНВЕСТИЦИЯЛЫҚ ЖОБАЛАРДЫ ЖОСПАРЛАУ

ПЛАНИРОВАНИЕ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

Гасанов К.З. Бизнес – планирование и методы финансирования инвестиционного проекта	66
---	----

ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ӘДЕБИ СЫН МӘСЕЛЕЛЕР

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Людинина О.В. «Ватерлоо» Фабрицио дель Донго в современном литературоведении	74
Баимбетова А.П. Роль имплицитности в создании эстетической целостности художественного произведения	90
Розиева Д.С. Қазақ және ұйғыр балалар әдебиеттерінің дамуындағы жаңашылдық	96
Адырбекова М. К. Заманауи әлем әдебиеті	105
Абдрахметова М.Б. Интерпретация образа главного героя в переводах романа Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»	111
Труды ученых Казахстана	119
Требования к статьям, представляемых в «Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана»	161

**ЗЕРТТЕУ САЛАСЫНДАҒЫ
АУДАРМА ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ**

**ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА**

УДК 81•25=111=512122

Измуханова Ә., магистрант,
аударма ісі факультеті,
Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӨТУ,
Алматы, Қазақстан

**АУДАРМАДАҒЫ КӨРКЕМ ШЫҒАРМА МӘТІНІНІҢ
ИНТЕРПРЕТАЦИЯСЫ**

Берілген мақалада қазіргі техногендік өркениеттің қарқынды дамуы кезеңінде аса маңызды рөлге ие болған көркем аударма ерекшеліктеріне ден қойылады. Көркем шығармаларды аудару барысында түпнұсқа мәтінді интерпретациялау маңыздылығы айқындалып, аударматанудағы интерпретация ұғымына түсініктер беріледі.

Тірек сөздер: көркем шығармалар аудармасы, мәтін – аударма бірлігі, интерпретация ұғымы, аударма интерпретациясы, аударматану

Мемлекетіміз тәуелсіз ел атанғаннан бері қазақ тілінің мәртебесі күннен күнге өсіп келе жатыр. Соған байланысты ағылшын тілінен қазақ тіліне және қазақ тілінен ағылшын тіліне тікелей аударылатын шығармалардың да саны артуда. Әрине, бұл қуантарлық жәйт, дегенмен біз ауыз толтырып аудармалардың сапасы әрқашанда көңілден шығады деп толық сеніммен айта алмаймыз.

Бұның себебі, біріншіден, аударылып отырған түпнұсқа түрінің ерекшелігінде. Екіншіден, аудармашының жан-жақты, аударылып жатқан салада хабардар болуында.

Мәселен көркем шығарма аудармасын қарастыратын болсақ, оның басты мақсаты – автордың көркемдік-идеялық ұстанымына сәйкес түпнұсқадағы эмоционалды-экспрессивті реңкті аударманы қабылдаушы оқырмандарға жеткізу. Көптеген адамдардың пайымдауынша, екі немесе одан да көп тілді жетік меңгерген адам аудармашы бола алады, алайда аудару барысында түпнұсқаның семантикалық, прагматикалық, стилистикалық аспектілерін, автордың сөз саптау ерекшеліктерін есепке алу өте маңызды.

Көркем шығарманың бір тілден екінші тілге аударылуы төңірегінде қалам тербеткен белгілі жазушы Ә. Нұрпейісов [1, 528 б.] былай дейді: «... Аударма өнері – қиын өнер. Бұған да бір кезде түпнұсқаға талдырған белінді үзілдіріп, ұзақ түнді ұйқысыз отырғандай айлап, жылдап ауыр еңбекке белшеңнен батып сарылып отыру керек. Түпнұсқаның тұла бойына тән қасиетті сергек жандылық пен дәл сезініп, кетіп бетінде мөлдіреген жазушы жанына жаныңды жалғап, көк тамырын тұла бойына қаптатып алмай болмайды. Өйтпеген жағдайда көркем аударма өнерден гөрі қол созғанның бәрінің шамасы келетін қағаз көшірудің о жақ – бұ жағындағы еңбек болып шығады».

Бұдан қорытындылай алатынымыз, көркем шығарма түпнұсқасына адалдық пен оқырман алдындағы жауапкершілік жолында аудармашы, ең алдымен, аударуға кірісер алдында біраз дайындық жұмыстарын жүргізуі қажет. Сапалы дайындық жұмыстары аудармашыны табысқа жеткізуіне, аударманың оқырмандардың көңілінен шығуына кепіл бола алатынына күмән жоқ.

Осындай дайындық жұмыстарын жүргізу кезеңінде көркем шығарманың интерпретациясын қарастыру өте өзекті мәселе болып табылады.

Аударматану саласында біраз еңбектері жарық көрген Даница Селесковичтің [2, 134 б.] пікірінше, мағынаны түсіну оның интерпретациясын, яғни тілдік жағын түсінуді білдіреді. Оның пікірінше, кез келген аударма – интерпретация. Аудармада үш элемент болады: X тіліндегі айтылым, аудармашының осы айтылымның мағынасын түсінуі – бұл тілден тыс – және Y тілінде осы мағынаны жеткізу.

Көркем аударма саласында еңбектер жазып жүрген Д.В. Псурцевтің [3, 18-б.] айтуынша, кез келген аударманың негізі, тірегі – оның түсіндірілуі, яғни интерпретациясы. «Интерпретация – бұл түпнұсқа мәтінінің мазмұнын толықтай ашуға бағытталған негізделген түсінік, талдау әрекеті. Бұл ретте мазмұнын ашу дегеніміз тек сыртқы дүние

жайында мазмұнды ақпаратты алу емес, сонымен қатар, берілген ақпараттың кодтау механизмдерін анықтап алу және қолданылған тәсілдердің, ақпаратты қайта кодтау амалдарының қаншалықты орынды, пайдалы екенін негіздеу».

«Интерпретация» терминіне тоқталатын болсақ, алғаш бұл термин герменевтика саласында қолданылып, түсіну мен түсіндіру өнерін білдірген [4, 62 б.]. Ал аударма теориясына бұл терминді енгізген И.И.Резвин мен В.Ю. Розенцвейг.

В.И.Комиссаров еңбектері бойынша [5, 18-19 бб.], аударма саласына қатысты «интерпретация» термині бірнеше мағынаға ие бола алады:

- 1) тілдік бірліктерді мәнмәтіндік (контекстілік) интерпретациялау;
- 2) сөздіктер мен анықтамалықтардың көмегімен интерпретациялау;
- 3) аудармашы суреттелуші шынайы болмысты ескере отырып, өзіндік шығармашылық акті арқылы интерпретациялау;
- 4) мәтінде айтылғандардың тікелей мазмұнын құрамайтын, бірақ та одан коммуникацияның нақты акті жағдайында туындайтын мағынаны интерпретациялау.

Чех ғалымы И.Левыйдың [6, 66 б.] есептеуінше, «...түпнұсқа мен аударманың тілдік материалының сан алуандығы салдарынан олардың берілуі арасында семантикалық тепе-теңдік бола алмайды, олай болса, лингвистикалық дәл аудару мүмкін емес, тек интерпретациялауға ғана болады». Бұдан көретініміз, оқырманға көркемдік-эстетикалық әсер ету басты мақсаты болып табылатын көркем шығарма интерпретациясын қарастырған кезде, аудармашы шығарманы интерпретациялай отырып, мәтінге тек субъективті тұрғыдан қарамай, оның «объективті мағынасына» да назар аударғаны жөн екен.

А.Н. Крюковтың [7, 44 б.] айтуынша «интерпретация – ой-өрістің, ақылдың негізгі әрекеті: түсінуі және оның түсіндіріп беруі».

Түпнұсқа тілі мен мәдениетін, көркем шығармада қолданылған лингво-мәдени аспектілерді ескере отырып, аудармашы өзіндік түпнұсқа интерпретациясын жасайды. Бұл кезде аудармашы әр түрлі трансформациялар қолдану арқылы интерпретация аясын тарылта немесе кеңейте алады. Жоғарыда айтылған ой-тұжырымдарды саралай отырып, көркем шығарма аудармасының интерпретациясы туралы мынандай қорытынды шығаруға болады:

❖ интерпретация – түсінудің алғышарты, яғни мәтін мен аудармашы арасында диалог орнатудың алғышарты;

❖ интерпретация – аудармашылық сананың елегінен өтіп, байытылған жасырын мағынаны айқындау;

❖ интерпретация – шығарманы диалогқа жетелеп, осы диалогты жүзеге асыруға бағытталған түсіну жолындағы қабылдау, түсіну, талдау, жетілдіру, бағалай сияқты бірқатар әрекеттер жиынтығы.

Сонымен, көркем мәтінді интерпретациялау дегеніміз – көркем шығарманың идеялық-эстетикалық, мағыналық және эмоционалдық ақпаратын авторлық таным мен көзқарасты қайта жасау арқылы меңгеру деп түйіндейміз.

Әдебиеттер

- 1 Нұрпейісов Ә Шығармалар жинағы. 4 – томдық / IV-том. – Алматы: Жазушы, 1982. – 528 б.
- 2 Linguistics and the Language of Translation. – Edinburgh University Press Ltd.: Kirsten Malmkjaer, 2005.
- 3 Псурцев Д.В. Перевод и дискурс // Вестник МГЛУ. – 2002. - Выпуск 463.
- 4 Резвин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. – М.: Высшая школа, 1964.
- 5 Комиссаров В.И. Перевод и интерпретация // Тетради переводчика. – М., 1982.
- 6 Левый И. Искусство перевода. – М.: Прогресс, 1974. – С. 396.
- 7 Крюков А.Н. Перевод как интерпретация (на материале переводов с восточных языков) // Перевод и интерпретация текста: Сб. науч. трудов. – М.: ин-т языкознания АН СССР, 1988. – С. 41-55.

Измуханова А.,

магистрант, специальность-переводческое дело,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Интерпретации исходного текста в процессе художественного перевода

В данной статье основное внимание акцентируется на особенностях художественного перевода, который и сейчас занимает весомую роль в периоде стремительного развития техногенной цивилизации. В статье также определяется важность интерпретации исходного текста в процессе художественного перевода. Рассматривается интерпретация художественного текста как идейное, эстетическое, содержательное и эмоциональное знакомство с авторским видением.

Izmuhanova A., 2 year Master's course student,
Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

Source text interpretation in the process of literary translation

This article focuses the main attention on the characteristic features of literary translation, which now takes a leading role in the times of onrush development of anthropogenic civilization. Importance of source text interpretation in the process of literary translation and notions of interpretation are also thoroughly considered in the given article. We consider the interpretation of a literary text as an ideological, aesthetic, meaningful and emotional acquaintance with the author's vision and eyes.

УДК 801`37

Ешмаханова А.Б.,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан, aika_8kz@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА

В данной статье рассмотрена специфика перевода англоязычных текстов СМИ. Проанализированы и перечислены основные особенности и стилистические приемы, используемые при переводе. Перевод текста зачастую зависит от его принадлежности к определенному функциональному стилю. Языковые особенности аналогичных стилей нередко не совпадают. Однако стилистическая адаптация необходима. На основе анализа газетных материалов выявлены основные сходства и различия стилей.

Ключевые слова: перевод, стилистика, языковая адаптация, переводческий процесс, особенности перевода

Больше 70 % информации о новостях всего мира приходит к нам из текстов СМИ. Ее правильное истолкование в первую очередь зависит от переводчиков. Существует несколько случаев, когда неправильный перевод текста приводил к весьма плачевным последствиям. Так, напри-

мер, иранский президент Махмуд Ахмадинежад в своей речи заявил, что каждая страна в мире имеет право развивать свои ядерные технологии. В результате превратного перевода этой фразы журналиста CNN получилось, что Иран хочет изготавливать ядерное оружие. Итог был неутешительным. Это всего лишь один из примеров того, что верный перевод является залогом хороших взаимоотношений.

Перевод текста зачастую зависит от его принадлежности к определенному функциональному стилю. Существует несколько различных видов текста: газетный, газетно-публицистический, исторический, научно-популярный и художественный. Соответствие оригинала определенному стилю требует особые методы и приемы, что в свою очередь влияет на характер перевода [1]. Опираясь на оригинал переводимого текста, автоматически следует выбор таких языковых средств, которые являются аналогичными в функциональном стиле уже в переводимом тексте. Стилистическая адаптация при переводе является необходимой. Аналогичный стилистический прием обнаруживает разные черты, как в оригинале, так и в переводимом тексте.

Перечислим основные особенности перевода англоязычных статей.

1. Прежде всего, в глаза бросается наличие терминологии, относящейся к политике: название государственных учреждений, политических партий, общественных организаций, например: *House of Commons* - Палата общин, *Trades Union Congress* – Конгресс тредюнионов, *Security Council* - Совет безопасности. Следует отметить, что другая терминология, относящаяся к сравнительно узкой сфере специальности, как например, медицинская или научно-техническая, не выходит за пределы данной специальности.

2. Частое использование готовых высказываний или клише: *to set the tone, to throw light, to lay the corner-stone, to give the lie, government reshuffle, vested interests, an unnamed Power, generation gap*.

3. Использование аббревиатуры: *ACA, adaptive channel assignment* - адаптивное распределение каналов; *ACB, automatic call back* – автоматический возврат вызова; *ACC, area control center* - зональный центр управления

4. Широкое использование имен и названий определенных районов или учреждений: *Park Lane* – это улица, *Piccadilly Circus* – площадь, а *Columbia Pictures* – кинокомпания. Из этого следует наличие у читателей значительных фоновых знаний, относящимся к называемым объектам.

5. Стилистическая разноплановость лексики. Помимо книжной лексики часто встречаются разговорные и поэтические слова. Например: *You are another* (Сам дурак), *to invoke an old maxim u to join the snows of the yesteryear*.

6. Употребление неологизмов, образованных при помощи некоторых продуктивных суффиксов, например: *-ism (Bevinism); -ist (Gaullist); -ite (Glasgovite); -ize (to atomize); -ation (marshallization)* и префиксов: *anti- (anti-American campaign); pro- (pro-Arab movement); inter- (inter-European relations)*;

7. Широкое использование безличных оборотов в качестве вступительной части сообщений, например: *it is rumoured that ...* ходят слухи, что; *it is reported that ...* сообщают, что... [2].

При переводе статей и сообщений информационного характера соответствие достигается путем синтаксической перестройки предложения, структурной заменой.

Ход и результат переводческого процесса определяется не только стилистическими приемами, но также различием в использовании глагольных временных форм. Английские и американские газеты, как правило, используют в заголовках неперфектные формы глагола. Когда речь идет о событиях, происшедших в недавнем прошлом, обычно используется настоящее историческое время: *Obama's Defense Secretary Nominee Faces Congress* [3]. Это придает актуальность публикуемому материалу, вызывает живой интерес читателя. Для обозначения будущего времени в заголовках широко используется инфинитив: *NRA To Mix Politics With Gun Rights At Indianapolis Convention*. Еще одним отличием является частое употребление эллиптической формы пассивного залога с опущением вспомогательного глагола *to be* для описания событий, как в прошедшем, так и в настоящем времени: *Iran's President Faces Pressure From All Sides* [4].

В газетно-информационных материалах отмечаются и некоторые особенности синтаксической организации текста: использование кратких самостоятельных сообщений (1-3 высказывания), состоящих из длинных предложений со сложной структурой, например: *nine workmen last night decided to risk the two-mile journey back over the sands to Fleetwood*.

Максимальное дробление текста на абзацы, когда почти каждое предложение начинается с новой строки, наличие подзаголовков в корпусе текста для повышения интереса читателей, частое использование многочисленных атрибутивных групп, например: *The National Institute of Circus Arts (NICA) is presenting Dreams from the Second Floor, a new circus work featuring NICA's graduating artists*.

Газетным заголовкам также свойственно частое использование особых слов, которые образуют своего рода «заголовочный жаргон»: *ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit, move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash* и др. Благодаря уникальному семантическому характеру одно и то же слово приобретает различные значения. Например, слово

pact в заголовке может означать не только "пакт", но и "договор", "соглашение", "сделку". *Red* может означать и "коммунистический", и "социалистический", и "прогрессивный"; *bid* подразумевает и "призыв", и "приглашение", и "попытку достичь определенной цели". В значительной степени в англоязычных газетных текстах преобладают глагольные заголовки: *Rush To Sovereign Hill, Be Fluent In Modern Society, Exports to Russia Are Rising* [5].

Элементы сходства и различия обнаруживаются и при анализе русских газетно-информационных материалов в сопоставлении с аналогичными английскими текстами. Русские газетно-информационные тексты также отличаются стилистической разноплановостью лексики, обилием клише и неологизмов, использованием аббревиатур, распространенностью настоящей времени, стремлением к броским заголовкам и т. д. При переводе газетных статей в русском языке можно отметить распространенность приподнято-торжественных слов, слов с отрицательной оценочностью, военных терминов в расширенном и фигуральном употреблении. Другая характерная черта - обобщенное значение, образованное при помощи суффиксов -ость (идейность, бесхозьяйственность), -изм (коллективизм, интернационализм, субъективизм), -щина (дедовщина, обломовщина) и др. Широко используются наречные префиксально-суффиксальные образования (по-рабочему, по-деловому), а также сложные слова (буржуазно-националистический, культурно-массовый).

При сравнении и анализе газетных текстов выявляются стилистические приемы, одинаково используемые в обоих языках: журналистские штампы, лексикализованные метафоры, стандартные термины и названия; расстановка оценочных акцентов; наличие оценочных эпитетов; прямых обращений к читателю; разнообразные реалии, аллюзии и цитаты; использование разговорной, сленговой и ненормативной лексики; образная фразеология; газетные и журнальные заголовки, построенные на игре слов, на каламбурах, цитатах, аллюзиях и деформированных идиомах.

Менее четко выражена грамматическая специфика газетно-информационного стиля в русском языке. В целом, синтаксис информационных материалов носит книжный характер с частым употреблением сложных, особенно сложноподчиненных предложений, причастных и деепричастных оборотов. Отмечается также использование пассивных конструкций (собран высокий урожай, открыта новая здравница и пр.), а также обобщенно-личных форм глаголов информационной семантики (сообщают, информируют, передают). Особо следует указать на именную характер газетной речи, который выражается, в частности, в высокой частотности предлогов (в области, в отношении, в целях, по линии,

в соответствии), сложных союзов (ввиду того что, в связи с тем что, с тем чтобы), глагольно-именных сочетаний с ослабленным значением глагола (оказывать помощь, выразить удовлетворение, находить применение, нанести визит, предпринять шаги) и т.д.

Таким образом, языковые особенности аналогичных стилей в переводимых текстах нередко не совпадают. Поэтому принадлежность текстов оригинала и перевода к определенному функциональному стилю предъявляет особые требования к переводчику и оказывает влияние на ход и результат переводческого процесса. Специфика определенного вида перевода зависит не только от языковых особенностей, которые обнаруживаются в соответствующем стиле каждого из языков, участвующих в переводе, но, главным образом, тем, как соотносятся эти особенности между собой, насколько совпадают стилистические характеристики данного типа материалов в обоих языках.

Список литературы

- 1 Левицкая Т.Р., Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1963. – С.9.
- 2 Комисаров В.Н. Лингвистика перевода. – М.: Наука, 2000. – 245 с.
- 3 Виноградов В.В. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1984. – 88 с.
- 4 Кухаренко В. А. Интерпретация текста. – Л.: Просвещение, 1979. – 56-70 с.
- 5 Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Наука, 1974. – С.74-80.

Ешмаханова А.Б.,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Ағылшынтілді газеттердің мәтіндері аудармасының құрылымы

Бұл мақалада бұқаралық ақпарат құралдарында (БАҚ) ағылшын тілінде жазылған мәтіндер аудармасының құрылымы, өзгешелігі қарастырылған. Аударма жасаудағы тілдік негізгі ерекшеліктер мен стилистикалық тәсілдер талданып сараланған. Аударма мәтінінің белгілі бір стиль тармақтарына тікелей байланысты болатыны және тілдік ерекшеліктердің мәтіндегі стиль тармақтары нормаларына сәйкес келе бермейтіні көрсетілген. Дегенмен бүгінде аудармаға байланысты стильдің қалыптасуы қажет. Газет материалдарын талдау, саралау

барысында тілдік негізгі ұқсастықтар мен стиль айырмашылықтары анықталды.

Yeshmakhanova A.B.,
Kazakh Ablai khan UIR&WL, Almaty, Kazakhstan

Specifics of the translation of the English-language newspaper text

This article deals with specific translation of English-language texts of mass media. It is analyzed and listed the main features and stylistic devices that used in the process of translation. It is shown that the translation of the text depends on its belonging to a certain functional style. Text translation often depends on his belonging to a particular functional style. Language features similar styles often do not coincide. However, stylistic adaptation is needed. Specificity of a particular type of transfer depends not only on the linguistic characteristics, which are found in an appropriate style for each of the languages involved in the translation, but mainly with how these features are correlated to each other, as far as the same stylistic characteristics of this type of material in both languages.

ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДАМУ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 81.25

Садықова Р.К., доцент,
Абай атындағы ҚазҰПУ
Тұрдықынова С., магистрант,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

«ҚҰЗІРЕТТІЛІК» ҰҒЫМЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР ЖҮЙЕСІНДЕ ЗЕРТТЕЛУІ

Қазіргі таңдағы білім алудың негізгі мақсаты – өзінің және қоғамның мүддесінде өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгермелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, бәсекеге қабілетті және құзыретті, шығармашыл, білімді тұлғаны дамыту және қалыптастыру болып табылады.

Бұл мақалада педагогикалық ғылымдар жүйесіндегі «құзыреттілік» ұғымы жан-жақты талданады, құзыреттілік – тәжірибелік іс-әрекетті орындаудағы алғырлық пен жүйелі ойлануды талап ететін, алға қойған мәселе мен тапсырманы шапшаң шеше алуға көмектесетіні жайында айтылады.

Тірек сөздер: құзыреттілік, құзырлы, құзырлылық, құзірет, тұлға

Қазақстан Республикасы 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында да білімге бағытталған мазмұнды құзыреттілік, яғни нәтижеге бағдарланған білім мазмұнына алмастыру қажеттігі көрсетілген . Қазіргі таңда білім беруді жетілдіру мақсатында құзыреттілік тәсілді қолдану ұсынылып жүр. Сондықтан, қазіргі

таңдағы білім берудің негізгі мақсаты—өзінің және қоғамның мүддесінде өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгермелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, бәсекеге қабілетті және құзыретті, шығармашыл, білімді тұлғаны дамыту және қалыптастыру болып табылады.

Методикалық терминдер сөздігінде «Құзыреттілік» (латынның *competentis* – бейім сөзінен шыққан) – қандай да бір оқу пәнін оқыту үрдісінде қалыптасқан білім, білік, дағдылар жиынтығы, сонымен қатар, қандай да бір қызметті орындай алу қабілеттілігі-делінген [1].

Құзырлылықтың категориялық мәнін лингвистикалық тұрғыда түсіну үшін аударма сөздіктердегі түсініктерге талдау жасаймыз. Қазақша-орысша сөздікте құзыр«компетенция» (подчинение, непосредственное ведение) деп аударылып, бұл іс сіздің құзырыңызда деген түсіндірме беріледі.

Ожегов С.И. сөздігінде бұл ұғымдар төмендегідей екі түрлі мағынада беріледі:

1) Кімнің болмаса да, жақсы хабардар болған сұрақтар төңірегі;
2). Қандайда біреулердің билігі, құқы, құзырлы: 1). Бір сұрақтар төңірегіне жинақтаушы;

2) Бір нәрселерді шешу құқы бар.

Төртінші кезең 2000 жылдардан бері әлемде стандарт мазмұнын және бағалауды өзгертуге байланысты құзыр/құзырлылықтың ауқымды, кең көлемді трактовкалары нақтыланып, мазмұны мен мәні айқындалуда.

Бұл кезеңге ХХІ ғасыр білімінің тұжырымдамалық құжаттарын жасауда Ресей және Қазақстан ғалымдарының (И.А.Зимняя, М.Ж.Жадрина, У.Б.Жексембаева, Л.М.Митина, Н.Нұрахметов, К.Ж.Қожахметов, Ш.Таубаева, А.В. Хуторской т.б.) зерттеулерін атап көрсетуге болады. «Жалпы білім мазмұнын модернизациялау стратегиясы» (Ресей, 2001) деп аталатын нормативтік құжатта білім берудегі құзырлылық тұғырының негізгі ережелері жарық көреді. А.В.Хуторский (2002 ж.) негізгі деген түйінді құзырлардың (мәндік-құндылық, оқу-танымдық, ақпараттық, коммуникативтік, әлеуметтік еңбек, тұлғалық) мазмұнын ашып көрсетеді.

Төртінші кезең *құзыр/құзырлылық* ұғымдарының тұрақтануы, білімінің күтілетін нәтижесі ретіндегі дидактикалық деңгейдегі дамуымен сиптталады.

«Құзыреттілік» ұғымы педагогика ғылымында соңғы уақытта әртүрлі мағынада түсіндіріліп келеді. Мысалы, С.Е.Шишов, И.Агаповтың ғылыми зерттеулерінде «құзыреттілік» ұғымдары жеке тұлғаның білімі мен тәжірибесі, іс-әрекетке даярлығы және жалпы қабілеттілігі, тұлғаның оқу-танымдық үдеріске өздігімен қатысуы және оның еңбек әрекетінің нәтижеге бағытталуы ретінде анықталған.

А.В.Хуторскойдің пікірі бойынша, құзыреттілік жеке тұлғаның өзара байланысты сапаларының үйлесімін құрайды деген. И.А.Зимняяның айтуынша құзыреттілік білім алу нәтижесінде тұрақталған, білім мен тәжірибеге негізделген жеке тұлғаның әрекет жасауға дайындығы және осыған орай жалпы қабілеттері ретінде анықталған. Отандық зерттеуші М.А.Ғалымжанова болашақ мұғалімдердің ақпараттық құзыреттілігін дамытудың педагогикалық шарттарын жүйелей келе, құзыреттілік – бұл күнделікті өмірдің нақты жағдайларында пайда болатын проблемалар мен міндеттерді тиімді түрде шешуге мүмкіндік беретін қабілеттілік деп тұжырымдаған [2].

Көптеген әдебиеттерде құзырет – нақты пәнге қатысты белгілі бір іс-әрекеттің жиынтығын меңгеруі, білім беру нәтижесі ретінде М.Ж.Жадрина, Г.З.Байжасарова, С.Д.Мұқанова, К.С.Құдайбергенова, С.Т.Мұханбетжанова, М.А.Ғалымжанова сияқты Қазақстан ғалымдарының араласуымен белсенді түрде талқылануда [3].

Құзыреттілік мәселесімен айналысып жүрген ғалым М.Ж.Жадринаның пікірінше, білім жүйесінің соңғы нәтижесі – білім алушының жеке пәндер бойынша алған білім, білік, дағдылары ғана емес, оларды пайдалану арқылы қалыптасып, дамытылатын өмірлік дағдылар, құзыреттіліктер деген пікірін айта кетуге болады. Сонымен, авторлар бұл ұғымдарды қолдануда оларды былайша ажыратады: құзырет – тұлғаның білімі дайындығына алдын-ала қойылатын талап (норма), ал құзыреттілік – оның қалыптасқан тұлғалық сапасының қасиеттер жиынтығы [4]. Сонда құзыреттілік жеке тұлғаның сапасы ретінде түрлі формада кездеседі: іскерлік деңгейі сапасы, тұлғаның өзін-өзі жүзеге асырудағы өмірлік дағдысы (әдет, өмірлік әрекет тәсілі, бой сергіту), тұлғаның өзін-өзі дамыту нәтижесі немесе қабілеттің көріну формасы және т.б.

Ал Б.Т.Кенжебеков кәсіби құзыреттіліктің келесідей түрлерін ажыратып көрсетеді:

- *арнайы құзыреттілік* – өзінің кәсіби қызметін жеткілікті дәрежеде меңгеру, өзінің кәсіби дамуын жобалай білу;
- *әлеуметтік құзыреттілік* – бірлесе қызмет атқару, ынтымақтасу мен кәсіпке қатысты қарым-қатынасты меңгеру, кәсіби еңбегінің нәтижелері үшін әлеуметтік жауапкершілік;
- *жеке тұлға құзыреттілігі* – өзін көрсете білу мен дамытудың амалдарын, құралдарын игеру және кәсіби еңбектегі даралық;
- *дара құзыреттілік* – өзінің қабілетін жүзеге асыру, кәсіп аясында өз даралығын дамыту қабілеттігі, кәсіби тұрғыдан өсуге деген дайындық, өзінің даралығын сақтау қабілеті, еңбегін ұтымды ұймдастыруға икемділігі, еңбекті қиындықсыз, шаршаусыз, тіпті сергіту арқылы нәтижеге жеткізу.

Жоғарыда аталған құзыреттіліктің түрлері болашақ шет тілі маманының кәсіби іс-әрекетінде, кәсіби қарым-қатынас жасауда, кәсіби жеке тұлға ретінде қалыптасуында байқалады және оның даралығын кемелденуін белгілейді.

Құзыреттілікті топтастыруда дәстүрлі түрде метапәндік білім беру мазмұнына қатысты түйінді құзыреттіліктерді ерекшелеуге болады: саяси және әлеуметтік; жан-жақты мәдени қоғамдағы өмірге қатысты құзыреттіліктер; қарым-қатынас саласындағы құзыреттіліктер; ақпарат қоғамына байланысты құзыреттіліктер; тұрақты өзіндік білім алу қабілетін қалыптастыруға, қоғамдық және жеке өмірінде табысқа жетуіне байланысты құзыреттіліктер.

Л.М.Митина еңбегінде түйінді құзыреттіліктің түрлерін әлеуметтік-психологиялық, коммуникативтік, технологиялық, ақпараттық-технологиялық құзыреттіліктер ретінде жіктей келе, педагогикада түйінді құзыреттіліктің құрылымын іс-әрекеттік (педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырудағы білім, білік, дағды және тәсілдер) және коммуникативтік (педагогикалық тілдесуді жүзеге асырудағы білім, білік, дағды және тәсілдер) деп көрсеткен. «Құзыреттілік» ұғымын белгілі бір құбылыс ретінде қарастырғанмен, қазіргі ғылыми-педагогикалық білімде біржақты түсінік берілмейді.

Атап айтсақ, *А.Т.Чакликова* мен *С.И.Ферхоның* ғылыми еңбектерінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін арттыру мәселелері қарастырылған. Ал, *М.А.Абсатова* өз еңбегінде жоғары сынып оқушыларының көпмәдениеттілік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негізін ұсына отырып, ҚР мектептерінде мәдениеттік құзыреттілікті қалыптастырудың тұжырымдамасын дайындаған. Сондай-ақ, *М.В.Семенованың* зерттеуінде ҚР-ның жоғары білім беруде кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру мәселесінің даму жағдайлары мен болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың анықтамалары келтіріліп, кәсіби құзыреттіліктің негізгі құрамына сипаттама береді: коммуникативтік, тұлғалық, шығармашылық, рефлексиялық, сабақтастық. Отандық ғалымдарымыз *Е.А.Лобынцева*, *В.В.Готтинг* мен *Г.К.Қалтаева* кәсіби-ақпараттық құзыреттіліктің негізгі түсініктемесін толықтыра отырып, оның өлшемдері мен деңгейлерін анықтаған. Келесі отандық ғалымдарымыз *Г.М.Қасымова*, *С.Е.Досжанова* мен *Ш.О.Омарбекова* үздіксіз білім беру жағдайында педагогтың ақпараттық коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың жалпы мазмұны мен тұжырымдамасын жасай отырып, тұлғалық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың жағдайларын ғылыми тұрғыда негіздеген [5].

Зерттеуші ғалымдардың құзыреттілік жөнінде айтқан ойларын қорытындылай келе, құзыреттілік ұғымын жан-жақты талдай келе, құзыреттілік – тәжірибелік іс-әрекетті орындаудағы алғырлық пен жүйелі ойлануды талап ететін, алға қойған мәселе мен тапсырманы шапшаң шеше алу қабілеті деген тұжырым жасаймыз.

Әдебиеттер

1 Вершловский С. Профессиональная компетентность и мобильность педагогических кадров // Социально-педагогические и психологические аспекты: Матер.конф. – СПб.: ИОВ РАО, 1994. – 133 с.

2 Математикалық білім беруде қазіргі технологияларды қолдану: оқу құралы. – Алматы: Өлке, 2002.

3 Бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамасы, теориясы және технологиясы: Монография. – Алматы: Әрекет-Print, 2009.

4 Құзыреттілік – педагогтің кәсіби дайындығының маңызды сапасы // Білім-Образование. – Алматы, 2008.

5 Байжуманова Н. С. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі // Білім әлемінде. - 2008. - № 5. – С. 33-36.

Садыкова Р.К., доцент
Турдыакынова С., магистрант,
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан

Исследование понятия «компетенция» в системе педагогических наук

Главная цель в обучении быть активным в обществе, адаптироваться развивающейся среде, быть конкурентно способным и компетентным, развивать и формировать творческую и образованную личность.

В этой статье рассматривается понятие научная «компетенция» в педагогических исследованиях. Лидерские качества в научном подходе и рациональное мышление вот основные требования педагогической компетенции.

Sadykova R.K.,
Associate professor of KazNPU named after Abay,
Turdakynova S.,
2 year Master's Course student, KazNPU named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

Research of the notion “competence” in pedagogical sciences

The main aim in teaching to be active in society, to adapt in developing surroundings, to be competitive, to develop and form creative and well educated person. This article is considered to be about pedagogical competence. The concept competence demands from the teacher scientific approach in teaching.

The pedagogical competences have three important factors of education: educational achievement (success) efficiency, professional development and societal change.

УДК: 81.25

Beisekulova L.M., teacher, master,
department of professional English,
Kazakh Ablai khan UIR&WL, Almaty, Kazakhstan

TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE: INTERACTION AS A WAY TO TEACH SPEAKING SKILLS

English is one of the most widespread languages in the world. Nowadays there are a lot of people all over the world who would like learn English. There are four aspects of the language: reading, writing, listening and speaking. Speaking ability is considered to be “one of the most difficult aspects of the language”.

Therefore, it deserves much attention. However, it is not enough just to speak fluently. It is important to be able to speak effectively, because every word spoken conveys a certain meaning and has its purpose. In this research two types of spoken discourse are defined: transactional and interactional. Transactional type of discourse is message” oriented, whereas interactional discourse is “listener” oriented. The aim of this article is to investigate the ways to im-

prove learners' speaking skills with the help of interactive activities.

Keywords: interaction, speaking skills, discourse, transaction, communication

There are two types of spoken discourse: transactional and interactional. Transactional function occurs when "information transference is the primary reason for the speaker choosing to speak, the language tends to be clearer, more specific than in primarily intercultural situation" [1]. In other words, transactional uses of language are "message" oriented rather than "listener" oriented. Communication of the message should be accurate and coherent. Penny Ur says: "Explicitness and directness of meaning is essential" [2]. Examples of transactional type of spoken discourse are news broadcasts, lectures, descriptions and instructions.

However, the type of talk "where one person offers a topic for comment and the other person responds is called interactional" [1]. Interactional uses of language have social purposes for communication. It helps to establish a friendly atmosphere, or in other words "a harmonious interaction between participants" [2]. Examples of interactional uses of language are greeting, making small talk, telling jokes, giving compliments. G. Brown and G. Yule suggest that language used in the interactional mode is "listener" oriented [1].

The professor K. Shumin says in her article: "... much of our daily communication remains interactional. Being able to interact in a language is essential" [3]. Indeed, interaction is a key to improving learners' oral communication. K. Shumin points out: "...the give-and-take exchanges of messages will enable them to create discourse that conveys their intentions in real-life communications" [3]. The opportunity for "give-and-take exchanges" should be provided by a teacher.

Certainly, in group work a teacher cannot control or correct learners' speech. However, there are some things that a teacher can do: for example, choose the topic and the task which is relevant to the level and objectives of the course; provide the knowledge of the unknown words beforehand; involve all members of the group work. If the activity is group discussion, the instructions and organization rules should be clear. The main thing that a teacher has to do is to keep students speaking the target language because only production of the target language can improve speaking ability. Xiao Haozhang says: "...language teaching activities in the classroom should aim at maximizing individual language use. This requires the teacher not only to create a warm and humanistic classroom atmosphere but also to provide each student with a turn to speak or a role to play. Pair work and group work, therefore, often implemented in the oral communication class" [4].

Interaction in the classroom is important for teaching speaking skills. Beatriz Chelle says: “Developing oral skills is a real challenge for many EFL school teachers since the students do not live in an English speaking environment and most of them attend schools where English is taught as a curricular subject” [5]. She thinks that one of the best ways of motivating students to speak is by “playing and having fun”. It was also mentioned by K. Shumin: “Teachers must arouse in the learners willingness and need or reason to speak” [3].

According to Chelle de Porto, when establishing interactive atmosphere in the classroom, it is important to make sure that the following points are carried out [5]:

1. Make certain that the students know exactly what they are supposed to do.

2. Help the groups in need of assistance to find solutions by suggesting ways, possibilities, and viewpoints that would help them carry out their task.

3. Be prepared to model utterances in the target language, as required, and to give explanation. At this age the attention is drawn to accuracy; the teacher has to correct the students’ productions – written and oral – before they act them out for the class.

4. If the teacher feels the need to provide further practice, he or she should take notes during the role play for points that students should practice in the debriefing phase.

5. Observe the group dynamics to cater to different kinds of problems or characteristics of the students (shy, talkative, cooperative); to foster operation and mutual tolerance, and to find out about students need to develop a range of skills, not only related to language, but also to learning and learning – how-to-learn”.

When dividing into groups a teacher decides whether to join in the activity or just to observe and to help when it is necessary. If a teacher joins in the activity, the psychological distance between teacher and students may be reduced as “students get to know their teacher better” [6].

People exchange ideas and communicate with each other every day. They should be able to interact in different situations and to respond to one’s words. At the beginning stage of learning, learners can practice speaking with the help of short, interactional exchanges. Usually small talks seem “meaningless”, but in fact they help to maintain social relationships with other people. These short exchanges will help learners to feel confident coping with real life situations.

There are some factors that influence on development of speaking abilities identified by K. Shumin. The first factor is age or maturational constraints. K. Shumin claims that perhaps “age is one of the most commonly cited determinant factors of failure in L2 or foreign language learning” [3].

Psycholinguists think that those who learn a foreign language in their childhood can achieve higher proficiency than adults. They say that age itself can influence on learners' pronunciation, intonation, and stress [7].

The second factor is aural medium. Interaction is a process that happens between two or more people. People cannot speak simultaneously. Consequently, they speak turn by turn. It is obvious that interaction between people involves speaking and listening processes. K. Shumin says: "...listening plays an extremely important role in the development of speaking abilities. Speaking feeds on listening which precedes it. Usually one person speaks, and the other responds through attending by means of the listening process. In fact, during interaction every speaker plays a double role – both as a listener and as a speaker. Speaker 1 listens to speaker 2. Speaker 1 can have a good English but on the other side he or she can have loosely organized syntax, incomplete forms, false starts, and the use of fillers, which can negatively affect on speakers' speech" [3].

Sociocultural factors can also influence on foreign language learning. Kang Shumin attempts to explain this fact referring to Dimitracopoulou "language is a form of social action because linguistic communication occurs in the context of structural interpersonal exchange, and meaning is thus socially regulated" [8]. In other words, "shared values and beliefs create the traditions and social structures that bind a community together and are expressed in their language" [9]. Thus, while speaking to someone who is from another culture, people should be maximally careful to avoid misunderstanding. There is a good example:

"One day when Chinese student heard "Let's get together some time", he immediately responds to fix a specific date without noticing the native speaker's indifferent facial expression. Undoubtedly, he was puzzled when his interlocutor left without giving him an expected answer".

It is evident, that language produced by learners is controlled by affective factors also – emotions, self-esteem, empathy, anxiety, attitude, motivation, self-doubt, frustration, and so on. According to D. Brown, foreign language learning is a complex task that is connected with human anxiety.

Most EFL learners learn English in their native country, therefore, practice of speaking skills is possible only in the classroom. Thus, it is necessary to stimulate learners to speak. For this purpose, interactive activities can be used.

References

- 1 Brown G., Yule G. Teaching the Spoken Language. – Cambridge Language Teaching Library, 1983.
- 2 Ur P. A course in teaching: Practice and theory. – Cambridge University Press, 1991.

3 Shumin K. Factors to consider developing speaking abilities // Forum. –1997. - № 29 (3).

4 Haozhang X. Tape-recorders, role-plays, and turn-taking in large EFL listening and speaking classes // Forum. – 1991. – № 35(3).

5 Chelle de Porto B. Developing Speaking skills by creating our own simulations for the EFL Courses // Forum.– 1997. - № 35 (3).

6 Klippel F. Keep talking. – Cambridge University Press, 1984.

7 Scarcella R.C., Rebecca, L. The Tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom. – Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1992.

8 Dimitracopoulou. Conversational competence and social development. –Cambridge University Press, 1990.

9 Carrasquillo, Angela L. Teaching English as a second language. – Hardcover, 1994.

Бейсекулова Л.М.,

кәсіби ағылшын тілі кафедрасының оқытушысы,
шетел филологиясы магистрі, ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Қазақстан

Ағылшын тілін үйрету:

интеракция сөйлеу қабілетін жақсартудың амалы

Ағылшын тілі – бүгінгі таңда әлемдегі ең көп үйренушісі бар, ең көп тараған тілдердің бірі. Сөйлеу – тілдің төрт аспектісінің ішіндегі ең қиыны [1]. Сондықтан да ол аса үлкен көңіл бөлуді талап етеді. Жәй ғана тез сөйлеу жеткіліксіз, әр бір сөздің мәні мен мағынасын аша тұрып сөйлеу маңызды. Осы мақала дискурстың екі түрін анықтайды: транзакция және интеракция. Транзакциялық дискурс мәлімет беруге бағытталса, интеракциялық дискурс тыңдаушыға бағытталады. Осы мақаланың мақсаты – интерактивті тапсырмалар көмегімен оқушылардың сөйлеу қабілетін жақсартудың амалдырын зерттеу.

Бейсекулова Л.М.,

магистр иностранной филологии,
кафедра профессионального английского языка
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Преподавание английского языка:

интеракция как способ обучения разговорной речи

Английский язык – один из самых распространенных языков в мире. На сегодняшний день много желающих изучить его. Существуют четыре

аспекта языка: чтение, письмо, прослушивание, говорение. Говорение является одним из самых трудных аспектов языка. Поэтому данный аспект заслуживает много внимания. Однако не достаточно говорить бегло, важно говорить эффективно, поскольку каждое сказанное слово содержит определенное значение и определенную цель. В данном исследовании определены два вида разговорного дискурса: интеракция и транзакция. Транзакционный дискурс ориентирован на передачу информации, в то время как интеракционный дискурс ориентирован на слушателя. Цель данной статьи: определить способы развития разговорной речи учащихся с помощью интерактивных занятий.

УДК 81.25

Агыбаева А.К.,

преподаватель английского языка,

Кафедра профессионального английского языка,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому, в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно – обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения.

Ключевые слова: исследовательский метод, познавательного процесса, межпредметных связей, проблемность самореализация

Необходимость модернизации российского образования, интеграция в общеевропейское образовательное пространство, сохранение и развитие лучших традиций отечественной школы вносит существенные коррективы в систему обучения школьников.

Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, кон-

структивностью, истинные патриоты своей Родины, уважающие культуру, научные достижения, традиции других стран и народов. В связи с этим, была принята концепция гуманизации общественно-экономических отношений, где главная роль отводится модернизации российского образования. Ориентация на гуманистические идеалы предполагает приоритетность интересов личности, создание творческой атмосферы в обучении и обеспечение общекультурного развития учащихся [1]. Важнейшая часть образовательного процесса – личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учеником, которое требует изменения основных тенденций, совершенствования образовательных технологий. Именно изучение иностранных языков может рассматриваться, как одно из важнейших средств гуманизации и гуманитаризации образования.

В условиях информационного общества знания и квалификация приобретают первоочередное значение в жизни человека. Чтобы быть в курсе развития мировой науки, необходимо изучение первоисточников на языке авторов. Поэтому, повышение значимости иностранного языка, его востребованность, оказали влияние на содержание, задачи и динамику обучения.

В XXI веке интенсификация и модернизация образования требует внедрения таких инновационных технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Такими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также – здоровье сберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно-ориентированные технологии. При такой целевой установке познавательные универсальные действия являются одним из ведущих компонентов образовательного стандарта [2]. Это объясняется тем, что одной из составляющих психического развития ребенка является его познание, подразумевающее сформированность научной картины мира, способности управлять своей интеллектуальной деятельностью, овладение методологией, стратегиями и способами обучения, развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, памяти, внимания, рефлексии.

В связи с этим, познавательные универсальные действия включают:

- действия по извлечению информации;
- способность ориентироваться в системе знаний и осознавать необходимость нового знания;

- способность делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания.

Технология проблемного обучения предполагает самостоятельное решение познавательных и творческих задач через критическое переосмысление и приумножение знаний и умений; и позволяет реализовать условия формирования у учащихся познавательных универсальных действий: создание атмосферы сотворчества в общении, включение эмоциональной сферы ребенка, личная заинтересованность ученика, совместный поиск истины, самооценивание, самокоррекция, самодостаточность.

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является проектирование (метод проектов), когда ученик самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Основными целями проектной методики являются:

1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;

2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;

3) продемонстрировать уровень культуры, образованности, социальной зрелости.

Виды проектов:

1) ролевые игры, драматизации, инсценировки (сказки, телешоу, праздники, музыкальные представления и т.д.)

2) исследовательские (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экологические и т.д.)

3) творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты и т.д.)

4) мультимедийные презентации.

Какими источниками информации обычно пользуются при подготовке проекта?

а) Книги; б) Периодическая печать; в) Интернет; г) Учитель; д) Другие

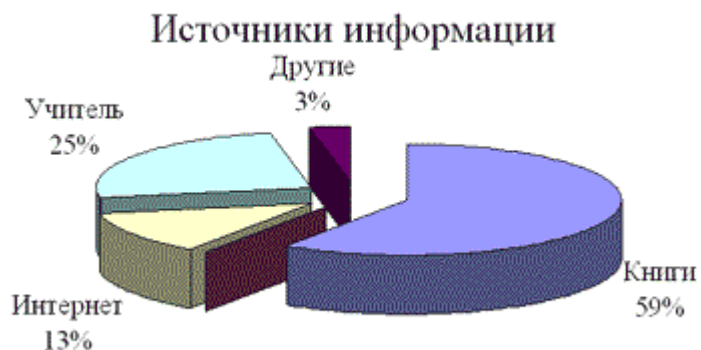


Рисунок 1. Источник информации

Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т.е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение.

Реализация проектного и исследовательского методов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности, как показано на схеме. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого познавательного процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся [3]. Анализируя применение метода проектов в современной школе, я считаю, что это один из самых мощных стимулов мотивации изучения иностранных языков, самый творческий вид деятельности, так как в работу над проектом вовлечены все учащиеся, независимо от способностей и уровня языковой подготовки. Они применяют на практике приобретенные знания и сформированные речевые навыки и умения, творчески переосмысливая и приумножая. Кроме того, проблемность и разнообразие форм и видов данной технологии предполагает наличие межпредметных связей, что позволяет дать ученику яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о многообразии материальной и художественной культуры. Основной акцент делается на развитие образного мышления, на понимание причинно-следственных связей и логики событий, на самореализацию и самовыражение не только учеников, но и учителя. Проектная методика требует от учителя тщательной подготовки, профессионального мастерства,

эрудиции. Одно из главных условий эффективности учебной деятельности – атмосфера доброжелательности, взаимопонимания, доверия, творчества, поощрения познавательной активности школьников.

В современном понимании учебный проект – это интегрированное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки:

- 1) проблематизации;
- 2) планирования;
- 3) самоанализа и рефлексии;
- 4) презентации;
- 5) исследовательской работы.

Использование проектной методики является одной из составляющих гуманизации образовательного процесса, так как учащиеся с разным уровнем языковой подготовки участвуют в работе в соответствии со своими возможностями. По моему мнению, наравне с групповыми проектами необходимо применять индивидуальные задания, особенно при подготовке итоговых уроков – это уникальная возможность для действительно коммуникативного обучения иностранному языку. Такие уроки снимают перенапряжение и утомляемость учащихся, резко повышают познавательный интерес, развивают у школьников воображение, мышление, речь, память и могут быть проведены практически по любой теме в рамках программного материала.

С помощью проектной методики решаются следующие задачи:

- расширяется кругозор учеников,
- закрепляется лексико-грамматический материал,
- а учитель создаёт методическую копилку по различным темам с презентациями и видеопроектами.

Таким образом, метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса.

Результаты очевидны: данная методика даёт возможность глубже изучить тему, развить творческие способности учащихся, учит общению, умению пользоваться грамматическими структурами, исчезает страх ведения беседы на иностранном языке. Кроме того, проектная технология эффективна и увлекательна для преподавателей, так как помогает раскрыться как творческая личность, участвующая в исследовательской работе наравне со своими учениками. Конечно, проект, это не панацея от всех проблем, но это шаг вперёд в преподавании иностранного языка [4].

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как – это важнейший параметр современной социокультурной системы.

Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому, в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно- обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения. Информационно – обучающая среда представляет собой совокупность условий, которые не только позволяют формировать и развивать языковые знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности учащегося. Учебная ситуация проектируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями процесс субъективно – субъективного взаимодействия всех участников учебного процесса [5]. Обучаемый, по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности по усвоению иностранного языка, превращается из пассивного объекта воздействия учителя в полноправного соучастника учебного процесса. Педагогическая актуальность, формируемой в информационно – обучающей среде системы языковых знаний и умений состоит в том, что обучаемому должна быть предложена для усвоения именно такая система знаний, которая ему необходима на данном этапе своего развития, впоследствии дающая возможность решать задачи возрастающего уровня сложности.

Задачи ИОС по изучению иностранного языка:

- обеспечение условий для творческого освоения письма, а также речевых умений и навыков;
- интеграция различных форм и стратегий, направленных на развитие самостоятельной познавательной учебной деятельности в процессе индивидуальной и групповой работы обучаемых;
- повышение мотивационной насыщенности учебного процесса;
- организация познавательной коммуникационной деятельности с носителями языка и членами сетевого сообщества, изучающего иностранный язык;
- формирование на базе языковых знаний современной информационной культуры, позволяющей работать в компьютерной и телекоммуникационной среде.

В основе данной инновационной технологии лежат принципы, отражающие специфику изучаемого предмета и самой среды обучения: открытость, интегративность, системность и последовательность, интерактивность, наглядность представления материала, многоаспектность и избыточность всех компонентов среды.

Эффективное функционирование ИОС зависит: от уровня развития информационно-телекоммуникационной инфраструктуры образования

и взаимодействия данной инфраструктуры с обучаемыми; от целого комплекса психолого – педагогических условий; от контроля мотивационного фона и его развития; учета индивидуальных особенностей обучаемых; от языкового сотворчества всех участников учебного процесса.

Структурно ИОС организуется в виде модели, представляющей собой совокупность участвующих в процессе обучения субъектов, связи между которыми реализуются с помощью информационных потоков, организованных, в соответствии с целями и задачами учебного процесса в функциональные блоки [6]. Каждый из блоков (программно – тренажерный, информационно – методический, коммуникационный, инструментальный, социокультурный, мотивационный и идентификационно – контролирующий) направлен на реализацию стратегий освоения иностранного языка, а также контроль за ходом учебного процесса. Среда находится в постоянном развитии, которое обусловлено динамикой включения новых форм и педагогических технологий обучения иностранному языку, а также развитием самих участников процесса.

Участие в информационно – коммуникационной педагогической деятельности способствует комплексному формированию всех аспектов коммуникативной компетенции: языкового, социокультурного, познавательного, лингвострановедческого; а также смежных коммуникативно-когнитивных умений учащихся (поиск и отбор релевантной информации, её анализ, обобщение и классификация). Моделирование реальной аутентичной среды посредством привлечения Интернет – ресурсов служит не только более успешному освоению языка, но и позволяет постичь глубинный закон единства и многообразия культуры.

Таким образом, инновационные технологии, которые мы сегодня рассмотрели, существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие [7].

Сегодня перевод на кредитные технологии обучения имеет для нас, преподавателей вузов, очень важное значение. Мы переходим от стандартного способа передачи студентам готовых знаний к развитию их способностей, к анализу, логическому мышлению, так как образование сегодня ориентировано на формирование мыслящей, творческой личности.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля, а владение иностранным языком как фактор, повышающий степень востребованности специалиста на рынке труда и

одновременно как один из показателей уровня образованности современного человека.

Государственные требования к уровню подготовки выпускника позволяют определить такие компоненты результата изучения иностранного языка, как система умений и навыков: фонетически, грамматически, лексически, стилистически правильно, психологически раскованно излагать свои мысли на иностранном языке в письменной и устной форме, вести беседу на иностранном языке, владеть языковыми средствами, направленными на привлечение внимания слушающих, на обеспечение обратной связи, понимать на слух аутентичную монологическую и диалогическую речь, читать оригинальную художественную, научную и общественно-политическую литературу, интерпретировать текст, вступать в дискуссию по текущим проблемам культурной, научной, общественно-политической жизни общества на иностранном языке.

Кредитная система обучения предполагает в основном самостоятельное изучение предметов студентами, и это требует серьезной перестройки сложившихся стереотипов. Мы должны помочь студентам приспособиться к новым условиям обучения, мобилизовать их силы и возможности на преодоление затруднений. Должны помочь студентам обнаружить свои неиспользуемые возможности, эффективно применять усвоенную информацию постепенно приближаться к руководству собственным обучением. Должны полностью преодолеть все имеющиеся у студентов пробелы в знаниях путем целесообразной организации обучения и развития инициативы. Важной целью современного преподавателя является «научить учиться», т.е. переход обучения от формата «teach-ing» к формату «learning» [8].

Знаменем перемен в методике обучения иностранным языкам на современном этапе можно считать принципиальную замену парадигмы «преподаватель – студент – учебник» парадигмой «студент – учебник - преподаватель». Какова сущность данной замены? Это совершенно новая роль преподавателя, который из абсолютного авторитета в классе превращается в консультанта, который лишь организует и направляет учебный процесс. При этом роль студента становится весьма активной, из объекта учебной деятельности студент становится более активным субъектом образования.

Такой подход к образованию, известный в современной зарубежной и отечественной методике как «личностно-ориентированный подход», основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, их склонностях и интересах. Он означает передачу студентам контроля над процессом обучения, значительно усиливая мотивацию студентов и развитию у них чувство ответственности. У студентов развивается и совершенствуется умение работать в команде, такой принцип совместного

обучения содействует развитию творческого начала и росту академического потенциала. Студенты отвывают от навязанного им «зазубривания», им приходится находить оригинальные решения при возникающих непривычных ситуациях, что положительно влияет на формирование личности.

Активное внедрение инновационных технологий в образование оказывает существенное влияние на создание образовательных систем, ориентированных на личностное и проблемное обучение. Доказано, что в современном обществе высококвалифицированный специалист должен владеть несколькими иностранными языками [9]. В век межкультурных коммуникаций особое внимание уделяется созданию многоязычной и поликультурной личности. К инновационным технологиям относится использование информационных, проектных технологий, а также технологии языковых портфелей.

Информационные технологии позволяют разнообразить процесс восприятия и обработки информации, расширяется мотивационная основа учебной деятельности. Благодаря использованию мультимедийных средств предоставляется уникальная возможность владения большим объектом информации с последующим анализом и сортировкой.

Основным критерием языкового портфеля является тестирование, целью которого является соотнесение казахстанских требований к уровню овладения иностранными языком и общеевропейскими системами, что, в свою очередь, является начальной точкой для создания единого образовательного пространства. При использовании данной технологии приоритетом становится переориентация учебного процесса преподавателя на обучаемого, который несет сознательную ответственность за результат своей познавательной деятельности. Это формирует навыки самостоятельного овладения информацией.

Проектная технология также является одной из инновационных форм организации самостоятельной работы студентов. Проекты подразделяются на монопроекты, коллективные, устно-речевые, письменные. На практике часто используются смешанные проекты, в которых имеются признаки информационных, творческих, исследовательских и практико-ориентированных методов. Работа над проектом требует многоуровневого подхода к изучению языка, который охватывает грамматику, аудирование, чтение и говорение, способствует активному самостоятельному мышлению и ориентирует на совместную исследовательскую работу, что, в свою очередь, учит студентов сотрудничеству и умению работать в команде. Таким образом, в процессе работы над проектом прослеживается связь образовательного и воспитательного процессов, в ходе которого совершенствуется иноязычная речевая подготовка и активизируется познавательная деятельность студентов.

Проектный метод как никакой другой повышает качество обучения, активизирует обучение, потому что этот метод использует много дидактических подходов, самомотивирует, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере выполнения; поддерживает педагогические цели на всех уровнях; позволяет учиться на собственном опыте и опыте других; приносит удовлетворение обучаемым, видящим продукт своего собственного труда.

Одной из важных форм работы является групповой метод обучения, который напрямую связан с проблемным методом. Оба этих метода относятся к активным методам обучения. Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Работа в группе дает возможность чаще вступать в коммуникацию с другими членами группы, формулировать свою позицию, согласовывать действия, что может способствовать развитию сотрудничества, межличностной компетентности, коммуникативной культуре. Именно работа в группе позволяет использовать рабочее время на занятии более эффективно, с большим КПД, позволяет наиболее эффективно достигнуть прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого ученика, а также научить учащихся самостоятельно добывать знания, обеспечивая необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого учащегося группы, предоставляя каждому из них возможность осмыслить и осознать новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений [10].

Групповая работа подразделяется на два вида: дифференцированную и единую. При единой работе все группы выполняют одинаковые задания. При дифференцированной – разные группы выполняют разные задания в рамках общей для всех учащихся темы. Группы учащихся формируются преподавателем до занятия, разумеется, с учетом психологической совместимости [11]. Желательно формировать группы не по половому признаку. При этом в каждой группе должны быть ученики с разной степенью владения иностранным языком. Состав группы может быть разным даже на одном уроке. Например, сначала можно объединить группы по одинаковым интересам и предложить им соответствующие тексты, а затем образовать смешанные группы и предложить им доказать друг другу интересность и важность увлечения каждого.

Очевидно, что удачной окажется та группа, где ее члены будут дополнять друг друга: один обладает личным опытом по данной проблеме, хорошо успеваает, но не обладает работоспособностью; другой – работоспособен, но не эмоционален; третий – эмоционален, экстраверт и инте-

решается данным вопросом, хотя и мало знает по его сути; четвертый – обладает личным опытом, но слабо успевает. Успех работы данной группы объясняется тем, что положение человека в группе связано, прежде всего, с его вкладом в общее дело.

Если преподаватель ставит цель: помочь слабым студентам, он образует разнородные группы, где обеспечивает возможность слабым студентам лучше подготовиться к заданию. Если же слабый студент стесняется своего незнания, то тогда необходимо сделать так, чтобы он не был «одиноким»: в эту группу добавляют еще одного слабого студента, но не такого стеснительного. Вероятно и создание группы из слабых студентов, чтобы они занимались по разработанному для них плану и выполняли задания, предназначенные только им. Они смогут выходить на общее обсуждение со своими результатами и таким образом самоутверждаться в своих собственных глазах и глазах своих товарищей. Оптимальной считается группа из 4-6 человек. Конечно, в маленькой группе предоставляются наиболее благоприятные условия для активной речевой деятельности каждого ее члена. С точки зрения получения новой информации и выдвижения новых идей маленькая группа оказывается менее эффективной. К материалу и заданиям для групповой работы можно предъявлять следующие общие требования:

Задания должны подходить для групповой работы, т.е. способствовать возникновению различных мнений и являться основой для обсуждения. Другими словами, задания должны быть проблемными, создавать определенное познавательное затруднение, предоставлять возможность для активного использования имеющихся знаний и являться импульсом к творческому мышлению, к поиску новых знаний и новых способов действия.

Задания должны иметь относительно высокую степень трудности.

Материал по своей структуре должен быть таким, чтобы его можно было разделить на самостоятельные единицы, над которыми смогут работать разные группы или отдельные учащиеся в рамках одной группы.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что комплексное использование инновационных технологий делает процесс обучения иностранным языкам более эффективным и разнообразным.

Также следует подчеркнуть, что инновационные технологии при обучении иностранным языкам в казахстанских вузах, безусловно, должны использоваться наряду с традиционными методами обучения, и решения по составу данных технологий и степени их активного применения должно приниматься ведущим преподавателем. Целью вузовского обучения иностранному языку является свободное владение выпускником иностранным языком для общения в своей будущей профессиональной сфере. Необходимым условием для этого следует считать такие

принципы, как целостность, междисциплинарность, методологический плюрализм, открытость процесса познания, интеграция различного рода информации.

Преподавателям иностранных языков необходимо проявлять интерес к специальностям студентов обслуживаемых факультетов, быть в курсе основных достижений в соответствующих областях. Просить профилирующие факультеты и кафедры регулярно информировать их об актуальных вопросах профессии студентов.

Поиск наиболее эффективных путей интенсификации образовательного процесса в преподавании иностранных языков в казахстанских вузах должен носить непрерывный характер.

Список литературы

1 Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход-основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002 - № 2 – С.11-15.

2 Великанова А.В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию. Вып. 2. – Самара: Профи, 2007. – 92 с.

3 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2004 – 272 с.

4 Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. – М.: Глобус, 2007 – 170 с.

5 Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000 - №2 - С. 3-10.

6 Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2004 – 200 с.

7 Информатика: проблемы, методология, технологии: Матер. XI Междунар. науч.– мет. конф., Воронеж, 2011г.: в 3 т. – Воронеж: ВГУ, 2011. – 480 с.

8 Известия Научно – координационного центра по профилю “Филология” (ВГПУ – ВОИПКиРО). – 2011. - Выпуск IX. – 466 с.

9 Lamy M.–N., Hampel R. Online communication in language learning and teaching. – New York, 2007. –P. 112-121.

10 Sandra J. Sauvignon. Communicative Language Teaching: State of the Art // TES. - 2001.

11 English for Teachers. Quarterly. – 2012. - Vol. 25. – No. 2. – P.261-277.

Ағыбаева А.К.,
оқытушы, кәсіби ағылшын тілі кафедрасы,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Шет тілін оқытудағы инновациялық технологиялар

Интернет-ресурс – әдеттегі ыңғайлы да тиімді қатынас құралы болып табылады. Тек қана қатынас емес сондай-ақ ара-қатынас өзге елдің ыәдениетімен танысу деген сияқты рухани құндылықтырды негіздейтін бірден-бір құралы болып табылады. Сол себептен де шет тілін оқыту методикасында интернет көмегі өте қажет. Бұл орасан зор байланыс- ақпарат құралында ақпараттық технологияның толығымен дамып жетілген концепциясын ккре аламыз.

Agibaeva A.K.,
Instructor, chair of professional English,
Kazakh Ablai khan UIR&WL, Almaty, Kazakhstan

Innovative technologies in teaching foreign language

Online Resources are familiar and convenient means of exploring the culture of other countries and people, communication, information, inexhaustible source of educational process. That is why, based on a systematic approach to reforming the methods of learning a foreign language using the new information technologies based on the concept of information – the learning environment, which is seen in close connection with the system of developmental education.

УДК 371.3+811.133

Amirzhanova G.Y.,
MA, Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

THE QUANTITATIVE EFFECT OF USING PODCASTS IN TEACHING LISTENING

This study reports the quantitative effect of using podcasts teaching undergraduate students. The aim of the work is to examine ways of improving methods of teaching listening with the help of Internet resources to the students of language learning universities. Consequently, individual academics or departments must weight this up against the time and resource commitment required to develop and support the use of podcasts for students. While the use of podcasts appears to provide little advantage over written text, there may be other “qualitative” benefits that arise from the use of podcasts, and these have been shown in other studies. Given the infancy of podcasting and its use within education there are a range of questions that future studies need to address.

Keywords: podcast, listening, Internet, intercultural communication, methodology, innovative technologies

Listening is a skill in a sense that it is related but distinct process than hearing which involves merely perceiving sound in a passive way while listening occupies an active and immediate analysis of the streams of sounds. This correlation is between seeing and reading. Seeing is a very ordinary and passive state while reading is a focused process requiring reader’s instrumental approach. Listening has a “volitional component”. Byrnes’s (2007) [1] view is, while listening; the desire to listen, as well as the capability to listen (comprehension) must be present with the listener for the successful recognition and analysis of the sound. What “listening” really means is “listening and understanding what we hear at the same time” (Michael Rost 1996). So, two concurrent actions are demanded to take place in this process. Besides, according to Elyuhina (1996) [2], listening comprises some component skills which are:

- Discriminating between sounds
- Recognizing words
- Identifying grammatical groupings of words
- Identifying expressions and sets of utterances that act to create meaning
- Connecting linguistic cues to non-linguistic and paralinguistic cues

- Using background knowledge to predict and later to confirm meaning and recalling important words and ideas.

Listening is the ability to identify and understand what others are saying. This involves understanding a speaker's accent or pronunciation, his/her grammar and vocabulary, and grasping his/her meaning (Ter-Minasova, 2004) [3]. An able listener is capable of doing these four things simultaneously. Haleeva (1989) [4] lists a series of micro-skills of listening, which she calls enabling skills:

- ✓ Predicting what people are going to talk about
- ✓ Guessing at unknown words or phrases without panicking
- ✓ Using one's own knowledge of the subject to help one understand
- ✓ Identifying relevant points, rejecting irrelevant information
- ✓ Retaining relevant points (note-taking, summarizing)
- ✓ Recognizing discourse markers, e.g., Well, Oh, another thing is, Now, finally, etc.
- ✓ Recognizing cohesive devices, e.g. such as and which, including link words, pronouns, references, etc.
- ✓ Understanding different intonation patterns and uses of stress, etc., which give clues to meaning and social setting
- ✓ Understanding inferred information, e.g. speaker's attitude or intentions.

Good communication skills require high level of self-awareness. By understanding your personal style of communicating, you will go a long way towards creating good and lasting impressions with others. The way to become a better listener is to practice "active listening". This is where you make a conscious effort to hear not only the words that another person is saying but, more importantly, try to understand the complete message being sent. In order to do this you must pay attention to the other person very carefully. So, listening, as a skill, is assuming more and more weight in SL or EL classrooms than ever before. A Rost point out the listening is vital in the language classroom because it provides input for the learner. Without understanding input at the right level, any learning simply cannot begin. Listening is thus fundamental to speaking.

Limited listening input fails to promote face-to-face communication by shaping their social development, confidence and self-image. Adequate listening practice could give the learners essential contact with handy input that might trigger their utterances. Teacher talk or peer-interaction might be the options for this. According to Galskova (1990) [5], it is not only the exposure to L2 that is enough, and learners need L2 data suited to the accurate stage of their development. If the learners do not have "optimal" exposure in the target language, they cannot transmit the "comprehensible input" into "intake" through "production strategies" where learners attempt to use L2 knowledge.

We must take into account that the level of listening input must be higher than the level of language production of the target learners. So, language teaching pedagogy must incorporate academic and designed listening practice. Obviously listening influences other skills.

Listening techniques to enhance learning

Students will gain the most from podcasts if they employ strategic listening techniques to consolidate their learning. Mendelssohn (1994) [6] offers seven techniques that will help the listeners focus on any listening activity:

- Listen for one crucial detail
- Listen for all the details
- Listen for the gist
- Listen for mood and atmosphere
- Listen for the main idea
- Listen to form hypothesis and make predictions
- Listen to make an inference.

Young people have grown up with computers and technology. Sometimes described as the Net generation (Brown 2005) [1], they are assumed to be digitally literate and accustomed to using the Web for supporting learning. Given the creative freedom this allows, podcasting is being embraced by educators, providing another method for supporting students in their learning. The technology is probably not a barrier to learning as students are familiar with using MP3 players for downloading and listening to music. For example, Newnham and Miller (2007) [3] found that 88% of information systems students agreed or strongly agreed that accessing podcasts was easy. However, the question of whether these digitally literate students will be willing to embrace the use of mobile technologies within the educational context requires further research. Sysoev (2005) [5] believes that students will be comfortable with using mobile technologies for learning.

A *podcast* is a media file that is distributed by subscription (paid or unpaid) over the Internet using syndication feeds, for playback on mobile devices and computers. Podcasting is a wonderful way of allowing listeners to share their work and experience with a potentially huge audience over the Internet. The popularity of podcasts has exploded over the last two years probably due to widespread availability of broadband and increasing access to the internet at home. Mainstream media such as the BBC now publish many of their radio shows as on-demand podcasts. Listeners usually listen to podcasts directly on the websites of those people who make them. Nevertheless, they can also “subscribe” to podcasts using software like iPodder and iTunes.

How to decide what podcasts are beneficial?

There are at least two concepts that teachers must focus on in choosing a podcast for the students to listen. The first has to do with relevance. In order for

students to benefit from listening to a podcast the content must be relevant to the learner. When a topic is relevant, it holds the attention of the learner and thus increases motivation. Other researchers have also commented on the need for authentic language and contexts. By providing these tools, students will see the relevance of the activity to their long-term communicative goals (Brown, 2001) [1]. The desire for relevant content is personified through such courses as Business English. In this past year, podcasts for Business English have appeared on the Internet. They deal with practical topics such as socializing, telephoning and meeting. Teachers who teach overseas now have the opportunity to access such materials and pass it on to their students. The second concept that a teacher must consider in choosing a podcast is that of transferability. Actually, relevance and transferability are often connected. If students feel that the content is relevant, there is a strong possibility that what is learned can be applied to other situations whether it is at school or out in the real world. “Best listening activities present in-class activities that mirror real life” (Morley, 2001) [7, p.77] For instance, students can listen to a new broadcast with topics that can later be used in a real life conversation.

What benefits students have from making a podcast?

- It gives them a potential audience of thousands for their work.
- It is great for developing literacy skills (writing scripts, setting up interviews, etc.) allows children to develop and practice their speaking and listening skills, and they also learn some amazing ICT skills.
- Podcasts can be interactive, and the audience can be invited to send their comments, giving valuable feedback to the children about their work.
- It is also great for developing teamwork skills. The students always work together really well, as they are always keen to make a great show.

What type of content is offered on ESL/EFL podcasts?

Trying to find information on the Internet can sometimes prove to be very frustrating. However, a quick search on an Internet search engine will uncover a number of new ESL podcast sites that have been developed for different purposes. The following are just some of the topics that are covered:

- Vocabulary
- Grammar topics
- Idioms and slang
- Business English
- World news and current events
- Limericks and jokes
- Songs
- Poetry

Teachers can also take advantage of mainstream media institutions that offer free podcasts such as Voice of America and National Public Radio.

Podcasts are not just for listening. Often there is a transcript provided along with worksheets. Some podcasts even provide cultural notes. A number of websites interact with the students and ask them to write in with questions or comments. Often the comments of students provide the material for new programs. One innovative uses of podcasts is to have a student listen to a podcast and read along with its transcript. Then the student will make a recording of the material on a cassette tape and turn it into the teacher along with a written journal. The teacher then listens to the student's recording and gives appropriate feedback to the student. This type of activity helps the students to develop fluency in reading, to improve pronunciation, and to acquire new vocabulary words. The style of podcast, its duration, content and format presentation may all have different effects on learning and thus exam performance.

Consequently, individual academics or departments must weight this up against the time and resource commitment required to develop and support the use of podcasts for students. While the use of podcasts appears to provide little advantage over written text, there may be other "qualitative" benefits that arise from the use of podcasts, and these have been shown in other studies. Given the infancy of podcasting and its use within education there are a range of questions that future studies need to address.

References

- 1 Brown D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. White Plains. – NY: Longman, Inc, 2001.
- 2 Byrnes H. The role of listening comprehension: A theoretical base. – Foreign language Annals, 1984. – С.17.
- 3 Elyuhina N.V. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // ИЯШ. - 1996. - № 5.
- 4 Galskova N.D. Межкультурное обучение // ИЯШ. – 2004. - № 1. – С.27-33.
- 5 Haleeva I.I. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989.
- 6 Mendelsohn, D. Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner. – Garlsbad, CA: Dominic Press, Inc, 1994.
- 7 Sysoev P.V. Методика использования учебных Интернет ресурсов в обучении иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманит. науки. – 2008. - №2. – С.16-23.

Амиржанова Г.Е.,

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

Использование подкастов в обучении аудированию

В обучении иностранного языка роль аудирования очень важна. В современном мире многие студенты знакомы с новыми технологиями и умеют пользоваться интернетом и компьютером. Поэтому для них не составит труда использование подкастов в обучении. В этой статье рассматриваются различные виды подкастов, способы их правильного использования, а также поддержка в использовании подкастов студентами, выгоды, которые возникают в результате использования подкастов.

Амиржанова Г.Е.,

п.ғ.м., Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Казакстан

Шетел тілін оқытуда подкасты пайдалану

Шетел тілін оқытуда тыңдап түсіну процесі өте маңызды. Қазіргі заманда, жаңа технологиялар заманында, шетел тілінде тыңдап түсінуге үйретуде Интернет ресурстарын, соның ішінде подкасты пайдаланудың артықшылығы көп. Мақалада подкасты қалай дұрыс пайдалану және оның қандай пайдалану түрлері бар екендігі айтылады және де Интернет ресурстардың подкастарының әр түрлі жолдарын қолдануы, оларды қалай пайдалануға, сондай-ақ студенттерге, подкастар қолдану нәтижесінде жәрдемі пайдасы қарастырылады.

УДК 81.25

Манжиева М., магистрант
Бақбергенова Ә., магистрант
Абай атындағы ҚазҰПУ
Бекқожанова Г., ф.ғ.к.,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

АУТЕНТТІК МӘТІНДЕР АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ЛИНГВО-МӘДЕНИ, ЛИНГВО-ТАНЫМДЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУ

Бұл мақалада шет тілін оқытуда студенттердің танымдық құзыреттіліктерін қалыптастыруда қолданылатын аутентік мәтіндер мен аутентік материалдарды қолдану әдістерінің тиімділігі мен маңыздылығы қарастырылған. Мақала автораларды студенттердің танымдық құзыреттіліктерін қалыптастыруда қолданылатын тапсырмалар жиынтығын ұсынады. Авторалар студенттердің танымдық, лингвистикалық құзыреттіліктерін қалыптастыруда қолданылатын жаттығулар кешенін ұсынған.

Тақырыптың өзектілігі мәселенің маңыздылығын айқындай түседі: жоғары оқу орнында шет тілін оқытудағы қолданылатын формалары мен әдістері талқыланған. Ұсынылып отырған тақырып дидактикалық және лингвистикалық аспектілер бойынша тиімді.

Алынған нәтижелер мен материалдардың жүйелі түрде ұсынылған, шет тілдік оқытуда формальды, информальды және бейформальды білім беруде қолданылатын технологиясын құрастыру арқылы жоғары мектепте шеттілдік білім беруді жаңаша кәсіби бағытта жетілдіруге бағытталған.

Тірек сөздер: аутентік мәтіндер, құзіреттілік, мәтіндер типологиясы

Бұл жұмыс, жоғарғы оқу орнында лингвомәденитанымдық мәтіндерді оқыту арқылы студенттердің лингвомәдени құзыреттіліктерін қалыптастыру мәселесіне арналды. Бұл жұмыстың өзектілігі жоғарғы оқу орындарындағы шет тілін үйретудегі мәтіндердің лингвомәденитанымдық талдау кезінде қалыптасқан көзқараспен, оқу әдістемесінің әлсіздігімен, мамандардың арнайы мәтінге немқұрайлы қарауымен түсіндіріледі. Жоғарғы оқу орнындағы оқыту тәжірибесі, студенттер арнайы мәтіннен лингвомәденитанымдық мағыналы мәліметтерді тиімді алу жолдарын білмейтінін көрсетті [1]. Мақсатсыз

айтылған кемшіліктерді жою, мәтіндерді оқытудың теориялық негіздерін зерттеу, лингвомәденитанымдық оқылымды оқытудың үйлесімдеу моделін дамыту болды.

Негізгі оқыту құралы ретінде жаттығулар келесі лингводидактикалық талаптарға сай келуі керек:

- жаттығулар кешені лингвомәденитанымдық болуы керек, яғни ол студенттердің потенциалдық қабілет қажеттіліктерін қанағаттандыруына бағытталуы керек;

- жаттығулардың әр түрлілігі, орындалуы, олардың мөлшерленуі және тізбектелуі кәсіби бағытталған оқылым дағдыларын дамытудың әдістемелік тиімділіктің варианты болуы керек.

Жаттығулар кешенін жасауда біздің назарымызда:

- жаттығулар және тапсырмалардың тізбегі;
- мәтіндер және жаттығулардың байланысы;
- жаңа тіл материалының (лексика-грамматикалық) және мәтіндердің байланысы болды.

Жаттықтыратын жаттығулар кешені, латын тілін шет тілімен қатарлас үйренетін студент-медикилер үшін арналған. Жаттығулар кешенінің мақсаты - мамандық бойынша мәтіндердің (Pneumonia, Cancer, Rheumatic Endocarditis etc.) материалындағы ағылшын тілінің кәсіби бағытталған оқылымды дамыту дағдыларын құрастыру [2].

Шет тіліндегі үш деңгейлі лингвомәденитанымдық оқылымды үйретудегі оқытушының жаттығулары мен стратегиялары оқылымның: зерттеу бағытындағы оқу, танысу бағытындағы оқу, шолу бағытындағы оқу, іздену бағытындағы оқу түрлерін түсіну үшін, дағдылар мен икемділіктердің дамуына және қалыптасуына бағытталады, олар мәтін алды және мәтіннен кейін деп бөлінеді.

Жаттығулар тәуелсіз бөлек, шеттетілген бөлік ретінде емес, оқу қызметінің маңызды элементі ретінде және жаттығу, мәтін және бақылау арасындағы қатынас ретінде ұғынылуы қажет.

Ең алдымен, мәтіндер жаңа мәліметтерді енгізеді, жаңа тіл құбылыстарының презентациясы үшін қызмет көрсетеді және оларды тәжірибеде меңгеру үшін бастапқы тармақ болып табылады.

Мәтіндерде міндетті түрде жаттығудың таңдалуын және типологиясын айқындайтын сабақтың тақырыбы көрініс табады.

Осы кешеннің бастапқы нүктесі, жаңа оқу материалын қамтитын шет тіліндегі арнайы мәтіндер болып табылады. Мәтіналды жаттығулар арнайы мәтінмен жұмыс істеу барысында ағылшын тілін, латын тілін және ана тілімен ара қатыстығын белгілеуді және зерделі талдауды болжайды және рецептивті сипатқа ие. Келесі тапсырмаларды мысал ретінде келтіруге болады:

- Сөздердің мағыналарын ағылшын сөздерімен графикалық сәйкестікке сүйене отырып аңғару;
- Бейтаныс сөздердің мәнін таныс элементтер арқылы түсініңіз;
- Тыныс жүйесінің суреттейтін суретке қараңыз, және олардың атауларын латын және ағылшын тілдерінде атаңыз;
- аталған ішкі ағзалардың орналасу жерлерін атаңыз, керек болса сөздікті пайдалана сипаттаңыз;
- Маңызды сөздерге сүйене отырып мәтіннің мазмұнын жорамалдаңыз;

Бұндай жаттығуларды орындау, студенттердің лингвистикалық тәжірибесіне жүгінуді және ағылшын тіліндегі жаңа тілдік құбылыстарды, латын тіліндегі ұқсас құбылыстармен салыстыруды талап етеді. Олар рецептивті тұрғыдағы лексика-грамматикалық қиындықтарды шешуге бағытталған [3]. Лексикалық бірліктерді тануға арналған жаттығулар тілдік бірліктердің дифференциациясының қалыптасуына, олардың мәтін ішінде танылуыны, құрылымдық материалдарды игеруіне және тілдік болжамның жетілуіне бағытталады.

Жаттығулар кешенінің келесі құрамдас бөлігі мәтіннен кейінгі тапсырмалар; бұндай жаттығулардың мақсаты – мәтіндерді түсінуді бақылау болып табылады. Мәтіннен кейінгі тапсырмалар кешенді сипатқа ие болады. Бұл жаттығулармен жұмыс жасау барысында студенттер жаңа оқу кезеңінің лексикалық және грамматикалық материалдарын қолданады және өтіп кеткен оқу материалдарын жандандырады. Бұл тапсырмалар, бір жағынан, мәтіндегі мәліметті толық әрі тура түсінуге бағыттайды, ал екінші жағынан мәліметті алу, сақтау және жеткізу икемділіктерін жандандырады. Тапсырмалар көбінесе коммуникативті сипатта болады және лингвомәденитанымдық жағдайларымен байланысты болады:

- Оқылған мәтінге сүйене отырып ағылшын тілінде бірнеше сөйлем түрінде айтыңыз.

- Өз пікіріңізді айтыңыз және оны дәлелдеңіз:

1. Мәтінді оқып шығыңыз және төменде келтірілген мәтіннің тақырыбы қандай лексиканың көмегімен ашылатынын анықтаңыз.

2. Мәтін оқып шығыңыз және сәйкесінше тақырыпқа кемінде 3-4 рет мәтінде кездесетін маңызды лексиканың тобын іздеп табыңыз.

Құрастырылған шет тіліндегі лингвомәденитанымдық оқылымды үйретудің моделін оңтайландыруға сәйкес, біз құрастырған жүйемізді арнайы мәтінді үйрету мақсаттарына сәйкес әр деңгейде түрлендіріп отырамыз:

- деңгейдің жаттығулары қатаң басқарылтын әдістемелік нұсқаулар және тіл тіректерінің жүйелері;

- деңгейдің жаттығулары, оқытушының әдістемелік нұсқауларын икемді басқаратын, түпкілікті білім, көрнекілік - схемалық тіректер;

- эвристикалық деңгейдің жаттығулары шет тіліндегі түрлі мәліметтерді айқындау және салыстыру икемділіктерін жетілдіруге, алдыңғы деңгейдің білімін алып пайдалануға, шет тіліндегі арнайы мәліметтің түріне және мақсатына байланысты керекті оқылым бағытына көшуге бағытталады.

Бірінші деңгейде шолу бағытындағы оқу және іздену бағытында оқу түрлері жүзеге асады. 1 деңгейдің жетістігін айқындайтын шарттар:

- уақыт тапшылығында жүргізілген оқылым (тез және өте тез қарқында);

- мәтіндердің құрылымдық-композициясын білу;
- мәтіннің экстралингвистикалық тіректерін (жалпы контекст, суреттемелер, кіріспе) қолдану;
- белгілі тақырыпқа байланысты мәліметті бөліп көрсету;
- керекті деректерді табу (мәліметтер, мысалдар, айғақтар);
- айқын белгілерге байланысты мәліметтерді іріктеу және топтастыру.

Осылайша бірінші деңгейде тілдік материалды (маңызды сөздер) қабылдауға және мағыналық өңделуіне көмектесетін жаттығулар қолданылады:

- Грек-латын терминологиясының графикалық түйісуіне сүйене отырып сөздердің мағынасын табыңыз;

- Мәтінді қарап шығыңыз, мәтіндегі маңызды терминдерді табыңыз;

- Мәтіннің тақырыбын айқындаңыз;

- Бір тақырыпқа аналған екі түрлі мәтінді оқып шығып, мазмұнының ерекшеліктері жайлы әңгімелеп беріңіз;

- Мәтіннің аннотациясын қарап шығыңыз және ол мәтіннің мазмұнына сәйкестігі жайлы айтыңыз;

- Мәтіннің ішінен сұрақтарға жауап табыңыз;

- Жоспарға байланысты мәтінді бөліктерге бөліңіз.

Икемді деңгейде, арнайы мәтінмен бірге жүретін көрнекілік-схемалық тіректерді (суреттер, диаграммалар, схемалар, коллаждар) түсіндіре білу икемділіктері дамиды. Мәтінге арналған жаттығулар түрлі тілдік және кәсіби-мағыналы сипаттағы мәселелерді салыстыруға, жинақтауға, бөліп көрсетуге және жүйелеуге бағытталады.

II - деңгейдің жетістігін айқындаушы шарттар:

- уақыт тапшылығы режимінде оқу (тез қарқында);

- басты мәліметті түсінуді тексеру;

- танысу бағытында оқу және бұл бағытта мәтінді өз ана тіліне аудармай оқу.

Танысу бағытында оқу негізінде жатқан икемділіктер:

- мәтін мазмұнын кіріспе бойынша болжау;
- басты ойды болжау;
- басты мәліметті екінші кезектегі мәліметтен бөліп көрсете алу;
- маңызды сөздерді түсіну тіректері ретінде қолдану;
- дерек пен оқиға арасында хронологиялық/ логикалық қатынасты

орнату;

- мәтінде берілген мәліметтерді жалпылау;

Бұл деңгейде таблицаларды толтыру, мәтіндегі қалдырылған жолдарды керекті мәліметтермен толтыру, дәйектілікті қалпына келтіру, визуалдық диктант жазу, мәтінмен сәйкес суреттің жасалуы кәсіби - мағыналы болып келеді:

- Мәтіннің тақырыбына сүйене отырып, берілген графалар мен схемалардан материал таңдаңыз;

- Мәтінді оқып шығыңыз, ойдын даму жолын бақылау, мәтін тақырыбына сүйене отырып терминдерден схема салыңыз;

- Схеманы (суреті) қолдана отырып процесстің жүру жолы жайында айтып беріңіз;

- Схеманы, суреті түсіндіріңіз;
- Берілген варианттардан дұрыс жауап табыңыз;
- Мәтіннің жоспарын жасаңыз;
- Мәтіндегі мәліметтерді қолдана отырып коллаж құрастырыңыз;
- Мәтіннің басты мағынасын басында, ортасында және аяғында

табыңыз;

- Әр бір абзацта маңызды емес 3-4 сөйлемнің астын сызыңыз;

- Мәтін мазмұнын жазбаша түрде жеткізіңіз;

Үшінші эвристикалық деңгейде, зерттеу бағытындағы оқуда, болашақ қызметінде алған білімді қолдану мақсатында шет тіліндегі мәліметтердің барлық түрін айқындау және салыстыру икемділіктерінің дамуы жүреді [4].

Зерттеу бағытында оқудың ерекшеліктерін көрсетуге және оны жемісті оқу шарттары:

- уақытқа тежеу қоймай мәтінді іштей оқу;
- жаңа міндеттерді шешу мақсатында қайталап оқу;
- өз ана тіліне мәтіннің бір бөлігін немесе түгелімен аудару;
- алдымен оңай мәтіндерді, содан кейін қиын мәтіндерді оқу;
- сөздіктің көмегіне сүйене отырып, мәтінді өз бетінше оқу;
- мәліметтің маңыздылығын айқындау;
- мәтін мазмұнын түгел әрі тура түсіну;

Зерттеу бағытындағы оқуды үйретуге арналған тапсырмалар:

- Мәтінді оқып шығып, өз мамандығыңызға қатысы бар сөздерді табыңыз, оларға түсініктеме беріңіз;

- Адам ағзасында болып жатқан процесстерді сипатауға қажет терминдерді атаңыз;

- Мәтіннің бөлек бөліктерін бір-бірімен байланыстырыңыз, олардың арасында байланыс құрыңыз, басты деректерді топтастырыңыз;

- Мәтіндегі басты ойды бөліп шығарыңыз (маңызды деректерді, сандық деректерді және т.б.);

- Оқылғанды жалпылау;

- Мәтіндегі деректерді маңыздылығына қарай бөліңіз;

- Маңызды деп есептейтін деректерді атаңыз. Өз шешіміңізді дәлелденіңіз;

- Аннотация/ реферат құрастырыңыз;

Оқылғанды бақылау коммуникативтік міндеттермен, оқылым түрімен және мәтіннің лингвомәденитанымдық сипаттымен сәйкес жүргізу қажет.

Жазбаша мәтіндер ауызша тексеретін жаттығулар және тапсырмалармен толықтырыла алады:

- мәтін бойынша шолулардың/ ауызша рефераттардың дайындауын;

- қатысушы кейіпкерлердің сипаттамасы;

- арнайы журналдарда кәсіби - мағыналы мәліметтердің презентациясын жасау;

- кәсіби мүдделілікпен сәйкес мәтіннің мәліметтін жүйелеу;

- арнайы мәтіннің басты идеясын бөліп көрсетуі.

Студенттер болашақ мамандығы бойынша лингвомәденитанымдық білім алатын, икемділік пен дағдыларды меңгеретін жоғарғы оқу орнында ағылшын тілін оқытудың өзіндік ерекшеліктері бар [5]. Жоғарғы оқу орнында ағылшын тілін оқытудың айырмашылықтары кәсіби саланың ерекшелігін, атап айтқанда оның концепцияларын және терминологиясын, лексикалық-синтаксистік және грамматикалық ерекшеліктерін, ауызша және жазбаша мәтіндер үлгісін, ситуациялық ерекшеліктерін максималды түрде есепке алу болып табылады. Сондықтан оқыту нақты кәсіби - мағыналы мақсаттар және міндеттер, қазіргі заманның кәсіптік проблемаларды қамтып көрсететін және олардың шешу жолдарын көрсететін, таңдалып алынған тақырыптық және грамматикалық материалдар негізінде құрылады.

Әдебиеттер

1 Астафурова Т.Н. Стратегия коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистические и дидактические аспекты): дисс. ... д.п.н. – Москва, 1997. – 325 с.

2 Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб-метод.пособ. для вузов. – М.: Рус.яз., 1991. – С.35.

3 Аксенова А.К. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 14 с.

4 Аксенова А.К. Обучение чтению. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2004. – 316 с.

5 Селезнева В.М. Сборник науч.тр. Днепропетров. Гос. ун-та. – Днепропетровск, 1984. – 43 с.

Манжиева М., Бакбергенова А.,
магистранты, КазНПУ имени Абая,
Беккожанова Г.,
к.ф.н., КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан

Формирование у студентов лингво-культурологической, лингво-когнитивной компетенции посредством аутентичных текстов

В данной статье рассматриваются роль аутентичных текстов и методы использования аутентичных материалов в формировании лингвокогнитивных компетенции студентов в вузе пив обучении иностранному языку. Автором предлагается комплекс упражнении по формированию лингвокогнитивных компетенции студентов. Автор дает классификацию комплекс-упражнений по формированию лингвокогнитивных компетенций студентов.

Актуальность темы позволила сформулировать проблему исследования: обоснование форм и способов методики обучения иностранному языку в условиях высшего профессионального образования. Обсуждаемая проблема актуальна в лингвистических и дидактических аспектах.

Полученные данные, системно-организованные материалы и технологии создания опосредованной языковой среды обучения иностранному языку в процессе формального, информального, неформального образования могут быть использованы для дальнейших научных исследований проблем иноязычного образования в условиях высшего профессионального образования.

Manzhieva V., Bakbergenova A.,
2 year Master Course students, KazNPU named after Abay,
Bekkozhanova G.,
с.ph.sc., KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Formation of students linguocultural, linguocognitive competences through authentic texts

This article examines the role of authentic texts and methods of use of authentic materials in the formation of cognitive competence of students in high school in learning a foreign language. Authors of the article offer a set of exercises in the formation of build of students' cognitive competences. The authors also give a classification of a set of exercises for the formation of linguistic and cognitive competence of students.

The relevance of the topic allowed us to formulate the problem of the research: rationale and methodology of teaching foreign language in high professional education: discussing the problem in linguistic and didactic aspects.

The obtained data, system-organized materials and technologies of creation of mediated language environment of teaching foreign languages in the process of formal, informal, non-formal education can be used for further scientific research on foreign language education in terms of higher education.

УДК 81.25

Камбарова З.Ж., магистр, преподаватель,
кафедра профессионального английского языка
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Алматы, Казахстан

О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современном мире происходит информатизация общества, которое интенсивно развивается в социальной, деловой, культурной сферах. В этой связи увеличивается потребность в изучении иностранных языков. Потребность в изучении иностранных языков также связана с тем, что изменяется картина мира, и появляются новые требования и вызовы во всех сферах жизни.

недеятельности человека. Человек, владеющий иностранным языком, имеет возможность приобщения к культурной составляющей мировой цивилизации, расширения горизонтов своих знаний и использования ресурсов сети интернет. В статье рассматриваются роль, преимущества и некоторые проблемы, связанные с использованием информационных технологий и компьютеров в обучении английскому языку в вузах.

Ключевые слова: иностранный язык; английский; методы, информационные технологии, среда обучения, инновация

В современном мире происходит информатизация общества, которое интенсивно развивается в социальной, деловой, культурной сферах. В этой связи увеличивается потребность в изучении иностранных языков. Потребность в изучении иностранных языков также связана с тем, что изменяется картина мира, и появляются новые требования и вызовы во всех сферах жизнедеятельности человека. Человек, владеющий иностранным языком, имеет возможность приобщения к культурной составляющей мировой цивилизации, расширения горизонтов своих знаний и использования ресурсов сети интернет. Знание английского языка является необходимым условием для развития карьеры в соответствующей профессиональной деятельности.

На современном этапе развития общества важное значение приобретает использование информационных технологий. Использование новых технологий в процессе обучения иностранным языкам означает использование современных технических средств и технологий, а также использование новых видов и способов преподавания иностранного языка и совершенно новый взгляд на систему обучения. Возможности использования информационных технологий в обучении иностранным языкам были изложены в трудах многих авторов (Е.С. Полат, Р.К. Потаповой, М.Ю. Бухаркиной, Т.В.Чепрасовой и др.) [1]. Необходимо отметить, что исследования в этой области не имеют общего методологического подхода. До сих пор не существует согласованной стратегии для выполнения такого рода задач, вопросы применения информационных технологий слабо интегрированы с учебными планами и программами.

В недалёком прошлом обучение иностранному языку осуществлялось с использованием традиционного подхода. Такой подход подразумевал, что преподаватель передает теоритические знания и вырабатывает у студентов навыки и умения по соответствующему предмету [2]. В таких условиях возникает проблема невозможности взаимодействия с каждым студентом. По этой причине обучаемые часто теряют мотивацию к приобретению знаний, умений и навыков. В этой связи основной

задачей преподавателя является повышение мотивации, активизация работы, создание условий для творчества всех учащихся во время обучения. В данном контексте информационные технологии значительно облегчают усвоение иностранного языка при помощи прослушивания аудиозаписей, просмотра видеоматериалов, использования компьютеров и смартфонов и многого другого. Различные исследования в этой области (С.И.Архангельский, И.Л.Бим, М.И.Дубровина и др.) доказывают, что качество обучения зависит от использования информационных технологий [3]. Применение информационных технологий позволяет использовать в обучении подход, ориентированный на личность обучаемого, дифференцировать аспекты обучения с учетом уровня знаний, способностей студентов.

Сегодня используются различные виды программного обеспечения: учебные программы, электронные учебники, электронные образовательные ресурсы, программы-тесты, приложения анализа и оценки знаний др. Современные компьютеры позволяют работать с текстовыми файлами, звуковыми и видео файлами. Также огромным ресурсом информации является глобальная сеть интернет, которая влияет практически на все сферы жизнедеятельности современного человека [4].

Использование современных компьютеров также помогает в организации и эффективном проведении самостоятельной работы каждого учащегося. Применение в обучении информационных и коммуникационных технологий позволяет развивать у учащихся навыки исследовательской работы, творческую составляющую, повысить мотивацию к обучению, сформировать и развить навыки работы и информацией, эффективно контролировать деятельность студентов.

Компьютеры широко используются при обучении иностранным языкам, и их использование предоставляет обучаемым интерактивную среду обучения, также при помощи компьютеров можно наглядно представить языковой материал, увеличить словарный запас и ознакомиться с новыми лексическими конструкциями, тренировать соответствующие навыки и умения [5]. Кроме того, необходимо отметить, что использование современных информационных технологий формирует положительную психологическую среду во время процесса обучения.

Обучение с использованием компьютеров предоставляет возможность использования различных справочных материалов и электронных учебников, таким образом, студенты могут довести решение или выполнение поставленной задачи до логического завершения, используя необходимые справочные материалы.

При осуществлении отработки и применения полученных знаний, навыков и умений использование компьютера позволяет создавать разнообразные коммуникативные и ситуационные задания с учетом осо-

бенностей студентов. Создаются благоприятные условия для эффективного освоения материала учебной программы. Компьютер является действенным средством преподавателя для осуществления контроля над деятельностью обучаемых.

Использование информационных технологий повышает эффективность обучения и стимулирует студентов к развитию и расширению своих знаний по английскому языку.

Одним из важнейших преимуществ обучения с использованием информационных технологий также является повышение профессионального уровня преподавателей. Именно в этой области создаются благоприятные условия деятельности по принципу постоянного самообразования.

Однако вместе с большими преимуществами и потенциалом, компьютерное обучение не используется в полную силу, так как это метод является относительно новым. Также существуют определенные проблемы, связанные с недостаточным оснащением высших учебных заведений современной техникой, а также недостаточным вниманием к теории обучения иностранным языкам со стороны создателей программ. Учебные заведения также сталкиваются с такими проблемами технического характера, как скорость передачи данных из сети Интернет, сервисное обслуживание, конфигурирование локальных сетей и др. [6].

Следует отметить, что современные учебные заведения уже давно осознали потребность и необходимость внедрения и использования информационных технологий. Формируются электронные порталы, электронные библиотеки и проводится автоматизация процессов. Рассматриваются и развиваются принципы и решения по дистанционному обучению с использованием сети Интернет.

Современные системы образования уже не могут существовать без широкого применения информационных ресурсов и умений работы с информацией. Средства новых информационных и коммуникационных технологий создают инновационную среду, которая в свою очередь является составной частью среды обучения. Здесь необходимо отметить, что важнейшим условием успешного применения информационных технологий видится использование возможного дидактического потенциала данных технологий с учетом их педагогической эффективности. Изложенное выше позволяет сделать вывод, что основным драйвером использования информационных технологий в процессе обучения английскому языку является инновация. Информационные технологии позволяют повысить качество обучения, оптимизировать структуру, процесс обучения, показатели качества и улучшить конечные результаты обучения иностранному языку.

Список литературы

- 1 Зенкина С.В. Информационно-коммуникационная среда, ориентированная на основные образовательные результаты. – М.: Просвещение, 2007. – 260 с.
- 2 Дружинина М. В. Социальный контекст в преподавании иностранных языков.– Режим доступа – URL: <http://pomorsu.ru/ScientificLife/Library/Sbornic> - (дата обращения 12.04.2015).
- 3 Панов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. – 1987. - № 6. – С.32-37.
- 4 Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: Дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
- 5 Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранным языкам на базе компьютера // ИЯШ. – 1999. - № 6. – С.8-16.
- 6 Методика преподавания английского языка в ВУЗе. – М.: МЭЛИ, 2009.

Қамбарова З.Ж., магистр,
Кәсіби ағылшын тілі кафедрасының оқытушысы

Шетел тілін оқытуда ақпараттық технологияны қолдануға байланысты туындайтын сұрақтар

Қазіргі заманда әлеуметтік, іскерлік және мәдениет салаларында ақпараттық қоғам өте үлкен қарқынмен дамуда. Осыған байланысты шетел тілдерін оқып үйренудің қажеттілігі артып отыр. Адамның әлеуметтік өмірінің барлық саласында жаңадан тілдің әлемдік бейнесінің жаңа талаптары туып отыр, осының нәтижесінде шетел тілін оқып үйретудің қажеттілігі күшейуде. Мақалада компьютердің ақпараттық технологиясының ағылшын тілін оқытуда қолданудың артықшылықтары және кейбір мәселелері.

Kambarova Z.J.,
Master, Department of Professional English Language
KazIRandWL Almaty 2015

**Issues related to foreign language teaching with
the use of information technologies**

Today in our modern world informatization of the society is happening, which is intensively developing in social, cultural and business spheres. As a result, the demand for learning foreign languages is increasing. The necessity to learn foreign languages is also connected with the fact that the picture of the world is changing and there are new requirements and challenges in all spheres of human activity. A person who knows a foreign language has an opportunity to join the culture of the world civilization, to broaden his mind and use the resources of the Internet.

The article discusses the role, advantages and some of the problems associated with the use of information technologies and computers in the teaching of English in universities.

УДК 378.147

Duisebaeva N.R., senior teacher of
Professional English Language Department,
KazIR&WL, Almaty, Kazakhstan

**THE PRINCIPLES AND ACTIVITIES IN TEACHING
ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE**

This paper aims to explore some principles and activities in teaching English as a second language and to identify the ways of overcoming some challenges during the process. Every lesson we teach, every student we come into contact with, every new concept we try to impart will present new challenges (e.g. improving the student's listening-speaking-reading and writing skills). It is in working through and reflecting upon these events and challenges that we will develop as a teacher, and it is in this very process that the greatest rewards of teaching are to be found.

Keywords: challenges, goodwill, future career, teacher, rewards, teaching methods, audiovisual aids, typical tasks, communication

The English teacher has the responsibility of equipping his/her students with the skills that they need to pursue their studies in all other subjects either immediately or in the future. It's not to say that English "*is the most important subject on the timetable*" and thereby forfeit the goodwill of our colleagues who teach everything else. The world of teaching English is exciting and challenging. Whatever else they may be, the course of teacher education you are about to enter and your future career as a teacher of English in secondary school will never be dull. Every lesson you teach, every student you come into contact with, every new concept you try to impart will throw up new challenges for you. It is in working through and reflecting upon these events and challenges that you will develop as a teacher, and it is in this very process that the greatest rewards of teaching are to be found. We are teaching a language to students who are going to use it for the rest of their lives. We are trying to teach, primarily, not knowledge but skills required for good **listening-speaking-reading and writing**.

Skills can be acquired only through practice, which is something we cannot do for our students. They have got to do it for themselves, which means that the good teacher of language, even more than the teacher of other subjects, should spend a great deal of his time listening, reading and not talking. Of course, he will have to talk quite a lot, but his pupils have got to talk and read and write very much more under his guidance, if they are to make progress. Practice is vital and pupils have got to do it.

A good language teacher keeps steadily in his mind that when students learn language they do not learn "from their mistakes": they learn their mistakes [1]. Which means that the teacher must give his students as much opportunity as possible for the correct practice of language skills and a little opportunity as possible to make mistakes? And we have many teaching methods at our disposal but there are only two basic attitudes that we can encourage our students to adopt towards each other. The first is to set them working as individuals against each other, which is easy, divisive, and, unless used occasionally and light-heartedly, badly. The second is to help them to work with each other, which is difficult, uniting, and good. We always suggest the ways of getting students to work together – listening to each other's speech, helping with each other's bad reading habits, proof-reading each other's compositions, working on play productions, using IT, maintaining libraries, organizing debates and committee meetings. Everything we can do to take the competitive attitude out of education will make for the development of happier young men and women, and for good language learning and teaching.

The first principle of teaching is: "Never tell anybody anything he/ she can find out himself/ herself". Our business as teachers is to provide situa-

tions so designed that the students will learn for themselves. This is true for all subjects.

In the initial stage of language teaching it is in general well understood that learning takes place through exposure to language used by the teacher in the classroom in situations that make the meaning of what is being said clear to the students. Teacher says for example: *This is a stick. This is a stone. This is a pot. This is a basket. This is a ball.* The grammatical meaning is demonstrated by his stabbing forefinger which indicates the demonstrative situation, and by arranging that the students touch the objects as they speak. The indefiniteness is indicated by the presence in the classroom of more than one of each object, and some notion of the area of lexical meaning is given by the variety of stones, pots, sticks and other things.

In all early stages we know precisely what phonological, grammatical and lexical items we have to present and we can devise situations in the classroom which will provide the necessary exposure to language which will enable learning to take place and will also give opportunities for practice so that learning may be confirmed and correct habits established.

There is no learning without exposure. It may be salutary to consider the kinds of English to which the students are normally exposed and what therefore they have the opportunity to learn. Exposure need not, of course, be limited to school situation and what happens outside may be important. Most of the exposure to language at the secondary level must take place through the reading of the text. The teachers use a range of course books and materials, plus a variety of audiovisual aids. There's a strong emphasis on dialogue and role-playing, but more formal exercises, language games and literature are also used.

The content of lessons varies depending on the reason why the students are learning English, e.g. whether it's for business use for adults, school work for children, and so on. The aim of each lesson is to encourage the students to communicate with each other using the structures and vocabulary they've learnt, and to improve the four basic language skills of listening, speaking, reading and writing. Typical tasks that may be carried out include:

- classroom management;
- planning, preparing and delivering lessons to a range of classes and age groups;
- preparing and setting tests, examination papers, and exercises;
- marking and providing appropriate feedback on oral and written work;
- devising, writing and producing new materials, including audio and visual resources;
- organizing and getting involved in social and cultural activities such as sports competitions, school parties, dinners and excursions;
- attending and contributing to training sessions;

The practice of teaching is more rewarding and robust when it is founded on sound academic foundations. Theory and practice interconnect the theory that does not relate to practice is empty content, but by the same token practice no account of theory is like shooting in the dark. With this principle in mind, as it is through reflection that you will be able to develop your sense of how theory feeds into practice. It has a central role to play in the cycle of teaching and learning's diagram illustrates the cyclical nature of the teaching and learning process. Planning takes place in preparation for teaching. Once teaching has taken place (or while it is taking place), teachers reflect on their practice and evaluate its impact on learning. Evaluation feeds further cycles of planning to inform teaching and learning and so on. The reflection required will be of different types depending upon the situations you are facing:

- Personal – think about the relationships you are developing with students and a variety of colleagues. It will help you see how English is constructed within a range of school contexts. It will also help you to understand how these constructions encode socio-political, cultural and ideological principles. These principles and the messages they convey are central in shaping the choices teachers are faced with, and you should consider them critically as you develop the kind of English teacher you wish to be. This is why it is so important to reflect upon your personal beliefs and philosophy for teaching English [2].

- Professional – consider the meaning of professionalism and what this constitutes within the school environment. It is important here to consider the purposes and role of assessment and to weigh up your responsibility to enable your students as learners in English and to balance this with parental expectations and the need to ensure students gain the best grades they can. While in school you should evaluate school practices in this respect and establish your personal views of effective and ethical practice.

- Pedagogic – explore the wide range of ways in which learning can be mediated and enhanced. Pedagogic knowledge is the body of skills and approaches you will develop for teaching English throughout the school. It involves developing strategies for gaining and sustaining the interest of students, for encouraging the disaffected, and for personalizing learning to ensure that students across the full ability range are enabled to learn effectively.

Conveying information effectively and creating suitable conditions and activities for students to process and learn are complex and demanding tasks. Grossman identifies four categories within what they term 'subject matter knowledge', or subject knowledge for teaching [3].

Substantive knowledge focuses on the nature of inquiry within the subject and takes multiple forms within English (e.g. models of literary criticism, literary theory or linguistic frameworks), each having its own modes of interrogating text or language, according to its rationale. Metacognitive engage-

ment with these varied substantive manifestations of subject is essential for the teacher. Different ‘versions’ of English imply different relationships between teacher and learner as well as between the reader and the material studied [4]. The role of the teacher, here, is frequently synthetic, providing students with the tools to engage with a range of substantive forms of the subject. In order for a fruitful dialogue to emerge, a focus on substantive knowledge is important. It must not remain tacit This relates to methods of inquiry within the subject, to the formation of canons of knowledge, the types of evidence and proof accepted within the discipline, and the ways in which new knowledge is brought into the field. The four categories of subject knowledge for teaching [3].

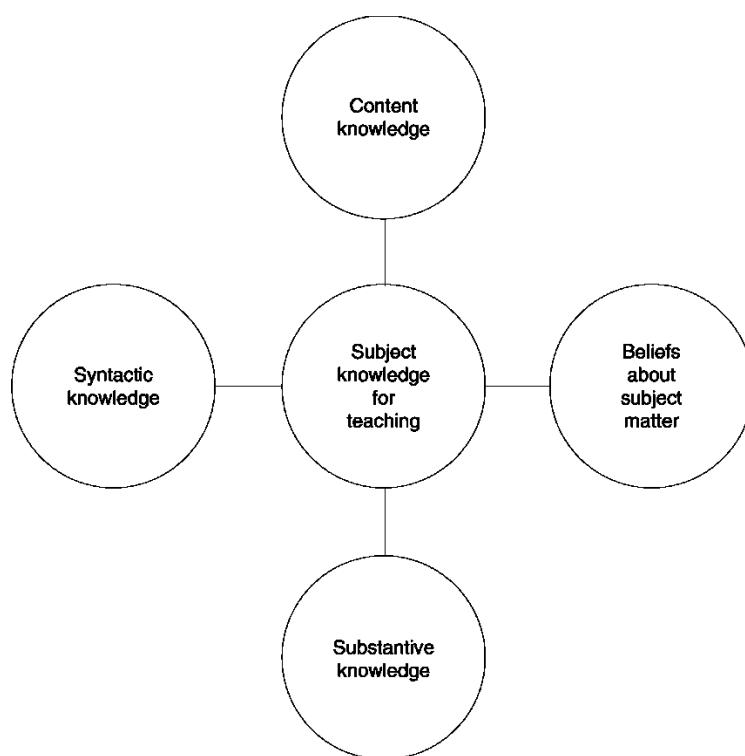


Table 1. Knowledges

Learners need gradually to be introduced to the conventions and processes by which the subject operates if they are to become more effective and more autonomous. Engagement with these processes needs to be explicit and detailed to allow learners to function independently. Good teachers steadily do themselves out of a job. If a student still needs you in the same ways at the end of a year as they did at the beginning, you should ask yourself some serious questions. It is, of course, essential that teachers remain abreast of devel-

opments in the syntactic structures of the subject if they are effectively to deal with this aspect of English.

Beliefs about subject matter take into account individual teachers' values and assumptions about their subject. For example, some adhere firmly to the notion that language and grammar should be taught discretely and the skills thus learned applied to reading and writing; others hold strongly to the view that they provided they are not too idiosyncratic, are to be celebrated and result in rich and varied learning experiences.

Personal beliefs and constructs of subject, however, should not be exclusive, nor should interpretations and values impinge on learners' freedom to form their own views and to develop their own interactions with the subject.

A personal version of the subject is combining academic, educational and pragmatic components, which together create the area of functioning subject within which individual teachers operate. This will, of course, be more a successful subject system in some cases than others, and constantly needs to be re-evaluated in the light of such issues as individual and whole-class needs or the purposes of particular teaching sessions or sequences of sessions. The success of work undertaken in the classroom context is dependent upon the sensitivity and practicality with which the teacher conducts this negotiation.

In conclusions the development of effective teaching knowledge is a complex and interactive process. According to Grossman, it is "by drawing on a number of different types of knowledge and skill [that] teachers translate their knowledge of subject matter into instructional representations" [3, p.32]. English as a subject and the subject knowledge required to teach it is fluid. Calderhead and Miller explore the relationship between teachers' subject content knowledge and class-specific knowledge – for example, knowledge of the individuals within the class, whole-group needs and preferences, and the dynamics these establish. In bringing this knowledge to bear on each other, they suggest, teachers create 'action-relevant' knowledge [5]. For example, what information do you as a teacher need in order to prepare for the teaching of your classes so that you can most effectively address individual students' needs within the whole-class context? In order to give yourself the best start to your teaching career, and in order to keep yourself fresh as you grow in experience, it is important to keep alive a critical relationship with English. The best teachers of English see themselves as ongoing students of the subject, using their developing understanding of familiar areas of the subject (e.g. literature, film, drama, language) and their engagement with new areas of it.

References

1 Burley S. The impact of a language education programme on the development of PGCE English student teachers' perceptions of subject identity // *Changing English* . - 2005. – 12 (1):137. – P.46.

2 Banks F., Leach J., Moon B. New understandings of teachers' pedagogic knowledge // J. Leach, B. Moon. *Learners and Pedagogy*. – London: Paul Chapman Publishin, 1999. – P.89-110.

3 Grossman P.L., Wilson S.M., Shulman L.S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching // M.C. Reynolds (ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. – Oxford: Pergamon Press, 1989.

4. Davison J., Dowson J. *Learning to Teach in the Secondary School*. – London, 2003, Evans, C. *English People: The Experience of Teaching and Learning English in British*. – London, 1993.

5 Calderhead J., Miller E. The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice: Paper presented to the annual meeting of the British Educational Research Association. – Sheffield, 1985.

Дуйсебаева Н.Р.,

Кәсіби ағылшын тілі кафедрасының аға оқытушысы,
ҚазХҚжәнеӘТУ

Ағылшын тілін екінші тіл ретінде оқыту саласындағы іс-әрекет принциптері мен түрлері

Мақаланың негізгі мақсаты ағылшын тілін екінші шетел тілі ретінде оқытудың әрекеттері мен принциптерінің қиындықтары және оларды дұрыс шешу жолдарын көрсету. Әр бір сабақ, алдымызда отырған әр студент, оларға шетел тілінде үйретілетін әрбір түсінік өздігінше қиындықтар тудырады. Осы қиындақтырды шеше отырып, біз мұғалім ретінде дамып, қалыптасамыз.

Дуйсебаева Н.Р.,

старший преподаватель Кафедры профессионального
английского языка КазУМОиМЯ им. Абылай хана

Принципы и виды деятельности в области преподавания английского языка как второго языка

Целью данной статьи является исследовать принципы и деятельность преподавания английского языка в качестве второго иностранного языка и определять пути преодоления трудностей во время процесса обучения. Каждое занятие, которое мы преподаем, каждый студент, с

которым мы контактируем, каждое новое понятие, которое мы пытаемся внедрить создает трудности (например, улучшение навыков студентов). В процессе преодоления этих трудностей мы развиваемся как преподаватели.

УДК 159,96

Таирбекова Л.Н., д.ф.н., профессор,
зав. кафедрой теории лингвистики и коммуникации,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

ЯЗЫК ЖЕСТОВ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА

У разных народов одни и те же жесты (как и в разных странах мира) имеют разный смысл. Слабое знание иностранного языка приводит к тому, что нас так и тянет объяснить собеседнику смысл сказанного “на пальцах”. Но правильно ли он поймет наши “телодвижения”? Изучение смысла жестов в разных странах – наука занимательная и полезная. Особенно если вы не сидите дома, а много путешествуете. Ведь жесты красноречивее слов. И наше “невербальное поведение”, то есть наши движения, жестикуляция, прикосновения могут в чужой иной раз стране поставить путешественника в неловкое положение.

Ключевые слова: жест, язык жестов, жестикуляция, невербальное поведение, телодвижение, общение, дистанция, вытянутая рука, колониальный опыт

Есть страны (Великобритания, Швеция, Швейцария, Германия, страны Северной Америки), где все сказанное вами будет понято собеседником буквально. Во Франции, Японии, Испании, Греции, Италии, Саудовской Аравии, Китае, Южной Корее – наоборот, гораздо большее значение, имеют подтекст, нюанс, сопроводительный жест. Здесь смысл фразы далеко не всегда зависит от произнесенного слова. Для наглядности сравните жестикуляцию американского актера Клинта Иствуда, который слегка шевельнет пальцем, для того чтобы выхватить свой “Смит–Вессон”, и “театр мимики и жеста” француза Луи де Фюнеса. Иначе говоря, там, где на первом месте буквальный смысл сказанного – от жеста мало толку [1]. На вас будут внимательно и с жалостью смот-

реть, ожидая конкретных слов. Там же, где привыкли уделять внимание нюансам, можно выразить свою мысль междометиями и выразительными жестами.

Но в любом случае неплохо бы знать, что в разных странах одни и те же жесты описывают разные ситуации общения. Например, жест, известный нам по голливудскому кино как “о`кей” (сложенные колечком большой и указательный пальцы), во Франции означает “ноль”, в Японии – “деньги”, а в Тунисе (приблизительно) – “До тех пор ты и жил, гад такой...”. Общеизвестно, что британцы очень скупы на жесты. Они стараются не прикасаться друг к другу и тщательно сохраняют при разговоре дистанцию “вытянутой руки” [2]. Видимо, богатый колониальный опыт заставил их поместить на проспектах авиакомпаний, осуществляющих зарубежные рейсы, следующее предупреждение: “Будьте осторожны – ваша жестикуляция может поставить вас в двусмысленное положение”. Уж если англичанина могут подвести его сдержанные жесты, то что же делать нам? Спрятать руки в карманы? Но и это, оказывается, тоже может создать проблему: в Аргентине человеку, сунувшему руки в карманы брюк, полицейский может указать на неприличное поведение!

В Германии при разговоре дистанция “вытянутой руки” маловата. Немец отступит при этом еще на полшага. В Италии, напротив, итальянец на полшага приблизится к вам, а араб постарается общаться так, чтобы дышать вам в лицо.

Для испанца прикосновение к мочке уха считается оскорблением. Как обиду и вызов воспримет грек поднятие руки с открытой в его сторону ладонью, а американец, хотя и менее темпераментно – направленный на него палец (не обязательно средний) [3]. В Японии не следует подтягивать на публике ремень. Это могут воспринять как начало хакари! Грек, турок и болгарин говоря “да”, покачивают головой из стороны в сторону, что для большинства европейцев означает “нет”. А североамериканские индейцы сопровождают свою речь особыми плавными жестами, которые могут обогащать сказанное дополнительным смыслом или придавать словам прямо противоположное значение. Скажем так: индеец со связанными руками вообще затруднится в выражении своих мыслей.

Американцы считают на пальцах, отгибая их от кулака, а не загибая их, как мы. Но если у нас чаще всего принято загибать пальцы, начиная с мизинца, то японец сперва загибает большой палец, а после пяти начинает обратный процесс. Указательный палец у виска означает “глупость” во Франции, “ум” в Голландии и “живи своим умишком” в Великобритании. Дотрагиваясь пальцем до века, итальянец выразит свою доброжелательность: “Я вижу, ты славный парень”. В Испании этот

жест означает сомнение в правдивости ваших слов, а для француза это – «Трепло ты, братец!» Если англичанин намерен кого-то проучить, он поднимает два пальца, сложенные вместе, что означает “Ну я тебе покажу!”. А в США тот же жест воспримут как “Мы с тобой хорошая команда” или “Нас с тобой водой не разольешь”! [4].

Типичный жест итальянцев – ладонь в форме лодочки – означает вопрос, призыв к объяснениям. А аналогичный жест в Мексике – призыв заплатить за информацию: “Ничего тебе не скажу бесплатно”. “Рога”, образованные из указательного пальца и мизинца, служат итальянцам для того, чтобы “отвести дурной глаз”. Попробуйте пожестикулировать так перед французом – и он посчитает, что его хотят обозвать рогоносцем. Совсем неприличный жест (выставленный вверх средний палец руки) стал известен благодаря кино почти на всех континентах [5]. Но во Франции и наш отечественный “кукиш” имеет такой же смысл. В Японии и Таиланде его воспримут как предложение полного спектра сексуальных услуг...

Итальянцы редко подают руку, но с удовольствием “треснут” вас по спине при расставании. У их соседей французов такой жест означает “Убирайся и больше не появляйся здесь никогда!”, в Латинской Америке, прощаясь помахивают ладонью так, как мы это делаем, когда зовем кого-нибудь к себе. Как будто хотят сказать “Нам жаль расставаться, приезжайте еще!”

Список литературы

- 1 Акишина А.А., Кано Х. Жесты и мимика в русской речи. – М., 1919.
- 2 Горелов Н.И. Невербальная коммуникация. – М., 1980.
- 3 Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. – М., 2002
- 4 Robert Rosenthal. Klaus R. The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Reserarch. – Oxford, 2005.
- 5 Экман П. Психология лжи – СПб., 2003.

Таирбекова Л.Н., ф.ғ.д., профессор,
лингвистики және коммуникация теориясы кафедрасының меңгерушісі,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Қазақстан

Әлемнің түрлі елдеріндегі ым тілі

Түрлі елдерде бірдей мағынадағы ым әртүрлі мағынаға ие. Шет тілін жете меңгермеген тұлға «саусақты» көрсетіп айтқан ым түрін түсіндіре алмауы мүмкін, шетел азаматы оны түсене қоярма екен.

Ым мағынасы және нені білдіретіні түрлі елдерде маңызды және пайдалы ғылым, әсіресе сіз үйде жатпай көп саяхаттайтын болсаңыз. Ым әрқашанда сөзге қарағанда көп нәрсені ұғындырады. Біздің елде қолданылатын «бейвербалды мінез-құлық», яғни қозғалыс, ым түрлері бөтен елде саяхаттаушыны ыңғайсыз жағдайға қалдыруы мүмкін.

Tairbekova N.N.,

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

**Gestures and body language. Gestures in different countries.
Meaning of gestures**

The same gestures in different countries might have different meanings. Poor language skills may lead to the fact that you cannot explain how differently are treated the gesture with finger, for example. Does a foreigner understand the body language of our nation? The value and meaning of gestures in different countries is a special science which is entertaining and useful. Especially if you do not sit at home and travel a lot. Gestures always speak louder than words. And our "non-verbal communication", that is our movements, gestures, touch can put the traveler in an awkward position in a foreign country.

ИНВЕСТИЦИЯЛЫҚ ЖОБАЛАРДЫ ЖОСПАРЛАУ

ПЛАНИРОВАНИЕ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

УДК 327.33

Гасанов К.З.,
Финансовый директор ТОО «Азия Териз Групп»,
Алматы, Казахстан

БИЗНЕС – ПЛАНИРОВАНИЕ И МЕТОДЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ ИНВЕСТИЦИОННОГО ПРОЕКТА

В статье анализируются инвестиционные проекты, которые представляют собой совокупность документов, характеризующих проект от его замысла до достижения заданных показателей эффективности и охватывающий, как правило, прединвестиционную, инвестиционную, эксплуатационную и ликвидационную стадии его реализации. В современных условиях особую актуальность получили инвестиционные проекты, как гарант повышения конкурентоспособности и рыночной ценности предприятий. В нашем обществе тема инвестиционных проектов является одной из самых часто затрагиваемых и интересует большое количество предпринимателей и начинающих специалистов.

Ключевые слова: финансирования, инвестиция, бизнес-план, целесообразность, лизинг, бюджетное финансирование, самофинансирование, реализации проекта, консалтинговые услуги, осуществление проекта

В современных условиях особую актуальность получили инвестиционные проекты, как гарант повышения конкурентоспособности и рыночной ценности предприятий. В нашем обществе тема инвестиционных проектов является одной из самых часто затрагиваемых и интересует большое количество предпринимателей и начинающих специалистов. Однако

не все помнят, что, где есть инвестиция, там присутствует и риск. Именно поэтому посредством данной статьи, мне бы хотелось снизить проценты риска для предпринимателей, раскрыв в данной статье механизмы бизнес планирования и методов финансирования инвестиционного проекта.

Инвестиционные проекты представляют собой совокупность документов, характеризующих проект от его замысла до достижения заданных показателей эффективности и охватывающий, как правило, прединвестиционную, инвестиционную, эксплуатационную и ликвидационную стадии его реализации.

К инвестиционным проектам, обычно относят такие в которых главной целью является вложение средств в различные виды бизнеса с целью получения прибыли [1]. В зависимости от объекта, его стоимости, сроков реализации инвестиционные проекты разнообразны. Это и создание новых предприятий, выпуск новой продукции, вовлечение в производство новейшей техники, и технологии, проведение технического перевооружения и реконструкции.

На уровне предприятия в основном реализуются инновационные проекты, к которым относят систему различных нововведений, обеспечивающих непрерывное развитие организационно-экономических систем.

Подробное технико-экономическое обоснование каждой инновации осуществляется в соответствующем бизнес-плане [2].

Задача бизнес-плана – дать целостную системную оценку перспектив конкретного инвестиционного проекта.

Бизнес-план инвестиционного проекта – это технико-экономическое обоснование внедрения инноваций. Он предполагает сравнительный анализ эффективности предлагаемых мероприятий, оценку необходимых для реализации инвестиций и решение проблем, связанных с осуществлением проекта.

Бизнес-план инвестиционного проекта разрабатывается для обоснования:

- степени жизнеспособности и устойчивости проекта;
- возможности получения инвестиционных и кредитных ресурсов, а также возврата заемных средств;
- предложений по созданию совместных и иностранных предприятий;
- целесообразности оказания мер государственной поддержки;
- служит ориентиром, как должен развиваться проект;

Бизнес-план является главным документом для кредиторов и основным инструментом для предпринимателя (руководителя) [3]. От

правильности его составления зависит – получит ли проект одобрение, и какова его жизнеспособность.

Основным критерием актуальности разработки бизнес-плана является уровень проработки научной идеи, и её близость к возможной коммерческой реализации.

В настоящее время в республике действуют Рекомендации по разработке бизнес-планов инвестиционных проектов. Документ устанавливает единые требования к структуре, содержанию и оформлению бизнес-планов инвестиционных проектов, основные рекомендации по их составлению, выделяет ключевые этапы и последовательность проведения исследований.

Основанием для разработки бизнес-плана является директивный документ, изданный руководителем предприятия (приказ, распоряжение).

Бизнес-план инвестиционного проекта разрабатывается на весь период реализации [4]. Как правило, горизонт расчета должен охватывать срок возврата заемных средств плюс 1 год.

Бизнес-план инвестиционного проекта должен состоять из следующих разделов:

- резюме
- характеристика предприятия и стратегия его развития
- описание продукции
- анализ рынков сбыта, стратегия маркетинга
- производственный план
- организационный план
- план реализации проекта
- инвестиционный план
- прогнозирование финансово-хозяйственной деятельности
- показатели эффективности проекта
- юридический план
- информация о разработчике бизнес-плана

Эффективность инвестиционных бизнес-планов характеризуется системой показателей, отражающих соотношение затрат и результатов применительно к интересам участников. В соответствии с категориями участников различают показатели:

- коммерческой (финансовой) эффективности, учитывающие финансовые последствия реализации проекта для его непосредственных участников
- бюджетной эффективности, отражающие финансовые последствия осуществления проекта для республиканского и/или местного бюджета

- экономической эффективности, учитывающие затраты и результаты, связанные с реализацией проекта, выходящие за пределы прямых финансовых интересов участников инвестиционного проекта и допускающие стоимостное измерение

Основными показателями оценки эффективности инвестиционных проектов являются:

- чистый дисконтированный доход (ЧДД)
- индекс доходности (ИД)
- внутренняя норма доходности (ВНД)
- срок окупаемости

Итак, правильно составив бизнес-план, нужно знать как правильно финансировать данный проект [5]. Для этого существуют различные методы финансирования инвестиционных проектов.

Метод финансирования инвестиционного проекта выступает как способ привлечения инвестиционных ресурсов в целях обеспечения финансовой реализуемости проекта.

В качестве методов финансирования инвестиционных проектов могут рассматриваться:

- самофинансирование, т.е. осуществление инвестирования только за счет собственных средств;
- акционирование, а также иные формы долевого финансирования;
- кредитное финансирование (инвестиционные кредиты банков, выпуск облигаций);
- лизинг;
- бюджетное финансирование;
- смешанное финансирование на основе различных комбинаций рассмотренных способов;
- проектное финансирование.

Рассмотрим самые распространенные методы, приемлемые для большинства инвесторов.

Бюджетное финансирование – предоставление в безвозвратном порядке денежных средств из государственного или местного бюджета.

Бюджетное финансирование осуществляется в рамках: федеральной инвестиционной программы, программы конкурсного распределения инвестиционных ресурсов.

Акционирование является наиболее распространенным методом финансирования инвестиционных проектов, чаще всего используемым на первоначальных стадиях реализации крупных инвестиционных проектов, и представляет собой организационно-экономический

правовой механизм формирования и функционирования акционерных обществ.

Достоинство акционирования заключается в том, что основной объем финансовых ресурсов поступает в начале реализации проекта.

Кредитное финансирование – распространенный метод финансирования инвестиционных проектов. Главный его недостаток – недостаточность долгосрочных программ кредитования. Кредитование в основном используется для реализации краткосрочных инвестиционных проектов.

Распространенная форма лизинга – трехсторонние отношения, в которых лизинговая компания по просьбе и указанию пользователя приобретает у изготовителя транспортные средства и оборудование и сдает их этому пользователю во временное пользование. Потом участники вновь арендуют оборудование у его владельцев.

К преимуществам лизинга относятся:

- отсутствие необходимости немедленного начала платежей;
- заключение контракта на полную стоимость имущества;
- простота получения;
- гибкость;
- большее использование производственных мощностей;
- направленность государственной политики на поощрение развития лизинга.

Недостатки лизинга заключаются в следующем:

- арендатор не выигрывает на повышении остаточной стоимости оборудования;
- техника быстро устаревает;
- арендные платежи не прекращаются до конца срока действия контракта;
- с компенсации взимается большая комиссия;
- требуется дополнительная «эмиссия» долговых обязательств – увеличение суммарной платы по ним.

Самофинансирование заключается в том, что пользователи, заинтересованные в реализации проекта, сами предоставляют финансовые средства, оборудование, консалтинговые услуги на осуществление проекта.

Принятая схема финансирования должна обеспечить:

- достаточный объем инвестиций для реализации инвестиционного проекта в целом и на каждом шаге расчетного периода;
- оптимизацию структуры источников финансирования инвестиций;
- снижение капитальных затрат и риска инвестиционного проекта.

Источники финансирования инвестиционных проектов представляют собой денежные средства, используемые в качестве инвестиционных ресурсов. Их подразделяют на внутренние (собственный капитал) и внешние (привлеченный и заемный капитал).

Рассмотрим основные виды этих источников применительно к задачам финансирования реальных инвестиционных проектов.

Внутреннее финансирование (самофинансирование) обеспечивается за счет предприятия, планирующего осуществление инвестиционного проекта. Оно предполагает использование собственных средств – уставного (акционерного) капитала, а также потока средств, формируемого в ходе деятельности предприятия, прежде всего, чистой прибыли и амортизационных отчислений. При этом формирование средств, предназначенных для реализации инвестиционного проекта, должно носить строго целевой характер, что достигается, в частности, путем выделения самостоятельного бюджета инвестиционного проекта.

Самофинансирование может быть использовано только для реализации небольших инвестиционных проектов. Капиталоемкие инвестиционные проекты, как правило, финансируются за счет не только внутренних, но и внешних источников.

Внешнее финансирование предусматривает использование внешних источников: средств финансовых институтов, нефинансовых компаний, населения, государства, иностранных инвесторов, а также дополнительных вкладов денежных ресурсов учредителей предприятия. Оно осуществляется путем мобилизации привлеченных (долевое финансирование) и заемных (кредитное финансирование) средств.

Каждый из используемых источников финансирования обладает определенными достоинствами и недостатками [6]. Поэтому реализация любого инвестиционного проекта предполагает обоснование стратегии финансирования, анализ альтернативных методов и источников финансирования, тщательную разработку схемы финансирования.

Самофинансирование складывается исключительно за счет собственных финансовых ресурсов, формируемых из внутренних источников (чистой прибыли, амортизационных отчислений, внутрихозяйственных резервов).

Внутреннее самофинансирование очень трудно прогнозировать, но это самый надежный метод финансирования инвестиций.

Любое расширение бизнеса начинается с привлечения дополнительных источников финансирования.

Есть два основных варианта вложения ресурсов на рынке капитала: долевое и долговое финансирование.

В первом случае компания получает средства от дополнительной продажи акций путем увеличения числа собственников, либо за счет дополнительных вкладов уже существующих собственников.

Во втором – компания выпускает и продает срочные ценные бумаги (облигации).

Это дает право их держателям на долгосрочное получение текущего дохода и возврат предоставленного капитала согласно условиям.

Таким образом, каждый инвестор, используя данную схему, может выбрать свойственный для своего проекта метод финансирования.

Список литературы

- 1 Фархутдинов И.З. Международное инвестиционное право, теория и практика применения. – Москва, 2005.
- 2 Доронина Н.Г., Семилютина Н.Г. Государство и регулирование инвестиций. – М., 2003.
- 3 Богатырев А.Г. Инвестиционное право. – М., 1992.
- 4 Кардаш Т.Г. Система правоотношений в трудовом праве в условиях рынка. – Алматы, 2006.
- 5 Кожа-Ахмет А.К. Инвестиционная деятельность иностранных компаний в Казахстане в свете изменений в трудовом законодательстве (на примере международной нефтяной сервисной компании Синопек) // ҚазҰУ Хабаршысы. Халықаралық қатынас. ж/е халықаралық құқық сер.= Вестник КазНУ Сер. междунар. отношения и междунар. право. – 2007. - № 5-6. – С.109-115.
- 6 Мороз С.П. Инвестиционное право: учебное пособие. – Алматы: Юрист, 2003.

Гасанов К.З.,
ЖШС “Азия Териз Групп” қаржы директоры,
Алматы, Қазақстан

**Іскерлік – инвестициялық жобаны қаржыландыру
тәсілі мен жоспарлау**

Мұнда инвестициялық жоба негізінің тек қана қағаз жүзінде ғана емес сондай-ақ тиімді жетістіктерге деген маңызды сәттерге жол сілтеу мақсатындағы ликвидациялық және де эксплуатациялық нәтиже қарқынында іс жүзіне айналуы көзделген. Қазіргі кезеңде инвестициялық проекттілердің алға шығыуы, оны конкуренттік гарант және мекемелердің нарқтық құндылығы, бүгінгі қоғамда . инвестициялық проект тақырыбы көп мандар мен кәсіпкерлердің қызығушылығы көрсетілген.

Gassanov K.Z.,
Financial director of Ltd “Asia Teris Group”, Almaty, Kazakhstan

Business is planning and financial method of investment project

The article analyzes the investment projects, which are a set of documents describing the project from its conception to achieve the desired performance and a female, as a rule, pre-investment, investment, operation and liquidation stage of implementation. In modern conditions of particular relevance received investment projects – as a guarantor of improving competitiveness and market value of companies. In our society, the theme of investment projects is one of the most frequently affected and interested in a large number of entrepreneurs and young professionals.

ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ӘДЕБИ СЫН МӘСЕЛЕЛЕР

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

УДК 821133.1.Л937

Людина О.Е., д.ф.н., профессор,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

ВАТЕРЛОО ФАБРИЦИО ДЕЛЬ ДОНГО В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

В 2015 г. отмечается двухсотлетие битвы при Ватерлоо. О том, что событие 18 июня 1815 г. нашло свое отражение в литературе и кинематографии XIX-XX вв., свидетельствует список, размещенный на французском сайте в 2015 г. (см. Примечания. В этом списке – и «Пармский монастырь» Стендаля.) Данная статья посвящена проблеме интеграционного процесса в сфере современного литературоведения. Объектом исследования являются критические и дидактические работы ведущих российских и французских ученых от середины прошлого столетия и до наших дней, Предмет исследования – анализ глав о битве при Ватерлоо в «Пармском монастыре» Стендаля французскими и российскими учеными. Цель исследования – раскрыть эволюцию интеграционного процесса и доказать, что и российская и французская наука о литературе в наши дни выявили общий круг проблем, связанных с поэтикой батальных сцен «Пармского монастыря» Стендаля.

Ключевые слова: Ватерлоо, двухсотлетие, импрессионизм, мифема, мифологема, идентичность, теория игры, постмодернистская литературная критика, интерпретация, нарратор, актер, контрафактное рассуждение

Сюжетная линия романа напрямую не связана с историей Франции XIX в. и соотнесена с битвой при Ватерлоо только одним присутствием Фабрицио дель Донго на поле боя во время последнего сражения наполеоновской армии с союзными войсками монархической Европы (Часть I, гл. II-IV). Однако в обширной научно-критической литературе о Стендале [1, с. 9] вообще и о «Пармском монастыре» в частности со времен Бальзака стало традиционным обязательное обращение к этим страницам романа как свидетельству правдивого, то есть реалистического изображения битвы при Ватерлоо, что имплицитно проецировалось на особенность творческого метода писателя и его места в литературе XIX в. Верно отметив, что у Стендала в романе описания битвы при Ватерлоо нет вообще, Б.Г. Реизов писал, обобщая высказывания исследователей XIX и первой половины XX вв.: «Принято думать, что в военном эпизоде своего романа Стендаль хотел объективно и точно изобразить сражение, военный быт, переживания рядового бойца – все, что он может видеть в сражении и что он при этом чувствует. Это и есть батальная «правда», изображая которую Стендаль будто бы хотел разрушить все лживые, романтические представления о войне, господствовавшие в литературе и обществе его времени» [2, с. 188]. Ученый назвал такое понимание военных сцен романа упрощающим замысел Стендала. С сожалением следует признать, что подобная трактовка не изжита и по сей день. Так, в 2014 г. на сайте Lit: Explorer в рубрике «Литературные исследования». Материалы «Зарубежная литература XIX века». Тема «Ватерлоо у Стендала и Теккерера» неизвестный автор пишет: «*Сцена сражения при Ватерлоо* (выделено нами – О.Л.) – особое значение в «Пармском монастыре» (...) ***Описание битвы в «Пармском Монастыре» правдиво, блестяще по своему реализму*** (выделено нами – О.Л.). Бальзак высоко оценил *великолепное описание битвы* (выделено нами – О.Л.), о котором он мечтал в своих «Сценах военной жизни» [3]. И хотя в дальнейшем дается информация, более соответствующая тому, что и как рассказано в романе о битве при Ватерлоо, упрощение, о котором писал Б.Г. Реизов, не было преодолено. Сам ученый противопоставил традиционной трактовке концепцию органической связи эпизода битвы при Ватерлоо с проблемой взаимодействия героя и среды, которая, по его мнению, постоянно привлекала внимание Стендала. Это вызвало необходимость поиска причин растерянности Фабрицио на поле боя при Ватерлоо, его неспособности правильно оценить происходящее и принять соответствующее обстановке участие. Решая эту задачу, ученый, во-первых, дает краткий обзор изображения сражений в литературных источниках от Тита Ливия и Флора до прокламаций Наполеона. Во-вторых, совершает краткий экскурс в эволюцию стратегии и тактики боя в XVIII- начале XIX вв., особо уточняя изменения, внесенные в во-

енное искусство Французской революцией и наполеоновскими войнами. В-третьих, выявляет отражение этих изменений реальной тактики ведения боя в живописи XVIII-XIX вв. В результате делается вывод: «За психическим курьезом чувствуется жестокая энергия и пафос совершающихся событий. Художественный смысл эпизода заключается именно в том, что Фабрицио в поисках героизма из «Освобожденного Иерусалима» не узнал его в другой одежде, в обстановке обычного батального быта» [2, с. 191]. Среди примеров подлинного и не понятого Фабрицио героизма Б.Г. Реизов отмечает эпизод с гусарами, которые увозят раненого генерала на лошади Фабрицио, выполняя тем самым воинский долг, но герою Стендаля они кажутся грабителями; поступок солдата, остановившегося чтобы засунуть кусок хлеба в рот теряющему сознание Фабрицио, который кажется ему существом, лишенным всяких благородных чувств; сцена с капралом, который «властно» отбирает хлеб у одного из своих солдат, делит его на всех, оставив себе меньшую часть. По мнению Б.Г. Реизова, новизной эпизода битвы при Ватерлоо в «Пармском монастыре» является «открытие народного героя, солдата, который сражается не за орден, не за маршальский жезл, а за некие объективные ценности нравственного порядка, заложенные в простой, не слишком рассуждающей, но героической душе» [2, с. 204]. Это открытие имплицитно определяет в рассуждениях Б.Г. Реизова один из аспектов особого места творчества Стендаля в литературе XIX в. и раскрывает смысл известного высказывания Л.Н. Толстого о значении, которое имели для него сцены, изображающие битву при Ватерлоо в «Пармском монастыре»: «Значение Стендаля для Толстого заключалось не только в этой «фрагментарности» батальной живописи. Самым главным было новое понимание солдата. Не найдя на поле боя классического благородства и патетических речей, Фабрицио открыл нечто новое: героизм простых солдат, которые спокойно отправляют свое «ремесло», делят между собой хлеб, приносят все нужные жертвы и горько переживают поражение. Этим и должна была поразить Толстого набросанная Стендалем картина Ватерлоо, получившая какое-то отражение в «Войне и мире» в битве под Аустерлицем, и в битве под Бородиным» [2, с. 203, 294].

Рассмотренное выше небольшое исследование Б.Г. Реизова, опубликованное в 1970 г., несомненно, отмечено присущим советскому литературоведению преимущественным интересом к внехудожественной реальности, подчас заслонявшей литературное произведение как искусство слова. Однако несомненной заслугой автора – наряду с высочайшей фактографической скрупулезностью – следует признать попытку выйти за пределы социально-идейного детерминизма, вывести решение вопроса об особенностях творчества Стендаля из области оценочно-

содержательных и эволюционно-литературных аспектов и направить его в русло изучения собственно художественного стиля. Соотнеся ракурс восприятия и композицию батального эпизода «Пармского монастыря» с батальной живописью конца XVIII-начала XIX вв., Б.Г.Реизов сформулировал тезис об изобразительности как специфике художественного стиля Стендаля, то есть выдвинул идею особого языка писателя как «синтеза» живописи и поэзии. Российские исследователи 1980-х-2000-х гг. будут развивать и уточнять намеченную Б.Г.Реизовом концепцию и, расставаясь с марксистско-ленинской школой, сконцентрируют внимание на эстетических взглядах Стендаля и их воплощении как в творчестве писателя в целом, так и в главах о битве при Ватерлоо из романа «Пармский монастырь».

Так, Д.В.Затонский, опубликовавший в 1973 г. книгу «Искусство романа и XX век», в главе «Мир, увиденный глазами Фабрицио дель Донго» [4] анализирует эпизод битвы при Ватерлоо, сравнивая стили Бальзака и Стендаля в контексте особенностей словесной ткани повествования. Найдя аналог батальным сценам «Пармского монастыря» в одном из эпизодов описания боя в «Шуанах» Бальзака и процитировав их, Д.В.Затонский подмечает в организации стэндалевского дискурса предвосхищение кинематографического приема монтажа, то есть открытия «языка-не-слов» и применение в литературе: «Слово у Бальзака по функциям своим *коммуникативно* и *орнаментально* (выделено автором – О.Л). Стэндалевское повествование разорвано.... Если Бальзака можно уподобить экскурсоводу, перемещающему свою указку по поверхности некой колоссальной фрески, по которой все *уже* (выделено автором – О.Л.) нарисовано, то Стэндаль скорее похож на кинорежиссера, монтирующего кадры по мере того, как они отснимаются...» [4, с. 151]. Тем самым словесный текст о битве при Ватерлоо в Пармском монастыре «смонтирован», по мнению исследователя, из очень кратких быстро сменяющих друг друга фрагментов, поданных в непрерывной смене аспектов и ракурсов. Иначе говоря, слово у Стендаля обретает, с одной стороны, функцию изобразительности: «Информируя, оно живописует», - с другой, - «... и, живописуя, расширяет круг информации» [Там же, с. 157], то есть обогащает семантическое поле авторского текста «текстом» читателя, заполняющим лакуны на стыке смонтированных фрагментов единой картины. Из этого закономерен вывод, сделанный Л.В.Затонским о новаторстве Стендаля, написавшим главы о битве при Ватерлоо в романе «Пармский монастырь»: оно заключается в создании «новой поэтики прозаического» [Там же, с. 152]. С большей определенностью эта мысль выражена ученым в монографической главе «Стэндаль», написанной для «Истории всемирной литературы» [5]: «Перед нами новый способ изображения войны, да и жизни вообще.. Большое в

малом. Общее, воплощенное в частном, внешнее, слитое с внутренним, претворенное и проясненное сознанием личности. Без преувеличения можно сказать, что батальные сцены «Пармского монастыря» - открытие в мировом искусстве» [5, с.193-194].

Связь художественной специфики глав о Ватерлоо в «Пармском монастыре» с эстетическими взглядами Стендаля в 1990-х-2000-х гг. изучается многими российскими учеными. Так, Н.И.Балашов в статье «Принцип выразительности и поэзия реализма у Стендаля» [6] одним из первых российских исследователей отметил, что в художественном плане описание битвы при Ватерлоо основывается на «музыкальном принципе». Опираясь на текст романа, Н.И. Балашов говорит о наличии в нем «мотивов», непонятных героям и доносимых до читателя «одним оркестром» без «голосов»: «Музыкальный принцип построения, при котором инструменты могут отчетливо вести не высказанную вняе тему, характерен для разъясненного текстом эпизода изъятия у Фабрицио коня для генерала д' А. Так же подана тема призрачности Наполеона... За сдержанным изображением стоит *выражение* темы обреченности Наполеона» [6, с. 46] (выделено автором – О.Л.). Однако ученый ограничился выявлением звучания «мотивов», хотя ранее в той же статье заявил о правомерности трактовки этого принципа расширительно – в плане открытия Стендалем семантического богатства и больших возможностей музыки как «языка-не-слов»: «В «жизни Метастазии» (письмо 1-е) Стендаль настаивал на больших возможностях музыки по сравнению с естественным языком (имеется в виду также возможности записи нюансов чувств нотным письмом в сравнении со словесным текстом)» [6, с. 44].

Детальному изучению эстетических взглядов Стендаля с точки зрения понимания литературы как искусства слова посвятил значительную часть своего исследования «Где искать XIX век?» В. М. Толмачев [7]. Несмотря на то, что в нем применение теоретических высказываний в творческой практике писателя рассматривается только на материале романа «Красное и черное», многие заключения ученого могут стать ориентиром для анализа и других произведений в частности «Пармского монастыря» и глав о битве при Ватерлоо.

Сосредоточенность на собственно художественных проблемах творчества Стендаля характерна для главы «Стендаль – человек XVIII столетия, заблудившийся в героической эпохе Наполеона», написанной Н.А Соловьевой для учебного пособия «Зарубежная литература XIX века» [8]. В ней автор дает общую оценку специфики романного наследия Стендаля, опираясь на положения и терминологию работы «Кто Стендаль?» известного современного философа Жерара Женетта. Во-первых, Н.А. Соловьева указывает, что в описании битвы при Ватерлоо реализуется «прием ограничения пространственного поля», то есть сокращение

его до пределов восприятия персонажа, который впервые ввел в художественную практику Стендаль. Во-вторых, отмечается еще одна особенность батальных глав «Пармского монастыря»: «У стендалевского героя оригинальное видение главного сражения при Ватерлоо. Он немного пьян, но можно понять опьянение и в метафорическом смысле» [8, с. 226]. Благодаря этому метафорическому пониманию опьянения эпизод битвы при Ватерлоо предстает как цепь последовательно сменяющихся друг друга эпизодов, которые, по мере постепенного отрезвления Фабрицио, обретают все большую резкость и складываются в конце концов в общую картину разгрома. Тем самым у Н.А. Соловьевой имплицитно присутствует мысль, выраженная ранее Д.В. Затонским, об аналогии между творческой манерой Стендаля и приемами киноискусства, отчетливо проявившей себя в эпизоде битвы при Ватерлоо из «Пармского монастыря». В аспекте литературной эволюции XIX в. данное обстоятельство, во-первых, говорит о реализации в эпизоде битвы при Ватерлоо одной из целей романтической эстетики – создание универсального языка искусств. Во-вторых, оно свидетельствует о предвидении той формы последнего, которая в 1860-е гг. будет реализована В. Гюго в главе «Ватерлоо» первой части эпопеи «Отверженные» [9], а в XX в. станет одной из ведущих тенденций всемирной литературы: поиск органической связи литературы и кино. В-третьих, батальный эпизод в «Пармском монастыре» Стендаля намечает пути новых принципов взаимоотношения художественного произведения и читателя, которого автор «приглашает» к со-творчеству, то есть вовлекает в игру интерпретаций [10, с. 413-534].

Подводя итоги, можно заключить, что, начиная с 1950-х гг., российская наука, постепенно отказываясь от привычной идеологической парадигмы анализа литературных произведений и все определеннее сосредоточиваясь на собственно художественных аспектах писательского мастерства, смогла преодолеть «изоляцию» и, судя по рассмотренным выше исследованиям, влилась в русло исканий современной всемирной науки о литературе

Во Франции во второй половине XX в. и в наши дни эпизод битвы при Ватерлоо Стендаля – один из хрестоматийных материалов школьной и университетской программ подготовки бакалавров и преподавателей современной литературы (см. ниже). Что касается научных исследований, то очевидны три основных тенденции: 1) «поэтическая», восходящая к началу XX в.; 2) психоаналитическая; 3) постмодернистская. Рассмотрим каждую из них подробнее.

1. Первая, аналогией которой является англо-американская «новая критика» («ньюкритицизм»), давшая начало лингвистике текста, анализирует творчество Стендаля вообще и «Пармский монастырь» в частно-

сти в аспекте стилистики и лингвистики текста. Так, Морис Бардеш в книге «Стендаль романист» [11] выявляет в «Пармском монастыре» и абсолютизирует поэтический аспект романа. Он утверждает, что в последнем «поэзия повсюду», а Стендаль – «один из самых настоящих поэтов XIX в.» [11, с. 432]. В том же ключе решает вопрос о специфике «Пармского монастыря» Анри Мартино, автор монографического труда «Творчество Стендаля» [12], который к тому же посвятил поэзии «Пармского монастыря» специальное исследование [13]. В нем особо выделяются два аспекта: а) исчезновение безобразного и б) многочисленные примеры эвфонии и ритмичности текста. Однако наиболее очевидно поэтическая природа романа проявляет себя, по мысли А. Мартино, в некой загадочности выраженного словами смысла, ключ к расшифровке которого следует искать в живописи и музыке. Данный вывод основывается на «признании», сделанном Стендалем Бальзаку: «...персонаж Сансеверины скопирован с Корреджо (то есть производит на мою душу тот же эффект, что и живопись Корреджо» [13, с.21]. Одновременно ученый продемонстрировал возможность прочтения «Пармского монастыря» в регистре музыковедческого дискурса и составил «решетку» музыкальных «тонов»: «тона итальянской оперы-буфф или сериелы, героический или бурлескный тона, тона Чимарозы, Моцарта начало – это «увертюра», или «прелюдия», *allegro con brio*, - в нем создается некий торжественный и воинственный лейтмотив, постоянно затем возникающий в романе» [13, с. 366]. Музыкальная терминология объявляется невербальным средством раскрытия глубинной семантики произведения: «Поэтическим является «общий тон» романа, который, выйдя за пределы написанного текста, за пределы собственной интриги, означает некое счастье» [Там же] (выделено автором – О.Л). Развивая эту мысль, А. Мартино говорит о слиянии «выражения счастья и счастья выражения», создающем «поэтическую и радостную полноту».

2. В 1961 г. вышла в свет книга Жильбера Дюрана «Мифологический декор «Пармского монастыря» [14], которая заложила основы новой тенденции во французском стендалеведении – исследование романа в модусе структурно-мифологической школы литературоведения XX в. В соответствии с ее методологией Ж. Дюран считает, что «Пармский монастырь», как и всякое эпическое произведение, воспроизводит миф о герое, вернее, его структурные компоненты, называемые мифемами В результате Ж. Дюран, читая роман как бы «между строк», доказал наличие в «Пармском монастыре» таких мифем, как «двойное рождение», «двойное отцовство», что позволяет уподобить Фабрицио дель Донго Гераклу. Из мифа о герое ученый выявил в романе Стендаля мифемы «мойры». «оракул Судьбы», «Эпиметей, или брат-соперник», которые вместе с перечисленными выше структурными аналогами раскрывают

универсальный миф о возвеличивании героя. Последний образует «эпический слой» декора «Пармского монастыря». Однако в последнем присутствует и «мистический слой» [14, с. 242-245]. Дальнейшие рассуждения приводят ученого к выводу, что слияние этих компонентов структуры мифа о герое образуют некую «поэтическую полноту», благодаря которой роман воплощает идею полноты и гармонии бытия. Анализируя ход рассуждений Ж. Дюрана, Мишель Крузе пишет: «Сквозь семиотическую и банальную толщу слов пробиваются главные символы, составляющие романную плоть, и, будучи завуалированы, но чрезвычайно активны и рождены в незапамятные времена, они превращают каждый мелкий «реальный факт» в «мифическую притчу» непрерывного и взаимнообратимого преобразования реального в «чаяния грезы», которую бессознательно улавливает читатель; посредством такого превращения объективного рассказа в мелодию, с помощью отмеченного выше усилия избежать прозаического, но не отрицая прозу, роман и становится «абсолютной просодией», в которой исчезают как время, потраченное на творчество, так и бесполезные моменты жизни» [15, с. 21-22].

Труд Ж. Дюрана наметил ряд направлений, по которым будет развиваться изучение «Пармского монастыря» Стендаля в последующие десятилетия. Для целого поколения французских исследователей важным станет вопрос о том, герой ли Фабрицио дель Донго, а его решение будет предлагаться с точки зрения психологии и соответствия отмеченным выше мифемам «геройства»; другой важной проблемой окажется проблема «исчезающей реальности» и замена ее поэзией бессознательного как иерофании архетипов. В подобном контексте эпизод битвы при Ватерлоо станет неременным аргументом демонстрации той или иной концепции, хотя и не всегда будет выделен особо.

Так, М. Крузе, рассуждая о роли вымысла и воображения у Стендаля, разделяет мысль Ж. Дюрана об «исчезающей реальности» в вечной реальности архетипов, то есть бессознательного, структурирующего сюжет «Пармского монастыря» вокруг «чудесного»: «... действие обретает сверхчеловеческий ритм, и мир является лишь материей желания» [15, с. 21-22]. В эпизоде о Ватерлоо, считает ученый, реальности уже нет, так как «существует лишь постольку, поскольку она замечается и переживается сознанием героя» [15, с. 29]. В целом близки к этому заключению выводы М. Рэмона, который, однако, сопровождает последний существенным дополнением о присутствии в «Пармском монастыре» сознания самого автора, находящегося на определенном расстоянии от описываемых им событий: «Пармский монастырь» - творение... человека, который, возможно, вспоминает, кем он хотел быть в начале своей жизни, - комическим поэтом, он смешит, вызывает улыбку» [16, с. 44]. Эта «реальность сознания» создает двойную перспективу подачи событий:

«Ценность знаменитого рассказа о битве при Ватерлоо не может сводиться к техническому мастерству обрисовки событий в перспективе восприятия главного героя, она обусловлена тончайшим переплетением простодушия и иронии» [16]. Симультанное совмещение обеих точек восприятия одного события вызывает у исследователя восхищение и именуется «чудом». По сути М. Рэмон отмечает импрессионистический принцип воплощения реального события в романе Стендаля.

В том же направлении предлагают анализировать данный фрагмент, выделив его особо, авторы двух наиболее известных во Франции учебных пособий по литературе для бакалавриата и магистратуры. Так, Андре Лагард и Лоран Мишар, в своей знаменитой и ставшей классической серии «Великие французские авторы программы» (бакалавриата – О.Л.) предваряют предлагаемый для изучения отрывок из III главы романа «Пармский монастырь» таким вступлением: «На знаменитых страницах о Ватерлоо Стендаль преследует двойную цель: раскрыть характер своего героя в столкновении с событиями и одновременно воссоздать перед нами битву такой, какой видит ее солдат, скорее новобранец, впервые увидевший сражение: таким образом, все традиционные формы исторического и героического повествования отвергнуты. Как обычно, творческая фантазия автора перерабатывала *впечатления* (*des impressions* – выделено авторами – О.Л.) и личные воспоминания ...» [17, с. 339]. В заключении дается задание: «Показать, что рассказ следует за *впечатлениями*. Фабрицио (выделено авторами – О.Л.), в чем состоит острота *этих впечатлений*, для рассказа (выделено авторами – О.Л.) [17, с. 340]. Акценты, впервые расставленные А.Лагардом и Л.Мишаром в 1960-гг.: проблема героя, новый регистр изображения битвы при Ватерлоо, передача реальности через впечатления, то есть импрессионистический принцип претворения действительности в литературном произведении, формы присутствия автора в тексте, – будут актуальны и для современной французской науки о литературе и методологии. Так, авторы новой серии учебного пособия по французской литературе «XIX век в литературе» [18] рекомендуют при анализе предлагаемого отрывка из той же III главы «Пармского монастыря» «определить, какую точку зрения избрал Стендаль для изображения битвы при Ватерлоо; выявить все термины, подтверждающие импрессионистическую технику Стендаля; как можно определить поведение Фабрицио в этом сражении?» [18, с. 260]. Следует также отметить, что на современную методологию анализа романа «Пармский монастырь» большое влияние оказали, во-первых, психоаналитическая школа критики, во-вторых, постмодернистская литературная критика. Первое из них проявило себя в том, что весь роман «Пармский монастырь» предлагается рассматривать как иерофанию мифа о поисках отца. Например, в

только что упомянутой книге «XIX век в литературе» «Пармский монастырь» имплицитно предлагается трактовать как «миф о началах» («le mythe des origines»), поскольку характеристика Фабрицио дель Донго включает в себя перечень «отцов». Правда, имеется в виду некий новый миф, восходящий не к «in illo tempore», а к современной истории, поскольку мифологемы почти всех «отцов» Фабрицио соотносятся с Наполеоном и последний завершает список «создателей» главного персонажа:

«Различные «отцы» Фабрицио: *«официальный отец – маркиз дель Донго... *настоящий отец – лейтенант Робер, наполеоновский солдат; аббат Бланес, воплощающий исконные добродетели; *граф Пьетранера, тоже наполеоновский солдат; *Моска, который тоже служил Наполеону; *Наполеон, «профессор энергии», которым восхищались и Жюльен Сорель, и сам Стендаль» [18, с. 260]. «Поиск отца», «отцовство» лежит в основе концепции образа Фабрицио дель Донго и всего романа «Пармский монастырь» в учебно-методических материалах «Аналитическое чтение. Текст I «Фабрицио на Ватерлоо» [19] и «Внутренний кандидатский экзамен по современной филологии» (2013) М.-Ж. Жакана [20], транспонирующие эти мифемы в мифологему «Наполеон» как структурную аналогию «мифа о началах». Доказательством этого служит и лекция Клода Менье «Стендаль и Наполеон», прочитанная 28.01. 2013: «Когда речь идет о Бонапарте, то здесь (в «Пармском монастыре» - О.Л.) принимается в расчет прежде всего то, что он – активное начало, что он – освободитель, что его войска породили нового героя... Бонапартистская миланская прелюдия дала возможность герою появиться на свет. Как в классической трагедии, здесь присутствует миф о началах, связанный с тайной рождения Фабрицио...» [21], О том же говорится в эссе Алана Сери «Миф о Наполеоне в «Пармском монастыре»: «В отличие от «Красного и черного», где «Мемориал Святой Елены» – молитвенник энергии, «Пармский монастырь» создает образ Наполеона, скорее связанный с поисками отца как образца и предводителя...» [22]. Причем в обоих случаях именно эпизод битвы при Ватерлоо расценивается как бесспорное доказательство новаторства Стендаля. К сожалению, новаторство понимается несколько односторонне – как демонстрация несостоятельности в новых условиях классического героя-воина, на смену которому идет герой-индивидуалист, совершающий не реальные подвиги, но виртуальные поступки – эмблемы его неповторимой сущности. Именно к такому выводу подводят читателей Пьер-Мари и Шанталь де Блази в небольшой работе, как бы обобщившей сказанное выше: «С Империей покончено. Судьба мира пала. Совершенно немислимая История свершилась на наших глазах, сохранив свою непроницаемость: ни на мгновение рассказ не расстался с точкой зрения свидетеля, который в

самый напряженный момент боя спрашивает ясным голосом: «Это настоящее сражение?» [23, с. 3].

3. Что касается постмодернистской литературной критики, то ее методология в отношении нашей темы наиболее интересно заявила о себе в эссе Филиппа Монжена «Ватерлоо и визуальные перекрестки интерпретации» (2009) и в публикации его оппонента Пьера Анжела «Наполеон дезинтерпретированный и переинтерпретированный» (2010). Ф. Монжен – на материале текстов Клаузевица, Стендаля и Гюго – устанавливает степень достоверности изображения в них реальной битвы при Ватерлоо, закономерность поражения Наполеона, значение этого исторического события, исходя из анализа и оценки лингвистической специфики избранных фрагментов [24]. Причем свои наблюдения и выводы автор эссе переводит в регистр постмодернистских концепции реальности как текста, теории коммуникации и структуралистской теории игры. Изложив детали поведения и передвижений Фабрицио на поле боя, Ф. Монжен устанавливает, что сама картина происходящего – последовательная цепь «разрывов» между тем, что суть текст увиденного автором и его героем, то есть двумя субъективными означающими, с одной стороны, и объективным означающим общепринятого его толкования, с другой. Поскольку описанное Стендалем в батальных сценах «Пармского монастыря» не соответствует семантике ни одного из синонимов понятия «вооруженный конфликт»: «бой», «битва», «сражение», «кампания», - семантика которых подробно рассматривается в данной работе, постольку, считает автор, есть все основания сомневаться в реальности самого этого события. Доказательством «исчезновения реальности» в этом фрагменте служат сомнения Фабрицио сначала относительно своего участия в сражении и самого факта сражения, а затем в том, что это была битва при Ватерлоо: «Наделив своего героя неадекватным дескриптивным языком, - пишет Ф. Монжен, - Стендаль дает сигнал металингвистическому спору...он начинает подвергать сомнению общепринятые концепты битвы и исторического события (перечитать главы II-V с этой точки зрения, превращающей романного персонажа в бессознательного оператора семантического исследования)» [25]. Особенное внимание уделяется трактовке желания Фабрицио знать, действительно ли то была битва при Ватерлоо, которое, по мнению Ф. Монжена, представляет собой ярчайший пример «семантического разрыва». Ведь герой романа не мог предугадать ни символики топонима этого события, ни того, что оно станет поворотным моментом истории. Из этих рассуждений автор делает вывод: «Стендаль постоянно хочет подвергнуть сомнению все общепринятые представления» [25]. Следовательно, сомнения Фабрицио отражают сомнения его создателя (Фабрицио – текст; скриптор текста – Стендаль – тоже текст).

С критикой Ф. Монжена выступил Поль Анжель. Блестяще владея постмодернистской терминологией и методологией, исследователь с иронией относится к основополагающим их концептам. Охарактеризовав основные положения постмодернистской интерпретации как устойчивые стереотипы, П. Анжель называет саму эту науку «интерпретанционизмом» (*l'interprétentionnisme*), Он считает неправомерным утверждение, что батальные сцены «Пармского монастыря» - образец «герменевтического рассказа», в котором нарратор прибегает к отождествлению и реконструирует «горизонт» значений различных секторов» [26]. Из трех основных понятийных стереотипов интерпретации особой критике подвергается третий (См.Примечание). Автор статьи признает: «Стендаль далек от желания дать историческое описание. Он не стремится к точности или детализации. Но он стремится к тому, чтобы живописать человеческие эмоции, в данном случае те, которые вызваны сражением. Он описывает их с определенной точки зрения, с точки зрения Фабрицио, но то, что он описывает, не менее реально» [26]. Что касается самой реальности изображенного Стендалем в батальном эпизоде «Пармского монастыря», то она проверяется и доказывается П. Анжелем посредством «поставленного в уме эксперимента» (*l'expérience de pensée*), функционально тождественного приему «контрафактного рассуждения» из теории игр. Об этом говорит сам исследователь: «Поставленный в уме эксперимент – не только чистый вымысел: он также может служить и поиску гипотетических возможностей реальности» [26]. В конечном счете, П. Анжель подводит к заключению, что Стендаль выводит лексему «битва при Ватерлоо» далеко за пределы значения определенного исторического события и наделяет ее достоинством символа, семантика которого опровергает тезис «интерпретанционизма»: «реальность исчезает за конфликтом составляющих его интерпретаций»: «Вернуть истории и литературе статус способов познания – это значит дать сигнал к отступлению интерпретанционизма и к его Ватерлоо» [Там же]. Иначе говоря, П. Анжель утверждает, что Стендаль в батальных сценах «Пармского монастыря» развенчивает «интерпретанционизм» с его тезисом о том, что история и литература – это рассказ и ничего более. По сути, данное опровержение знаменует поражение постмодернистской критики с ее идеей «коммуникативного провала».

Итак, рассмотренные выше работы российских и французских литературоведов показали, что, во-первых, главы «Пармского монастыря» о Ватерлоо вызывают научный интерес и в наши дни. Во-вторых, при всем многообразии критериев оценки и выдвигаемых концепций все исследователи единодушно признают художественное новаторство Стендаля-баталиста. В-третьих, в центре внимания всех исследователей находится главный персонаж и его восприятие исторического события,

известного читателю как «битва при Ватерлоо». В-четвертых, во всех без исключения работах говорится о стэндалевской иронии как форме присутствия автора в этом фрагменте. В-пятых, подчеркивается связь Стендаля с литературной традицией XVIII. Все сказанное приводит к заключению об имеющем место процессе интеграции научной мысли всех стран, о преодолении «социологических границ», очерченных марксистско-ленинским литературоведением. Немаловажно, что предложенный постмодернизмом принцип особый ракурс исследования литературных произведений во многом способствует более глубокому проникновению в художественной организации текста и не препятствует установлению стиливого и семантического своеобразия последнего.

Примечание

1. Приведем указанный в начале статьи список полностью в переводе на русский язык

ЛИТЕРАТУРА

А. Англия

1. Вальтер Скотт «Письмо Павла к друзьям» (1816).
2. Роберт Саути «Паломничество поэта в Ватерлоо» (1816).
3. Джордж Гордон Байрон «Паломничество Чайльд Гарольда» (песнь III, 1816).
4. Уильям Теккерей «Ярмарка тщеславия» (1848).
5. Артур Конан Дойл «Великая песня» (1892), «Подвиги бригадира Жерара» (1896), «Приключения Жеоара» (1896).

Б. Франция

6. Казимир Делавинь «Ватерлоо» (1816).
7. Пьер-Жан Беранже «Куплеты о битве при Ватерлоо» (1825).
8. Август-Марсель Бартелеми, Жозеф Мери «Ватерлоо, или генерал Бонапарт» (1826).
9. Стендаль «Пармский монастырь» (1839).
10. Виктор Гюго «История одного преступления», «Наполеон Малый» (1852), «Ватерлоо, Ватерлоо, мрачная долина» из поэмы «Возмездие» (1852), «Отверженные» (1861).
11. Робер Арон «Победа при Ватерлоо» (1937).
12. Рене Обальдал «Бегство в Ватерлоо» (1936).

В. Бельгия

13. Жозе Леметер «Ода на битву при Ватерлоо» (1816).
14. Буко «Прелестный союз, ода Ее Королевскому высочеству принцессе Орлеанской» (1816).
15. Обер Байи «Ватерлоо, бельгийцы или французы» (1821).
16. Марсель Тири «Провал во времени».
17. Роббер Мерже «Взятие Бастилии 19 июня 1815» (1870).
18. Пьер Рикман «Смерть Наполеона» (1986).

ФИЛЬМОГРАФИЯ

1. Альфред Мадрен «Эпизод Ватерлоо» и «Поцелуй Императора» ((Бельгия, 1913).

2. Чарльз Уарту «Битва при Ватерлоо (Англия, 1913).

3. Карл Крюре «Ватерлоо» (Германия, 1928, 29).

4. Джованни Форцано «Магическое поле» (Италия, Германия, 1935).

5. Сергей Бондарчук «Ватерлоо» (1970).

6. Жак Дюпон «Ватерлоо. 1815» (Франция, 1977).

7. Жан-Поль Сиси «Сто дней и Ватерлоо» (Франция, 1985) [1].

2. На это указал Б.Г. Реизов в работе «Батальные сцены «Пармского монастыря»: «Бальзак был первым, письменно выразившим свои восторги тотчас по прочтении этих сцен в журнале, в марте 1839 г., он писал Стендалю»: «...я был охвачен завистью, прочтя это великолепное и правдивое описание сражения, о котором я мечтал для своих «Сцен из военной жизни»...» (...). В статье об Эжене Сю Бальзак возвратился к «Пармскому монастырю» и еще раз выразил свое впечатление от Ватерлоо: В недавнем своем шедевре ... г-н Бейль, написавший великолепный военный набросок (...) не взялся за полную картину сражения при Ватерлоо, он посетил его в тылах армии, он дал два или три эпизода разгрома; но столь могущественна была его кисть, что духом видишь больше, чем изображено ...» [2, с. 201].

3/ Л.Н. Толстой писал своему французскому корреспонденту Полю Буайе: «Я больше, чем кто-либо другой, многим обязан Стендалю, он научил меня понимать войну. Перечитайте в «Chartreuse de Parme» рассказ о битве при Ватерлоо. Кто до него описал войну такую, то есть такую, какова она есть на самом деле? Повторяю вам все, что я узнал о войне, я, прежде всего, узнал от Стендаля» [Цит. по: 2, с. 202].

4. Первое издание серии относится к 1966 г.

5. А. «Сударь, - сказал он, - я в первый раз присутствую при сражении, скажите, это настоящее сражение?» [24, с. 65].

Б. «Но больше всего он огорчился тем, что не спросил у капрала Обри, действительно ли он участвовал в сражении? Ему казалось, что да, и будь он уверен в этом, он чувствовал бы себя счастливейшим человеком» [Там же, с. 85].

В. «Он остался ребенком только в одном отношении: ему очень хотелось знать, было ли то, что он видел, действительно сражением и было ли это сражение – битвой при Ватерлоо» [Там же, с. 96].

Список литературы

1 Waterloo en littérature et philmographie. – Режим доступа – URL: [http // www. Waterloo /1815. be/fr/waterloo1572 literature_filmographie](http://www.Waterloo/1815.be/fr/waterloo1572_literature_filmographie). - (дата обращения 11.04.2015).

- 2 Реизов Б.Г. Батальные сцены «Пармского монастыря» // Реизов Б.Г. Из истории европейских литератур. – ЛГУ, 1970. – С.187-216.
- 3 Б.А. Ватерлоо у Стендаля и Теккерея. - Режим доступа – URL: www.literexplorer.ru - (дата обращения 12.05.2015).
- 4 Затонский Д.В. Мир, увиденный глазами Фабрицио дель Донго//Затонский Д.В Роман и XX век. – М.: Художественная литература, 1983. – С. 147-163.
- 5 Затонский Д.В. Стендаль // История всемирной литературы. – М.: Наука, 1985. – Т.6. –С. 185-195.
- 6 Балашов Н.И. Принцип выразительности и поэзия реализма у Стендаля // Литература. Язык. Культура. – М.: Наука, 1986. – С.41-48.
- 7 Толмачев В.М. Где искать XIX век? // Зарубежная литература второго тысячелетия (1000-2000). – М.: Высшая школа, 2001. – С. 107-186.
- 8 Соловьева Н.А. Стендаль – Человек XVIII столетия, заблудившийся в героической эпохе Наполеона//Соловьева Н. А. Зарубежная литература XIX века. – М.: Академия, 2013 – С. 207-237.
- 9 Людина О.Е. «Камера» как нарративный модус «Ватерлоо» в «Отверженных» В. Гюго // Поиск. - 2012.- №3 (1). – С.36-40.
- 10 Людина О.Е. Современность классика – Виктор Гюго // Известия КазУМОиМЯ им. Аблай хана. Сер. «Филологические науки». - 2013.- №1-2. – С.93-104.
- 11 Барт Р. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989.
- 12 Bardèche M. Stendhal romancier. – P.: La table ronde, 1978.
- 13 Martineau H. L'œuvre de Stendhal. – Pю: Albin Michel, 1951.
- 14 Martineau H. La poésie de Stendhal dans «La Chartreuse de Parme». – P.: Cahier de l'Ouest, 1956.
- 15 Durand G. Le décor mythique de la «La Chartreuse de Parme». – P.: Corti,1961.
- 16 Crouzet M. Stendhal et l'énergie du moi poétique//Romantisme. – 1984.- № 48. – С.86-91.
- 17 Raimond M. Le roman depuis la Révolution. – P.: Armand Colin, 1979.
- 18 Lagarde A., Michard L. Rabrice à Waterloo // Lagarde A., Michard L. Le XIX^e siècle. – P.: Bordas, 1998
- 19 Darquois X., Agard B., Le XIX^e siècle en littérature. – P.: Hachette,1990
- 20 S. A. Lecture analytique, «Fabrice à Waterloo ». – Режим доступа – URL: <http://guerriera.waelly.com-uploads-1-5>. - (дата обращения 18.04.2015).
- 21 Jacquens M.-J. Agrégation interne des lettres modernes. – Режим доступа – URL: www.ac-nice.fr/lettres/agreg/jile/rapport_2013pdf - (дата обращения 11.04.2015).

22 Meunier Cl. Stendhal et Napoléon. - Режим доступа – URL: www.bonaparte-a-Valence/fr/Stendhal-et-napoleon - (дата обращения 11.04.2015).

23 Carri A. Le mythe napoléonien dans «La Chartreuse de Parme» de Stendhal. – Режим доступа – URL: http://alain.carri_fr/index 15.- (дата обращения 12.04.2015).

24 Blasi P.–M. Et Ch. de. Waterloo: la part obscure des batailles. - Режим доступа – URL: <http://Pierre-marie.debasi.com.texte>. - (дата обращения 11.04.2015).

25 Стендаль А. Пармская обитель. – Алма-Ата: КазГИХЛ, 1956.

26 Mongin Ph. Waterloo et les regards croisés de l'interprétation. Cahiers de recherche de l'INPST. Janvier 2009. - Режим доступа – URL: <http://www.inpst.cbrrs.fr-sites-default-files>. - (дата обращения 11.04.2015).

27 Engel P. Waterloo désinterprété et réinterprété. - Режим доступа – URL: <http://www.angel.ch-lettres-philo-enseign...> - (дата обращения 11.04.2015).

Людинина О.Е.,
ф.ғ.д., КазХҚжӘТУ-нің профессоры,
Алматы, Қазақстан

Ватерлоо Фабрицио дель Донгоның қазіргі әдебиеттанудағы бейнесі

2015 жылы Ватерлоо ұрысының 200 ж. тойланады. Бұл оқиғаның Стендалдың «Пармсыдық монастырь» романында бейнелелуі ғалымдарды бұрыннан қызықтырып келеді. Бұл мақалада өткен жүз жылдықтың жартысынан осы күнге дейінгі алдыңғы қатарлы орыс және француз ғалымдарының неғұрлым маңызды сыни және дидактикалық жұмыстарын зерттейді. Ресей мен Француздың әдебиеттануындағы интеграция үдерісінің эволюциясын анықтайды және дәлелдейді. Ресейлік және француз әдебиет ғылым осы стендалдың «Пармский монастырь» қоны жалпы мәселелер аумағын айқындады.

Lyudinina O.Y.,
d.ph.sc., professor of Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

Waterloo of Fabrice Del Dongo in modern literary criticism

There is the bicentennial of the Battle of Waterloo in 2015. For a long period scientists were interested in the specifics of the event represented in the novel by Stendhal “The Charterhouse of Parma”. The article explores the

most significant critical and didactic works of the leading Russian and French scientists from the middle of the last century to the present day. We reveal the evolution of the integration process in literary criticism of Russia and France and prove that both Russian and French literary science have brought to light a general range of problems associated with the poetics of battle scenes from “The Charterhouse of Parma” by Stendhal.

УДК 821133.1

Баимбетова А.П., к.ф.н., доцент,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан, alastar48@mail.ru

РОЛЬ ИМПЛИЦИТНОСТИ В СОЗДАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Статья посвящена выявлению механизма формирования смысловой целостности художественного произведения через имплицитные приращения смысла. Под имплицитными приращениями понимаются неявно выраженные компоненты смысла коммуникативной единицы, которые раскрываются при помощи идентификаторов имплицитности, находящихся за пределами анализируемой коммуникативной единицы.

На примере анализа новеллы А.Труайя «Le geste d'Eve» автор исследует имплицитные приращения смысла, имеющие эмоционально-оценочный или концептуальный характер. Они придают произведению определенный эмоциональный (драматический, лирический, комический, трагический, сатирический и т.д.) фон и формируют эстетическую целостность художественного произведения.

Ключевые слова: художественный текст, целостность, эстетическая целостность, имплицитные приращения, индикаторы имплицитности, аксиологический аспект, эмоциональная атмосфера

Категория целостности, являясь одной из ключевых категорий текста, обеспечивает единство всех его частей и смысловую завершенность, а также характеризует текст как систему. Исследование целостности текста, восходя к Платону, Аристотелю, является актуальным и в

наши дни. Целостность текста, как это описано И.Р.Гальпериним, может создаваться на основе разнообразных форм линейной связи коммуникативных единиц текста, а также ассоциативными и пресуппозиционными связями [1]. Применительно к художественному произведению понятие целостности имеет некоторые особенности и может рассматриваться как "эстетическая целостность" или «художественная», поскольку это свойство непосредственно определяется эстетическим намерением автора [2-3].

К наиболее общим признакам смысловой целостности, рассмотренных З.И.Хованской, относятся: 1) соотнесенность с комплексом взаимосвязанных ситуаций; 2) подчинение смысловой структуры текста единому коммуникативному заданию, которое в художественном произведении представлено эстетическим намерением автора; 3) наличие в тексте не только смысловых связей между соположенными коммуникативными единицами, но и содержательных лейтмотивов, то есть сквозных смысловых образований, проходящих по всему тексту (в художественном тексте они подчинены аксиологическому аспекту его содержания); 4) наличие постоянных переходов от тема-рематической структуры отдельных высказываний к тема-рематическим структурам более крупных коммуникативных единиц, что сопровождается перегруппировкой смысловых компонентов и завершается формированием темы и ремы всего текста; 5) композиционно-смысловая завершенность содержания, предполагающая членимость текста на взаимосвязанные части [4].

В реализации перечисленных признаков участвуют как лингвистические, так и экстралингвистические средства в их эксплицитном и имплицитном проявлениях.

Цель предлагаемой статьи – выявление механизма формирования смысловой целостности художественного произведения через имплицитные приращения, которые создают общий эмоциональный фон произведения. Под имплицитными приращениями понимаются неявно выраженные компоненты смысла коммуникативной единицы, которые раскрываются при помощи идентификаторов имплицитности (средства формального выражения имплицитного содержания), находящихся за пределами анализируемой коммуникативной единицы.

Проведенный анализ художественных произведений позволяет сделать вывод о том, что изображение автором характеров персонажей в их взаимодействии между собой и с происходящими событиями, оценка последних, может быть выражена имплицитно, то есть неявно, что приводит к созданию определенной атмосферы произведения в целом. Это явление способствует формированию целостности художественного текста. При этом имплицитные приращения характеризуются постоянством своего аксиологического аспекта на протяжении большого отрезка текста или всего

произведения и ведут к формированию эмоционального подтекста произведения. Причем, эмоциональная атмосфера произведения может иметь самый разнообразный характер: драматический, комический, трагический и т.д.

Покажем на примере анализа новеллы А.Труайя «Le geste d'Eve» роль имплицитных приращений смысла в формировании целостности текста через создание иронического эмоционального фона произведения.

Рассмотрим следующий фрагмент текста:

(1) *Ignorant, comme de juste, le tarif, il se présenta au guichet avec un billet de cent francs et fut stupéfait de la quantité de monnaie que lui rendait la caissière.*

(2) *Vraiment, les transports étaient pour rien! Les gens du peuple ne connaissaient pas leur bonheur. Tout se faisait pour eux dans les grandes villes.*

(3) *Avec la candeur d'un enfant, il se divertit à manoeuvrer les touches d'un clavier pour voir s'allumer, sur le plan de Paris, les signaux indiquant le chemin à prendre.* (Н. Troyat. Le geste d'Eve. - Le carnet vert et autres nouvelles. М. 1974, p.114).

Резкая смена композиционно-речевых форм – в повествовательную структуру (1) вклинивается рассуждение (2), представленное несобственно-прямой речью, - свидетельствует о наличии имплицитных приращений смысла. Обращение к предтексту, из которого читатель узнает о забастовке водителей, помогает идентифицировать скрытые приращения смысла рематического характера, присоединяющиеся к (3), как осуждение персонажем бастующих рабочих, его возмущение по поводу их неблагодарности в ответ на заботу правительства. Это имплицитное содержание возникает на уровне порождения речи персонажем. Поскольку рассуждение представлено в форме несобственно-прямой речи, оно предполагает рассмотрение и авторской точки зрения. В данном случае точки зрения персонажа и автора прямо противоположны. Их абсолютное различие, доходящее до абсурда, свидетельствует об ироническом отношении автора к персонажу, переходящем в сарказм (действительно, проезд стоит совсем дешево, если иметь карманы, набитые стофранковыми бумажками). Авторская имплицитность выявляется при соотнесении эксплицитной информации с контекстом и с фоновыми знаниями (реальное положение дел), а также путем анализа слов *transports* и *bonheur*, которые как бы поставлены в этой цепочке высказываний в причинно-следственную зависимость: счастье зависит от стоимости проезда на транспорте.

Рассмотрим следующий пример:

(1) *Soudain, alors que Paris semblait à jamais privé de métropolitain et d'autobus, les nuages se dissipèrent.* (2) *Le gouvernement ayant consenti une augmentation de 0,017% pour les catégories les moins favorisées à partir du 1er janvier de l'année suivante, cette mesure fut considérée par les syndicats comme une grande victoire prolétarienne et le travail reprit gaillardement d'un bout à l'autre du pays.* (Ibid.) [5, p. 122].

Индикатором имплицитности является несоответствие между степенью катастрофы, изображенной в (1) - забастовка работников транспорта, - и затратами, произведенными правительством для ее устранения (2). Ирония автора направлена на профсоюзы, которые высоко оценили факт повышения заработной платы самым низкооплачиваемым категориям рабочих и служащих. Этот, скорее уже сатирический эффект, достигается путем совмещения в одном высказывании, с одной стороны, факта (0,017%), а с другой, его гиперболизированной оценки (*une grande victoire prolétarienne*), в их соотносительности с реальной действительностью. В формировании эмоционального фона участвуют имплицитные приращения эмоционально-оценочного (ирония автора) и интеллектуально-логического характера (истинное положение дел не соответствует действительности). Причем, имплицитные приращения эксплицируются частично в последующем контексте – в факте увольнения с работы из-за низкой заработной платы, как это объясняет одна из работниц: *"Pour ce qu'on gagne nous autres! Même avec leur augmentation à la gomme ! ...* [5, p. 123].

Иронический эмоциональный фон новеллы формируется и на основе имплицитных приращений, создающих комический эффект. Его формированию способствует наличие имен собственных, которые вносят дополнительные оттенки в содержание произведения. Так, уже само имя главного героя новеллы – *M. Coquericaud de la Martinière* – создает комический эффект, благодаря взаимодействию слова *Coquericaud* (подражание пению петуха – *Кукареку*) с частицей *de la*, придающей важность и значительность этой персоне. Имя женщины *Евы*, которая стала предметом обожания *Кокареко*, способствует созданию возвышенного, романтического настроения героя:

Elle s'appelaît Eve! Il aurait du s'en douter! La première femme, la seule femme, la femme!... [5, p. 119].

Сопоставление имени *Ева* с именем главного героя *Кокареко* вызывает новый комический эффект. В высказывании *Petite divinité souterraine armée d'un poinçon, sphinx perforateur, Parque moderne cotisant aux Assurances sociales* имя собственное *Parque* является намеком на мифологическую *Парку*, богиню судьбы. В целом же высказывание воспринимается как насмешка над восторженностью героя, который восхищается самыми обычными для любого "нормального" человека

вещами. Этот иронический эффект создается за счет совмещения в одном высказывании разностилевой лексики: с одной стороны, поэтизмы, мифические персонажи (*divinité souterraine, Parque, Eve, sphinx*), с другой – современные технические термины (*perforateur, poinçon*) и общественно-политическая лексика (*Assurances sociales*).

В финале новеллы автор вводит еще один символ - яблоко, которое Ева протягивает покупателю, не узнав в нем героя своего несостоявшегося романа:

1. *Comme M.Coquericaud de la Martinière ne bronchait pas, Eve saisit une pomme dans un cageot et la lui tendit.*

2. *Epouventé, il lui tourna le dos et s'enfuit à travers la foule.,*

3. *Il ne la revit plus jamais et plus jamais il ne prit le métropolitain* [5, p.124].

Имплицитные приращения, присоединяющиеся к (1), раскрываются по аналогии, под влиянием контекста, в котором уже употреблялись мифические термины, при помощи обращения к фоновым знаниям: как та библейская Ева, сорвав яблоко, совершила "грех", так и эта Ева, выйдя из подземелья (метрополитена), совершает непоправимое - разрушает иллюзии *Кокареко*. Имплицитные приращения смысла высказываний (2) и (3) идентифицируются под влиянием всего предтекста и раскрывают смысл последнего этапа жизни героя новеллы, подводят его итог: временное превращение важной персоны в демократа закончилось, он вновь возвращается в свой круг, к своим убеждениям и никогда больше не совершит подобной глупости. Эти имплицитные приращения, обнаруживающие суть характера персонажа, являются обоснованием иронического, даже саркастического отношения автора к нему и обладают в значительной степени эстетической коммуникативной значимостью, так как раскрывают идейно-художественный замысел автора.

Имплицитные приращения, участвующие в формировании иронического эмоционального плана, создаются самыми различными способами: введением автором несобственно-прямой речи, имен собственных, лежащих в основе намеков, символических образов, совмещением разностилевой лексики, контрастностью эксплицитно выраженного содержания различных отрезков текста, несоответствием эксплицитного содержания фоновым знаниям. Все эти имплицитные приращения, имеющие эмоционально-оценочный или концептуальный характер, призваны придать произведению определенный эмоциональный (сатирический в данном случае) фон, подчинены аксиологическому аспекту содержания новеллы и формируют таким образом эстетическую целостность текста. Кроме того, в проанализированной новелле достаточно ясно выражена позиция автора в имплицитных приращениях, передающих его ироническое отношение к персонажам, к происходящим событиям, что также

способствует реализации эстетической функции произведения, организуя его в единое целое.

Таким образом, эмоциональная атмосфера произведения, создающаяся за счет имплицитных приращений смысла, участвует в реализации идейного замысла автора, а также целого ряда других, перечисленных выше признаков смысловой целостности, способствуя тем самым созданию целостности художественного произведения.

Список литературы

1 Гальперин И.Р.. Текст как объект лингвистического исследования. Изд.7. – М., 2009.

2 Гиршман М.М. Литературное произведение: Теория художественной целостности. – М., 2007.

3 Есаулов И.А. Целостность художественная / Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М., 2001 .

4 Хованская З.И. Категория связности и смысловое развертывание коммуникации //Лингвостилистические проблемы текста: Труды МГПИИЯ им. М.Тореза. – 1980. - Вып. 158. – С. 100-118.

5 Troyat H. Le geste d'Eve. LIBRIO. – P.: coll. Littérature contemporaine, 2001. - 36 p.

Баимбетова А.П., ф.ғ.к., доцент,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Көркем шығарманың эстетикалық тұтастығын жасаудағы жасырын мағынаның рөлі

Мақала көркем шығарманың мағыналық тұтастығын қалыптастыру механизмін жасырын мағына арқыры анықтауға арналған.

Жасырын мағына дегеніміз талдау жасалатын қатысымдық бірліктен тыс жасырын мағынасын сәйкестендіргіштің көмегімен ашатын қатысымдық бірліктегі тура көрсетілмеген мағынаның компоненті.

А Troyat «Le geste d' Eve» романы негізінде талдау жасалды. Олар өнімге белгілі бір эмоциянальды сипат береді. Көркем шығарманың эмоционалдық және бағалау немесе тұжырымдамасы бар ойдың толықтырылуын (драмалық, лирикалық, комикс, қайғылы, сатиралық, және т.б.) және өнер туындылары эстетикалық тұтастығын сипаттайды.

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

The role of implicit in creating aesthetic wholeness of literary work

An analysis H.Troyat's novel «Le geste d'Eve" explores the implicit meaning having emotional and evaluative or conceptual features. They give the literary work certain emotional (dramatic, lyrical, comic, tragic, satirical, and so on) form and creates aesthetic integrity to the written work. The article is devoted to revealing the mechanism of formation of semantic integrity of a work of art through the implicit meaning of the increment. Under the implicit increments understood implicit components of meaning communication units that are revealed with the help of identifiers implicitly outside the analyzed communicative unit.

УДК: 82:801.6; 82-1/-9

Розиева Д.С., PhD,
Абылай хан атындағы ҚазХКжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан, e-mail: rsdilfuza@mail.ru

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ ҰЙҒЫР БАЛАЛАР ӘДЕБИЕТТЕРІНІҢ ДАМУЫНДАҒЫ ЖАҢАШЫЛДЫҚ

Мақала қазақ және ұйғыр балалар әдебиеті туралы жалпы мәліметтер мен балалар поэзиясы саласының бүгінгі даму сатысына жету себептерін талқылаған. Бүгінгі қоғамда әдебиеттің ішінде балалар әдебиетінің рөлі мен орны туралы кең тоқталып өз талдауларымен бөліседі.

Автор заманауи қазақ және ұйғыр балалар әдебиеті зерттеушілері еңбектеріне сүйене отырып, бүгінгі таңдағы қазақ және ұйғыр балалар әдебиеті жағдайы баяндалынса, кеңестік балалар ақындары, зерттеушілері тарапынан зерттелу деңгейі мен өзге ұлт балалар әдебиетіне әсері мен дамуына қосқан үлесі туралы кеңінен тоқталады.

Сонымен бірге, жас ғалым қазақ және ұйғыр әдебиеттерінде зерттелуді талап ететін балалар әдебиеті, оның ішінде балалар

поэзиясы саласының бүгінгі таңдағы өзекті мәселелері туралы ауқымды зерттеуімен бөліседі.

Тірек сөздер: қазақ және ұйғыр балалар әдебиеті, балалар әдебиеті, балалар ақын-жазушылары, қазақ балалар әдебиеті тарихы, қазақ және ұйғыр балалар әдебиеттері зерттеушілері

Қазақ елі өз егемендігін алғаннан кейін қоғамның ең өзекті мәселелеріне көңіл бөле бастады, соның ішінде филология саласының жаңа бағыттары, салыстырмалы тіл білімі мен салыстырмалы әдебиеттану қарқынды дамуда. Балалар әдебиеті қазақ, ұйғыр филология ғылымында зерттеу нысаны ретінде жеке-жеке алып қарастырылғанымен, олар салыстырмалы аспектіде әлі қарастырылған жоқ, ал оның ішінде балалар поэзиясын салыстырмалы тұрғыдан зерттеген ғылыми зерттеу-еңбек мүлде жоқ десе де болғандай.

Қазақ балалар әдебиетін зерттеген ғалымдар Ш. Ахметов, Б. Ыбырайым, Г.Б. Нугыбаева, А. Әлтай, Ж. Рустемова, Г.Қ. Қажыбаева, Б. Қапасова, Ш. Жанаева, Л. Қоныс, А. Мамбетовалар өз зерттеулерінде балалар әдебиеті мәселелерін әр қырынан қарастырып, балалар әдебиетінің зерттелуін жаңа сатыға көтерді.

Салыстыра тану тек бір халық аспектісінде ғана емес, басқа халықтың тілі мен әдебиетімен салыстыра қарастыру – бүгінгі күн талаптарының бірі. Бүгінгі таңда балалар әдебиетін зерттеу жолға қойылып, жақсы жетістіктерге қол жеткізіп келеді. Дәлел ретінде әдебиет тарихын зерттеуші ғалымдардың ғылыми еңбектерін, кандидаттық, докторлық жұмыстарын балалар әдебиетіне арнағандығын айтуға болады.

Балалар әдебиеті туындыларының басылым деңгейіне тоқталсақ, қазақ балалар әдебиеті Кеңес Үкіметі ыдырап, тәуелсіздігімізді алып, бір сарынға түскенге дейінгі аралықта артқа шегінді, оқушыларға арналған жаңа шығармалар жазылғанымен, ол «Қожаның» деңгейіне жетпей тұр деген сөз. Ендеше осы ретте балалар әдебиетіне тың идеялар қажеттігі байқалады.

Қазіргі заманғы балалар әдебиетіндегі зерттеулер, газет басылымдарындағы мақалаларды зерттей келе төмендегідей тұжырымға келдік:

- бүгінгі қоғам талаптарына сай қазақ, ұйғыр балалар әдебиетіне тың идея, тақырып және жаңа бағыт қажет;

- жаңаша танымға ие поэзияның тың көркемдік нақыштары, тәрбиелік-тағылымдық ықпалы мен жанрлық ерекшеліктері туындыларда көрініс табуы керек;

- бүгінгі қазақ балалар лирикасының бастауында фольклор тұрғанын ескере келе, ұлттық дамудың ауыз әдебиетімізге сабақтастығы мен

оның бүгінгі жаңаша болмысы, бейнелік әлеміндегі сын-сипаттарына сәйкес туындылар қажет;

- бүгінгі балалар поэзиясындағы тақырыптар, идеялар мен өткен дәуірлердегі тақырыптар мен идеялар, кейіпкерлер арасындағы айырмашылықтарды ескере отырып, заманауи тақырып, кейіпкерлер табиғатын бейнелейтін туындылар жазылуы керек;

- жаңа дәуірге тән көркемдік шындық пен өмірлік болмыстың бала таным-тәрбиесін қалыптастыруда атқаратын рөлі көрсетілетін шығармалар керек;

Еліміздің тәуелсіздік алуы қоғамның әр саласына, руханиятымызға өзіндік жаңашыл әсерін тигізді. Балалар әдебиеті де осы ықпалға ұшырады. Сондықтан да, бүгінгі қазақ балалар поэзиясы ұлттық болмыс пен ұлттық мінезге, осы екеуін басты негізге ала отырып, баланы осындай оң мақсаттарға тәрбиелеуге қызмет етеді. Ақындар шығармаларындағы кейіпкерлер кеңестік кезеңдегідей идеалдандырылған, тек жақсы қырымен үлгі өнеге болатын жақсы кейіпкер мен әрдайым үлкендер ақылын алмай, сабақтан қалып, ұқыпсыз әрі тазалықты сүймейтін жағымсыз кейіпкер ретінде емес шындыққа жанасымды, реал образдарға ұласты.

Мысалы бүгінгі қазақ балалар ақыны Ә.Ысқақтың «Кино көргіш Шонай» деп аталатын өлеңінде қазіргі заманғы кейіпкердің тағы бір қырынан сыналуы көрініс тапқан.

Ван Дам, Шварценегер дегендерді
Жатқа біледі.

Оларды білмегендерді
«Өмірден қалған» деп күледі.

Ал өзі,
Қобыландыны, Кебекті, Абылайды,
Кім екенін білмейді, танымайды» [1].

Ақын ашып көрсеткендей, бүгінгі заман балалары кітап, біліммен дос болудың орнына көбірек теледидар, интернет т.б. бұқаралық ақпараттар құралдарымен жақын екендігі және сол экраннан көрген, тоқығанын күнделікті өмірде қолданары анық, алайда олардың дұрыс және бұрыс жағы да бар екенін есекермейді. Ақын өз заманының шындығын, бүгінгі заман кейіпкерін боямасыз берген.

Қаламгерлеріміз балаларды күлкімен тәрбиелеуді – тәрбиенің ең үлкен құралы ретінде баса назарда ұстайды. Ол әдіс қазақ балалар әдебиетінің бастауында тұрған М.Әлімбаев, Қ. Мырзалиев, Ж. Смақов т.б бастауын алып, бүгінде ұрпақтары тарапынан кең таралуда. Ақыл айту өскелең уақыттағы бала психологиясына кері әсер етері заңды. Балаға өз кемшілігін түсіндіргеннен гөрі жеңіл де, жылы юмормен әшкерелеудің берер нәтижесі басым. Сондықтан да ақындарымыз

күлкіге баланы тәрбиелеудің жанды құралы ретінде мән береді. Бұларды мазақтама жанрына тән деп танимыз.

Ал, Қ.Баянбаевтың «Байлаулы бала» дейтін өлеңіндегі сатиралық нақыш басқаша.

«Күнде көрем Қуатты,

Телевизор алдынан.

Кәрі мысық сияқты.

От басында қалғыған» [2].

Ақынның осы шумағы әрбір отбасында кездесетін жайтты еске салады, балалар теледидар, ұялы телефон, интернет т.б. ақпарат пен технология амалдарына әуестеніп, тәрбие мен мінезі және адамгершілік сынды жай адами қасиеттері тарапынан өзгеріске ұшырауда.

Балалар поэзиясы фольклордан бастау алады десек, жоғарыдағы жырдан өзінің түп-тамырынан хабары жоқ, тіпті мүлдем хабарсыз кейіпкермен ұшырасып қалғандаймыз. Өзінің тарихын білмейтін, өз қаһармандарын танымайтын, өз құндылығын көрмейтін ұрпақтың пайда болғанын авторлар осы бейнелерді жасау арқылы көрсетіп, ескерту жасайды. Шығарманың сюжеті жеңіл, тілі мейлінше қарапайым. Жалпы, мінезіне көз жүгіртсек, бүгінде дүниежүзінде негізгі екі ұстаным қалыптасқан, олар қоғамның әр саласына әсер етеді, негізгі бағыт-бағдарларын анықтауға септігін тигізеді.

1. Мәдени жаһандануы

2. Мәдениеттер жаһандануы

Екі ұстаным арасында айырмашылық көп емес сынды, алайда екеуін жеке алып, қарастырып, жетік меңгеріп, тереңірек қарастырғанда, мұнда алуан ерекшеліктердің бар екеніне көзіміз жетеді.

Мәдени жаһандану деп дүниедегі бар мәдениеттер, ұлт пен ұлыстар, көрші елдер мен мемлекеттер арасында өзара мәдени қарым-қатынаста болып, бірінен бірі әсер, ықпал алу, алайда тепе-теңдікті, өзінің ұлттық болмысын сақтау болса керек.

Мәдениеттер жаһандану ұстанымында белгілі ұлт мәдениеті басқаларға классикалық үлгі көрсетіп, бағыт көрсетіп, өзінің ерекшеліктері мен негізгі үрдістерін басқа мәдениеттерге көрсету, яғни үстемдік пен бағыныштылыққа алып келетін үрдіс.

Осы орайда қазақ, ұйғыр әдебиетші-сыншылары балалар әдебиетіне батыста кең таралған мистикалық, фантастикалық, шытырман оқиғалы туындылардың қажет екендігін көрсетіп, оның бәрі батыстандыру үрдісінің әсеріне ұшырау екендігімен түсіндіреді. Айтып өтетін жайт мәдени жаһандану ниеттестік (лояльный) болып, онда әр ұлт өз болмысын сақтаумен бірге өзге мәдениет өкілдерімен байланыста болып, өзара ықпал, әсер етумен бірге, бір-бірінен алатын, беретін дүниелері бар екендігінде.

Ал Мәдениеттер жаһандандудың жағымсыз жағы үстем екендігі онда бір ғана ұлтты, мәдениетті ұлықтап, үлге етіп, басқа мәдениеттердің соған еліктеуі, қажетсіз, ұлттық болмысына сай келмесе де ол мәдениеттің ықпалына ұшырауы.

Келесі бір ерекшелік, ұлттық сипаттағы кейіпкер бірыңғай жақсы мінезден құралмайды. Ұлттық кейіпкердің жағымдысы да, жағымсызы да болады. Қ.Әбілдақызының «Әкеге қарап...» дейтін өлеңінен бүгінгі күн сипатын танимыз, ұлттық характердің кері болмысын көреміз.

«- Әке, сіз қайда тудыңыз?

- Атаңдар тұрған ауылда.

- Қалада неге тұрдыңыз?

- Не бар дейсің ауылда?

- Әке, мен де өскенде.

Шет елде тұрамын.

Туған жерде не бар деп,

Әке жолын қуамын!» [3].

Дәл осы өлең бүгінгі қоғамның көкейкесті мәселесін алға тартады, ұлттық болмысы, келіп шығуы, ата тегінен бас тартқан одан ұлттық болмысынанда бас тартары анық, дәл осындай тәрбие алған бала ел болашағына немқұрайлық пен қарап оны дамыту, көркейту орнына қара басының қамын ойлап шет ел асып, өз білімі мен білігін өзге ел қызметіне қолданары анық. Негізінен айрыла бастаған, ұлттық бастауын есінен шығарып алған тұлғадан өз түп-тамырын танымас адамдар туарына көз жеткізе бастағандаймыз. Баласының сөзі арқылы әкенің шектеулі түсінігін танимыз. Бір ғана жағдаятта әкенің әрекеті ғана емес, өз тегін бағалауды естен шығарып бара жатқан тұтас бір ұрпақты әшкерелеген.

Ақын Е.Елубаевтың «Сұхбатта» деп аталатын өлеңінде ақын мектеп жасындағы барлық бала айтатын, армандайтын «Кім болам?» тақырыбына арнаған, күні кеше шахтер, малшы, бағбан, құрылысшы болам деп қоғамның әр саласының дамуына септігін тигізетін мамандықты емес бүгінгі ұрпақ тек «іскер», «банк қызметкері» т.б. ақша мен жеңіл табыс, физикалық ауыртпалығы жоқ қызметтерді таңдауы – олардың өмір ауыртпашылықтары мен қиыншылықтарына төтеп бере алмайтын ұрпақ екенін байқатады. Өзінің адал еңбегінің арқасында, дұрыс жолмен жүріп ақша табу, тер төгу керектігі бәрімізге аян. Алайда бүгінгі ұрпақтың біршамасы осы жолдан тайып, еңбек етпей бірден байлыққа жетуді армандап жүргенін ашық, шынайы баяндайды.

«Сонда кім қазбақ көмірді,

Кім қорытпақ темірді,

Кім бақпақшы қойларды,

Кім салмақшы жолдарды,

Кім шығармақ күлінді,
Кім жыртады жерінді,
Кім қорғамақ елінді?» [4].

Қазақ балалар поэзиясының бүгінгі күнгі өзіндік сипатының бірі имандылық пен әдептілікке шақыратын ислами-діни көркем туындылардың заманауи балалар поэзиясына енуі.

«Тәуелсіздік кезеңінде дамып, жетіліп келе жатқан бүгінгі қазақ балалар лирикасының бір сипаты – діни сарындағы жырлармен толығыуы – бұл кезеңдегі әдебиетіміздің өзгеше бір даму сатысын көрсетеді және мұны жаңалық негізінде қарастырамыз. Ұлттық салт-дәстүрлеріміз ислам қағидаларымен үндеседі. Діни сипатты жырлар лиризмге, терең сезімге құрылғандықтан биік пафосты да, асқақ рухты жыраулар поэзиясымен көп үйлесімділік сақтамайды. Сондықтан да, өткен ғасырдың бас шеніне дейін өмір сүрген қазақ ақындары шығармашылығынан діни сипатты жырларды көп ұшыратпаймыз» [5]. Зерттеуші ғалым Л.Қоныс өз жұмысында ашып көрсеткендей бүгінгі күні қазақ ақындары арасында тәрбие, адамгершілік, инабаттылық пен жақсылыққа үндейтін балалар өлеңдерін арналған кейбір ақында шығармаларында діни сарын қалыптасуда.

Қазақ балалар әдебиетінде бүгінгі діни сарынды жырлар зерттелмегенімен, қазақ әдебиетіндегі діни шығармалар біршама зерттеу нысанына айналды. Қ.Төрәлінің қазақ даласына исламдық әдебиеттің таралуы туралы зерттеулерінде, Д.Қамзабектің қазақ әдебиетіндегі ағартушылық кезең туралы еңбектерінде, Қ.Әлқожаевтың Абай танымы мен ислам дінін салыстыруы турасындағы зерттеулерінде кеңінен көрініс тапты [5].

Бүгінгі қазақ балалар туындыларындағы ислами көріністер – исламның эстетикалық дамуы әдебиетімізге сіңіре бастағанын байқаймыз, діни тұрғыдан жазылған өлеңдер ағылшын балалар әдебиетінің Орта Ғасырларында етек жайса, ұйғыр балалар әдебиетінде жеке авторлардың кейбір өлеңдерінде орын алып, философиялық танымдық тарапынан қолданыс тапқан, алайда екі әдебиет де тек діни бағытта өлең жазатын ақындар жоқ.

Бүгінгі қазақ балалар поэзиясының көрнекті өкілдері Өтепберген Ақыпбекұлы мен Ермек Өтетілеуовтың соңғы жылдарда жарық көрген шығармаларының көбі ислам дінінің шеңберінде жазылды. Балаға тән қызықты тілімен, көркем суретімен шарифат заңдарын жеткізуге тырысқан екі автордың бұл дүниелері қазақ балалар әдебиетіндегі үлкен жаңалық. Әдетте, ислами өлеңдер дегенде, біз бұл жырлардың барлығының қайнар көзі Құран болып табылғанмен де, жақсылық пен имандылыққа үндегенімен де, қазақ әдебиетінде ұшырасып отыратын діни қисса-дастандар оқиғасы араб фольклорынан алынған, ислам діні

мен өзге діндердің арасындағы тартыс пен жанжал, мұсылмандардың дін жолында жасаған жорықтары мен пайғамбарлар оқиғасын арқау етіп, жырланатын шығармалар.

Балалар поэзиясында діни сипатты жырлардың қажеттілігі, баланың танымы мен түсінігін ізгі мақсаттарға аударып, осы желімен тәрбиелеуге ұмтылуында.

Ақын мұсылман баласының бес парызын санамақтың үлгісіне икемдеп, сәтті үлгі таба білген:

«Біріншісі – Алланы
 Бар деп, кәміл сенуі.
 Жүрекпен құп алғаны,
 Күдікті ойды жеңуі.
 Екіншісі – тоқуы,
 Көңілге дін дінгегін:
 Бес уақыт оқуы,
 Намазды үзбей, күнбе-күн.
 Үшіншісі – кәмелет.
 Жастан санға кіруі:
 Әр жыл сайын бір мезет
 Пітір-зекет беруі.
 Төртіншісі – бойында,
 Қуат барда, боп риза,
 Рамазан айында
 Бір ай тұту ораза.
 Бесіншісі – құдірет.
 Ғұмырында бір рет.
 Қажылыққа баруы» [4].

Санамақ – фольклордың озық үлгісі болып үш халық балалар әдебиетінде де қолданыс тауып жүр. Ақын өлеңдері жас ерекшелігіне қарай бастауыш сынып оқушыларына дін қағидаларымен там-тұмдап таныстыра беру, баланың көкейіне көркем сөзбен өрнектеп орнату секілді қағиданы басты назарға алған. Дініміз – ислам дегенмен де, мұны мінберлерде айтып, әр ауылдан мешіт салғанымызбен де, ертеңгі азаматты қалыптастыруда аса зор маңызы бар балалар әдебиетінде діни тақырыпта бірде-бір дүниенің болмағаны рас-ты.

Ұйғыр балалар ақындарынан Н.Ахметов, П.Махсатова, С.Искандеров, А.Масимов заманауи ұйғыр балалар әдебиеті өкілдеріне жатады, алайда олардың шығармашылығы алдыңғы буын ақындарымыздың бағытымен жүріп, тек дәстүрлі жалғастырушылар десек болады. Жаңа тақырып, жанр, жаңашылдық жарату жағынан ұйғыр әдебиеті әлі өз бағытын, даму үлгісін көрсете алмай жүргені шындық.

Халық ауыз әдебиетінің туындыларына сүйене отырып, жаңа жанрларды жандандырып жүрген жалғыз ақын А.Хезим. Шығармашылық жолын сатирадан бастаған ақын сөз ойындарына негіздей отырып жаңа дауыс, жаңа сарында туындыларды өмірге әкелуде. Отыз жылдан бері ақынның шығармашылығы Шынжаң ұйғыр оқырмандары арасында да танымалдыққа ие, соңғы екі жылдың ішінде өзінде «Шынжаң жас өспірімдер» басылымы тарапынан бес томнан тұратын шығармалары баспадан шықты.

Осы жерде қазақ, ұйғыр балалар әдебиеті батыстық үлгіге бас салып, соған еліктеп, сол жақтың авторлары тарапынан жазылған туындылар тынамылдығы себебінен еліктесе, батыстың өзі мәдениетаралық байланыстар, шығу тегіне оралу, екі немесе үш тілді қатар алып шығармаларды дүниеге әкелуде олай болса, неге біз қазақ ұйғыр, қазақ түрік т.б. тілдерді бірге алып жаңа бағытты жандандырмасқа.

Қазақ, ұйғыр балалар әдебиетінде әлі шешімін таппаған мәселелер, жаңа тақырып, жаңа жанр бойынша жұмыс жасау қажеттілігі туындап тұр, яғни ғылыми фантастика, шытырман оқиғалы жанр т.б. дүниеге келуі хақ. Мысалы, логогриф, метаграмма, шарада, қарама-қарсы мәндегі сөздер, омоним сөздер, адасқақ әріптер – ақын ізденістерінің нәтижесі екендігі айқын. Бұл жанрлар бала танымын, ой-өрісін, логикасын дамытуға айрықша үлес қосады [6].

Балаларды отаншылдыққа, халықшылдыққа және еңбекқорлыққа үйрету, адамгершілік пен эстетикалық тәрбие беру мақсатында әдебиетті қолданамыз.

«Баланы кішкентайынан» деген халық нақылын жақсы түсінген ақын-жазушылар қоғамға пайдасын тигізетін, жан жақты дамыған, тұлғаны өз шығармалары арқылы тәрбиелеу керек. Х.Н. Садықов жазғандай әдеби шығарма жазу барысында жазушының, ақынның жалпы халықтық тілді пайдалана отырып, оны мағыналық, стильдік және интонациялық әсерлілік тұрғысынан ұдайы байытуға ұмтылатынын айта келіп, қаламгер тарапынан жалпыхалықтық тілді байытудың түрлі жолдары бар екенін атай көрсетеді [7].

Шынымен ақ қоғамдың кішкентай өкілдері балалар біздің болашағымыз, олардың дұрыс жолмен жүруі, отаншылдық, халықшылдық, адамгершілігінің болуы осы шығармалардан алынған тәжірибе, тәрбиеге байланысты емес пе?!

Қорыта айтсақ, қазақ әдебиетінің ұйғыр балалар әдебиетімен, ағылшын балалар әдебиетімен жүйелі, ретті байланыстары бар. Ол байланыстардың ең өнімді формасы – әдеби аударма формасында көрініс тапқан. Қазақ және ұйғыр балалар әдебиетінде жасалған аудармалар көбіне парапар болып шыққан. Екі халықтың жағрапиялық

жағынан етене жағын орналасқандығынан да, тілдік тегіне қатысты туысқандығының себебінен де аудармалар өте жақсы деңгейде жасалған.

Әдебиеттер

- 1 Ысқақ Ә. Күн ұлымын. – Тараз: Сенім, 2002. – 112 б.
- 2 Баянбаев Қ. Бір қоржын жаз. – Алматы: Жалын, 1991. – 240 б.
- 3 Әбілдақызы Қ. Ай сайын өсіп келемін. – Алматы: АБДИ Компани, 2004. – 99 б.
- 4 Елубаев Е. Келешек. – Алматы: Балалар әдебиеті, 2005. – 201 б.
- 5 Қоныс Л.Б. Тәуелсіздік кезеңіндегі қазақ балалар лирикасы (1991-2005): филол. ғыл. канд. ... дис. – Алматы, 2010. – 136 б.
- 6 Жәкім Ә. М. Әлімбаевтың балалар әлемі. – Алматы: Арыс, 2008. – 223 б.
- 7 Әлтаев А. Балалар поэзиясындағы көркем тіл // Жұлдыз. – 2010 – №1. – Б. 170-171.

Розиева Д.С., PhD,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Новизна развития казахской и уйгурской детской литературы

В данной статье рассматриваются исследования современной детской казахской и уйгурской литературы, а также этапы их развития. В статье также исследуются развития казахской и уйгурской детской литературы и их исследователи с основными трудами.

Опираясь на труды ученых, автор рассматривает роль и новизну казахской и уйгурской детской литературы и делает обширное заключение по изучению данной темы. Статья может быть полезным пособием для молодых ученых по филологии и в частности по зарубежной литературе и литературоведению.

Roziyeva D.S., PhD,
Kazakh Ablai khan UIR&WL,
Almaty, Kazakhstan

The novelty of the development of Kazakh and Uighur children's literature

This article focuses on the study of modern Kazakh and Uighur children's literature, as well as stages of development. The article also examines the

development of the Kazakh and Uighur literature for children and their researchers with their basic works.

Based on the works of scholars, the author also examines the role and the novelty of the Kazakh and Uighur children's literature and does extensive research on the topic. The article can be a useful resource for young scientists in philology and in particular on the foreign literature and literary criticism.

УДК 8.1751

Адырбекова М.К., магистр,
лингвистика және мәдениетаралық коммуникация
теориясы кафедрасы, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан

ЗАМАНАУИ ӘЛЕМ ӘДЕБИЕТІ

Бұл мақалада қазіргі заман әлем әдебиетінің жаңа бағыты, өзекті мәселелері мен қозғалар тақырыптары талқыланды. Заман өзгеруімен бірге тарих та, мәдениет те, өркениет те өзгеріп жатқаны белгілі. Ендеше сөз әлемі әдебиет те тыс қалар емес. Ондағы пайда болған жаңа жанрлар мен троп түрлері, сипаттама мен ерекшеліктер, көзқарас пен философия жаңа дәрежеге көтерілуде. Оған мысал бүкіл әлемді дүр сілкіндірген фантаст жазушылар Джон Рональд Толкиен мен Джоан Роулинг бола алады. Әлем әдебиеті қоғамына олар нендей пайда тигізіп, қандай ерлігімен есте қалды? Аталмыш мақала сөз құдіретінің нышаны әдебиет әлемінің өзгерістерін осы авторлардың шығармашылығы жүзінде сипаттайды.

Тірек сөздер: әдебиет, фантазия, философия, даналық, руханият, қаламгер, оқырман

Әдебиет – сөз құдіретінің бір нышаны деп жатамыз. Расында, сол әдебиетті қадір тұтып, оқып, ойға түйіп, санада сақтап жүретін жандар біздің қоғамда көп пе? Заман өзгерді, техника дамыды, қызығушылықтың да бағыты жаңарды деп, ата-бабадан келе жатқан асыл сөз құндылығын сыртта қалдырып жатқан жоқпыз ба? Компьютер құрылғылары пайда болғалы бері кітапты қолмен ұстау да әдеттен кетті. Барлық ақпарат электронды түрде бір поштадан екінші поштаға келіп

жатады, кетіп жатады. Керек дүниені көгілдір экраннан оқып алып, жөнімізбен кете береміз. Ол дұрыс па?

Жалпы, әлем әдебиеті деген ұғымға тоқтала кетер болсақ, белгілі словакиялық ғалым Диониз Дюришиннің айтуынша ол негізінен үш мәнде қарастырылады: «1. Мировая литература как литература всего мира; история мировой литературы есть совокупность историй отдельных национальных литератур, рассматриваемых одна после другой. 2. Мировая литература как избранное собрание всего лучшего, что создано в недрах отдельных национальных литератур, то есть некий синтез выдающихся достижений. 3. Мировая литература как сумма взаимосвязанных либо аналогичных для всех национальных литератур творений» [1, 83 б.].

Ал филология ғылымдарының докторы, профессор Исмаилова Ф.Е. айтуынша әлем әдебиеті тек қана әлем халықтарының еңбектерінің жиынтығы ғана емес, сонымен қатар әлем әдебиеті эволюциясының дамуындағы бір саты және ондағы контактілі-типологиялық байланыстар тығыздығы соншалық, бір халық әдебиетінде болған өзгеріс, жаңа шығарма бүкіл этникалық алуан түрлі басқа халықтарға ортақ жетістік бола алады. Расында, ойлап қарасақ, адам – барлық жеде адам. Бір адам өмірінде болған оқиға кез-келген басқа адам өмірінде де бола алады. Соған орай қай континентте болмасын, қай мемлекет, қай елде болмасын, адамдық мәселелер, адамдық проблемалар бір жолмен қарастырылып, бірдей назарда болып, бірдей шешім табыла алатын жайттар, яғни адамның адамдық жан-дүниесі барлық ұлт пен барлық тілде бірдей [2, 152-б.].

Сонымен, әлем әдебиеті концепциясы уақыт талабына сай азды-көпті өзгерістерге ұшырап отыратын, әдеби үрдістегі құбылыстар мен жаңалықтардың өзара алмаса келе жаңа туындылар жасап шығаратын тарихи категория

XXI ғасыр – техника ғасыры. Әйтсе де, сол техниканы жасап жатқан саналы адам *homo sapiens* қой. Сананың сана болып қала беруі үшін оны әрдайым жаңа оймен қоректендіріп тұрған дұрыс болар. Әрине, ғылым өз жөніне бір бөлек. Алайда, ғылымның басы болған кітап дегенді кім жоққа шығарар. Сөз де, сөйлеу де, жазу да сананың уақыт өте келе дамып отырғанынан пайда болғаны рас болса, оны дамытқан ой демеске болмас. Ендеше, ой қайдан дамиды?

Адамзат пайда болған кезеңнен бері миллиондаған жылдар өтті. Арада алғашқы тайпалық одақ та, рулық кезең де, шапқыншылық заман мен бірінші империялық басқару болды, Дүниежүзілік соғыстар мен Ұлы Отан соғыстарын да жер-әлемі басынан кешті. Әрбір дәуір өз әдебиетінде егжей-тегжейлі көрсетіліп, өркениетінің басты тақырыбына айналғаны бар. Бірінде жаугершілік заманның тауқыметі сипатталса,

біреуінде жаңа құрылыстар, жаңа патшаның билігі баяндалған. Қиыны мен қызығы мол ғасырлар Қайта Өрлеу кезеңінде өріс алып, Барокко мен Классицизм, Романтизм, Сентиментализмнен өтіп, жаңа заман ХХІ ғасырға да жетті. Небір дарынды ақын жазушылар, сәулет өнерінің шеберлері мен музыканттар өз ғасырының ерекшелігін сипаттап, артында өшпес із қалдырған. Қарап отырсақ, олардың көрген өмірі біздің заманға үлкен сабақ болар асыл қазына, жол сілтеуші бағдар мен ой салар даналық. Бірақ өкініштісі сол, қолдан жасалған жаңа ғасырдың алдамшы затқа қызығып, өткенге үңілуден қалып барамыз. Кейде тіпті адам болудан да қалған сияқтымыз.

Егер философия – даналыққа деген талпыныс болса, әрбір шығарманың түбінде даналық жатқаны белгілі. Адам кітапты қолға алған алғашқы сәтте оның қандай екеніне қызығушылық танытып, оқу барысында өзіне қандай ақыл, білім, жаңалық алатындығын ойлайды. Философияның өзі де сол ақыл түбіне жетіп, тұңғыығына үңілуге негізделген ең негізгі ғылым. Сондықтан өнегелі, құндылықты, жоғары рухани, айналаны тану сынды болып өз ішінде түр-түрге бөлінуі де адам санасын, өмір болмысын жан-жақты меңгеру мақсатындағы жолдары іспеттес. Содан келіп «өмір философиясы», «өмір мәні» сынды ұғымдар пайда болады. Олардың мәнін ашу үшін қанша адам тер төгіп ізденіп, қанша адам табан тоздырып, ел кезбеді. Оны өз үйінде отырып іздейтін жандар әдетте қолға кітап алып, адамзат тіршілігінің тереңіне көз тастайды. Әр халықтың өз философиясы, өз ақиқаты бар. Батысқа құнды көрінген бір күндік өмір Шығысқа бір мезеттік тыныс көрінері содан болар. Тіпті, бір елді төртке бөліп қарасақ, өз қазағымыздың оңтүстігі мен солтүстігінде де айырмашылық баршылық. Біреуін тым қазақы десе, біреуін орысқа жақын деп жатқан білгішсымақтар қаншама. Ендеше, жалпы өмір мәні неде? Қазіргі заман құндылығына не кіреді? Ғасырлар бойғы әдебиет қалай өзгерген? Бұл үрдісті сипаттау мүмкін бе?

Бұл сауалдарға жауап бермес бұрын баршамызға белгілі классикаға көз жүгіртелік. Сонау ежелгі Грек ойшылдарынан бастап бүгінгі күнге дейін талай толқудан өтіп, талай дау тудырған өмірлік ұғымдар әрдайым өзекті мәселе болып қала бермек. Өмір энциклопедиясына айналған әдебиетте махаббат пен достық, адалдық пен зұлымдық, батырлық пен патриоттық сезім де, уақыт, мәңгілік пен мезет, сенім мен күдік, жалғыздық пен бақыт жайы жан-жақты талқыланған. Өмірге деген махаббаттың бастауы Құдайға құлшылықтан болса, нағыз адамдық махаббат орта ғасырлардан бастап орын алды. Өз сонеттерінде жалықпай жырлаған әйгілі Уильям Шекспир де, махаббатты патриоттық сезіммен ұштастырған Маргарет Митчел де, адамдық болмысты саралаған Оноре де Бальзак та, жүректі елжіреткен Джейн Остин де,

өмір мен өлім мәнін әшкерелеген Гете де бекер жазбаса керек. Қай заманда да адамзат санасында жүрген мәселе ел тыныштығы мен өмір рахаты болған. Бірақ қай халық қаншалықты сол көкей кесті мәселенің шешімін таба алғаны осы әдебиеттен белгілі екені хақ [3, 8-б.].

Әдебиет – жалпы руханияттың күре тамыры болса, жазушы – ұлт руханиятының уызсөзшісі. Жазушы болудың қиыны да, қисыны да сол, ол өз заманының бар шындығын, бар ақиқатын өз білгенінше емес, бүкіл халқы көргендей сипаттау. Жазушылықта өз ойы болғанымен, көптің көңлі мен мақсаты, арманы бірінші орында болуы маңызды. Кезкелген оқырман шығармамен танысқанда тек оқиға желісін ғана бақылап қоймай, сонымен қатар автордың көзқарасы арқылы бүкіл халық өмірінің сипатымен, болмысымен танысады. Аз уақытқа болса да, адам ойша сол кезеңге, сол елге өтіп, баяндалған әңгімені өз көзімен көргендей әсер алуы міндетті. Жазушының мақсаты да, шеберлігі де осыдан танылары анық.

Шығарма жазуда, әрине, қаламгердің өз өмірі де әсер етпей қоймайды. Балалық шақтан бастап, дәл сол қолға қалам алған сәтке дейінгі бастан кешкен әрбір тағдыр сынағы жазуларынан сезіліп отыратыны бар. Бұл орайда Эрнест Хемингуэйдің шығармаларды соғысты бастан кешкен жаужүрек адамның жазып отырғанын, Чарльз Диккенс еңбектерінен жетімдіктің тауқыметін көрген жаралы жан автор болмысын, Джейн Остиннің шығармаларынан сезімге толық жетпеген жалғыз жүрек толғанысын, Франц Кафканың қолжазбаларынан оның психология түбіне өмір бойы үңіліп өткен жас ойшылдың жанын мысалға келтіруге болады. Қай жанрда болмасын, автор міндетті түрде өз ғұмырынан түйген-білгенін тілге тиек етіп, жазуына қосып отырады [4]. Ол бұрынға заманда болған әдет. Ол қазір де бар.

Қазіргі заман әдебиеті өткен дәуірден аса қатты өзгешелене қоймаса да, сөз қылар жайттары бар. Техника дамыған кезеңде жасөспірім оқырмандарды қайта кітап оқуға баулу қиын болды. Себебі компьютерлік ойындар ой-сананы бірден жаулап, қылт етіп сабақтан босаған қолды бірден өзіне тартып отырды. Болашақ оқырман шығармаға өз сүйіспеншілігін жас кезінен бастамаса, есейген соң оқуы екіталай екені бізге мәлім. Сондықтан болар ХХ ғасыр жазушыларының да басты мақсаты осы болды.

Қазіргі күні сол мақсатқа жеткен қаламгерлер аз емес. Олар тек балалар әдебиетін ғана жазып қоймай, үлкенге де ой салар шығармаларын әдебиет әлеміне паш етті. Солардың қатарында әлемді сиқыршы-бала жайлы ертегілерімен дүр сілкіндірген ағылшындық Джоан Роулинг, таңғажайып хоббиттер әлеміне сапар шеккізген Джон Рональд Толкиен, жеңіл юмор мен махаббатқа бас ұрған Софи Кинселла мен Сесилия Ахерн, күнделікті өмір сынағын қарапайым тілмен

сипаттаған Дэвид Николс пен Николас Спаркс тілі барлық жас оқырманына да түсінікті, қызықты әрі нанымды. Қай-қайсысының да өмірі өз шығармаларына тиек болып, әлем сахнасынан орын алуға себеп болғаны рас. Нақтылар бослақ, Джоан Роулинг аты әйгілі болғанға дейін өмір бойы тапшылықтың тауқыметін көріп, сәбилерін жеткізіп-жетілдірудің жолын іздеген. Үйден үйге көшіп жүріп шаршаған балаларына ұйықтатуды үшін ойдан шығарып ертегі айтатын болған. Күндердің бір күнінде Дж.Роулингтің ертегілерін естіп қалған құрбысы оның бұл шым-шытырман оқиғаларды ойдан шығаратынын біліп, оны қағаз бетіне түсіруге кеңес береді [5]. Айтқандай, қағаз бетінде пайда болған әңгімелерді автор көптеген баспаларға апарып жүріп, ақыры біреуінің келісімімен жарыққа шығарады. Сол сәттен бастан фантазиясы бай жалғыз басты ананың бағы жанып, «Гарри Поттер» атты ертегілер жинағы оны әлем таныған жазушыға айналдырады. Одан бөлек, сиқыршы-бала өміріне қызыққан жасөспірімдер енді көңлі ауып бастаған компьютерлік ойындарын тастап, кітаптың бетіп парақтап, ұмыт болған даналық әлеміне қайта оралған. Осы орайда Джон Роулинг әлем әдебиетінің қорына қайталанбас үздік туынды қосып қана қоймай, болашақ ұрпақ санасын құтқарған бірден-бір авторлардың қатарына енді. Ғажап ақиқат десек, артық кетпеспіз.

Джон Рональд Толкиеннің шығармалары өзі бала кезден қызығып оқыған ертегілерінен бастау алған. Есейе келе соғыс жылдарынан өтіп, жауыздық пен қатыгездікке бетпе-бет келген жас автор өз ойында балалық шағына деген сағынышын сақтап, Отанға оралғанда қайтсе де балалық арманын жүзеге асыратынына сенімді болған. Мақсатына жетіп, аман-есен оралып, шығарма жазуға кіріскен жас Толкиен сонымен қатар 30 жасында Оксфорд университетінің филология ғылымдарының ең жас профессоры атанған. Бойында бар тіл үйренуге деген әуестігін пайдаланып, бірнеше тілдің ішінен құлағына әдемі естілген сөздерден, грамматикалық жүйеден жаңа тіл жасап шығарған. Өз ертегілерінде ол тілді «Эльфтер тілі» деп атағаны бар. Басты тақырыбы жасанды тіршілік иесі хоббиттерге байланысты болған автор ойын әрі адамдар өмірімен байланыстырып өрбіткен. Бір қызығы, жалпы көзге ертегі көрінген әңгімелердің түп ішінде терең философиясы бар. Әрбір жасанды кейіпкер, мейлі ол орг болсын, мейлі хоббит, мейлі эльф – барлығы адам болмысының сан қилы нышаны. Байлыққа құмарлық, билікке талпыныс, соның жолында болған құрбандық пен сатқындық, нағыз адалдық пен достық мәні – барлығы сол бір шығармаларда сипатталған. Расында ой салар еңбек. Кішіге де, үлкенге де сабақ болар дүние. Тағы бір ғажап.

Тізбектеп айта берсек, мысал көп. Бастысы, сол талант иелерінің әлем үрдісіне қосқан үлесі әрдайым оқырманның жадында болмақ.

Уақыт өткен сайын жаңа туындылар шығып, жаңа жанрлардың да пайда болары анық. Бірақ әйтсе де, әдебиеттің түп атасы классика болып қала береді және даналықтың бастауы әрдайым кітаптан екені хақ.

Әдебиеттер

- 1 Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы. – М.: Прогресс, 1979. – 295 с.
- 2 Исмаилова Ф.Е. Феминистическая имагология: Монография. – Алматы, 2003. – 347 с.
- 3 Modernism and Literature. – Oghlethorpe University, 2013. – 22 p.
- 4 Қабдолов З. Сөз өнері. Өңделіп, толықтырылған бесінші басылымы: Оқулық-монография. – Алматы : Санат, 2002. – 358 б.
- 5 Қабдолов З. Сөз өнері [Мәгін]: Әдебиет теориясының негіздері / Қабдолов З. – Өңделіп үшінші басылуы. – Алматы: Мектеп, 1982. – 365 б.

Адырбекова М.К., магистр,
кафедра теории лингвистики и коммуникации,
КазУМОиМя имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Современная мировая литература

Данная статья рассматривает нынешние направления, актуальные темы и проблемные вопросы современной мировой литературы. Как известно, наряду со временем меняются и культура и искусство. Литература в том числе. Существующие в ней виды жанров, тропов, описаний и особенностей, взгляды и философия обретают новый смысл, поднимаясь на новый уровень. Тому примером могут послужить всемирно известные произведения таких авторов, как Джон Рональд Толкиен и Джоан Роулинг. Что они сделали для читателей, чем повлияли на процесс мировой литературы? Эта статья рассматривает новый уровень мировой литературы сквозь призму их творчества.

Adyrbekova M.K., master,
theory of linguistics and communication chair,
Kazakh Ablai khan UIR&WL, Almaty, Kazakhstan

Contemporary World Literature

This article describes current trends, hot topics and topical issues of contemporary world literature. As it is known, along with the time changes not only the history, but also culture, art and literature. Existing types of genres in the literature as tropes, descriptions and characteristics, attitudes

and philosophy take on the new meaning and have a new level. Example of this fact could be world-famous works of authors such as John Ronald Tolkien and JK Rowling. What did they do for readers than influenced on the process of world literature? This article discusses a new level of world literature through the prism of their creativity.

УДК 821.111.0 (73)

Абдрахметова М.Б., магистрант,
Центрально-Азиатский университет,
Алматы, Казахстан

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ
В ПЕРЕВОДАХ РОМАНА ДЖ. Д. СЭЛИНДЖЕРА
«НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»**

Джером Дэвид Сэлинджер – один из самых популярных и, пожалуй, самый таинственный персонаж новейшей литературной истории США. В 50-е-начале 60-х годов сложился своеобразный культ Сэлинджера обожание поклонников и повышенная активность «литературно-критической индустрии» США. В 1951 году он создал свой роман «Над пропастью во ржи», который мгновенно снискал любовь читателей и имел оглушительный успех. Его изображение процесса взросления и потери детских иллюзий в образе главного героя Холдена Колфилда оказало огромное влияние на поколение молодых читателей. Актуальность данной статьи состоит в осмыслении проблем теории и практики художественного перевода. В нашем исследовании обусловлена необходимостью исследования эстетического вклада, который внес Сэлинджер в развитие мировой литературы, а также необходимость анализа внутреннего мира Холдена Колфилда. Данное исследование поможет раскрыть новые смысловые горизонты художественной проблемы романа.

Ключевые слова: Перевод, роман, интерпретация, миф, сюжет, конформизм, реализм

Джером Дэвид Сэлинджер – один из самых популярных и, пожалуй, самый таинственный персонаж новейшей литературной истории США.

Его не просто читали: в 50-е-начале 60-х годов сложился своеобразный культ Сэлинджера обожание поклонников и повышенная активность «литературно-критической индустрии» США. В 1951 году он создал свой роман «Над пропастью во ржи», который мгновенно снискал любовь читателей и имел оглушительный успех. Его изображение процесса взросления и потери детских иллюзий в образе главного героя Холдена Колфилда оказало огромное влияние на поколение молодых читателей. До сих пор произведение остаётся одним из самых читаемых и противоречивых с объёмом продаж в 250 тысяч копий ежегодно. Актуальность данной статьи состоит в осмыслении проблем теории и практики художественного перевода. В нашем исследовании обусловлена необходимость исследования эстетического вклада, который внес Сэлинджер в развитие мировой литературы, а также необходимостью анализа внутреннего мира Холдена Колфилда. Данное исследование поможет раскрыть новые смысловые горизонты художественной проблемы романа. Писательская карьера Сэлинджера началась с публикации коротких рассказов в нью-йоркских журналах. Его первый рассказ «Молодые люди» (The Young Folks) был опубликован в журнале «Стори» в 1940 году. Первую серьёзную известность Сэлинджеру принёс короткий рассказ «Хорошо ловится рыбка-бананка» (A Perfect Day for Bananafish, 1948) – история одного дня из жизни молодого человека Симора Гласса и его жены. В конце 1940-х стал изучать дзэн-буддизм.

Главные герои большинства произведений Сэлинджера – дети и подростки до 15 лет. Однако его нельзя назвать «детским» писателем. В своих произведениях (в первую очередь в романе «Над пропастью во ржи» (The Catcher in the Rye)) Сэлинджер поднимает тему противостояния героя-подростка с его идеалами и максимализмом жестокости и подлости окружающего его «взрослого» мира.

Роман «Над пропастью во ржи» встретил дружное одобрение критики и до сих пор сохраняет популярность среди старшеклассников и студентов, находящихся во взглядах и поведении героя, Холдена Колфилда, близкий отзвук собственным настроениям. Книга была запрещена в нескольких странах и некоторых штатах США за депрессивность и употребление бранной лексики, но сейчас во многих американских школах входит в списки рекомендованной для чтения литературы. К 1961 году роман был переведён уже в двенадцати странах, включая СССР, где его напечатали в переводе Риты Райт-Ковалёвой в журнале «Иностранная литература».

Семнадцатилетний Холден Колфилд, главный герой повествования, находясь на излечении в санатории для нервных больных, рассказывает о том, что с ним произошло около года тому назад, когда ему было шестнадцать лет. Автор знакомит читателя с героем в момент острого нрав-

ственного кризиса, когда столкновение с окружающими оказалось для Холдена невыносимым. Он подмечает и остро реагирует на мельчайшие проявления лжи и фальши где бы то ни было: в школе, семье, общественной, культурной жизни страны. В повести мы видим глубоко одинокого человека, Холдена Колфилда.

Книга Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» (*The Catcher in the Rye*) помогает понять всем: ершистый наглый тинэйджер – не угроза миру взрослых, это лишь защитная реакция на собственное несовершенство, на несовершенство окружающего мира. Протест личности против социальной апатии и конформизма, прозвучавший в романе Сэлинджера, в свое время произвел нечто вроде переворота в общественном сознании, но проблемы, затронутые писателем, остаются актуальными и сегодня, и потому интерес к роману по-прежнему велик у самой широкой аудитории.

Существуют феномены культуры, которые являются знаковыми для своего времени. Они несут не только культурную информацию, но и информацию, связанную с идеологией своего времени. Парадоксом таких знаковых систем является то, что социальная информация о времени передается ими опосредованно и часто независимо от субъекта деятельности: способ письма художника, а также переводчика, превышает значение перевода, становясь способом письма о своем времени. Таким феноменом являются переводы романа Дж. Д. Сэлинджера «*The Catcher in the Rye*» на русский язык. Первым переводчиком романа была Р.Я. Райт-Ковалева. Процесс перевода осуществлялся ею с конца 1950-х годов, роман был опубликован в СССР в 1965 году. Новый перевод романа появился в 1998 году, он принадлежит С.А. Махову. Оба перевода связаны со своим временем. Перевод Р.Я. Райт-Ковалевой выполнен в условиях идеологизации общества в период существования тоталитарного государства – СССР. Перевод С.А. Махова является в определенной степени реакцией на перевод Р.Я. Райт-Ковалевой, на который оказала влияние цензура в СССР, а также определенные стандарты (хотя они и были высокими) социальной действительности, профессиональной подготовки переводчика. Перевод С.А. Махова выполнен в условиях посттоталитарной культуры, в ситуации постмодерна, когда переводчик, как и писатель, оперирует не столько языком, сколько множеством текстов. Это было реализовано С.А. Маховым: его перевод тесно связан с переводом Р.Я. Райт-Ковалевой, который явился для него в определенной степени вызовом. Перевод выполнен в условиях деидеологизации общества, что выражается в форме письма.

Сложилась такая ситуация, что текста оригинала Дж.Д. Сэлинджера, в силу его глубочайшего проникновения в сущностные смыслы жизни подростка, является своеобразной моделью (матрицей): во все времена

есть герой, проходящий тот же тяжкий путь, который проходят наиболее любимые герои всех времен и народов (архетипические образы – Прометей, Христос). Модель заполняется содержанием, которое в определенной степени зависит от времени, строя, политического режима.

Человек одинок среди людей – одинок именно в своей неповторимости, «единичности», «необычности» – такова основная тема абсолютно всех произведений Дж. Д. Сэлинджера и его главной книги – романа «Над пропастью во ржи».

Роман написан ярким выразительным языком и полон язвительного юмора, что ставит его в один ряд с произведениями М. Твена и Р. Ларднера. Печалительный подросток рассказывает в свободном молодежном стиле о своих попытках избежать фальшивости мира взрослых.

Фабула романа построена вокруг бесцельных метаний по городу молодого человека с запоминающимся именем Холден Колфилд, который представляет собой очень интересную личность. Фактически, в нём собрана вся молодёжная агрессия и нарочитое выпадание из окружающей «системы». Книга начинается с того, как Колфилда выгоняют из престижной школы за неуспеваемость. Не то, чтобы он плохо учился – нет, он умён и вполне мог бы продолжать обучение, но ему претит сам дух школы, чопорный и лицемерный. Эти два качества Холден видит буквально во всём, не только в школе – начиная от своих друзей и подруг и кончая случайными знакомыми. При этом он знает, что сам от них мало отличается, и это его крайне угнетает. Он понимает, что не в силах ничего изменить – единственное, что он может сделать, это выказывать неявный протест против порядка вещей, ничего не предпринимая активно. Вот в чём причина его прогулов, постоянного вранья, презрения к нормам и правилам, доходящего порой до истерики. У Холдена нет ценностей в жизни, кроме весьма смутных представлений о том, как всё должно быть. Яркий образ – его мечта, то самое дело, которым он мог бы заниматься без отворачивания к себе: - ... *Понимаешь, я себе представлял, как маленькие ребятишки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышей, и кругом – ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И моё дело – ловить ребятишек, чтобы они не сорвались в пропасть. Понимаешь, они играют и не видят, куда бегут, а тут я подбегаю и ловлю их, чтобы они не сорвались. Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, это глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему. Наверное, я дурак [1, с.54].*

Странная мечта, но что-то в ней действительно есть... Спасать детей, тех созданий, в которых ещё нет того ненавистного лицемерия и нарциссизма, который Холден видит во всех людях – вдали от всего, над бездонной пропастью...

Холден действительно висит над пропастью, но под угрозой находятся

не играющие во ржи дети, а он сам. Да, в нём есть всё то, что было и есть в нас, в молодёжи – дух бунтаря, отречение от авторитетов, стремление к безотчётной дали, – но это всё слепые силы, которые без узды могут уничтожить не только нас самих, но и тех, кто нам близок. Книга в первую очередь научила именно не быть таким, как Холден Колфилд, не терять веру в ценности, пусть даже ненавистные нам и кажущиеся банальными. Это не означает, что нельзя бунтовать и стараться изменить окружающие реалии. Просто нужно делать это не «без тормозов», а целеустремлённо, начиная с малого, чётко себя осознавая, не отторгая всё и вся. Строить, а не ломать. В конце концов, Сэлинджер сам говорит устами одного из собеседников Колфилда, и эта фраза стала главной из всего произведения: *Признак незрелости человека – то, что он хочет благородно умереть за правое дело, а признак зрелости – то, что он хочет смиренно жить ради правого дела* [2, с. 33].

Характерные особенности художественной литературы, проявление индивидуальности писателя, обусловленной его мировоззрением, разнообразие как лексических, так и грамматических средств языка, многообразие сочетаний книжно-письменной и устной речи в стилистических разновидностях той и другой, – все это, вместе взятое, делает вопрос о художественном переводе чрезвычайно сложным [3, с. 547].

Особенности русского и английского языков часто встают на пути полноценной передачи манеры письма Джерома Сэлинджера. К одной из особенностей можно отнести и перевод эллиптических конструкций, на которые обращается особое внимание.

В историю литературы США молодой герой послевоенного периода вошел благодаря своему протесту, а не успокоению и просветлению. Реалистически изобразить его лучше всего удалось Сэлинджеру в романе «Над пропастью во ржи». Холден Колфилд – наиболее совершенный в художественном отношении образ, вышедший из-под пера Сэлинджера, созданный в лучших традициях американской прозы. Писатель использовал при его создании некоторые факты собственной биографии. Роман Сэлинджера «Над пропастью во ржи» – явление истинного искусства еще и потому, что писатель сумел воплотить в слове нечто существенное, важное, общественно значимое. Характерное для тех сверстников Холдена, которых в пятьдесят первом, в самый разгар «холодной войны», справедливо назвали «молчащим поколением» [3, с.95].

Таким образом, роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» – весьма яркое и насыщенное образами произведение американской литературы XX века. Оно с первых страниц приковывает внимание читателей и вызывает целую гамму эмоций и чувств – от восторга до неприязни, от принятия до полного отрицания. Передача внутреннего мира главного героя – задание весьма ответственное и сложное для переводчика, поскольку

всю гамму чувств, описываемую на языке оригинала, очень трудно вместить в подчас довольно скудный язык перевода. Разница в подходе появляется уже в названии (см. табл. 1) [4, с.89].

Таблица 1 – Разница переводов

№	Год изд.	Автор	Название	Выдержки
1	2	3	4	5
1	1951	Дж.Д.Сэлинджер (оригинал)	The catcher in the rye	If you really want to hear about it, the first thing you'll probably want to know is where I was born, an what my lousy childhood was like, and how my parents were occupied and all before they had me, and all that David Copperfield kind of crap, but I don't feel like going into it, if you want to know the truth.
2	1965	Р.А.Райт-Ковалева (первый перевод)	Над пропастью во ржи	Если вам на самом деле хочется услышать эту историю, вы, наверно, прежде всего, захотите узнать, где я родился, как провел свое дурацкое детство, что делали мои родители до моего рождения, - словом, всю эту давид-копперфилдовскую муть. Но, по правде говоря, мне неохота в этом копаться
3	1998	С.А.Махов	Обрыв на краю ржаного поля детства	Если вам и вправду хочется послушать мой рассказ, то сначала вы, наверное, захотите узнать, где я родился, каким было мое непутевое детство, чего делали мои родители до того, как я у них появился - короче, муру вроде той, что наплел Давид Копперфильд, - но, честно говоря, неохота мне во все это вдаваться.
4	2008	М.В.Немцов	Ловец на хлебном поле	Если вам действительно хочется об этом послушать, первым делом вы, вероятно, захотите знать, где я родился, каким было мое дурацкое детство, чем занимались и т.д. мои родители, пока меня не завели, и тому подобное дэвид-копперфилдовское д..., но, честно сказать, я не хочу в это вдаваться
5	2010	Я.Лотовский	Над пропастью во ржи	Если по-честному охота слушать, для начала вам, наверно, подавай, где я родился и что за погань у меня творилась в детстве, чего предки делали и всяко-разно, пока не заимели меня, да прочую Дэвид-Копперфилдову х..., только не в жилу мне про всё это трюндеть, сказать вам правду

Роман «Над пропастью во ржи», переведенный почти на все европейские языки, получил широкое признание во всем мире и продолжает оставаться одной из любимейших книг молодежи Соединенных Штатов, став классикой не только американской, но и мировой литературы. У всех переводчиков есть недостатки на уровне стиля и верности перевода отдельных единиц - интерес, обожание к автору остался у читателя неизменным. – Сэлинджер знаменит, любим, читаем... [5, с.65].

Список литературы

- 1 Сэлинджер Д. Над пропастью во ржи / пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой. – М.: Эксмо, Домино, 2010. – 304 с.
- 2 Grunwald H. A. (ed.). Salinger. A Critical and Personal Portrait. – N.Y., 2003.
- 3 Затонский Д. В. Человек и мир в литературе современного Запада // Гуманизм и современная литература. – М., 2003. – С. 86-95.
- 4 Гвинн Ф., Блотнер Дж. Проза Дж. Д. Сэлинджера. – М.: Республика, 2002. – 226 с.
- 5 Френч У. Дж. Д. Сэлинджер. – М.: Знание, 2007. – 289 с.

Абдрахметова М.Б.,

Орталық-Азия университетінің 2 курс магистранты,
Алматы, Қазақстан

Дж.Д. Сэлинджердің «Над Пропастью во Ржи» шығармасының аудармаларындағы бас кейіпкер образының интерпретациясы

Джером Дэвид Сэлинджер – АҚШ-тағы жана әдеби тарихының атақты авторларының бірі. 50-60-шы жылдары Сэлинджердің табынушылары оны шексіз қадірлеп, АҚШ «әдеби-сын индустриясында» оның белсенділігі арта түсті. 1951 жылы ол «Над пропастью во ржи» романын дүниеге әкелді, кітап лезде оқырмандардың сүйікті шығармасына айналып, таң қаларлық танымалдылыққа ие болды. Оның басты кейіпкері Холден Колфилдтің бейнесі арқылы берген өсу үдерісі, балалық шақтан алыстау көріністері жас оқырмандарға ерекше ықпал етті. Бұл мақаланың өзектілігі көркем аударманың теориясы мен тәжірибесіне қатысты мәселелердің мәнін түсінуде жатыр. Біздің зерттеуімізде әлемдік әдебиеттің дамуына ерекше ықпал еткен Сэлинджердің эстетикалық үлесін зерттеу керектігі, сондай-ақ Холден Колфилдтің ішкі әлемін сараптау қажеттігі алға тартылған. Аталған зерттеулер романның көркемдік жағынан туындаған жаңа мағыналық көкжиектерін айқындауға көмектеседі.

Abdrakhmetova M.B.,

2 year Master's Course student of Central-Asian University,
Almaty, Kazakhstan

**Interpretation of an image of the main character in translation of J.D.
Salinger "The Catcher in the Rye"**

Jerome David Salinger is one of the most popular and, probably, the most mysterious character of the contemporary US literature history. In 50s – early in the 60s, a kind of a Salinger's cult appeared, adored by the fans, and the over activity of the US literature and critical industry. In 1951, he wrote his novel "The Catcher in the Rye" that immediately won readers' affection and had a stunning success. The growing up process and loss of children's illusions depicted in the chief character Holden Caulfield had a great impact on the generation of young readers. The relevance of this article is evaluation of the theory and practice problems in literary translation. Our research determines the need to study an esthetic contribution made by Salinger to the development of the world literature, including the need for the analysis of Holden Caulfield's internal world. This research will help to open the new horizons of the novel's imaginative problem.

Уважаемые авторы и читатели «Известий Казахского университета международных отношений и мировых языков» имени Абылай хана серии «Филологические науки»

Редакционная коллегия доводит до вашего сведения, что мы продолжаем публиковать в рубрике «Труды ученых Казахстана» 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.

Телефоны: 375-07-63, +7 701 680-80-77.



КУНАНБАЕВА С.С.

**КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Генезис и структура целеполагания в системе образования

В условиях современного постиндустриального общества и углубления глобализационных процессов основным условием для достижения успеха в мировом сообществе стало опережающее развитие системы образования, с целезаданностью национальных систем профессионального образования на инновационную модернизацию, обеспечивающую качественность и конкурентоспособность его продукции, его соответствие потребностям современного мирового рынка труда.

Интерес к проблемам высшей школы, обусловленный присоединением Республики Казахстан к Болонскому соглашению предопределил понимание отечественной педагогической общественностью необходимости принятия компетентностного подхода как одной из стратегий профессионального образования. Этим обусловлен и тот факт, что в последнее десятилетие прошедшего века отечественная система высшего профессионального образования стала принимать четкие очертания, ориентированные на требования постиндустриального общества: высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, ориентация на требования рынка труда.

Мировые интеграционные процессы, необходимость реагирования системы высшего образования на подвижную и изменяющуюся ситуацию в сфере занятости населения, динамика усложнения современного производства и вызываемые этим конкретные условия и уровень требований работодателей к квалификации и профессиональной подготовки специалистов обусловили необходимость реформирования содержания и структуры высшего профессионального образования практически во всех отраслях.

Общемировые глобализационные процессы ускорили начало планомерной модернизационной деятельности в системе образования РК, что нашло отражение в разработке национальной образовательной стратегии, ориентированной на обеспечение международно-признанного качества образования и гарантирования конкурентоспособности интеллектуально-профессионального потенциала страны. Формирование **целедетерминированных** базовых механизмов обновленной модели образования форсировалось и необходимостью ускоренного внедрения обязательных параметров и принципов Болонской декларации. Комплексный подход к модернизации образования в РК с учетом современных реалий и требований по обеспечению системно-целевой согласованности и интегративности всех составляющих триады **«наука-образование-производство»** с принципиально новыми, профессионально-прикладными оценками и результативными индикаторами из-

мерения качества образования предопределяются Посланиями Президента страны, основными целеустановками по реализации Концепции инновационного развития РК до 2020 года, основными ориентирами Государственной программы ФИИР, а также положениями Государственной программы развития образования РК до 2020, согласно которым **кардинально меняется и усложняется сущность и содержание понятия «профессиональное образование»**. В настоящих условиях четко детерминируется его функционально-целевая направленность как многоярусной и интегрированной образовательной модели с обязательной дифференцированностью по набору заданных инновационных специализаций, востребованных рынком труда. **В современных условиях профессиональное образование призвано формировать нового специалиста качественно новый уровень инновационно-профессионального потенциала страны, способного придать новый импульс трансферту технологий в стратегическом развитии страны.**

Реальным стимулом в процессах ускорения разработки механизмов взаимодействия сфер образования и сфер труда явились Программная статья Н.Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к обществу всеобщего труда» с поручением придать импульс работе по созданию Национальной системе квалификации (НСК).

По программе реализации этого поручения предполагалось разработать и принять Национальную Рамку Квалификаций, призванную обеспечить ее согласованность с наиболее успешными мировыми квалификационными системами и отраслевыми рамками квалификаций и приступить к разработке профессиональных стандартов по отраслям.

Но этап разработки и перехода на профессиональные стандарты, способных без потерь заменить существующие сегодня образовательные стандарты, базируемые на современных фундаментально-научных, интеллектуально-развивающих и профессионально-заданных основах образовательной системы высшего профессионального образования, требует особого внимания и осторожности в разработке отраслевых образовательных стандартов и базируемых на них образовательных программ. При позитивности предоставляемых свобод и автономности вузам в выборе моделей образовательных программ, формировании моделей специалиста и набора специальностей и профилей, есть опасность перехода от полновесных профессионально-образовательных программ к программам узко-прикладного бакалавриата, что навряд ли обеспечит конкурентоспособность и новый инновационно-креативный потенциал наших выпускников, которые могут потерять вкус к целевому исследовательскому изысканию. Универсализированная система требований к содержательно-функциональному и теоретико-исследовательскому ба-

зису, регламентируемого по целевым профессионально-отраслевым стандартам, полагаем, должна быть предварительно разработана, утверждена и представлена для руководства отраслевым вузам и профессиональным сообществам до предоставления полной свободы выбора вузам собственных моделей образования.

Проводимая государственная политика по модернизации системы высшего профессионального образования, ориентированная на общемировые интеграционные процессы, содействовала успешному становлению в течение последних лет профессионально-отраслевого сетевого взаимодействия вузов с профессиональными сообществами, заказчиками и работодателями для целевой и практической подготовки специалистов. Таким образом, отмеченные союзы отраслевых вузов с профессиональными сообществами могут выступать согласованными разработчиками и ответственными за качество профстандартов и образовательных программ.

При такой установке на согласованность действий необходим предварительный анализ и согласованность **в принятии профессионально-образовательного стандарта и образовательных программ с выработкой единой системы 1) профессионально-базируемых образовательных целей; 2) образовательного содержания с прогнозно-перспективным профессионально-значимым контентом; 3) составом технологических способов формирования профессиональных компетенций по предварительно разработанному реестру компетенций специалиста и их функциональных вариантов; 4) разработкой системы контролирующих заданий, соотнесенных с профессиональным стандартом, выступающих и обязательно используемых как квалиметрическая система требований к качеству подготовки специалистов.**

В указанном нами далеко не полном перечне ключевых и профессионально-деятельностно значимых категорий образования даже при их традиционном рассмотрении в рамках только системы образования нет интерпретационного единодушия в их трактовке. В создавшейся необходимости проектирования этих категориальных ориентиров на усложняющуюся сущность и содержание современного понятия **«профессиональное образование»**, в котором прежние образовательные категории функционально приобретают иную концептуальную основу, **целесообразно начать уточнения содержательного наполнения в новом качестве таких категорий как «целеполагание», «профессиональное содержание», «профессиональное образование», «профессиональная компетентность», «профессиональная адекватность», «профессиональный стандарт», «специализация», «система оценивания профессиональной готовности», «профессиональная пригодность»** и др.

Дидактически значимо **предварительное определение компонентного состава понятия «профессиональное образование» в его современной трактовке** и тех расхождений или усложнений, которые приносятся в понятие «образование» при точечной ориентации на «профессиональное образование». Все последующие функционально-содержательные изменения в остальных базовых образовательных категориях будут предопределяться сущностными характеристиками понятия «профессиональное образование».

Проводимая модернизация системы высшего образования в РК призвана выступать в качестве движущей силы и прочного базиса, обеспечивающего и гарантирующего создание нового качества профессионально-интеллектуального потенциала страны, способного реализовать взятые Казахстаном высокие планки вхождения в число пятидесяти наиболее развитых и конкурентоспособных стран мира. Теория человеческого капитала, определяющая в качестве исследовательского объекта человеческие интеллектуальные ресурсы как один из базовых факторов макроэкономического развития страны, в стратегии Казахстана в задачах по ускоренному становлению конкурентоспособного государства рассматривается как одно из ключевых условий качественно нового социально-экономического прорыва страны в его инновационно-стратегическом развитии и решении задач по обеспечению международной конкурентоспособности Казахстана. Этим предопределяются правомерность предъявляемых государством требований к профессиональному образованию по обеспечению конкурентоспособного образования и соответствующей мировым стандартам качества профессионально-образовательной продукции.

Прежде чем определиться в сущности такого исследовательского объекта как «профессиональное образование», социо-экономическая доминантность которой в современных условиях обусловлена макроэкономической значимостью, необходимо уточнить понятийное содержание самого понятия «образование» как научного термина.

Состояние понятийно-терминологического аппарата науки дает представление об уровне развития его теории. При его системной упорядоченности он позволяет четче обозначить предмет научного исследования, обеспечивает выбор обоснованной и последовательной концепции, создает необходимые предпосылки для построения теоретических моделей, позволяет прогнозировать направления развития науки, ее динамику и перспективу и т.д.

В эволюции взглядов на «образование» принято выделять **классическую теорию**, следующей западной интеллектуальной традиции, определяющей образование как процесс обретения человеком

своего образа в пространстве, культуре (Г.Х.Гадамер, М.Шелер, П.Козловски)¹, в соответствии с которым об-разование – это способ осуществления человеком себя как ду-ховного, разумного, свободного существа посредством подъема ко всеобщему, восхождения к культуре, выхода за пределы ограниченности собственной природной данности (Г.Гегель)². Классической интерпретации понятийного содержания «образования» противостоит современное понимание «образования», отрицающее традиционную идею «восхождения к предопределенному образцу» и рассматривающее сущность человека как непрерывный процесс социально-обусловленного становления человека, детерминированный состоянием культурного бытия, перманентный процесс реализации возможностей личности, его вариативная актуализация и самоосуществление в пространстве культуры и общества³.

Современное центрирование образования на развитии способностей личности логически вылилось в **антропологическую интерпретацию «образования»** как процесса и результата становления и «осуществления» человека, в котором культурологическая составляющая выступает как механизм наследования и воспроизводства культуры в личности, а социологическая – в понимании личности в образовании как общественного продукта, формируемого через общественные институты и формы социальных отношений.

Следовательно, **современными «признаковыми» особенностями образования** являются:

- 1) социальная сущность;
- 2) культурно-детерминированная природа;
- 3) развивающе-процессный характер;
- 4) деятельность-процессный характер по саморазвитию личности;
- 5) социокультурно-контактная обусловленность развития личности;
- 6) комплексно-генерализующий характер, обуславливающий возможность образованию выступать как объект научного исследования, как база для теоретических концепций, теорий, моделей и парадигм образования;
- 7) самостоятельность и методологическая независимость, позволяющая ему выступать классификационным и типологическим дифференцирующим критерием и др.;

¹ См. анализ точек зрения представителей этого течения в работе Г.Е.Корнетова: Педагогика. Теория и история, Л., Изд-во УРАО. 2003.

² Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет (в двух томах). М. 1971.Т.1.

³ Л.А.Степашко. Философия и история образования. М., 1999.; М.В.Жданова. Философское осмысление понятия «образование» в западноевропейской традиции // Образование в Сибири. 1995. № 1. и др.

8) результативность, выражаемая в «осуществлении» социокультурологически обусловленной и с максимально развитой способностями личности.

Соответственно, современное понимание образования как **процесса и результата** становления личности, обеспечиваемый через образовательный процесс, обуславливает определение «образования» и как **общей педагогической категории, и как объекта педагогики**, обеспечивающего становление личности через единство процесса обучения и воспитания. Следовательно, «образование» обретает свою содержательно-функциональную оболочку только при «вхождении» в орбиту педагогической науки, в которой оно по праву занимает «центровую» позицию **как объект исследования**.

Что же касается целевого назначения, а главное функций и миссий образования, то в современных исследованиях в этой области отмечается очень большой интерпретационный размах в определении как самого понятия «образование», так и выполняемых или предписанных ему функций⁴.

В современной интерпретации понятие «образование» параллельно сосуществуют несколько доминантных начал, определяющих сущность и функциональное назначение «образования»:

- социальная сущность и социализирующая функция «образования» и соответствующее определение «образования» «как процесса социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способности к саморазвитию, связанных с формированием познавательных, деятельностных, коммуникативных и миро-воззренческих компетенций»⁵,

- антропологическая интерпретация «образования» «как процесса и результата становления и «осуществления» человека, в котором культурологическая составляющая выступает как механизм исследования и воспроизводства культуры в личности, а социологическая – в понимании личности в образовании как общественного продукта, формируемого через общественные институты и формы социальных отношений»⁶;

- социально-культурологическая сущность и функциональное назначение «образования» проявляются в его определении как «непрерывного процесса социально-обусловленного становления

⁴ См. Анализ современных интерпретаций понятия «образование» в работе Кунанбаевой С.С. «Современное иноязычное образование: методология и теории». Алматы. 2005. с. 62-64.

⁵ Кошкарева Н.В. Мониторинг сети процессов системы менеджмента качества образовательной организации: монография / Н. В. Кошкарева. – Красноярск: Изд-во Сиб.гос. технолог. ун-та, 2006. – 120 с.

⁶ Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г.А. Балыхин. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. – 428 с.

человека, детерминированного состоянием культурного бытия, перманентный процесс реализации возможностей личности, его вариативная актуализация и самоосуществление в пространстве культуры и общества»⁷;

- социально-педагогическая сущность и назначение «образования» – наиболее распространенная современная интерпретация «образования», под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)⁸;

- экономико-стратегическая сущность и составляющая понятия «образования», признаваемая как ключевая, определяющая степень обеспечения национальной безопасности, экономической независимости и конкурентоспособности страны, являющаяся основным рычагом обеспечения экономической мощи страны и инновационно-перспективного его развития дает право для понимания «образования» и как экономической категории;

- интегративное определение сущности «образования» как *социокультурно-детерминированной, антрополого-педагогически базированной, процессно-результативно нацеленной социальной категории*, направленной на становление и развитие личности в воспитательно-образовательном процессе как социально-предопределенного продукта⁹;

- социоиституциональное понимание «образования», отражаемое в его рассмотрении как социокультурного института, способствующего социальному и культурному функционированию и развитию личности, совершенствованию общественного организма через процессы целенаправленной социализации и инкультурации индивидов в их диалектическом единстве¹⁰;

- интерпретация понятия «образования» как комплексной уровневой социально-значимой системы, в которой выделяются четыре аспекта понятия «образования», проявляющиеся на всех уровнях социальной структуры, а именно: 1) образование как ценность; 2) образование как система; 3) образование как процесс; 4) образование как результат¹¹.

⁷ Ильин Г. Л. Философия образования (идеи непрерывности) / Г. Л.Ильин. – М.:Вузовская книга. – 2002. – 224 с.

⁸ Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). / М. М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

⁹ Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). / М. М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

¹⁰ Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века, Академкнига, 2001

¹¹ Степашко Л.А. Философия и история образования. М., 1999.

Все эти четыре аспекта, в определении «образования» Гершунским Б.С., взаимосвязаны и составляют в совокупности целостное понятие «образование». Рассмотрение образования как ценности включает государственную, общественную и личностную ценности, а по самой своей сути оно является процессом движения от целей к заранее запланированному результату. Как система, по мнению Гершунского Б.С., образование является элементом социальной системы, одновременно имеет подсистемы в виде педагогических систем и т.д.

Поташник М.М. трактует понятие «образование» в зависимости от контекста употребления¹²:

- как общественное явление, «атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути»;
- значимая ценность;
- функция общества и государства по отношению к своим гражданам и одновременно функция граждан к своему собственному развитию, обществу и государству;
- сложная иерархическая система, включающая все уровни;
- сфера социальной жизнедеятельности;
- деятельность, предполагающая взаимодействие педагогов и тех, кто получает образование;
- процесс;
- результаты образовательного процесса.

Представленные современные трактовки понятия «образования» снимают классическую теорию понимания «образования» как «восхождения к predetermined образцу»¹³ и центрируют «образование» вокруг главной ценности – личности и процессов его развития.

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-pредetermined государством общественного продукта; 3) как основы обеспечения национальной безопасности.

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,

¹² Поташник М.М. Управление качеством образования, Педагогическое общество России, М., 2004.

¹³ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века, Академкнига, 2001.

одним из ключевых факторов, гарантирующих защиту национальной безопасности.

Следовательно, “образование” как социальная категория в содержательно-мировоззренческой основе выражает национально-идентифицирующую специфику каждого социума, направлена на решение задач социума и государства в достижении 1) лично-государственных образовательных цензов и 2) стандартов мирового качества, предопределяемых интересами и задачами этой страны¹⁴.

Наиболее сложно определяемой категорией является выделение конечного числа функций такой социальной категории как «образование». Доминирующая и определяющая сущность «образования» социализирующая функция в зависимости от позиций исследователя и его научно-приоритетного интереса получает дополнительную к основной (социализирующей) детализацию, оформляемой как сопутствующая функция. Так, например, Л.М. Коган¹⁵ выделяет так называемую «**трансляционную**» функцию (передача социального опыта и знаний из поколения в поколение), **гуманистическую** (человекоформирующую), **ценностно-ориентировочную**, **адаптационную** (опять-таки, к социальным правилам и традициям, надо полагать). Другие же выводят социализирующую функцию «образования» на уровень реализующих в рамках социума социально-значимых программ, определяя их в качестве таких функций как **социальная** (воспроизведения социальной структуры общества), **профессиональную** (подготовка членов общества к выполнению определенной профессиональной деятельности), **гуманистическую** (передача знаний и культуры новым поколениям), **идеологическую** (формирование действенной направленности, жизненной позиции)¹⁶.

В.Т.Лисовский¹⁷ рассматривает перечисленный состав социализирующей функции, включая морально-политическую. Исследователи выделяют экономическую функцию «образования», при этом не имеют ввиду её макроэкономическую роль как ключевой составляющей экономики, а выделяют её как профессионально-экономическую либо профессионально-образовательную функцию, тем самым подчеркивая её профессионально-отраслевую образовательную функцию.

¹⁴ Д.Н. Кулибаева. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа – Алматы, 2006, стр. 43-44.

¹⁵ Управление в социальных и экономических системах : учеб. пособие / под общ.ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. – Пенза: ПГАУС, 2006. – 630 с.

¹⁶ Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. – М.: Маркет ДС, 2003. – 358 с. – (Академическая серия)

¹⁷ Лисовский В. Т. Динамика социальных изменений. // Социологические исследования, 2003. № 7. С. 52.

Приведенные классификации свидетельствуют о признании всеми исследователями **социализирующей функции** «образования» как сложной иерархической системы, обеспечивающей интеллектуально-профессиональное становление личности как социально-предопределенного государством общественного продукта.

В целом, основные функции образования можно условно поделить на:

- **социально-гуманистические**, направленные на развитие духовной жизни общества, где высшей школе принадлежит решающая роль, ибо она не только непосредственно влияет на формирование личности, но и закладывает чувство социальной ответственности, позволяет сохранить, развить, транслировать духовное наследие;
- **социально-экономические**, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества, с её социальной стратификацией, что определяет её макро-экономическую значимость;
- **социально-мировоззренческие**, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы.

В структуру целедетерминирующих «образование» категорий помимо «функции», включается и такое понятие как «социальный заказ» на образование с определением его социально-необходимой дифференцированности. Сам термин **«социальный заказ»** появился в научной литературе в 1970-е годы. Социальный заказ – это общественная потребность в определенных образовательных услугах актуальная для общества в целом или его части. Осознание того, что понятия **«социальный заказ»** и **«цели обучения (образования)»** не являются тождественными и поэтому при теоретическом анализе и практической реализации требуют логического разведения, пришло только во второй половине 1990-х гг. При дальнейшем обсуждении **проблемы целеполагания** реализуемого через «образование» как «социальный заказ общества» имеет две формы целевых определений: **социальный и государственный заказы**, при котором понятие «социальный заказ» более генерализирующий потребность общества с акцентацией качественного уровня образовательного продукта.

Следовательно, социальный и государственный заказы в сфере образования являются не тождественными понятиями. **Государственный заказ** всегда имеет нормативную модальность, а потому обязателен для исполнения. На определенном этапе своего

развития государственный заказ начинает противоречить **социальному заказу**¹⁸.

Целепостановка в практике высшей школы изначально осуществлялась в русле двух основных теоретических направлений: первое позволяло создавать модели специалистов, отражающие социальный заказ на специалиста, второе – разрабатывать квалификационные характеристики. Последние обладают всеми качествами эталона и отражают требования как государственного заказа, так и социального заказа общества в области образования.

Сущность социального заказа современной высшей школе определяется как формирование инициативной, предприимчивой, самостоятельной личности, обладающей профессиональной компетентностью, ответственной за общезначимые ценности, открытой для постоянного самообразования, готовой к новациям и изменениям, способной свободно самоопределяться в культурном пространстве ценностей. Исходя из социального заказа, осуществляется поиск новых форм организации научного знания, создаются новые концепции образования и программы их практической реализации.

Целеположение в практике высшей школы тематизировалось в качестве самостоятельной проблемы только в конце 1960 – 1970-х гг.

В *философии* цель рассматривается как:

- один из элементов деятельности человека, преобразования окружающего мира, как идеальное предвосхищение результата деятельности. Цель как закон определяет способ и характер действий человека¹⁹;

- цель – это некое промежуточное звено между социальным и методическим. С одной стороны, цель детерминирована объективными нуждами общества, выражая его социальный заказ, с другой – она сама детерминирует всю систему обучения, определяя и содержание этой системы, и её организацию²⁰;

Многообразие определений «цели» существует и в научно-педагогической литературе, однако, главным признаком является образ будущего результата или потребного будущего:

- «цель – это смоделированный результат ещё не осуществленной деятельности, представленный чаще всего образом, мысленной моде-

¹⁸ Арташкина Т.А. Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы, Автореферат доктора философских наук, Москва, 2007.

¹⁹ Грудзинский А.О. Концепция проектно-ориентированного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2003. N 3 (26).

²⁰ Управление организацией. Энциклопедический словарь // под ред. Поршнева А.Г., М.: изд.дом ИНФРА, 2001 – 822 с.

лю будущего продукта, а иногда качественными или количественными характеристиками, системой понятий или знаков»²¹.

- Цель формируется на основе сложного двупланового отражения действительности. Во внутреннем плане она является отражением потребностей субъекта, а во внешнем – реальных возможностей объективного мира²²;

- Цель есть особая форма идеального и должна быть определена как идеальный образ предмета²³.

- Цель – это идеально представленный человеком будущий результат деятельности, как многогранное отражение действительности, которое включает в себя не только осознание потребности и тем самым осознание недостаточности действительности, т.е. её негативное отражение, но и полагание того, что должно быть²⁴.

- Цели первоначально выступают как заданная перспектива деятельности, а будучи реализованными – как её фактический результат²⁵.

- Цель рассматривается как идеальное предвидение результата учебно-воспитательного процесса, который достигается только с помощью адекватных средств, в специально организованных условиях²⁶;

- Цель обучения выступает как усвоение всем молодым поколением содержания культуры, накопленной человечеством, а мера обученности личности обусловлена объёмом усвоенного ею содержания культуры²⁷.

- Цель современного образования – это развитие тех способностей личности, которые нужны ей самой и обществу, включение её в социально-ценностную активность; обеспечение возможности эффективного самообразования (в частности, повышения квалификации) за пределами институционализированных образовательных систем²⁸.

Несмотря на многообразие трактовки термина «цели», условно можно выделить основные модели, которые отражаются в следующих общепринятых определениях «цели» как социальной категории:

- цель – потребность, как образ желаемого результата соответствует некой потребности и отражает ее в своем содержании, то есть отвечает требованию «актуальности».

²¹ Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования. М., Изд-во МГПИ им.Ленина, 1987.

²² Афанасьев В.Г. Системность и общество, Москва, 1980. – 355 с.

²³ Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средства», «результат». М., 1988.

²⁴ Гвишиани Д.М. Организация и управление. – М., 1972. – 417 с.

²⁵ Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.

²⁶ Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. – М., Прометей. 1991. – 184 с.

²⁷ Лернер И.Я., Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

²⁸ Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: [Учеб.пособие для вузов по пед. спец., для магистрантов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования] – М.: Юнити, 2002. – 437 с.

- цель – возможность. Всякая цель не может быть достигнута, если для этого нет соответствующих условий. Содержание цели должно быть таким, чтобы соответствовать имеющимся ресурсам и ограничениям, то есть быть *реалистичной*.

- цель – результат. Цель есть образ желаемого результата. Этот образ должен быть контролируемым, чтобы можно было сравнить желаемый и фактически достигнутый результаты.

- цель – время. Цели бывают конечны или бесконечны во времени. Бесконечные цели – это идеалы. Практические цели всегда конечны.

Цель имеет как временную, так и пространственную определенность.

Соответственно, цели образования, отражающие социальный заказ, представляют собой некую сумму требований к результатам работы образовательного учреждения, определяемую социумом. Состав требований, как целевые ориентиры, как правило, закладываются как совокупность целеполагающих задач в стратегию учреждения образования²⁹.

Осмысление целепостановки в системе деятельности высшей школы изначально осуществлялось в русле двух основных теоретических направлений: первое позволяло создавать модели специалистов, второе – разрабатывать квалификационные характеристики. В настоящее время применительно к высшей школе проблема целеполагания решается в трех основных направлениях:

- построение модели специалиста (В.Е.Анисимов, В.А.Веников, Н.А.Давыдов, Т.А.Николаева, Н.С.Пантина, О.Ю.Папушина, Н.Ю.Рыжова, А.С. Савинов, И.И. Сигов, Е.Э. Смирнова, В.М. Соколов, В.В.Съедин, Н.Ф.Талызина и др.);

- создание квалификационных характеристик и профессиограмм (А.А.Андреев, Г.У.Матушанский, Т.Г.Михалева, Н.Г.Печенюк, Ю.Г.Татур, А.Г.Фролов и др.);

- разработка государственных образовательных стандартов (В.А.Богословский, Е.В. Караваева, В.М. Соколов и др.).

В 1970-е гг. модель специалиста разрабатывалась на основе так называемого паспорта специалиста. При переходе исследователей на позиции деятельностного подхода при задании целей обучения встала задача аналогичного перехода от абстрактных категорий личности к определению состава деятельностей, которыми надлежало наполнить модель специалиста. Однако в 1970-1980-е гг. обнаружился следующий парадокс: чем сложнее и детальнее в теории была построена модель специалиста, тем меньше она удовлетворяла

²⁹ Д.Н. Кулибаева. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа – Алматы, 2006, стр. 43-44.

предъявленным к ней требованиям на практике. Возник закономерный вопрос: а является ли моделью в собственном смысле «модель специалиста?».

Если соотнести основные признаки процесса моделирования и необходимые и достаточные признаки модели с теми явлениями, которые получили имя «модель специалиста», то обнаруживается целый ряд несовпадений. В результате оказалось, что «модель специалиста» во всех ее проявлениях (модель деятельности, личности, обучения специалистов), используемая с целью оптимизации учебных планов, моделью в собственном смысле не является³⁰.

В 1980-е гг. в сфере высшего образования использовались квалификационные характеристики двух поколений, в настоящее время содержание обучения задают государственные образовательные стандарты также двух поколений. Квалификационные характеристики следует рассматривать как эталон специалиста, а государственные образовательные стандарты являются эталонами подготовки тех же специалистов. Такие эталоны имеют более «жесткую конструкцию», чем соответствующая модель, и не обладают «гибкостью» модели, призванной быстро реагировать на все изменения социального заказа.

Таким образом, с одной стороны, **социальный заказ** служит эталоном для модели специалиста по характеру переноса знаний. С другой – **социальный заказ является моделью для реальной действительности**, поскольку он отражает потребности общества в области образования.

Но адекватность выпускника учреждения образования социальному заказу обеспечивается **содержанием образования**, соответствующего **целевым установкам**.

В общей педагогической теории в интерпретации **сущности категории «содержание обучения»** существуют различные толкования этой категории, обусловленные различиями в дидактических теориях и системах, в их целевых установках, методологиях и моделях обучения. В современной типологии теоретических подходов в проектировании новой сущности содержания выделяются следующие типы содержательных моделей³¹:

I. Тип содержания в теории «деятельностного содержания образования» (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин), презентующая теорию развивающего обучения как:

³⁰ Арташкина Т. Использование деятельностного подхода в практике высшей школы. «Problems of education in the 21 st century, Volume 13, 2009».

³¹ См. анализ деятельностных типов содержания в работе Г.Игнатъевой. Деятельностное содержание: современная дискуссия. // Высшее образование в России. – 2003. – № 5.

1) **целенаправленную** на развитие и саморазвитие личности путем формирования его теоретического мышления, интеллектуального становления, рефлексивного сознания;

2) **функционально-ориентированную** на конечный результат – становление активного и творческого «объекта деятельности»;

3) теорию с **единицей содержания** – способ или принцип деятельности;

4) обучение с **организационной формой** передачи **содержания** – системой учебных действий, работой с понятиями;

5) теорию обучения с **единицей освоения** – учебной задачей, на основе которой конструируется содержание **учебного предмета**;

6) обучение с **результатом** такого предметно-деятельностного содержания как сформированный **механизм рефлексивного сознания** в трех основных сферах проявления рефлексии: деятельность и мышление, коммуникация и кооперация, самопознание и самооценка;

7) модель **развивающего образования**;

II. Тип содержания по теории «системно-мыследеятельностного образования» (Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев, О.Н. Глазунова):

1) сущностью которой является отражение **единства процессов мышления, коммуникации, действий** на основе **рефлексии и понимания**;

2) с **функциональной направленностью** на различные способы и техники мышления, понимания, деятельности, введенные в систему образования, являющиеся предметом освоения обучаемыми и составляющие **мыследеятельностное** содержание образования;

3) **единицей содержания** которого являются **принципы** решения задач, как специально сконструированные знаковые формы;

4) **в структуру содержания** которого включаются **три процесса** (мышление, коммуникация, действие) и **три действительности** (учебный предмет, метапредмет, коллективное взаимодействие);

5) моделью образования которого определяется мыследеятельностная школа³²;

III. Тип содержания в теории «метапредметного и личностно-ориентированного образования» (А.В. Хуторской):

1) сущностью которого является обеспечение самоактуализации личности и его творческое развитие;

2) с **функциональной** направленностью на становление системы личностных образовательных смыслов ученика;

3) с **единицей содержания** – «мир как фундаментальный объект», на познание которого направлена его деятельность;

³² Г. Игнатъева. Там же.

4) со **структурой содержания**, включающей деятельностные и метапредметные компоненты содержания, процедуры и стадии конструирования идеальной системы знаний;

5) с **моделью образования** – творческое и саморазвивающее становление личности³³;

IV. Типы содержания в концептуальных версиях «культурологических» моделей образования обуславливаются и различаются по выделяемой исследователями ведущей характеристике социальной категории «культура»: **деятельностная** (Э.С.Балер, В.Е.Давидович, М.С.Катан); **ценностная** (А.А.Зворыкин, Г.Г.Карпов); **структуралистская** (К.Леви-Строс, Ю.М.Лотман); **диалогическая** (М.М.Бахтин, В.С.Библер), в которых, исходя из гуманистической установки в понимании социальной функции человека, в контекст содержания образования включаются различные проявления структуры культуры: духовной культуры (В.В.Краевский), общей, базовой, профессиональной культуры (С.А.Смирнов), интегральный результат культурологического содержания – многофункциональные компетенции личности (А.В.Хуторский)³⁴;

V. Тип содержания одного из вариантов «культурологической» теории образования отличается от вышеописанных тем, что структуру содержания представляет многокомпонентное целое, состоящее из четырех базовых элементов:

1) **системы знаний общества**, человека, природы и т.д., раскрывающих картину мира;

2) **опыта осуществления известных** способов деятельности (умения, навыки);

3) **опыта творческой деятельности** по решению новых проблем, обеспечивающего развитие человеческой способности к дальнейшему развитию культуры, общества, нации;

4) **опыта ценностного отношения к миру** (И.А.Лернер)³⁵;

VI. Тип содержания совмещенных теорий образования отличается интегрированной структурой содержания, как, например, в «**антропологическо-культурологической**» модели образования, где основным объектом формирования является «ценность» целостной личности, обеспечиваемой комплексной представленностью в предметном содержании образования антропологического блока знаний и отражения в содержании принципов культуросообразности и духовности как осно-

³³ Г. Игнатьева. Там же.

³⁴ В.Н. Руденко. Культурологические основания целостного содержания высшего образования. // Педагогика. – 2004. – № 1.

³⁵ И.Я. Лернер. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.

вы для социализации обучения, самообразования и самовоспитания личности³⁶;

VII. Тип содержания в «логико-дидактическом подходе» определяется как бинарная интегративная логико-понятийная система, представляющая собой взаимосвязь двух инвариантов: **дидактического содержания** (знания, опыт, способы деятельности – навыки, умения, логико-языковая грамотность, эмоционально-ценностное отношение к миру) и **системы видов человеческой деятельности** (познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической, физической)³⁷;

VIII. Для традиционной «знаниевой» теории образования, подвергаемой в настоящее время резкой критике как авторитарно-репродуктивный подход или предметно-центристская модель образования, характерен двухблочный тип содержания, включающий:

1) предметные знания, препарированные как описательно-презентированный блок информации по дискретным предметам, объем которого регламентирован учебной программой по дисциплине;

2) умения и навыки по использованию приобретенных знаний. Этот содержательный комплекс известен в педагогике как ЗУН (знания, умения, навыки), а сама модель образования определяет номенклатуру ЗУНов, технологию их формирования, формы контроля и оценки;

IX. Актуальный для современности «компетентный» подход образования, базирующийся на гуманистической и культуро-ориентированной методологии, определяет в качестве целей и конечного результата образования «систему компетенций». Отмеченная образовательная модель предполагает, соответственно, отбор и организацию для содержания каждой предметной области набора **«ключевых компетенций»**, которые предлагается группировать по трем основным типам «компетентностей» (И.А.Зимняя), что обосновывается тем, что «компетентность» человека имеет форму вектора акмеологического развития, а **«компетенции»** есть некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, система ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека, что определяет «компетенции» как актуальные «компетентности», возможность их дальнейшего проявления в качестве «компетентностей». Этим обуславливается предлагаемая исследователем трактовка «компетентностей» в совокупности их

³⁶ Т. Давыденко, И. Ирхина. Антропологические ценности в подготовке будущего учителя. // Высшее образование в России. – 2005. – № 5.

³⁷ Л.М. Перминова. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс. соиск.... докт. пед.наук. М., 1995.

характеристик – «компетенций»³⁸. Другая точка зрения, базирующаяся на правомерном посыле, что «компетентность – это сложный комплекс характеристик, объединяющий интеллектуально-навыковые составляющие образования и предопределяющий тем самым, формирование содержания образования исходя из результата, ставит под сомнение возможность сведения «компетентности/компетенции» в единство, отражающее отношение «потенциального целого» и «актуализируемого частного» (данное соотношение определено нами – С.К.), так как есть правомерная, на наш взгляд, другая точка зрения, что «компетентность» нельзя сводить к набору «компетенций» (Э.Ф.Зеер)³⁹. Эти две полярные точки зрения свидетельствуют о том, что переход на так называемую «компетентностную» парадигму и «компетентностную» модель образования является «скорее **методологическим подходом**, нежели технологической схемой разработки стандартов и моделей образования (В.Д. Шадриков)⁴⁰, так как не только категория «содержание образования» не определена окончательно, но и понятийная сущность конечного результата и, соответственно, целевые установки образования находятся на стадии уточнения и разработки.

Приведенные данные о непосредственной зависимости трактовки «содержания образования» от концептуальной сущности определенной теории обучения и выдвигаемых ею целей образования, выявляют следующую закономерность, а именно, что с позиций системного подхода систематизирующим фактором построения **модели специалиста** должен выступать **результат процесса обучения** (П.К.Анохин, В.Д.Шадриков), который является основным показателем **качества образования**. В свою очередь, **модель специалиста** выступает системообразующим фактором для отбора **содержания образования** и форм его реализации в учебном процессе.

Современное определение качества образования и его результатов в комплексной категории «компетентность/компетенции», необходимость отражения этого изменения социальных требований в «содержании образования», в «модели специалиста» в системе подготовки кадров в высшем и среднем профессиональном образовании, обуславливают происходящие активные разработки по приведению к системно-обоснованному взаимосоответствию и целостности таких категорий «компетентностной» парадигмы образования как «модель»

³⁸ И.А. Зимняя. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

³⁹ Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

⁴⁰ В.Д. Шадриков. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.

образования», «модель специалиста», «цель», «содержание», «результат» и др. Если термин «компетенция» относится к категории результата образования, то это свидетельствует о том, что академические нормы оценки качества образования в «знаниевых» **квалификационных** параметрах сменяются социально-профессиональными **компетентностными** характеристиками и очевиден переход, во-первых, **от чисто квалификационной к квалификационно-компетентностной модели образования, и, соответственно, во-вторых, квалификационная модель специалиста уступает место компетентностной модели.**

Нельзя не согласиться, в этой связи, с утверждением, что теоретически декларируемые современные идеи зачастую оказываются операционально и технологически мало проработанными, что затрудняет их применение на практике, так как «стало понятным, что одно дело – формировать человека в качестве персонифицированной функции, а другое – развивать его как создателя, готовить к свободному и творческому труду»⁴¹.

Актуальность и безотлагательность решения этой проблемы проявляется в наличии явного разрыва между возрастающими потребностями общества в социально-мобильной личности и уровнем развития психолого-педагогической и профессионально-ориентированной науки и практики, неспособной эту потребность обеспечить. **Прорыв** педагогической науки, предвидение и научно-обоснованные устранения возможных будущих разрывов в спросе и предложениях, возможен в опережающем и прогностическом развитии педагогической науки на основе **проектирования и моделирования** педагогических и образовательных систем, с научным предвидением будущих изменений мира и его потребностей (Г.П.Щедровицкий, В.С.Степин)⁴².

Происходящую смену «знаниевой» модели образования на «компетентностную» в настоящее время определяют либо как смену «парадигм», либо как новую «философию образования».

В трактовке понятия «философия образования» наблюдается широкий интерпретационный разброс от определения его

- 1) как универсальной в рамках определенных временных границ парадигмы образования;
- 2) образовательной политики;
- 3) самостоятельной отрасли знания;

⁴¹ Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д., 1995.

⁴² Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический аспект). // Педагогика и логика. – М., 1993; Степин В.С. Теоретическое знание. – М., 1999.

4) метатеории для педагогических отраслей знания до понимания «философии образования как отрасли философской антропологии (культурологии, онтологии, праксеологии и др.)»⁴³.

Общей закономерностью всех трактовок этого понятия является ориентация на ход развития социальных процессов, оказывающих непосредственное влияние на область образования и предопределяющих появление новых идей, ценностей, целей в социальной сфере. Следовательно, «философия образования» как социальная область знания предопределяет вектор направления развития образования, базируясь на развитии социальных процессов, вырабатывает философские концепции образования в самом общем приближении, в качестве ориентиров для новых образовательных моделей.

В педагогической науке наблюдается в последнее время отождествление двух общенаучных терминов: «**философия образования**» и «**парадигма образования**». Понятие «парадигма» относится к методологии научного познания, выступает в качестве основных принципов познавательной деятельности, служит источником методов и стандартов решения проблемных ситуаций⁴⁴, т.е. определяется как «общепринятый тип постановки и решения проблемы»⁴⁵. В.В.Краевский акцентирует научно-процессную характеристику парадигмы, определяя ее как «модель научной деятельности», представленной «как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев»⁴⁶.

В этой связи исследователи, отмечая наблюдаемую в научно-педагогической литературе «полипарадигмальность» (знаниевая, компетентностная, репродуктивная, гуманистическая, культуроориентированная, антропологическая и другие парадигмы), пытаются разобраться идет ли речь о смене научной модели познания, смене педагогической науки или педагогической теории. Базируясь на определении Т. Куна о том, что новая парадигма есть научная революция, отрицающая старые теории и замещающая их новыми⁴⁷, исследователи на основе разработанной иерархии видов парадигм⁴⁸ (**общенаучные**, **частные** или специализированные по отраслям знаний, **локальные** – познания локальных

⁴³ Долженко О.В. Очерки по философии образования: Учебное пособие. – М.: 1995; Алексеев Н., Семенов И., Швырев В. Философия образования // Высшее образование в России. – 1997. – № 3; Арташкина Т. Философия образования: современный дискурс // Высшее образование в России. – 2004. – № 12 и др.

⁴⁴ Нургалиев В. Барановская Л. Диалог культур как основа современной педагогической парадигмы. // Высшее образование в России. – 2004. – № 12.

⁴⁵ Философский энциклопедический словарь. – М. – 1988.

⁴⁶ Краевский В.В. Воспитание или образование. // Педагогика. – 2001. – № 3.

⁴⁷ Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977.

⁴⁸ Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. – 1997. – № 1.

цивилизаций, регионов и т.д.), отмечают, что при взаимосвязанности всех видов парадигм между собой, **общенаучной парадигме** принадлежит господствующая роль. Соответственно, если «человекознание» становится центром научного развития, правомерно признать, что «антропологическая образовательная парадигма» выступает более общей по отношению к таким частным видам парадигм как гуманистическая, культурологическая, гуманитарная, личностноориентированная и др.⁴⁹

Отмечаемая «полипарадигмальность», современные тенденции к поиску и появлению инновационных идей в педагогической теории и практике, **смена педагогической теории** или **теоретической модели образования** (например, технократической модели на гуманитарную, авторитарно-репродуктивную на продуктивно-творческую и др.) зачастую **определяется как смена парадигм педагогической науки**, так как ошибочно практическая образовательная деятельность принимается за объект научной деятельности, т.е. смена модели образования принимается за смену парадигмы педагогической науки. Объективно первична модель педагогической науки, которая определяет методологию педагогической теории и конструирует модель образования, а не наоборот (В.В.Краевский, Н.Л.Коршунов, В.Нурғалиев, Л. Барановская и др.).

В педагогике в последние годы активно оперируют термином **«педагогическая парадигма»**, соотнося ее со структурой и целенаправленностью **образовательной модели**. Образовательная модель определяется как обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамическом единстве и широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса. Полагая, что определенная педагогическая парадигма с обязательностью представляется в собственной модели образовательного процесса, под педагогической парадигмой понимают совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии⁵⁰. Соответственно, исследователями предлагаются типологии так называемых «парадигмальных моделей образования». Различают авторитарно-императивную парадигму, парадигму когнитивной педагогики, парадигму личностной педагогики и др.

⁴⁹ Давыденко Т., Ирхина И. Антропологические ценности в подготовке будущего учителя. // Высшее образование в России. – 2005. – № 5.

⁵⁰ Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. – с. 360; Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М., Асадема, 2003. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальностей. – М., 1986; Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д., 1996 и др.

(Е.А. Ямбургский, М.А. Амонашвили и др.). За основу типизации педагогических парадигм чаще всего берется проявление двух «философий образования», определяющих стратегические цели теории обучения и воспитания, задают парадигмы мышления, детерминируют характер решения обобщенных педагогических проблем – **когнитивная и личностная философия образования**. При этом считается, что парадигма когнитивной педагогики центрирована на интеллектуальном (когнитивном) развитии ребенка, сквозь призму которой предопределяется стратегия и тактика решения проблем обучения и воспитания. Парадигма личностной педагогики переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью определяется развитие личности человека в образовательно-воспитательном процессе, в котором естественное спонтанное развитие ребенка считается наиболее соответствующим антропологическим методологическим принципам и идеям. Насколько вышеперечисленные «педагогические парадигмы» являются отражением разработанной глобальной научной теории или модели педагогической науки, которые вызвали к жизни соответствующие педагогические теории, предопределившие конструирование, отражающих эти научные идеи, моделей образования?

Если попытаться использовать научно-деятельностную и методологическую трактовку понятия «парадигмы», акцентируя такую отличительную характеристику «парадигмы» как отрицание и снятие старых научных теорий (Т. Кун), то из рассматриваемых выше «парадигм» право на определение ее парадигмой имеет антропологическая, которая зачастую подменяется гуманистической, хотя обе они представляют собой, по мнению исследователей, «две стороны одного и того же явления – познания той или иной формы бытия и сознания **человека**»⁵¹, где **гуманистическая парадигма** ставит в центр внимания **ценность** целостной личности, его нравственные качества, обуславливающие его рассмотрение как высшей ценности. Тогда как **антропологическая парадигма** в ее основных направлениях (психологическая, культурологическая, социальная и др.) ставит во главе угла человека и его развитие как гармоничной личности, отражает все стороны бытия человека в его взаимосвязи и отношениях с обществом, природой, культурой, акцентирует право человека на свободу и проявления своих способностей, позволяет представить человеческую сущность во всем многообразии и сложности ее проявлений, **позволяет ей выступать в качестве методологической основы ряда современных педагогических теорий, а потому только**

⁵¹ Давыденко Т., Ирхина И. Там же. С.– 150.

она может считаться «научной парадигмой», так как объектом педагогической науки, в этом случае, является «человекознание». Во всех случаях, когда речь идет о смене педагогической модели, Н.Л.Коршунова⁵² считает правомерным говорить о «педагогической парадигме», а не «парадигме образования», так как в последнем случае речь должна идти о научной парадигме.

Следовательно, возникает вопрос о том, насколько правомерно говорить о существовании таких парадигм как «знаниевая» или «компетентностная», точнее, насколько корректно эти виды «моделей образования», с той или иной степенью завершенности, определять как **«научные парадигмы образования»**. По логике рассуждений Н.Л.Коршуновой их можно определить как сменяющие друг друга «педагогические парадигмы», но, полагаем, не отрицая научной обоснованности этих педагогических теорий, надо признать, что **они все-таки исходят из смены целевых установок и конечного результата, которые стимулировали поиск новой образовательной модели взамен старой, но не вызвали разрушения основ педагогической науки. Следовательно, полагаем нецелесообразным использование термина «парадигма», даже в сочетании «педагогическая парадигма» для определения инновационных моделей или педагогических теорий, так как это привносит двусмысленность и понятийную неопределенность в термин «парадигма», семантической доминантой которой является – модель и основные принципы научной деятельности как отражение методологии научного познания. Правомерно, следовательно, говорить о смене «знаниевой» педагогической теории на «компетентностную».**

В связи с тем, что предметом особого внимания в работе определяются принципы конструирования и отбора содержания **«компетентностной» модели иноязычного образования**, с целью уточнения компонентного состава категории «содержания обучения» и ее структуры, которая предположительно должна ограничиваться совокупностью компетенций, правомерно упомянуть еще об одной точке зрения⁵³, обосновывающей правомерность совмещения «знаниевого» и «компетентностного» подходов, аргументируя это следующим:

⁵² Коршунова Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. – 2001. – № 3.

⁵³ Андреев А.Я. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. // Педагогика. – 2005. – № 4; Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М. и др. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). // Проблемы качества образования. Кн. 2, Ключевые социальные компетентности студента. М.: Уфа, 2004.

- «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания»⁵⁴;

- принцип подчинения знания – умению и практической потребности, который является стержнем современной компетентностной теории появился еще в XVI-XVII вв. и сыграл свою решающую роль в становлении всей европейской педагогической традиции нового времени;

- квалификации во все времена определялись в умениях и только современные формулировки образовательных заданий в логике научной рациональности, методологическая и методическая самостоятельность в целеполагании, ориентированная на претворение умения в действие с определенным осязаемым результатом, определяемым в квалиметрических показателях и контрольных параметрах, выдвигает этот подход на передний план;

- известно, что познание и практика образуют две стороны единого процесса освоения мира, и через теорию, постоянно расширяющей возможности практической деятельности, практика получает выработанные теорией все новые и новые умения и компетентности;

- фиксированность и стандартизация умений и компетентностей не предполагает циклического или постоянного взаимодействия между знаниями и умениями, обновления теоретических представлений, убежденности в прагматической полезности новых теорий, что с очевидностью ведет к «стагнации» и затормаживанию импульсов развития;

- полноценное обучение, требующее четкого выделения знаний как самостоятельной цели обучения, представления этих знаний в виде логически связной (когерентной) системы, без систематического освоения знания, формирования фундамента информированности по отдельным отраслям знаний не обеспечивает базы и перспектив для формирования комплексных умений и компетентностей.

Авторы описываемого подхода предлагают так называемые «компромиссные» или мягкие версии компетентностного подхода, выдвигая несколько вариантов решения проблемы:

1) ввести двухсегментную модель образования, в которой либо **а)** компетенции и компетентности надстраиваются над знаниями, умениями, навыками (ЗУНами), формируя их междисциплинарные связки, при этом обе модели сосуществуют и занимают разные уровни образовательного пространства (знаниево-академический – на начальном уровне; компетентностный – на финальном), либо **б)** сохраняется традиционная система изучения фундаментальных дисциплин, которые

⁵⁴ Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М. Там же.с.4.

сочетаются с прикладными знаниями социально-технологической направленности, а последние выводятся на уровень приобретенных конкретных компетенций;

2) в стандартах образования разделить номенклатуру профессий на знаниевые и компетентностные, деление это, естественно, условно, так как обе стороны будут присутствовать и в тех, и в других, главное, что диверсификация будет отражаться в конечных требованиях по линии знания-компетентности.

Подобная версия компетентностного подхода, на наш взгляд, вряд ли может быть реализована, так как одно из основных отличий компетентностного подхода от знаниевого – в его нацеленности на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности. Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции учащегося, его отношения к предмету своей деятельности. В связи с этим в рамках компетентностного подхода доминирующим является представление не просто о «наращивании объема» знаний, а о приобретении разностороннего опыта деятельности.

Актуальность компетентностного подхода, его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

- в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;

- содержание образования, в том числе и стандарты, должны структурироваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;

- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;

- данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества,

обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели.

Существует также версия интеграции компетентного подхода с культурологическим, сторонники которого считают правомерной подобную интеграцию, поскольку в последнем изначально в структуру содержания образования включена эмоционально-ценностная составляющая. По мнению авторов, культурологический подход, основные идеи которого принадлежат М.Н.Скаткину, И.Я.Лернеру и В.В.Краевскому⁵⁵, дает представление о содержании как о педагогически адаптированном социальном опыте, а точнее человеческой культуре в аспекте социального опыта, которое обосновывается в культурологическом подходе, задает механизм формирования содержания и выстраивания учебного процесса, направленного на приобретение учеником опыта различных видов деятельности и отношений. А именно это и есть основная идея компетентного подхода.

Однако, на наш взгляд, неправомерность подобной тождественности этих двух подходов заключается в тех целях, которые представлены как планируемые образовательные результаты. В культурологическом подходе – это приобщение к культуре, рассматриваемой через элементы социального опыта. В компетентном подходе – как уже говорилось – приобретение личностного опыта деятельности, содержание которого также черпается из опыта человечества. При этом освоение определенного аспекта содержания культуры осуществляется через призму индивидуальности и субъектности ученика.

Приведенный анализ понятийных структур таких педагогически значимых терминов как **«парадигма»**, **«педагогическая парадигма»**, **«модель образования»**, **«философия образования»** и др. и попытка уточнения существующего множества терминов, употребляемых как тождественные, необходим для раскрытия сущности категории «содержания иноязычного образования», рассмотрение которого правомерно проводить в комплексе с целевыми установками и конечным результатом обучения, презентуемых в русле вышеназванных двух педагогических теорий либо в «знаниях», либо в «компетенциях».

Вышеперечисленные данные позволили убедиться и в том, что множественность типов «содержания», отражающих ведущие идеи вновь возникающих педагогических теорий в структуре

⁵⁵ Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / Под ред. М.В.Богуславского, З.И. Равкина. – М.: ИТО и П РАО, 1998. – 290с.

соответствующих этим теориям моделей образовательного процесса, предопределена и обусловлена не только зависимостью категории «содержания образования» от педагогической теории, модели образования, выдвигаемых целей обучения, реализуемых через «содержание образования», но и конечного результата в показателях качества образования, каковой определяется модель специалиста. Состав и характер компетенций/компетентностей модели специалиста предопределяет обучение и является системообразующим фактором для отбора содержания образования.

Зависимость «содержание образования» как отражающей педагогическую (или дидактическую) теорию и модель образования и реализующую эту теорию, обусловила и появление не только вышеприведенного многообразия типов «содержания образования», но и отражение концептуализации «содержания образования» в способах его структурирования и моделирования адекватной концепции «образца» или «модели содержания образования». Так, например, в модели «содержания образования» культурологической концепции, «целостность» рассматривается как основная характеристика содержания образования, а содержание образования призвано отражать трехмерную модель «культурного пространства», включающей три основных компонента культуры (духовный, социальный, технологический) в трех основных формах ее смыслового постижения (когнитивной, ценностной, регулятивной) в процессе личностно-интеллектуального развития личности. Следовательно, педагогический процесс организуется как культурный ценностно-ориентированный акт на основе интеграции указанных компонентов культуры через личностные формы постижения универсальных значений и смыслов содержания (В.Н.Руденко).

Очевидно, что в отношении «содержания образования» из всего множества определений «моделирования» и «модели» (процесс или средство научного познания, отображающий, воспроизводящий, замещающий, упрощенно или избирательно описывающий объект-оригинал; формализующий или реконструирующий объект по его фрагментам), целесообразно за основу определения «модели» избирать способность её реализовать две функции моделирования:

1) системно-познавательную, позволяющую представлять категорию «содержание образования» как системную и целостную структуру, отражающую объект-оригинал;

2) формирующую функцию, позволяющую использовать модель и как инструмент познания, но, что особенно важно в педагогическом процессе, и как способ формирования «прообраза» новых возможных состояний моделируемого объекта (содержание образования или

иноязычного образования), представлять его как структуру планируемого для конструирования объекта.

Что касается вопросов целеполагания в иноязычном образовании, то смену категории «цели обучения иностранным языкам» обуславливают объективные детерминанты, выстроенные по следующим признакам:

- цели обучения ИЯ, обусловленные социальным заказом;
- теория (методология), обеспечивающая реализацию «целей обучения ИЯ»;
- модель образования, реализующая категорию «целей»;
- социально-обусловленный планируемый результат;
- фактический достигаемый результат.

Нижеприводимый даже фрагментарный анализ по определению «жизнестойкости» и образовательной эффективности наиболее известных моделей обучения иностранным языкам в XX веке в отечественном образовании, которые обуславливались выбором целей обучения ИЯ, предопределяя в них весь остальной состав категорий образовательной модели, свидетельствует о ключевой и детерминирующей всю модель образования роли **целеполагания в образовании.**

Так, для иноязычного образования в *50-е годы XX века были характерны следующие цели:*

1. Практические цели (овладение одновременно двумя объектами: языком и речью);
2. Общеобразовательные цели (получение лингвистических знаний о системе, структуре, уровнях и единицах языковой системы);
3. Воспитательная цель – расширения кругозора, формирование мировоззренческих начал.

Теорией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ» на данном этапе являлась **сознательно-сопоставительная теория**, заключающаяся в осознанном усвоении через перевод языкового материала, организованных в форме подсистем, текстов и т.д. Методологической основой сознательно-сопоставительного подхода явилась марксистская материалистическая теория познания объективной действительности. Психологическими истоками метода послужили материалистические взгляды русских мыслителей Д.Ушинского, Н.Г.Чернышевского, И.М.Сеченова о детерминированности индивидуально-психического общественно-социальным, о связи языка и мышления, слова и понятия, о роли языка в формировании сознания, о роли сознания в познавательной деятельности человека. Лингвистическое обоснование метода дал в своих трудах Л.В.Щерба, поставив проблемы языка и речи, стилей произношения, взаимоотношения лексики и грамматики, строевых и

знаменательных элементов языка, толкования слов, активной и пассивной грамматики. В основе сознательно-сопоставительного метода лежит осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком.

Моделью образования, реализующей категорию «целей» на данном этапе, явилась **системно-структурная модель обучения**. Эта модель является лингвознавческой, нормативно-эталонной моделью учебного процесса по передаче языковых знаний с их осознанием через перевод.

Социально-обусловленным планируемым результатом на данном этапе обучения иностранному языку явились:

1. Получение лингвистических системных знаний языка;
2. Формирование практических навыков речи, но на базе единицы языка-предложения;

Однако планируемый результат по формированию речевой деятельности не достигался, так как учебной единицей была единица языка, а не речи или речевой образец.

Таким образом, из трех планируемых объектов (язык, речь, речевая деятельность) **фактическим достигаемым результатом** являлись только первые два – **язык и речь**. При этом, *речь*, в основном, была репродуктивной, фиксированная в рамках системы языка – предложения. Третий запланированный результат **речевая деятельность** не формировалась в силу отсутствия создаваемых ситуаций общения.

Следующий этап развития обучения иностранным языкам, характерный для **60-х годов XX века** характеризовался следующими признаками:

Целями обучения ИЯ, обусловленными социальным заказом являлись:

1. Процессуально-деятельностное формирование способности к речевой деятельности;
2. Объект изучения и усвоения иностранного языка – навыки и умения как единицы речевой деятельности.

Теорией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ» являлся **сознательно-практический подход**, заключающийся в переносе акцента с лингвистического аспекта языка на психологический, в основу которого легла деятельностная теория в алгоритмированных действиях и теориях поэтапного управления деятельностью. **Сознательно-практический подход** формировался под влиянием идей теории деятельности и психолингвистики (С.Л.Рубинштейн, Б.В.Беляев, А.Н.Леонтьев, В.А.Артемов, А.А.Леонтьев, И.А. Зимняя). Данный этап обучения ИЯ совпал с

всеобщим признанием психологической теории поэтапного формирования умственных действий (теория управления усвоением) П.Я.Гальперина. В этой связи была осуществлена попытка научного обоснования оптимального соотношения теории и практики в обучении языку, разработаны способы представления системы ориентиров в овладении языком, предложена последовательность отработки речевого действия, т.е. системы упражнений.

Моделью образования, реализующую данную категорию «целей» явилась психологическая модель использования языковых средств: произошел переход от статистического и системно-языкового подхода к деятельностному, динамическому подходу.

Поскольку утверждалось, что обучение лексике, речевой деятельности возможно лишь благодаря наличию языковой системы, то при обучении второму языку наметилась четкая последовательность этапов: сначала теоретические сведения об изучаемой лексике, формирование лексических языковых навыков, затем речевых навыков и, наконец, речевых умений. В действительности, предъявление теоретических знаний о языке на первом этапе приводило к формированию языковых, а не речевых навыков на втором этапе. Как языковые, так и предречевые упражнения не включаются в живое общение, а остаются механически исполняемыми действиями или операциями. Реализация иноязычно-речевой деятельности учащихся начиналась только при очень длительном сроке обучения.

Стратегия “сначала форма и значение, затем функция, назначение” оказалась малоэффективной, т.к. разрыв между формой-значением и функцией слова в коммуникативной ситуации при выработке лексического навыка затрудняет перенос данного навыка в речевую деятельность и особенно в говорение⁵⁶. Но надо отметить, что такие принципы сознательно-практического направления, как принцип опоры на родной язык; ситуативность; устное опережение оказались перспективными в дальнейшем для развития обучения иностранным языкам.

Социально-обусловленным планируемым результатом декларировалось:

1. Формирование языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических) как психологических компонентов в устной и письменной речи;
2. Формирование автоматизированных языковых навыков с их использованием в репродуктивной речи.

⁵⁶ Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М., 2001, – 148 с.

Но **фактическим достигаемым результатом** явилось обеспечение формирования языковых навыков в заданных условных речевых актах. Цели **реального общения** не достигались.

Следующая смена целевых ориентиров в обучении иностранному языку пришлось на *70-е годы XX века*.

На данном этапе **цели обучения ИЯ, обусловленные социальным заказом** заключались в следующем реестре целей:

1. **Функционально-прагматическая** (функционирование и использование языка при социальном взаимодействии);
2. Использование языка в конкретных ситуациях речевого общения;
3. Формирование прагмо-коммуникативных умений.

Методологией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ» в 70-е годы 20 века явилась теория речедетельностного подхода к обучению ИЯ, формирования речевой деятельности в 4 видах речевой деятельности. Теория речедетельностного подхода к обучению иностранному языку определялась теориями мыслительной, мнемической деятельности и речевого общения в работах советских психологов (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, П.И.Зинченко И.А.Зимняя). Усиление внимания к изучению личности учащегося как субъекта деятельности, его развития в межличностном общении и в коллективе, было подкреплено теориями А.В.Петровского, А.А.Бодалева, Г.М.Андреевой, А.К.Марковой. К числу наиболее значительных достижений, которые могут иметь важное значение для совершенствования процесса обучения языку, следует отнести разработку проблем мотивации обучения, изучения индивидуальных особенностей учащихся, психологической преемственности и последовательности форм обучения иностранному языку.

Была разработана общепринятая сейчас терминологическая система, включающая такие понятия как речевая деятельность, речевое действие, иноязычное общение, речевые навыки и умения.

Моделью образования, реализующая категорию «целей» на данном этапе явилась функционально-деятельностная модель ИЯ, заключающаяся в обучении видам речевого общения в контексте социальной ситуации.

В это время определяется тенденция перехода от информативных к активным формам обучения. Ведется поиск психолого-дидактических условий перехода от жестких способов организации учебного процесса к развивающим, активизирующим, проблемным, интенсивным, игровым. Кроме того, предложено новое суггестопедическое направление в обучении Г.Лозановым, суть которого заключается в использовании суггестии как средства активизации резервных

психических возможностей личности при обучении иностранным языкам. По Г.Лозанову, суггестия – это средство, в основном непрямого, коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности.

Социально-обусловленным планируемым результатом являлись:

1. Коммуникативные навыки и умения;
2. Обеспечение общения в условиях естественной коммуникации в вариативных условиях.

Однако **фактическим достигаемым результатом** явилось формирование **условно-коммуникативных умений** в стандартизированных ситуациях общения, не отражающих реальные модели межкультурных коммуникаций.

Структура целеполагания в обучении иностранному языку в *80-е годы XX века* характеризовалась следующими признаками:

Целями обучения ИЯ, обусловленными социальным заказом являлись:

1. Социокультурно-прагматические, направленные на все большую переориентацию на развитие умений социального поведения в ситуациях повседневного общения;
2. Период начала активных разработок **коммуникативных и псевдокоммуникативных** (суггестопедических, интенсивных) и других неопрямистких технологий, исключающих когнитивное владение языком общения;
3. Этот этап интеграции коммуникативных и культурологических подходов в теорию и практику обучения ИЯ.

Теорией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ» в 80-е годы 20 века явилась **теория коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ**. Данный подход возник в связи с необходимостью внесения существенных изменений в цели и содержание соизучения языков и культур. Такой подход, по мнению разработчиков (Е.И.Пассов и др.) позволил уйти от упрощенного фактологического подхода к овладению компонентами духовной и материальной культуры. Е.И.Пассов считает, это связано с тем, что усвоение разрозненных (пусть даже многочисленных и интересных) фактов культуры не обязательно ведет к вхождению в чужую культуру.

Как отмечается в методической литературе, коммуникативно-ориентированный подход позволяет формировать, а затем динамично развивать социо-культурную компетенцию, помогающей индивиду ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую

культуру), и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения (Е.И. Пассов).

Вместе с тем, без постановки и разработки в качестве конечной цели – коммуникативной компетенции, как сложного и интегрированного комплексного результата обучения; без теоретико-методологического преломления и выхода на уровень межкультурного обучения и учета социально-коммуникативных функций языка данный подход может претендовать лишь на коммуникативно-ориентированный, несмотря на то, что Липецкая методическая школа настаивала на решенность и правомерность объявления этого метода как «коммуникативного метода» (Е.И.Пассов). Более того, данный подход не имеет под собой какой-либо дидактической парадигмы. Для ее создания необходимо отобрать все сферы коммуникаций, создать обширную систему и вариантов *типов* коммуникативных ситуаций, отобрать все типы коммуникативных интенций, социальных ролей и т.д. А главное выйти на совершенно новую учебную единицу – коммуникативную ситуацию.

Моделью образования, реализующая категорию «целей» коммуникативно-ориентированного подхода, является **модель коммуникативного метода (Е.И. Пассов)** в основе которой идея коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности.

2. Объявленная цель, а именно: **овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации не достигалась**, в силу ряда причин (ситуации искусственной коммуникации, уровень частичного отбора, систематизации и описания речевых поведений и др.);

3. Единицей общения выступает речевой акт как односторонние типизированные формы реализации речевых, а не коммуникативных интенций; последними являются дискурсивно-диалогические единства и т.д.

Социально-обусловленным планируемым результатом коммуникативно-ориентированного подхода было **овладение иноязычной культурой** в процессе межкультурного общения в силу того, что так называемый «*коммуникативный метод*» относится к комбинированным методикам, объединяющим неоприямистские, сознательные, рече.

2. Для достижение цели формирования межкультурно-коммуникативной компетенции используется речевые образцы, речевые акты и разрозненные и регламентированные типовые формы реализации речевых интенций, через искусственно – создаваемые мотивации коммуникаций;

Фактическим достигаемым результатом коммуникативно-ориентированного подхода явились переход и попытка обеспечения

предметного содержания процесса коммуникации отбором и изучением речевых тем, актов коммуникации, базовых интенций (информативных, этикетных, побудительных и др.) и ситуаций общения.

В целом в отличие от коммуникативных и межкультурно-коммуникативных целей, содержания ИЯ и метод обеспечивал достижение только речедейательностных целей на основе функционального подхода.

Однако при этом коммуникативно-ориентированный подход явился прогрессивным прорывом к современным подходам в обучении ИЯ.

Целеполагание в обучении иностранному языку *в 90-е годы XX века* характеризовалось следующими признаками:

Цели обучения ИЯ, обусловленные социальным заказом, подверглись пересмотру, однако без методологических основ, без сложившейся теории, обеспечивающей реализацию несложившейся методологии без определения и описания обновленных компонентов ИЯ, предметного содержания, без пересмотра объектно-предметных отношений и описания самой сущности межкультурной коммуникации, т.е. в 90-е годы пока цели декларируются как **межкультурно-коммуникативные**, но и это большой прорыв вперед.

Теорией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ» можно считать эмбриональный уровень развития и *«теории межкультурного обучения»*, но без сложившейся межкультурно-коммуникативной парадигмы образования.

Социально-научно и теоретически обусловленным результатом должно было бы стать формирование *«вторичной языковой личности»* с уровнем владения ИЯ, выравниваемой со способностью носителей иностранного языка и культуры.

Фактически возможный для достижения результат по используемой теории и практики при максимальном приближений условий обучения к реальным заключается в формировании посредника в межкультурной коммуникации, адекватно обеспечивающего взаимопонимание обучающихся и сам способный к межкультурному общению.

Началу XXI в. в обучении иностранному языку была также присуща смена **целей обучения иностранному языку**: коммуникативно-ориентированная методика обогащается социо-культурной взаимосвязью с коммуникативным предметным содержанием. Но коммуникативно-ориентированная методика еще полностью не сложившись уступает дорогу социально-востребованному интенсивно-развивающимся международному взаимодействию, новому подходу – **межкультурно-коммуникативному**.

Обучение ИЯ рассматривается как средство уже **межкультурного общения**; идет смена целевой установки коммуникативно-ориентированного подхода на **«обучение ИЯ как средству общения»** – на **«владение ИЯ как средством межкультурной коммуникации»**.

Конечной целью пока гипотетически определяется *«формирование вторичной языковой личности»*.

Становится очевидной необходимость приведения в соответствие методологии, реализующую ее теорию; создание соответствующую им и отражающую их образовательную парадигму со всем обязательным компонентным составом, в которой все составляющие обеспечивают достижение исходного целерезультата. Вот в этих направлениях идет поиск.

Если исходить в определении **целей обучения из социального заказа**, то комплексная структура категории «цели» с результатом сформированности личности «субъекта межкультурной коммуникации» определяется тремя составляющими целей:

- *когнитивно-концептуальная (осознание объекта язык-культура-личность),*
- *социокультурно-прагматическая*
- *межкультурно-коммуникативная.*

Выбор **методологии, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ»** на данном этапе обусловлен определением вторичной языковой личностью как цели и результата обучения ИЯ.

Идет поиск теорий и технологий формирования **«вторичной языковой личности»**, как, например:

а) трехуровневая теория уровневой структуры *«языковой личности»*, разработанная *Ю.Н.Карауловым*, в соответствии с которой структура языковой личности состоит из вербально-семантического, логико-когнитивного, деятельностьно-коммуникативного уровней;

б) теория *И.И.Халеевой*, базируемая на теории *«языковой личности»* Ю.Н. Караулова. И.И. Халеева выделяет в 1 уровне языковой личности, предложенном Ю.Н.Карауловым – вербально-семантическом, 2 тезаурусные сферы: **I-ая тезаурусная сфера** формирует **ассоциативно-вербальную сеть языковой картины мира, а II-ая тезаурусная сфера** формирует **«концептуальную или глобальную картину мира»**.

Эти две тезаурусные сферы обуславливают выделение для их формирования 1) уровень усвоения иноязычного кода и 2) уровень развития культуры речевой деятельности.

3. Начинается переход к категории «межкультурной компетенции» в тесной связи с «коммуникативной компетенцией» и идеей обеспечения

их единства, который может выступать как один из показателей сформированности «вторичной языковой личности».

Моделью образования, реализующая категорию «целей» на данном этапе развития является «теория межкультурной коммуникации» как теория формирования «вторичной языковой личности» способной участвовать в межкультурном общении.

Цели обучения ИЯ определяются в соответствии с теоретической позицией авторов.

I. При целевой задаче формирования «вторичной языковой личности» предлагается определять цели (Н.Д. Гальскова) как трех аспектную систему прагматических, педагогических, когнитивных целей.

II. При доминировании культурологических установок на конечный результат, цели определяются как **социокультуроведческие** (формирование «субъектов диалога культур» – П.В.Сысоев)⁵⁷: при понимании и рассмотрении целей обучения ИЯ как инструмента международного общения в контексте цивилизаций и культур (В.В.Сафонова)⁵⁸, конечной целью и результатом определяются одновременно «вторичная языковая личность» и «субъект межкультурной коммуникации» как равнозначные понятия и уровни владения ИЯ и др.

Однако при отсутствии адекватной задачам методологии, системно отражающей эту методологию теории и иноязычно-образовательной парадигмы до вариативных технологии достижения планируемых результатов невозможно обеспечение достижения поставленных результатов.

В этих условиях правомерен пересмотр и разработка методологических основ современного языкового и иноязычного образования, соответствующего уровню образовательных потребностей общества, на основе которого станет возможным создание национальной целостной и преемственной системы иноязычного образования, многовариантной по своим содержательно-функциональным и целевым установкам и задачам, структурно объединяющей в рамках единого иноязычнообразовательного пространства все существующие и прогнозно-возможные формы и уровни обучения иностранному языку.

Таким универсальным научно-теоретическим базисом на настоящем этапе развития науки представляется впервые разработанная в отечественной методической науке «**Когнитивно-лингвокультурологическая методология и теория иноязычного и полиязычного образования**», ос-

⁵⁷ Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001.

⁵⁸ Сафонова В.В. Социокультурные аспекты языкового образования. – М.: Еврощкола, 2008. – 77 с.

новы которой были подробно освещены в монографии «Современное иноязычное образование: методология и теории»⁵⁹.

Когнитивно-лингвокультурологическая методология (С.С.Кунанбаева) как универсальная концептуальная основа современной теории иноязычного и полиязычного образования обеспечивает новационный подход к моделированию языкового образовательного процесса, к созданию отечественных международно-адаптивных уровневых моделей языкового образования в условиях триязычия, предопределяет уровни достижения конечного результата обученности и существенно меняет практику организации образовательного процесса.

Согласно этой методологии и теории:

- *расширена предметная область «иностранный язык» до уровня «иноязычное образование»,* что сохраняет такой социализирующий фундамент языка как «культура» с одной стороны, и выводит обучение языка на уровень самостоятельной сферы образования;

- *комплексным объектом «иноязычного образования» определен междисциплинарный конструкт в форме такого дидактического целого как «язык – культура – личность»,* выступающего как объект научного познания во взаимосвязи всех его составляющих;

- в качестве *методологической категории,* обеспечивающей *интеграцию в органичное целое «язык – культура – личность»* выделено синтезированное целое – *«лингвокультура»;*

- определен набор **методологических принципов** когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования, полноценно и системно отражающих эту методологию при ведущем **когнитивном принципе,** обеспечивающем концепт нового языкового мира, это – *когнитивный, коммуникативный, социокультурный, лингвокультурный, концептуальный, развивающее-рефлексивный;*

- введена такая *целерезультативная категории как «межкультурная компетенция»,* формирование которой является единым когнитивно-обусловленным процессом становления *«субъекта межкультурной коммуникации»,* а качественный результат сформированности отражается в степени взаимосвязанного проявления вышеназванных базовых шести методологических принципов;

- *конечным и достижимым качественным результатом* и уровнем владения в условиях отсутствия лингвокультурной и социокультурной среды является формирование личности *«субъекта межкультурной коммуникации»* со способностью адекватно осуществлять межкультурную коммуникацию в вариативных

⁵⁹ Кунанбаева С.С. «Современное иноязычное образование: методология и теории». Алматы, 2008.

профессиональных и жизненных условиях, проявляя соответствующую коммуникативно-поведенческую культуру и национально-специфическую ментальность, характерную для носителей изучаемого языка и культуры.

В соответствии с когнитивно-лингвокультурологической методологией в ситуациях с обучением иностранным языкам вне страны изучаемого языка, **вычленяется «иноязычное образование» как самостоятельная отраслевая область**, имеющую собственную, отличную от «языкового образования» теоретико-методологическую базу, отражаемую совокупностью методологических принципов, ведущими среди которых являются коммуникативный, когнитивный, социокультурный и др.

Рационализацией целеполагания и целеформулирования в области иноязычного образования на основе обновленной методологии на сегодняшний день является компетентностный подход к формулированию конечного результата иноязычного образования. Формирование компетенций в структуре языковой личности, а не изолированных знаний, умений и навыков, будет способствовать тому, что данная личность будет в большей степени подготовлена к современным условиям активного функционирования в обществе.

Согласно принципам Болонского процесса, к которому присоединилась и Республика Казахстан, не предполагается наличие такого регламентирующего весь образовательный профессиональный процесс документ как «стандарт». Конечный результат образования определяется в форме конечного набора компетентностей как «эталон специалиста». Поэтому разрабатываемый документ для европейского сообщества является «эталонном специалиста», позволяющим вузам самим определять содержание образования. Другими словами, генезис целеполагания в этом случае задается **направлением от целей к содержанию подготовки специалистов с высшим образованием**. В последовательном переводе отечественной системы высшего образования на платформу предопределяемую Болонскими требованиями, эталонные характеристики специалиста по европейским принципам успешно отражаются в разрабатываемых «моделях специалиста», дифференцируемых по отраслям образования, что является менее регулятивным, чем «эталон» и дает большую свободу и автономию в выработке более гибких моделей специалистов и для субъектов системы высшего образования. Оба подхода объединяются единством направлений: **от целей к содержанию образования, в то время как «стандарт» предопределяет обратное направление: от содержания образования к уточнению целей профессиональной подготовки**. Соответственно, **модернизационный вектор отечественного образования** предполагает исходить из ры-

ночного посыла на ориентацию востребованной профессионально-квалификационной модели специалиста, которая должна адекватно отражаться в профессиональном стандарте с подвижной системой квалификационных индикаторов, т.е. компетенций. Следовательно, от корректности и адекватности потребностям рынка труда выработанной «компетентностной модели» специалиста с гарантирующим его формирование механизмом реализации через целеполагающую систему требований к качеству и уровню формируемых компетенций, зависит возможность обеспечения соответствия подготовки специалиста так называемому «профстандарту».

Движущим рычагом для ускоренного перехода на компетентностный подход являются объективные требования современной «экономики знания», в которой более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, а обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др. Компетентностный подход является важным связующим звеном между образовательным процессом и интересами работодателей. Уже сейчас ведущие компании и государственные ведомства формулируют свои требования к персоналу на языке компетенций. Разработка и внедрение так называемых «профилей (или моделей) компетенций» (описывающих требования к отдельным категориям сотрудников: высшим руководителям, линейным менеджерам, административному персоналу и др.) является неотъемлемой частью управления эффективностью многих многонациональных компаний.

Гибкость и динамизм системы высшего образования, возможность нового уровня и качества взаимодействия субъектов образования обеспечивается при этом реализацией ряда обновленных принципов, которые представляются нам следующими:

- принцип научной фундаментальности и системности содержания образования;
- принцип комплексности и интегрированности системы получаемых знаний с наукой и производством;
- принцип новационной и информационной ориентированности подготовки специалистов;
- принцип универсальности и прогностичности образования;
- принцип многовариантности и альтернативной приложимости профессиональной компетенции;
- принцип прикладной результативности получаемых квалификаций;

- принцип непрерывности, многоуровневости и преемственности структуры и содержания образования;
- принцип академической или профессиональной завершенности каждой ступени с их квалификационной сертификацией;
- принцип социально-экономической обусловленности образовательных целей;
- принцип проблемности и интерактивности организации учебного процесса;
- принцип обеспечения международно-статусного уровня профессиональной и академической квалификации специалистов;
- принцип индивидуализации и личностно-центрированного подхода в обучении;
- принцип образовательного сотрудничества;
- принцип профессиональной целезаданности содержания;
- принцип актуализации креативно-деятельностного и адаптивного компонентов профессиональной готовности студентов и ряд других принципов, обусловленных кардинальностью преобразований.

Концептуальную основу проектирования целей и содержания компетентностного образования составляет система принципов:

- принцип использования международных стандартов многоуровневого образования с учетом отечественных образовательных традиций и национального менталитета;
- принцип акмеологической ориентации (на наивысшие достижения и наиболее результативные способы деятельности занятых в данной сфере людей);
- принцип технологического обеспечения уровня профессиональной готовности в соответствии со стандартами данной ступени образования;
- принцип сочетания образовательного стандарта с вариативными образовательными маршрутами студентов;
- принцип единства обучения и саморазвития специалиста как условия становления профессиональной индивидуальности.

Таким образом, анализ состояния современного образования характеризуется изменениями в направленности, целях, содержании образования, которое все более явно ориентируется на свободное развитие личности, на ее самостоятельность и конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов в условиях процесса интеграции Республики Казахстан в мировое и европейское экономическое пространство.

Процесс глобализации и экономической интеграции стран Европы, а также необходимость приближения состояния образования к требованиям мирового сообщества с целью повышения его качества обусловили необходимость перехода Республики Казахстан на требования и

принципы Болонского процесса, которые несомненно, влекут за собой совершенствование образовательной парадигмы. Происходящая в последнее десятилетие смена образовательной парадигмы определила необходимость включения компетентностного подхода в подготовку специалистов в системе высшего профессионального образования.

В связи с этим, возникает необходимость принятия ряда последовательных мер, направленных на переход от традиционной формально-знаниевой к компетентностной модели направленной на личность студента.

Складывающаяся в настоящее время образовательная ситуация определяет необходимость переосмысления ключевых методологических подходов к практике принятия и реализации решений, связанных с обучением и профессиональной подготовкой молодежи к динамично изменяющимся рыночным условиям. В процессе подготовки специалистов главенствующую роль приобретает ориентация на *личность и компетентность*, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность. Сегодня все более востребованными становятся компетентные специалисты, способные эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях. Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями.

Рассматривая целеполагание на основе компетентностного подхода, можно отметить, что оно обладает всеми характеристиками современной образовательной парадигмы, но, в то же время, имеет и *специфические черты*, определяющие его особый статус, а именно:

- направленность на формирование **профессиональной готовности** будущих специалистов;
- системно-инновационный характер;
- интеграционная природа;
- личностно-ориентированный характер;
- расширенное функциональное наполнение за счет введения интроспективно-прогностической функции;
- комплексность в реализации целей и содержания образования.

Требования к статьям, представляемым в «...Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана»

Представленные для опубликования материалы должны соответствовать следующим требованиям:

1. Содержать результаты научных исследований по актуальным проблемам в области лингвистических, филологических, педагогических наук, переводческому делу, межкультурной коммуникации, востоковедения, международных отношений, международного права и экономических отношений, регионоведения, менеджмента и международных коммуникаций, маркетинга, туризма.

2. Доминантная идея публикаций: следование принципам научности, инновационности, целостности и системности.

3. Статья предоставляется в бумажной и электронной форме.

Шрифт Times New Roman, кегль – 14, интервал - 1, 5, поля: верхнее, нижнее, левое, правое - 2 см.

Абзац (отступ) – 1 см.

4. Принимаются статьи от 5 до 16 страниц (1 п.л.), включая таблицы, рисунки.

Структура статьи:

1. В левом верхнем углу – шифр УДК

2. Автор

(по центру, фамилия полностью, имя, отчество – инициалы, с указанием должности, ученой степени, места работы жирным шрифтом)

3. Название – по центру (жирным шрифтом).

4. Аннотация на языке статьи (без написания самого слова «аннотация», 70-80 слов, 10-12 строк), на каз., русс., англ.яз. (без ключевых слов) – в конце статьи.

5. Ключевые слова (8-10 слов).

6. Текст статьи

7. Ссылки на использованную литературу (список литературы, references) Ссылки на использованную литературу даются цифрами в прямых скобках по мере упоминания [1, с. 15]. Постраничные сноски не допускаются.

8. Список использованной литературы (не менее 5 наименований), в котором указывается литература за последние 5-7 лет.

1. Кунанбаева С.С. Реализация культурного проекта «Триединство языков в Республике Казахстан // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Сер. «Филология». - 2012. - № 1.- С. 3-9.

2. Усубалиева С.Ж. Экологический менеджмент: уч.пособие. – Алматы: Экономика, 2011. – 128 с.

7. Urbain C., Bissot H. Cuisines en partage. Le plov dans tous ses états. Constitution d'une diaspora autour d'un plat d'Asie centrale // *Diasporas*. – 2005. – N 7. – Режим доступа – URL: http://w3.framespa.univ-tlse2.fr/revue/articles_fiche.phpid=335 - (дата обращения 31.07.2012).

Таблицы, схемы, графики и т.д. создаются средствами Microsoft Word, нумеруются, имеют название, которое печатается без отступа строки.

Например,

Таблица 1. Систематизация текстов о хронологии

Таблица вставляется в текст сразу после ссылки на нее.

Графики и диаграммы создаются средствами Microsoft Excel, снабжаются заголовками, соответствующими подрисуночными подписями, расположенное по центру, и вставляются в текст сразу после ссылки на них.

Например,

Рис.1. Портрет Бальзака

Фотографии (изображения), иллюстрации представляются в формате JPEG (jpg), разрешение не менее 300 пикселей, и предоставляются отдельными файлами. К каждому изображению обязателен заголовок (сопроводительный текст, аннотация).

Формат 60x84/16, средний объем - 12 п.л. = около 200 стр. формат А4.

Публикации для зарубежных авторов – платные или бесплатные?

1. Серия «Филологические науки».
2. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация».
3. Серия «Востоковедение», выходит с 2004 г.
4. Серия «Педагогические науки»,
5. Серия «Международные отношения»

Пример

УДК 39; 572.9

Н.Б.Ем, д.и.н.,

*Казахский университет международных отношений и
мировых языков имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан (E-mail: Natalya.Yem@ablairhan.kz)*

**Основные тенденции трансграничного брачного рынка в
Южной Корее в 2000-е годы: факторы спроса и предложения
для женщин Центральной Азии (на основе статистических данных)**

В статье отмечено, что в исторически моноэтнической среде южнокорейского общества численность межнациональных браков растет ежегодно. Показано, что этническая структура женихов и невест значительно расширились; заметное место в ней занимают женщины из постсоветских стран Центральной Азии. Автором сделана попытка раскрыть основные тенденции межэтнической брачности, показать уровень эндогамности внутриэтнических брачных предпочтений, определить факторы спроса и предложения на брачном рынке страны и место в нем женщин Центральной Азии на примере Узбекистана и Казахстана.

Ключевые слова: межэтнический брак, мультикультурная семья, политика Дамунхва, Южная Корея, Узбекистан, Казахстан

Текст статьи

Список литературы

Н.Б.Ем (выходные данные)

2000 жылғы Оңтүстік Кореядағы трансшегаралық некелесудегі негізгі ағымдар: Орталық Азия әйелдері үшін сұраныс пен ұсыныс факторлары (санақ деректерінің негізінде)

Оңтүстік Корея қоғамының тарихи моноэтникалық ортасында ұлтаралық некелесудің саны күннен күнге өсіп келеді, күйеу бала мен қалыңдықтардың этникалық құрылымы неғұрлым кеңейген. Олардың арасында бұрынғы Кеңес үкіметінен, яғни, Орталық Азия әйелдері көрнекті орында шоғырланған. Мақалада этносаралық некелесудің негізгі ағымдарын ашып көрсетуге, яғни этникалық эндогамдық некелесудің деңгейін, ел ішіндегі некелесудегі сұраныс пен ұсыныс факторларын және ондағы Орталық Азия, мысалы өзбекстандық пен қазақстандық, әйелдердің орнын анықтауға әрекеттер жасалған.

N.B. Yem (выходные данные)

Trends of inter-ethnic marriage market in South Korea in the 2000 's: supply and demand factors for women in Central Asia (statistics)

In mono-ethnic environment, South Korean society inter-ethnic marriages are growing in the last decade. The ethnic diversity of the brides and grooms is extended. Among them are popping up, women from Central Asia, the former Soviet Union. This article reveals the main trends of inter etc.

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ

ХАБАРШЫСЫ

ИЗВЕСТИЯ

КазУМОиМЯ имени Абылай хана

«ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ» сериясы

2 (37) 2015

серия «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ISSN 2411 - 8745

Подписано в печать 23.06.2015 г.

Формат 60x84 1/8. Объем 20,5 п.л.

Заказ № 854. Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии «ИПЦ» КазУМОиМЯ

г. Алматы, ул. Муратбаева, 200