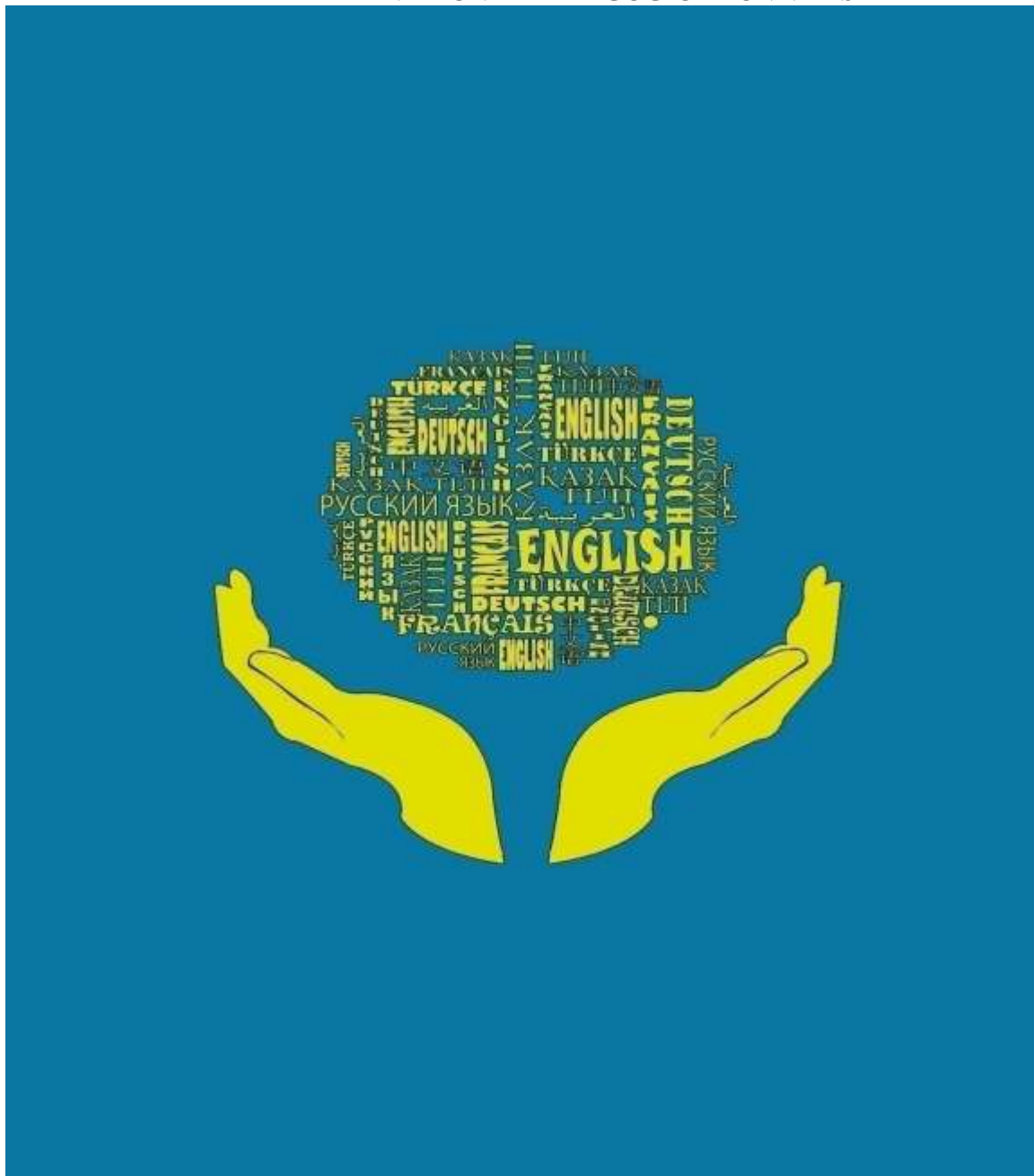




№2 -2013

ISSN 2307-7891

АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ
ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Көптілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясы
Серия «Полиязычное образование и иностранная филология»
Series «Multilingual education and philology of foreign languages»

**АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ
ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

**«КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІ ФИЛОЛОГИЯСЫ»
СЕРИЯСЫ**

**СЕРИЯ
«ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ»**

**SERIES
«MULTILINGUAL EDUCATION AND PHILOLOGY OF FOREIGN
LANGUAGES»**

№ 2-2013

ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАН!

Назарларыңызға ұсынылып отырған Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті ғылыми-әдістемелік «Хабаршы» журналының «Көптілді білім беру мен шетел филологиясы» атты сериясы осы университеттің Филология және көптілді білім беру институты бастамасымен жарыққа шығып отыр.

Қазіргі таңда көптілді білім беру - Қазақстан Республикасының жоғарғы білім беру жүйесінің негізгі бағыттарының бірі, өйткені жоғарғы оқу орны мәдениаралық және лингвомәдени құзіреттіліктерді меңгерген жоғарғы білікті және бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау үдерісіндегі маңызды саты болып табылады. 2011-2020 жылдарға арналған Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасын және Қазақстан Республикасының 2050-Стратегиясын жүзеге асыру мақсатында еліміздің білім беру саласында көптеген іс-шаралар қолға алынып жатыр, көптілді білім беруде шешімін мен жауабын таппай отырған мәселелер мен сауалдар жетерлік.

Басты мақсатымыз – шетелдік және отандық ғалымдарды тарта отырып, көптілді білім берудегі түйінді мәселелерді жіті қарастырып, сұрақтарға жауап іздеу және пайдалы кеңестер беру.

Журналымыздың санында Сіздер Америка, Британия, Франция, Германия, Түркия, Иран, Египет, Қытай және Өзбек, Әзірбайжан елдерінің ғалымдары мен Қазақстан Республикасының жоғарғы оқу орындары мен орта және арнайы білім ордаларының профессорлық-оқытушылар құрамы мен магистранттар, студенттердің осы тақырыптағы ғылыми мақалаларымен таныс боласыздар.

Журнал көптілді білім беру саласын жан-жақты зерттеуге бағытталған 7 тараудан тұрады:

1. Шетел тілінде білім беру.
2. Мәдениаралық коммуникация және аударма мәселелері.
3. Когнитивтік лингвистика.
4. Лингвистика және мәтін лингвистикасы.
5. Лингвомәдениеттану.
6. Дискурс және оның типологиясы.
7. Көптілді білім беру.

Сәттілік тілейміз!

Редакция алқасы

БАС РЕДАКТОР

Т.Т. АЯПОВА - Абай атындағы ҚазҰПУ филология және көптілді білім беру институты директоры, ф.ғ.д., профессор

БАС РЕДАКТОР ОРЫНБАСАРЛАРЫ:

Баданбекқызы З. – ф.ғ.к., доцент

Асқарова С.А. – ф.ғ.к., доцент

ҒЫЛЫМИ РЕДАКТОРЛАР:

Ешимбетова З.Б. - п.ғ.к., филология және көптілді білім беру институтының оқу-әдістемелік жұмысының жетекшісі

Шенгелбаева Н.Р. - ф.ғ.к., кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісі кафедрасы

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Мирзоев К.И. - ф.ғ.д., профессор, шығыс тілдері кафедрасының меңгерушісі

Мусаева К.С. - п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры, арнайы мақсаттағы ағылшын тілі кафедрасының меңгерушісі

Букабаева Б.Е. - ф.ғ.к., кәсіби шетел тілі коммуникациясы кафедрасының меңгерушісі

Кемелбекова З.А. - ф.ғ.к., кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісі кафедрасының меңгерушісі

Мукашева А.С. - ф.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры, кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісі кафедрасы

Дэвис Брент – PhD (АҚШ)

Н.Новин – PhD Argibin University (Иран)

Дэвид Ландис – PhD (АҚШ)

Фатима Шнан-Давен - PhD Экс-Марсель университеті (Франция)

Наср М.Ариф – PhD Ислам Әлемі институтының директор міндетін атқарушысы (Араб Эмираты)

Әлімсейіт Әбілғазы – ф.ғ.д., профессор Шыңжаң университеті филология институты (ҚХР)

Иноятова У.И. – п.ғ.д., Низами атындағы ТГПУ (Ташкент, Өзбекстан Республикасы)

Кенан Коч – PhD (Турция)

Нил Стейнторп - магистр (Австрия)

М. Яуманн – магистр (ФРГ) ДААД орталығы

Али Али Шабан – PhD Каир (Египет)

ЖАУАПТЫ ХАТШЫЛАР:

Ибрагимова К.К. - кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісі кафедрасының аға оқытушысы (орыс тіліне жауапты)

Бейсахметова Ж.А. - кәсіби шетел тілі коммуникациясы кафедрасының аға оқытушысы (ағылшын тіліне жауапты), **(жауапты хатшы)**

Айтқазықызы С. - PhD, Шығыс тілдері кафедрасы (қытай тіліне жауапты)

Абдрахманова Г. - ф.ғ.к., доцент, Шығыс тілдері кафедрасы (араб тіліне жауапты)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Т.Т. АЯПОВА - директор института филологии и полиязычного образования КазНПУ имени Абая, д.ф.н., профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Баданбекқызы З. – к.ф.н., доцент

Асқарова С.А. – к.ф.н., доцент

НАУЧНЫЕ РЕДАКТОРЫ:

Ешимбетова З.Б. - к.п.н., руководитель УМО института филологии и полиязычного образования

Шенгелбаева Н.Р. – к.ф.н., кафедра профессиональной иноязычной коммуникации и переводческого дело

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

Мирзоев К.И. - д.ф.н., профессор зав. кафедрой восточных языков

Мусаева К.С. - к.п.н., профессор КазНПУ имени Абая, зав. кафедрой английского языка для специальных целей

Букабаева Б.Е. - к.ф.н., зав. кафедрой профессиональной иноязычной коммуникации

Кемелбекова З.А. - к.ф.н., зав. кафедрой профессиональной иноязычной коммуникации и переводческого дело

Мукашева А.С. - профессор КазНПУ имени Абая, кафедра профессиональной иноязычной коммуникации и переводческого дело

Дэвис Брент – PhD (США)

Н. Новин – PhD Argibin University (Иран)

Дэвид Ландис – PhD (США)

Фатима Шнан–Давен - PhD Университета Экс-Марсель (Франция)

Наср М.Ариф – PhD, исполнительный директор Института Исламского мира (Арабские эмираты)

Әлімсейіт Әбілғазы – д.ф.н., профессор Шинжанский институт филологии (КНР)

Иноятова У.И. – д.п.н., ТГПУ им Низами (Ташкент, Республика Узбекистан)

Кенан Коч – PhD (Турция)

Нил Стейнторп - магистр (Австрия)

М.Яуманн – магистр (ФРГ) Центр ДААД

Али Али Шабан - PhD Каир (Египет)

ОТВЕТСТВЕННЫЕ СЕКРЕТАРИ:

Ибрагимова К.К. - старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной коммуникации и перевода (русский язык)

Бейсахметова Ж.А. - старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной коммуникации (английский язык), (**ответственный секретарь**)

Айтқазықызы С. - PhD кафедры восточных языков (китайский язык)

Абдрахманова Г. - к.ф.н., доцент кафедры восточных языков (арабский язык).

EDITOR-IN-CHIEF

T.T. AYAPOVA - Director of the Institute of Philology and Multilingual Education, Abai KazNPU, doctor of philological sciences, professor

EDITOR-IN-CHIEF'S ASSISTANTS:

Z. Badanbekkyzy - candidate of philological sciences, associate professor

S.A. Askarova - candidate of philological sciences, associate professor

SCIENTIFIC EDITORS:

Z. B. Yeshimbetova - candidate of pedagogical sciences, TTU chief of the Institute of Philology and Multilingual Education

N. P. Shengelbayeva - candidate of philological sciences, department of professional foreign language communication and translation studies

EDITORIAL STAFF:

K.I. Mirzoyev - doctor of philological sciences, professor, head of Eastern languages department

K.S. Musayeva - candidate of pedagogical sciences, professor of Abai KazNPU, head of English language for special purposes department

B.E. Bukabayeva - candidate of philological sciences, head of professional foreign language communication department

Z.A. Kemelbekova - candidate of philological sciences, head of professional foreign language communication and translation studies department

A.S. Mukasheva - candidate of philological sciences, professor of Abai KazNPU

Davis Brent - PhD (USA)

N.Novin - PhD of Argibin University (Iran)

David Landis - PhD (USA)

Fatima Shnah- Daven - PhD of Ex-Marseille University (France)

Nasr M. Arif - PhD, executive director of Dar al-Islam Institute (Arab Emirates)

Alimseyit Abilkazy - PhD, Professor of Jingjiang Institute of Phology (China)

Inoyatova U.I. – Doctor of philological, Nizami TSPU (Tashkent, Uzbekistan Republic)

Kenan Koch - PhD (Turkey)

Neil Stainthorpe - MA (Austria)

M. Yauman - master degree, DAAD center (Germany)

Ali Ali Shaban - PhD Kair (Egypt).

EXECUTIVE SECRETARIES:

K.K. Ibragimova - senior teacher (Russian Language)

Zh. A. Beisakhmetova - senior teacher (English Language), (**executive secretary**)

S. Aytakzykyzy - PhD (Chinese Language)

G. Abdrakhmanova - candidate of philological sciences, associate professor (Arabic Language).

Журнал Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігіне 12.02.2013 жылы тіркеліп, №13343 - Ж куәлігі берілді.

Шығарылу мерзімі жылына 4 рет. Периодичность 4 раза в год.

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Ешімбетова З.Б. Тілдерді оқыту-оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастыру.....	9
Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д. Личностно-ориентированные технологии обучения в преподавании русского языка.....	12
Мустафаева Г. Мамандық шет тілін игеру процесін реттейтін контекстік оқыту принциптері.....	16
Лукпанова С.М. Ролевые и деловые игры в обучении иностранному языку в условиях неязыковых факультетов.....	20
Ashegova B.N., Baisultanova S. Sh. The efficiency and barriers of using computer technologies in teaching English.....	23
Ismail N.M., Khamitova G.D. Basic approaches to formation of confirmation of qualifications and English proficiency standard	25
Kulekenova Zh.G. Problems in acquiring English pronunciation and ideas to cope with them.....	29
Beisenbayeva B.A., Kopzhasarova U.I. The role of games in vocabulary teaching.....	32
Mamyrbayeva M.Z. Project work as one of the innovative teaching technologies in English language learning.....	36
Мукашева А.С., Копбаева С.М. Проведение деловых игр на занятиях по иностранному языку.....	43

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖӘНЕ АУДАРМА
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД
INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION

Мирзоев К.И. Историко-культурные взаимосвязи Казахстана с тюркским миром.....	47
Азаматова А.Х. О базовых категориях теории межкультурной коммуникации.....	53
Уәлібай Н., Бисембиева А. Қазақ тіліндегі есімше тұлғаларының ерекшеліктері және олардың қытай тіліне аударылу жолдары.....	58
Zhalalova A.M., Ysupova N. The main ethical standards in translation and interpretation.....	61

КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА
КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА
COGNITIVE LINGUISTICS

Аяпова Т.Т. Баланың когнитивті дамуы және ана мен бала арасындағы интерактивті іс-әрекеттің маңызы.....	64
Букабаева Б.Е. Сөйлеу әрекеті онтогенезіндегі тілдің негізгі қызметі және оның қалыптасу жүйесі.....	72
Сайбекова Н.У. Ағылшын және қазақ тілдеріндегі «махаббат» концептісі.....	75
Шыныбекова А.С., Досжанова Г. Н. Заманауи бағытта сөйлеу тәсілдері, коммуникативтік жағдаяттағы стратегия.....	78
Қабатай Б.Т., Нұрмағамбетова А.Ш. Көпшілік алдында сөйлеу ерекшеліктері.....	83

ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ МӘТІН ЛИНГВИСТИКАСЫ
ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА
LINGUISTICS AND TEXT LINGUISTICS

Ахметбекова А.М. Особенности дефиниции как метатекста в словарях лингвистических терминов....	87
Касымова Р.Т. Роль родного языка в усвоении лексики второго языка.....	93
Эглит Л.В. Морфологические варианты в сленге.....	96
Байгожина А.Е., Шегебаева А.М. Молодежный сленг как повседневный язык общения.....	100
Егорова Т.В. Проявление асимметрии в лексико-фразеологической системе русского языка.....	104
Жаналина Л.К. Дуализм в теоретическом и методологическом аспектах разработки значения.....	107
Қартабаева А.А. Ағылшын және қазақ тілдеріндегі сандық фразеологиялық бірліктердің кейбір ерекшеліктері.....	113
Sultankulova Sh.U., Zhakybaeva A.T. Semantic classification of phraseological units.....	115
Бисенбаева М.К. Қазақ тілі қаратпа сөздерінің зерттелу жайы.....	118

**ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
CULTURAL LINGUISTICS**

Тлеубай С.Т. Сөйлеу тіліне тән лингвокультуремалар.....	122
Дадашов Д. Ағылшын және қазақ мақал-мәтелдерінің ортақ табиғаты.....	125
Уюкбасва М.И. Предюдициальность в романе Чарльза Диккенса «Крошка Доррит».....	127

**ДИСКУРС ЖӘНЕ ОНЫҢ ТИПОЛОГИЯСЫ
ДИСКУРС И ЕГО ТИПОЛОГИЯ
DISCOURSE AND ITS TYPOLOGY**

Kosherova K.K. Mood category as a phenomenon and a way of discourse expressing.....	131
Anayatova R.K. Lexical and grammatical transformations of translation of aviation discourse from English into Russian.....	134

**КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ
ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MULTILINGUAL EDUCATION**

Ломова Е.А. Американская реальность в восприятии русских писателей XX столетия.....	137
Сафронова Л.В. Испанские ритмы Иосифа Бродского.....	140
Велиев Э. Али оглу. Форма множественного числа в азербайджанском языке.....	144
Нәсіпқазы Е., Кибиров У.Х. О глаголах современного китайского языка.....	148

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

З.Б. Ешімбетова

п. ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы, Қазақстан

ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУ - ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа: Шетел тілін орта мектепте оқыту дәрежесін арттыру, әсіресе қазақ тілінің мәртебе алуына байланысты шетел тілін ана тілімен салыстыра оқыту республикада халыққа білім берудің өзекті мәселелерінің біріне айналып отыр. Осы орайдан тілдерді оқыту үрдісінде оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастырудың тиімді жолдарын айқындай түсу және оның өмірге үйлесімді міндеттерін шешу қазіргі кезеңдегі педагогика ғылымының басты бағдары болып табылады. Сондықтан тек жеке бір ғана тілді оқыту аясында шектеліп қалмай, білім берудің жалпы дидактикалық негіздерін басшылыққа ала отырып, мектеп оқушыларына тілдерді оқыту арқылы танымдық қызығушылығын қалыптастыру проблемаларын шешу бүгінгі күннің ынтызар тілегі екендігі және оның тиімді әдіс, тәсілдерін аша түсу өмір қажеттігінен туындауда. Әсіресе, шәкірттерге тілдерді оқыту үрдісінде атқарылатын іс-әрекет арқылы олардың өзіндік ізденісін, қызығушылығын қолдау табысқа жетудің кілті.

Тірек сөздер: тілдік мәртебе, теориялық және практикалық ұғым, оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастыру, жалпы дидактикалық негіздер, белсенділікке жұмылдыру, интеллектуалды біліктілікті қалыптастыру, әрекет мотиві.

Қазақстанның қазіргі кезеңдегі қарқынды даму жолындағы елді демократияландыру, әлеуметтік өркендеу саласындағы талпыныстары білім беру жүйесін жаңаша өркендетіп оқыту, тәрбие үрдісін жетілдіруді талап етіп отыр. Егемендік алған еліміздің жаңа даму кезеңінде, оның дүниежүзілік аренаға шығып, басқа елдермен саяси-экономикалық, мәдени қатынастарды қалыптастыруы, Қазақстан Республикасының Біріккен Ұлттар Ұйымына мүше болуы, әр түрлі дипломатиялық қызмет атқаруы шетел тілінің рөлін көтеруді қажет етеді. Қоғамдағы геополитикалық, коммуникациялық, технологиялық өзгерістер және интернет жүйесі арқылы тілдесу әр түрлі мамандықтағы, әр түрлі жастағы, әр түрлі қалауы, қызығушылығы бар адамдардың санын мейлінше көбейте түсуде. Осыған байланысты шетел тілдерін пайдалану қажеттілігі де артып келеді. Тіл-тек қатынас құралы емес, тілін үйреніп жүрген елдің рухани байлығын меңгеруде де үлкен рөл атқарады. Тәуелсіздікке қол жеткен жылдардан бері әлемдегі көптеген елдермен саяси-әлеуметтік, экономикалық, мәдени байланыс жасауға кеңінен бет қойдық. Бұл қарым-қатынастың нәтижелі болуы, ел мен елдің, халық пен халықтың өзара ынтымақтасқан бірлігін өркендеуге тіл білудің мәні күн сайын арта түсуде [1, 314б.].

Шетел тілін орта мектепте оқыту дәрежесін арттыру, әсіресе қазақ тілінің мәртебе алуына байланысты шетел тілін ана тілімен салыстыра оқыту республикада халыққа білім берудің өзекті мәселелерінің біріне айналып отыр. Оған айғақ 1996 жылғы 4 желтоқсанда шыққан Қазақстан Республикасы Үкіметінің "Республикада шетел тілдерін оқытуды жақсартудың қосымша шаралары" туралы Қаулысы. Тұлғаның гуманистік, гуманитарлық қалыптасуына ықпал етіп, танымдық қызығушылығын қалыптастыруда мектепте оқылатын тіл саласындағы пәндер ерекше мәнге ие болуда. Өйткені, теориялық, практикалық ұғым, түсініктер ғылымның қай саласында болса да тіл арқылы меңгерілетіндігі ешбір талас туғызбайтын ақиқат шындық. Осы орайдан тілдерді оқыту үрдісінде оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастырудың тиімді жолдарын айқындай түсу және оның өмірге үйлесімді міндеттерін шешу қазіргі кезеңдегі педагогика ғылымының басты бағдары болып табылады. Сондықтан тек жеке бір ғана тілді оқыту аясында шектеліп қалмай, білім берудің жалпы дидактикалық негіздерін басшылыққа ала отырып, мектеп оқушыларына тілдерді оқыту арқылы танымдық қызығушылығын қалыптастыру проблемаларын шешу бүгінгі күннің ынтызар тілегі екендігі және оның тиімді әдіс, тәсілдерін аша түсу өмір қажеттігінен туындауда.

Оқушылардың танымдық қызығушылығы бүгінгі өркен жайып қарыштай дамыған ғылымды шеруге деген ізденісімен сәйкессе, ол тек тиісті деңгейде табысқа жетіп, оны біліп қана қоймай, келешекте оны өрістете түсуге ықпал ететіні сөзсіз. Қашанда ертеңгі іс бүгіннен бастау алары ақиқат. Ол үшін шәкіртті оқи білуге, оқығанын көңіліне тоқи білуге қалыптастыру және ондағы

зандылықтарды меңгеру мен дағдыларды бойына сіңіру, үйрету – педагогика ғылымының негіздерін басшылыққа ала білумен шарттас. Ал тілдерді игеру де оны пайдалана білу танымдық қызығушылықпен бірлікте шешіледі. Әдетте, тұлғаның білімді меңгеруі, өмірді түйсініп түсінуі, тану әліппесі сөзді, сөйлемді және оның мән-мағынасын ұғынудан бастап өркендейді [2, 786.].

Демек, мектеп оқушысын іздендіруге, өзін-өзі тануға, қоғамдағы қарым-қатынасқа тиісті бағыт-бағдар ұстай білуге үйрету және оған баулу тіл арқылы жүзеге асады. Сондықтан тілді меңгеруге ынталандыру танымдық қызығушылықпен бірлікте шешілетін күрделі мәселе болғандықтан бұл жеке пән әдістемесі аясында ғана шешілмейтін педагогикалық проблемаға айналып, қазіргі Қазақстанда мемлекеттік тілді, ағылшын, орыс тілдерін меңгеруге ниет қойып отырған кезде, оны игеруге деген қызығушылық қалыптастырудың тиімді де ортақ жолдарын көрсету уақыт талабынан туып отырған келелі мәселе.

Ғылымның қай саласын алсаңыз да теориялық және қолданбалы практикалық мәнде болады деп білсек, тілдерді оқыту арқылы оқушының танымдық қызығушылығын қалыптастыру әрі теориялық, әрі қолданбалы жүйесін бірлікте қарастырумен қатар оның өнер екендігін де ескерген жөн. Өйткені, игерілуге тиісті ұғым, сөздің мәні, айтылмақ ой-түсінік оқушыға әсер етерліктей болса, ол тиісті деңгейде көңіл толқытып, тереңірек ойландырады. Сондай-ақ, әсер санаға ерекше ықпал етеді. Әсердің нәтижесі бір жағынан тұлғаны әрекетке итермелесе, екінші жағынан танымдық түсінікті қалыптастырады. Үшіншіден, танымды жүзеге асырып, оны өмірде қолдана білуге жол ашады. Бұл үрдіске педагогикалық тұрғыдан қарасақ алға қойылған мақсатқа жетудегі мазмұн, оның жүзеге асырудың формалары мен әдістері және тиісті нәтижеге жетудегі оқушы мүмкіндігі бірлікте шешілуге тиіс. Осы орайдан бұл ғылыми-зерттеу жүйесінде ұстанған әдіснамалық, тәсілдік бағдарға уақыт мәресінен, мезгіл деңгейінен қарауды басты меже еттік [3, 1796.].

XXI ғасырдағы білімдендірудің жүйелік саласындағы басты ұстаным – сапалы түрде іске кірісіп тиімді әрекеттену, құндылықтарды тұтынып, нәтижелі табысқа жету. Бұл қағиданы тұтына білген тұлға сөзсіз табысқа жетеді. Көздеген мақсаты орындалады. Дәлірек айтқанда, бұл нәтижеге ие болудың кілті. Ал білімдендірудің арнасын кеңейткен интернетке қосылу, педагогтардың кәсіби мамандығын жетілдіру, ақпараттық тасқын, дамудағы жылдамдығына көз ілеспейтін бүгінгі шапшаңдық, білім жүйесіндегі жаңалықтар мен өзгерістерді игеру осыған дейінгі қолданылып келген әдіс, тәсіл, амалдарға бой бермей отыр. Ұзақ жылдар бойы қолданыста болып, жұртшылық мойындаған білім беру, оқыту, тәрбиелеу әдістері уақыт талабын өтеуде әлсіздік танытып, кейбір жағдайда оған ескіліктің қалдығы тұрғысынан қараушылық сияқты көзқарастар да байқалып қалады. Қоғамдық ғылымдар жүйесіндегі ғалымдардың ғылыми-зерттеу деректеріне жүгінсек – соңғы отыз жылдағы ақпараттану көлемі осыған дейінгі бес мың жылдағы ақпараттар көлемімен тең екендігін айқындап беріп отыр [4, б.453]. Осы орайдан қарағанда адамзат ғұмырында ғасырлар бойы жинақталған деректерге қоса бүгінгі қарқынды өркендеген білімнің тиісті салаларындағы мазмұнды игеру үшін оны оқу мен оқытудың әдістері мен тәсілдерін жаңаша жетілдіру, өзгерістер енгізуді өмірдің өзі-ақ талап етіп отырғандығы баршаға аян. Соңғы жылдарға дейін бұрыннан қолданылып келген байырғы әдістермен шектелдік, одан қазірде де айыға алмай отырғанымыз рас. Ол әдістер бойынша басты ұстаным - мұғалім "түсіндіреді", ал оқушы "тыңдайды", қайталап айтып береді. Шындығына тереңірек үнілсек ұстаздың айтқанын, көрсеткенін, берген теориялық түсіндірулерін шәкірт естіп, ұғынды, білді деген күннің өзінде де оқушының бәрі бірдей тиісті дәрежеде әрекетке көшіп, тындырымды еңбектеніп, құлашын кеңге жая алмайды [5, 2326.]. Жаттампаздыққа бейім самарқаулықпен шалағай орындаушы деңгейінде қалып қояды да өзіндік іс-әрекеттен сырттап, жайбарақаттық пен сүлесок тыңдаушы ретіндегі дәрменсіздік шырмауында қалып қояды. Бейімдеушілік шеңберінен шыға алмайды. Осыдан барып өзіндік білім-танымы нашар, түсінігі әлжуаз, шалғай білімділер көбейеді. Ал өте қабілетті, білім алуға бейім, күшті оқиды деген санаулы оқушылар ғана салыстырмалы түрде айтқанда талап деңгейінде үлгереді де, қалған көпшілік оқушы таным деңгейі әлсіз, білім дәрежесі төмен, қызығушылығы нашар үлгермеушілер қатарын көбейте түседі. Мұның көрінісін кез келген мектептен байқауға болады. Бұл олқылықты жоюға ықпал ететін және оған қозғау салатын әсерлі жолдың бірі – тілдерді оқытудың технологиясын жетілдірумен сабақтас. Өйткені, белгілі мазмұнды дұрыс ұғынып, түсіну – сөздің мәнін, терминнің сыр-сипатын нақты тани білуге тәуелді. Шындығына келгенде оқушының білуге деген қызығушылығы ғана олардың белсенділігін, өздігінен ізденуге деген ынтасын демейтін ықпалды күш. Сөздің мәнін түсінбеген адам айтылып отырған мазмұнды ұғына алмайтындығы белгілі. Сондықтан тілдерді оқыту үрдісінде қай тілде болмасын, ол қазақша ма, ағылшынша ма, орысша ма алдымен тілдің лексикалық мән-мағынасын меңгере білуге және оны

игеруге зейін қойып, соған бағдарлау шарт. Танымдық қызығушылық тұлғаны қозғаушы күш екенін естен шығармаған абзал. Тілдерді оқытуға байланысты танымдық қызығушылық өз алдына оқшау жатқан мәселе емес, оның әдіснамалық жолы басқа ғылымдармен бірлікте шешіледі [6, 1926.].

Философиялық тұрғыдан келгенде әдіснама – теориялық және практикалық іс-әрекетті құру мен ұйымдастырудың тәсілдері, принциптік жүйесі болуымен қатар таным мен ұғымның ғылыми әдістері туралы ілім. Педагогикалық зерттеудің әдіснамасы ғылыми танымдық іс-әрекеттердің тәсілдерін, формасын, оның құрылымдық принциптерін бірлікте қарастырады.

Таным арқылы заттар мен құбылыстардың басты белгілері, айырмашылықтары мен ұқсастықтары жайындағы бейнелі қабылдау нәтижесіне ұғым туады. “Таным ...практикалық қызмет барысында іске асады”.

Педагогикалық ғылыми-зерттеу әдіснамасының принциптері философиялық таным теориясынан бастау алатын және онымен тамырластығы тұлғаға берілетін білім, тәрбие, оқыту және даму мәселесін бір-бірінен бөлмей тұтастықта қарайды. Сондықтан да тұлғаның мәдениеттенуі мен әлеуметтену барысындағы танымдық қызығушылығы саласындағы аксиологиялық құндылықтарды және меңгеру технологиясы мен шығармашылық жолдарды жетілдірудегі адами даму мен өзіндік меннің өркендеуіндегі тұтастыққа бүгінде ерекше назар аударылып отырған антропологиялық, этнопедагогикалық танымдармен бірлікте қарау уақыт талабынан туып отырған заңдылық. Әсіресе, шәкірттерге тілдерді оқыту үрдісінде атқарылатын іс-әрекет арқылы олардың өзіндік ізденісін, қызығушылығын қолдау табысқа жетудің кілті [7, 1676.]. Оқушылардың танымдық белсенділігі туралы А.Дистерверг баланың ақыл-ойын және қабілетін дамыту – оқыту барысындағы қызығушылығы мен белсенділігі деп көрсетті. Танымдық іс-әрекет, өздігінен білім алу біліктіліктері мен дағдыларын қалыптастыруға және оны дәлелдеуге ат салысқан ғалымдар М.Н.Скаткин, Б.Н.Есипов, М.Г.Голант, Д.Б.Эльконин, Е.Н.Кабанова-Меллер, Д.Н.Богоявленский, В.В.Давыдов, Б.И.Коротяев, Н.Ф.Талызина, И.Я.Лернер, П.И.Пидкасистый.

Ж.А.Қараев өз еңбегінде оқушылардың белсенділігінің оңтайлы деңгейіне төмендегідей шарттармен қол жеткізуге болатындығын дәлелдеп, көрсеткен:

– әрекет мотивінің қалыптасуын қамтамасыз ету: нақты әрекет барысында танымдық қажеттілігін қалыптастыру, тұрақты танымдық қызығушылығын тәрбиелеу;

– оқу үрдісінде өзін-өзі басқару негізінде білім жүйесінің қалыптасуын қамтамасыз ету: ақпаратты өңдеу, жоспарлай білу, өзін-өзі ұйымдастыру және өзіне-өзі бақылау жүргізу арқылы интеллектуалды біліктілікті қалыптастыру;

– әрбір оқушыны сабақта белсенділікке жұмылдыру: ұжымдық жұмыс жағдайында жеке оқушымен жұмыс; оқушының оқу-танымдық әрекетіне бақылау жүргізу [1, 3146.].

Әлемге әйгілі психолог А.Н.Леонтьев іс-әрекет, сана, тұлға туралы жа зған еңбегінде былай дейді: "Для обладания достижениями человеческой культуры – каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями". Демек, оқушының білім алу саласындағы іс-әрекет танымдық қызығушылығының өркендеуіне тұлғаның көзқарасының қалыптасып, уақыт деңгейіне үйлесімді табыстарға жетуіне жол ашатындығы ақиқат шындық. Ал мұның нәтижесі ертеңгі еңбеккер, қоғамды өркендететін тұлға болуына ықпал етеді. Сонда танымдық қызығушылық тек тілдік фактор ғана емес, тұлғаның іс-әрекеті мен көзқарасындағы саналылықты жетілдіретін қозғаушы күш деп таныған абзал.

Әдебиеттер тізімі:

1 Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения. Дисс. д.п.н. - Алматы, 1994. - 314 с.

2 Сабыров Т.С. Оқушы жастардың танымдық әрекетін артырудағы оқытудың әдістері мен формаларының дидактикалық жүйесін тиімді қолдануда мұғалімдердің даярлаудың теориялық негіздері: автореф. пед.ғыл. докт., 13.00.01. - Алматы, 1996. - 78 б.

3 Жарықбаев Қ.Б. Психология. – Алматы, 1982. – 179 б.

4 Кудайкулов М.А. Дидактические проблемы формирования основ профессионально-методических умений у будущего учителя. Дисс. д.п.н. - Алма-Ата, 1975. - 453 с.

5 Казмағамбетов А.Г. Научно-педагогические основы формирования системы оценочных притязаний старшеклассников с учебном процессе. Дис. д.п.н. - Алматы, 1999. - 232 с.

6 Әбілқасымова А.Е. Студенттердің танымдық ізденімпаздығын қалыптастыру. - Алматы: Білім, 1994. - 192 б.

7 Омарова Р.С. Жоғары оқу орындарында студенттердің танымдық ізденімпаздығын қалыптастыру. Дис. п.ғ.к. - Алматы, 2001. - 167 б.

Резюме

З.Б.Ешімбетова
к.п.н., КазНПУ им.Абая
Алматы, Казахстан

Обучение языка - формирование познавательного интереса учащихся

В данной статье рассматривается формирование познавательного интереса студентов к языкам. Познавательный интерес – избирательная направленность личности на предметы и явления окружающие действительность. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес, становится основой положительного отношения к учению. Познавательный интерес носит (поисковый характер). Под его влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет.

Resume

Z.B.Eshimbetova
c.ph.s., Abai KazNPU
Almaty, Kazakhstan

Language learning - forming students' cognitive interest

This article deals with the formation of students' cognitive interests to foreign languages. Cognitive interest - selective focus on individual objects and phenomena of the surrounding reality. This orientation is characterized by a constant quest for knowledge, to new, more complete and in-depth knowledge. Systematically strengthening and developing cognitive interest becomes the basis of a positive attitude towards learning. Cognitive interest is (exploratory in nature). Under its influence, the person has always the question, the answers to which he constantly and actively is looking.

Г.Р. Кадырова, А.Д. Маймакова
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от педагогов современной школы применения технологий, методов, развивающих, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность учащихся.

Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи является реализация личностно-ориентированных технологий в обучении, принципы, построения которых нацелены на всестороннее развитие личности, исходят из признания уникальности субъектного опыта самого студента как важного источника индивидуальной жизнедеятельности – главной действующей фигурой всего образовательного процесса.

Формирование и развитие личности в соответствии с современной философией образования и образовательной политикой государства осуществляются через язык обучения, язык общения.

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии в обучении, познавательная, коммуникативная и личностная активность, культуросообразная парадигма, социокультурный, личностно-ориентированный подход.

В современном стремительно меняющемся и глобализирующемся мире, пронизанном масштабными потоками информации, требующем постоянного притока новых знаний, система образования должна формировать такие качества выпускника, как: инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий специалист должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде.

Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от педагогов современной школы применения технологий, методов, развивающих, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность учащихся.

Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи является реализация личностно-ориентированных технологий в обучении, принципы, построения которых нацелены на всестороннее развитие личности, исходят из признания уникальности субъектного опыта самого

студента как важного источника индивидуальной жизнедеятельности – главной действующей фигурой всего образовательного процесса.

Формирование и развитие личности в соответствии с современной философией образования и образовательной политикой государства осуществляются через язык обучения, язык общения.

Сам предмет – русский язык – является создателем интеллектуального пространства личности. В интеллектуальном пространстве изучения русского языка мало находится, нужно быть активным заинтересованным лицом, субъектом познавательной, интеллектуальной деятельности, воспринимаящим, признающим и понимающим ценность объекта изучения. Таким образом, в изучении языка в особой взаимосвязи находятся личностное и деятельностное соотношения. Личностный подход одновременно является и деятельностным, поскольку носители и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности. Он подразумевает рассмотрение учебной деятельности как средства и источника овладения языком. Студенты, являясь будущими специалистами, как субъекты учебной деятельности, должны проявлять в данном процессе активное отношение к реальной действительности, творчество. Необходимо отметить, что в интеллектуальном процессе укрепляются логические умения: анализировать, обобщать, сравнивать, выдвигать гипотезы и т.д. Организация интеллектуальных процессов зависит от развитости мышления обучающихся, что связано с ценностными представлениями о мире.

Ценностный фактор в интеллектуальном пространстве русского языка реализуется с помощью культурно ориентированных принципов, с целевой установкой на обеспечение ценностных представлений о русском языке путём создания целостной характеристики языка в единстве содержательного и процессуального действий. Поэтому саморазвитие языковой личности выступает как способ расширения и обогащения языковой картины мира и формирования многоязычной и поликультурной компетенции билингва и полилингва. В связи с этим конструктивным для лингвистического образования и духовно-нравственного воспитания является сопряжение языка и культуры, где «язык, благодаря кумулятивной функции, отражает состояние культуры и может быть использован как средство ее познания, реконструкций», а текст, воплощающий в себе культуру, опредмечивающий ее, может и должен стать основной дидактической единицей в личностно ориентированной, культуросообразной парадигме современного языкового образования человека [1, с.25]. Современная лингвистика позволяет эффективнее использовать текст, так как именно через структуру текста в наибольшей мере проявляются «смысловая заряженность» и «семантическая полнота» [2], а также эмоциональное восприятие мира. Из отмеченной выше взаимозависимости языка и культуры следует, что культуросообразная и личностная ориентация современного гуманитарного образования определила и общий подход к обучению русского языка как неродного. Таким подходом стал социокультурный, личностно-ориентированный подход.

Под личностно-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития его неповторимой индивидуальности.

«Индивидуальность – обобщенная характеристика особенностей человека, устойчивое проявление которых, их эффективная реализация в игре, учении, труде, спорте определяет индивидуальный стиль деятельности как личностное образование.

В обучении учет индивидуальности означает раскрытие возможности максимального развития каждого обучающегося, создание социокультурной ситуации развития, исходя из признания уникальности и неповторимости психологических особенностей личности» [3, с.27-28].

Чтобы реализовать индивидуальный подход в обучении, необходимо по-иному построить весь образовательный процесс и произвести технологизацию личностно-ориентированного обучения.

При реализации такого подхода меняется основная схема взаимодействия преподавателя и студента: она реализуется в этом случае через субъект - субъектные отношения. Процесс обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих особенностей студентов, а отношение «преподаватель-студент» организуется как равнопартнерское сотрудничество. При этом от преподавателя требуется создание комфортной учебной среды, психологической атмосферы, в которой получают возможности для удовлетворения важные социально-психологические потребности студента: потребность в признании, уважении, внимании со стороны преподавателя и других студентов группы.

Русский язык же, являясь гуманитарной дисциплиной, как никакой другой предмет учебного

цикла, способствует внедрению личностно-ориентированных технологий в силу своих специфических особенностей:

1) русский язык является одновременно и средством обучения, и средством общения между преподавателем и студентами;

2) овладение студентами русским языком наиболее эффективно осуществляется в процессе речевой коммуникации, где преподаватель и студент являются равноправными партнерами;

3) «личностные» характеристики русского языка выступают в качестве средства осознания человеком собственного «Я» и рефлексии, самовыражения и саморегуляции. В связи с этим процесс обучения русскому языку можно организовывать на личностно-ориентированном образовании, основывающемся на знании о целостном мире человека и на опыте целостной деятельности в этом мире.

Личностно-ориентированное образование включает следующие подходы: разноуровневый, индивидуальный, дифференцированный, субъективно-личностный.

В рамках личностно-образовательных технологий самостоятельными направлениями выделяются: гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как:

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;
- направленность на поддержку индивидуального развития личности;
- предоставление обучаемому необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Личностная ориентация преподавания гуманитарных предметов, в том числе лингвистических, прежде всего, связана с введением обучаемых в ситуацию диалога, который в данном случае выступает в качестве микроединицы педагогического общения на личностно-смысловом уровне. По мнению С.В. Беловой, уровень диалога зависит от готовности к диалогу двух сторон – преподавателя и обучаемого, от их способности воспринимать друг друга, проникать во внутренний мир другого, принимать его со всеми мыслями и чувствами [4, с.137].

Отметим, что при развитии диалога в рамках личностно-ориентированного обучения реализуются такие приемы, как: а) постановка проблем, имеющих актуальный философский смысл; б) нахождение противоречий в привычных и установившихся представлениях; в) столкновение различных концепций, подходов и их аргументаций и т.п.

В качестве примера можно предложить организацию занятий в малых группах на основе диалога, имитационно-ролевых игр, тренингов учебного общения.

Таковой является беседа, построенная на межличностном диалоге, где процесс понимания является ключевым моментом.

Межличностный диалог – это особый уровень взаимодействия и общения людей, высшее проявление их равноправия, подлинно человеческие отношения. В межличностном диалоге личность одного человека открыта личности другого, что дает возможность участникам такого диалога для взаимного познания и развития. В подобном качестве между партнерами складываются и утверждаются отношения, основанные на подлинно нравственных принципах. И, наконец, в межличностном диалоге активно применяются и развиваются новые способности – понимания, адекватного видения других людей, а также самого себя.

Беседа, как правило, всегда начинается с обоснования темы, которое настраивает обучающихся к предстоящему обсуждению как жизненно важному, а не надуманному делу. Поэтому, проводя беседу, преподаватель так ставит вопросы, чтобы студенты могли свободно высказывать свои суждения, приходиться к самостоятельным выводам и обобщениям. Ср.:

- Как вы понимаете выражение «Я патриот»?
- Что такое патриотизм для Вас?
- Стоит ли сегодня говорить о патриотизме? Почему?
- Как вы понимаете гражданский и казахстанский патриотизм? В чём разница между ними?

Обоснуйте свою точку зрения.

Такая беседа учит студентов вести диалог, формируя у них опыт диалогической коммуникации, адекватной реакции на неожиданные и неоднозначные суждения, толерантности как качества личности.

Важнейшую роль в обучении русскому языку играет деятельностно-творческий характер, реализующийся в форме групповой работы, построенной на межличностных отношениях. Основными компонентами технологии сотрудничества в данном случае выступает проблемное диалогическое общение, которое представляет собой целостную систему знаний, вопросов, ситуаций, предполагающих постепенное, последовательное восхождение ко все большей самостоятельности студентов.

Здесь можно предложить проблемную дискуссию на тему: *«Патриотами рождаются или становятся?»*

Такая групповая форма обучения позволяет, на наш взгляд, решать три основные задачи:

- конкретно-познавательную задачу, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, когда вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационную, связанную с воспитанием гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации индивида в сообществе.

В ходе таких дискуссий студенты учатся самостоятельно находить определенные выводы и принимать решения. Принцип проведения дискуссий – «никакого давления извне». Кроме тренировки участия в демократических процедурах в дискуссиях реализуется психологическое свойство трансформации вербальных реакций в поведенческие. «Проговаривание» и отстаивание идей в ходе дискуссий ускоряет их перевод в убеждения и регулятор поведения студентов.

Принцип спорного мышления, который предполагает отбор ситуации, в которой сталкиваются различные взгляды и интересы при обсуждении какого-либо общественного события, при различных решениях одной проблемы. В качестве такого спорного мышления можно предложить тему: *«Спорт для меня дань моде или жизненная необходимость?»*, где учебные цели ставят задачу применить «контroversное мышление со ссылками на различные альтернативы в качестве дидактического и методического средства» для организации интересного и близкого к реальности обучения.

Такие формы работы развивают умение работать в команде, выполнять трудные, нестандартные задания, вступать в полемику, не боясь отстаивать свою точку зрения, планировать свое время, анализировать свои достоинства и промахи. Кроме того, они обеспечивают студенту свободу выбора формы восприятия, практики и творческой реализации при изучении каждого нового явления и реализации каждой новой учебной задачи за счет предложения ему педагогом нескольких (как минимум трех-четырех) вариантов презентации, тренировки и учебной и естественной коммуникации, которые свободно отбираются самими ребятами.

Также для организации личностно-образовательного процесса можно предложить обучение, моделирующее исследовательское (поисковое) мышление при выполнении индивидуальных заданий, создающее условия для творчества в самостоятельной деятельности обучающихся. Например, при изучении темы «Деловое общение» можно предложить задания на выбор самих ребят:

1. *Узнайте и запишите, что такое речевое поведение учителя. Каковы его основные характеристики?*

2. *Используя метод наблюдения за речевой деятельностью учителя, анкетирование, карту самооценки, на основе содержания правил, узнайте, как выполняют эти правила учителя на практике.*

3. *Разработайте и представьте свой вариант правил речевого поведения учителя (педагога).*

Данный вид работы позволяет педагогу развивать и активизировать творческую, познавательную деятельность каждого студента, создать условия для самостоятельного управления ходом обучения; дифференцировать и индивидуализировать учебный процесс.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии, использующиеся в преподавании русского языка, обладают важными характеристиками: результативностью, когда высокий результат в процессе учебы может быть достигнут каждым студентом; психогигиеничностью, когда обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления; создание высокой мотивации к изучению предмета, что позволяет выявить и совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть резервные возможности студента.

Использование личностно-ориентированных технологий на занятиях русского языка несет в себе «новый вид ценности, позволяет раскрыть личностный потенциал студента, свободу выбора развития и саморазвития, формирование повышения ответственности личности за свой собственный выбор, становление, саморазвитие», что приводит к рождению «Образа Я» [5, с.17].

Кроме того, применение личностно-ориентированных технологий в преподавании русского языка способствует формированию ярко индивидуальной, прагматичной, раскрепощенной, независимой личности, способной ориентироваться в быстро изменяющемся социуме.

Список литературы:

- 1 Лагунова Н.А. К вопросу об информационных социокультурных ценностях современного аутентичного текста// Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: Материалы Всероссийской научной конференции. – Часть I. –Ижевск, УдГУ, 2001. –25 с.
- 2 Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
- 3 Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
- 4 Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- 5 Митина Л. М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студентов высших пед. заведений. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

Түйіндеме

Г.Р. Кадырова, А.Д. Маймакова

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Орыс тілін оқытудағы жеке тұлғаға бағытталған оқыту технологиясы

Мақалада қазіргі кезде орыс тілін оқытуда жеке тұлғаға бағытталған инновациялық әдістің қолданысы туралы айтылады. Орыс тілін оқытуда жеке тұлғаға бағытталған инновациялық әдісті қолдану студент бойына жеке дара тұлға ретінде көптілді және көпмәдени құзыреттілігін қалыптастырады.

Resume

G.R. Kadyrova, A.D. Maimakova

Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Person-centered learning technologies in Russian teaching

The article talks that today Russian language training can be organized introduction of innovations, using person-centered technology. The implementation principles of the personality-oriented systems in the teaching of the Russian language will form a well-rounded individual's multilingual and multicultural and bilingual competence.

Г. Мустафаева

Шет тілдері және іскерлік карьера университетінің магистранты

МАМАНДЫҚ ШЕТ ТІЛІН ИГЕРУ ПРОЦЕСІН РЕТТЕЙТІН КОНТЕКСТІК ОҚЫТУ ПРИНЦИПТЕРІ

Аңдатпа: Қазіргі жоғарғы оқу орындарында болашақ мамандарды дайындау кезінде олардың кәсіптік қызметінің заттық және әлеуметтік контекстерін шет тілді білім беру саласында қолдану студенттің шынайы тілде сөйлеу қызметінің кәсіби деңгейге көтерілуін қамтамасыз етеді. Бұл дегеніміз – болашақ маманның жалпы кәсіби компетенциясының жоғары сапаға жетуі. Сондықтан мақалада мамандыққа бағытталған шет тілін игеру үрдісіндегі контекстік оқыту принциптері қарастырылады.

Тірек сөздер: контекстік оқыту, мамандық тілі, оқу қызметі, квазикәсіптік қызмет, оқу-кәсіби қызмет, коммуникативтік компетенция, проблемалық жағдаяттар, контекстік принциптер, пәнаралық координация, кәсіби компетенция, кәсіби қызмет.

Болашақ мамандарды контекстік оқыту жағдайларында шет тілді дайындау, ең алдымен, осы оқыту теориясы шеңберінде жасалған принциптермен реттеледі. Ол шет тілді білім беруде төменде көрсетілгендей, өзінің спецификалық бояуын алады.

Тиісті бағдар мамандарының кәсіптік қызметінің формалары мен шарттарын, тұтас мазмұнын оқу қызметінде мақсатты және біртіндеп моделдеу принципі ЖООда дайындау кезеңінде оқушылардың кәсіптік қызметінің заттық және әлеуметтік контекстерін, оларға «өткен-қазіргі-болашақ» деген кеңістік-уақыттық контекст қоса отырып, қайта жаңғыртуға, олардың жүйелігін және пәнаралығын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Оқу процесін осылай ұйымдастыру кезінде игерілетін кәсіптік қызметтің сюжеттік желісі қайта жаңғырады, білім берудің статикалық мазмұнын жеке мағынаға ие

болатын, динамикалық түрде ашылатынға айналдырады. Бұның бәрі академиялық типті оқу қызметінің, квазикәсіптік қызметтің, оқу-кәсіби қызметтің практикасы арқылы жүзеге асады.

Қарастырылып отырған принципті шет тілді білім беру саласында қолдану моделденетін пәндік-технологиялық қызметтің және студенттің шынайы шет тілді сөйлеу қызметінің интегративті бірлігін іске асыру үшін педагогикалық негіз береді. Бұның мақсаты – болашақ маманның жалпы кәсіби компетенциясының жоғары сапаға жетуі.

Сонымен қатар, аталмыш білім беру саласында оның спецификасын ескере отырып, оқу уақытының шынайы шектеулі жағдайында тиісті тілдік автоматизмдерді, коммуникативтік дағды мен компетенцияны қалыптастыру қажеттілігі тұр. Белгілі бір категория мамандарының олардың шет тілді дайындық процесіндегі кәсіптік қызметінің контекстерін мақсатты және біртіндеп моделдеу принципі ретінде белгілей отырып, оны осы жағдайларға біршама бейімдеу дұрыс. «Мамандық тілі» пәні шеңберінде пәнаралық координация пәндік-тілдік, сонымен қатар, социомәдени сипатта болады. Бұл пән мұнда маңызды тармақ, болашақ профессионалдардың арнайы басқа тілді коммуникативтік компетенциясының қалыптасуына бағытталған пәнаралық білімді, дағды мен іскерлікті қозғаудың жұмсақ формасы ретінде жүреді. Пәнаралық координацияның елеулі көрінісі тілдік оқытушы мен мұнайшы-оқушының өзара әрекеттесуі болып табылады. Бұл әрекеттесу оқулықтарды, оқу құралдарын, бағдарлама жасалымдарын бірге жазумен, мамандық тілі бойынша емтиханды бірге өткізумен байланысты жүзеге асады.

Осындай мағынаға толы қарастырылып отырған принцип мамандық тілін оқытудың практикалық мақсатын, яғни арнайы басқа тілді коммуникативтік компетенцияның қалыптасуын іске асыруды қамтамасыз етеді. Осы коммуникативтік қабілет жеке кәсіби компетенциямен қатар дамиды. Дегенмен, оның қалыптасуының басталуы соңғысына қарағанда артқа жылжытылған және соның негізінде іске асады. Осы фактор бойынша, арнайы басқа тілді коммуникативтік компетенцияның қалыптасуы индивидтің жеке кәсіби қызметі контекстіне ғана емес, сондай-ақ оның оқу қызметінің контекстіне де тәуелді. Сондықтан шет тілді дайындықта белгілі бір категория мамандарының кәсіби қызметі контекстерін мақсатты және біртіндеп моделдеу принципін қолданудың нәтижесі: белгілі бір категория негізіндегі мамандық тілі бойынша курс құрастыру. Ол осы социум өкілдерінің еңбек және оқу қызметінің мазмұнын, басқа лингвомәдени социум өкілдері категориясының мазмұнымен салыстыра көрсетеді.

Белгілі бір еңбек түрі жұмыскерлерінің кәсіби қызметінің контекстін мақсатты және біртіндеп моделдеу принципі шеңберінде оқытудың мамандандыру/ кәсіптендіру принципін ерекшелену орынды. Бұл принцип мамандарды бір кәсіп шеңберінде – оқытудың жоғарғы кезеңінде, 4-курста және магистратурада дайындау дифференциациясын ұйғарады. Ал бастауыш және жалғастырушы кезеңдерде дайындық бағыттарының барлық студенттерінің оқитын базалық пәндері бір. Яғни, студент-мұнайшының профессионализациясы жалпы мұнай ісі дайындығына бағытталса, мамандандыру/кәсіптендіру оны таңдаған кәсіптің бағытына (профиліне) сәйкес нақтылайды, тереңдетеді, кеңейтеді.

Мамандық тілі бойынша жүргізілетін курс та осылай құрастырылуы тиіс, ол әдетте ЖООда оқудың үшінші жылында басталады. Бастауыш кезең: базалық пәндермен қатынасатын материалдармен, мұнай ісімен жұмыс істеу және студенттердің мамандандырылған басқа тілді дайындығын жүзеге асыру.

Тұлғаны психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету, студентті оқу қызметіне қосу оқушы белсенділігінің барлық потенциалын мобилизациялауды ұйғарады: қабылдау деңгейінен жеке немесе біріккен шешімдерді қабылдау әрекеттері деңгейіне дейін. Бұны жүзеге асыруға болады, егер оқытушы оқу процесінің мазмұнын оқу пәндерін абстрактылы білім түрінде емес, кәсіби қызметті моделдейтін пән және оларды қызметте ашу сценарийлер түрінде қамтамасыз етсе. Бұл жағдайда, жаңа игерілетін ақпарат оқушылар үшін жекелік мағынаға ие болады да, білімге айналады. Талданып отырған принципті жүзеге асыру үшін оқытуда жекелік-орталықтандырылған тәсілдемені сақтау маңызды болып табылады. Мұндай тәсілдеменің негізінде өздігінен дамитын, өздігінен өзектелетін, толық қызмет атқаратын тұлға туралы идея жатыр. Мұндай тұлға өзінің базалық қажеттіліктерін, сондай-ақ сыртқы әлем құндылықтарын бағдарлайды. Жекелік-орталықтандырылған тәсілдеменің идеяларын алғаш рет К.Р.Роджерс айтқан болатын, ол оқытуда тұлға еркіндігін негіздеді, ал контекстік оқыту теориясы А.А.Вербицкий және оның мектебінің өкілдерімен дамытылған. Аталмыш тәсілдемеге сәйкес, болашақ маманның қызметі, кәсіби маңызды құзыреттің қалыптасуын жеке зерделеген процесс ретінде, контекстік оқытуда қарастырылады. Ол қазіргі білім беру процесінің маңызды тенденциясын – оның гуманизациясын көрсетеді.

Шет тілдерін/мамандық тілін оқуға қатысты қарастырылып отырған принцип мынаны білдіреді: оқушылардың мәдениаралық коммуникацияға/ кәсіби мәдениаралық коммуникацияға қабілеттерін қалыптастыру қызметтік сипатта болуы керек және олардың сыртқы, ішкі (ақыл) белсенділігінде көрінуі тиіс. Бұл міндет оқытудың түрлі тәсіл, форма және әдістерімен оқу қызметін қамтамасыз ететін барлық психикалық процестерді белсенді күйде сақтап қалуды ұйғарады: көңіл (назар), жады, ойлау, үйреніп жүрген шет тілі құралдарымен ойды қалыптастыру және құрастыру.

Сондай-ақ қарастырылып отырған принцип шет тілін/мамандық тілін меңгеру шығармашылық процесс ретінде жүретінін көрсетеді. Оқушылар сабақ кезінде және одан тыс қатысатын сөйлеу тәртібі адамның когнитивті, интеллектуалды және эмоционалды процестеріне сүйене отырып, жүзеге асады. Ол жоғары дәрежеде мотивтелген сипатта болады, мұнда танымдық мотивация біртіндеп оның жоғарғы формасы – кәсіптікке көшеді. Оқушылар шешетін коммуникативтік міндеттер мен проблемалар оларға өз ниеттерін іске асыруға мүмкіндік береді, өзін-өзі көрсету үшін мүмкіндіктер туғызып, креативтілікті дамытады.

Осы факторлар мамандық тілін оқу процесінде, студенттер біртіндеп оқу-квазикәсіптік – оқу-кәсіптік қызметін орындаған кезде аса анық көрінеді, мұнда олардың бәрі өздерін маман ретінде көбірек сезінеді. Сонымен қатар, олардың әрқайсысы танымдық қызметтің тең құқықты субъектісі ретінде көрінеді, мұнда ол оның мақсат қоюына ғана емес, сондай-ақ мақсатты ұйғару, мақсатты іске асыруға да қатысады, оқытушымен осы қызметтің тиімділігіне жауапкершілікті бөліседі, яғни рефлексия мен автономдық қасиеттеріне ие болады. жалпы өзінің бағдары бойынша аталмыш принцип келесі дидактикалық принциптермен қатынасады: белсенділік принципі, оқытудың жеке бағытталған принципі және оқытудың қызметтік сипатының принципі.

Оқыту мазмұнының проблемалық және оның білім беру процесінде өрістеу принципі ойлауды (шығармашылық, критикалық) және басқа жоғары психикалық функцияларды (автономия, рефлексия) дамытуға бағытталған оқу проблемалары жүйесінің, проблемалық ситуация мен міндеттердің көмегімен жүзеге асырылады. Осылайша құрастырылған принцип оны жоғары білім берудің барлық курсына, кәсіби дайындықтың барлық аспектілерінде біртіндеп қолдануды ұйғарады. Оқу қызметі мазмұнының негізгі бірлігі ретінде проблемалық ситуация ерекшеленеді.

Білім беру процесі субъектілерінің (оқытушы мен студенттердің, студенттер араларындағы) диалогиялық қатынасы мен тұлғаралық өзара әрекеттесуінің, біріккен қызметінің **жетекші рөл принципі** кәсіп тілін, кәсіби коммуникативтік мәдениетті тұлғаралық қатынас ситуацияларына қатысу, білім беру процесі субъектілерінің өзара әрекеттесу және диалог арқылы меңгеруге бағытталған. Осы ситуацияларда студент ғылымның белгілі бір тілінде құзыретті пәндік әрекеттің нормаларын ғана емес, сонымен қатар қоғамда және аталмыш кәсіби қауымдастықта ұсталатын әлеуметтік-өнегелі нормаларды да сақтайды. Дамудың әлеуметтік ситуацияларына студенттің қатысу тиімділігі ортақ (ұжымдық), соның ішінде ойын формаларын кеңінен қолдана отырып, оқудан квазикәсіби және оқу-кәсіби қызметке ауысуымен бірге өседі. Диалогиялық қатынаста және білім беру процесінің (студенттер, оқытушылар) басқа субъектілерімен өзара әрекеттесуінде білім «беру», пәндік, әлеуметтік, коммуникативтік дағды мен құзыреттің қалыптасуы жүреді.

Болашақ профессионал тұлғасын оқыту мен тәрбиелеу бірлігі принципі білім берудің шынайы гуманизациясын көрсетеді. Себебі, оны қолдануға қарай, педагогикалық процестің логикалық орталығы – студенттің дамушы тұлғасы, әр адам үшін ерекше психофизиологиялық, психологиялық және жеке ерекшеліктер мен күйлердің, оның қатынастарының, білімінің және тәжірибесінің жүйесі, яғни ішкі контекст мазмұнын құрайтын категория болады.

Ерекше назар аударатын жәйт: «өсірілетін» маманның әлеуметтік ер жетуінің қалыптасуы. Бұл оның өзін-өзі бағалауы, өзін-өзі анықтауы және өзін-өзі өзектеуі арқылы көрінеді.

Контекстік оқытуда оқу процесін мамандыққа енудің практикалық негізін құрайтын квазикәсіби және шынайы ситуациялармен барынша толтыру студенттің жаңа қызметте өзін-өзі тез бекітуіне алып келеді, оны «толыққанды қызмет етуші тұлғаға» айналдырады. Мұндай тұлға әрқашан сыртқы әлем құндылықтарына тиісті әрекет етеді, ол жаңа тәжірибеге, рефлексияға ашық болады, ол интеллектуалды, өз таңдауына жауапкершілікті өзіне алады.

Жаңа және дәстүрлі педагогикалық технологиялардың педагогикалық негізделген үйлесім принципі төмендегідей: контекстік оқытудың педагогикалық технологиялары жоғарыда аталған принциптерге, оқыту мазмұны мен мақсаттарына, оқушылар контингентінің педагогикалық шарттарына, олардың кәсіби дайындығының бағытына, оқытушының индивидуалды ықыласына сәйкес таңдалады. Контекстік оқытудың нақты технологиялары кешеніне оқытудың белгілі формалары, тәсілдері мен әдістері, сондай-ақ оқытушы өзі ұсынған инновациялық формалар да кіруі

мүмкін. Контекстік оқытуда басқа тұжырымдар шеңберінде негізделген кез-келген формаларды, әдістер мен процедураларды қолдануға болады. Себебі, контекстік оқытудың әдістемесі оларды жоққа шығармайды. Керісінше, ол оларды өзінің логикасына қамтиды.

Қарастырылып отырған принципке сәйкес, мұнайшы контингентіне арналған мамандық тілі бойынша курсқа мынаны енгізуді ұсынамыз:

- Оқытудың дәстүрлі формасы мен тәсілдері: анализ, арнайы мәтін, оны пайымдау, мазмұндау, аударманың алуан түрлері;

- Оқытудың инновациялық технологиялары, оларды таңдау солардың төмендегілерге сәйкестігімен жүреді: белгілі бір профессионал тобының кәсіби ойлау және кәсіби санасының ерекшелік сипаттарына; оқу пәні мен кәсіби қызмет контекстерінің мазмұнына, мұнда соңғысы ғылыми білімнің контексті болып берілген; оқу қызметінің орындалатын түрлерімен, кәсіби цикл пәндерінің социомәдени контекстімен.

Оқыту мазмұнының мәдениаралық координация принципі белгілі бір категория мамандарының кәсіби қызмет контекстерін олардың басқа тілді дайындық процесінде мақсатты және біртіндеп моделдеу принципін толықтырады. Ол осы социум немесе басқа лингвомәдени социум өкілдерінің білім беру процесінің лингвокәсіби контекстерін координациялау қажеттілігіне назар аударады. Басқаша айтқанда, аталмыш зерттеудің нысаны болып табылатын студенттер контингентіне қатысты, бұл қазақстандық мұнайшы-студенттерге мамандық тілін оқыту аутентті ғылыми әдебиеттің үлгілері негізінде жүзеге асуы тиіс дегенді білдіреді.

Оқытушының мамандықтың шет тілін біртіндеп игеру принципі болашақ мамандар кәсібінің пәндік негізі болып табылады, бұл принцип диссертанттың еңбек қызметінен туындап отыр. Ол осындай мәртебесі бар оқытушыға шет тілінің қажеттілігімен ұйғарылады, ол пәндер негізін игеріп, өзінің пәндік кәсіби білімін үнемі жетілдіріп отыруы шарт. Арнайы білімді игеру жағдайында ғана мамандық шет тілі оқытушысы өзі солармен жұмыс істейтін оқушылар талабын, мүдделерін түсіне алады, олардың кәсіби өсуінің қалыптасуын дұрыс бағыттап, соның нәтижесінде контекстік оқыту идеологиясына сәйкес оқу-тәрбие процесінің дидактикалық контекстін жүзеге асыра алады. Басқаша айтқанда, өз студенттерінің мамандығымен үндесетін пәндік-кәсіби құзыретке ие болу (жеткілікті дәрежеде), оған өзара әрекеттесудің субъектілі стратегиясы негізінде оқу процесін, оқытудың проблемалық-ізденушілік, зерттеушілік формалары мен әдістерін ұлғайта отырып, студенттерді мақсат қоюға және мақсатқа жетуге баули отырып, сенімді құрастыруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі:

1 Вербицкий, А.А. Контексты содержания' образования /А.А.Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. - М.: Альфа, 2003. - 80 с.

2 Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения/ А.А.Вербицкий. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.

3 Вербицкий А.А. Интегративно-контекстная модель формирования иноязычной профессиональной компетенции инженера/А.А.Вербицкий, В.Ф.Тенищева//Психолого-педагогические аспекты образования. - Вестник МГЛУ. - М.: Рема, 2008. - Выпуск 53. - С.133-143.

4 Кунанбаева С.С.Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы.: 2010.

Резюме

Г. Мустафаева

Магистрант университета иностранных языков и деловой карьеры

Профессия - регулирующий контекстными принципами обучения процесс овладения иностранным языком

В статье рассматриваются принципы контекстного обучения профессионально – ориентированному иностранному языку студентов различных специальностей неязыковых вузов.

Resume

G. Mustafaeva

Undergraduate of Foreign Languages and Business Career University

Profession is the regulatory context of learning principles in the process of acquiring a foreign language

The principles of contextual professional oriented foreign languages teaching of students of various specialties in non- language higher education institutions are considered in this paper.

С.М. Лукпанова ст. преподаватель
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

РОЛЕВЫЕ И ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация: В статье рассматривается использование ролевых и деловых игр в обучении иностранному языку в условиях неязыковых факультетов. Так как обучение иностранному языку будущих специалистов ориентировано на приобретение навыков и умений профессионального общения, то наиболее эффективной технологией обучения нам предоставляются ролевые и деловые игры. В ролевых играх воссоздается личностное взаимодействие, а в деловых играх проигрываются ситуации, приближенные к реальной профессиональной деятельности. Таким образом, использование этих видов игр способствует формированию устойчивых навыков и умений делового общения на иностранном языке.

Ключевые слова: ролевые и деловые игры, имитирующее ролевое общение, игроки-эксперты и игроки-организаторы, имитация реальных ситуаций, корректность участников коммуникации.

Время глобализации характеризуется усилением конкуренции, что ведет к изменению требований к подготовке выпускников высшей школы. Специфическими особенностями специалистов становится умение подходить творчески к своей деятельности, готовность к изменению профиля работы или полной переподготовке в соответствии с изменениями сферы труда и занятости. Поэтому при подготовке специалиста предполагается использование методов обучения, способствующих эффективному развитию имеющихся у студентов способностей и формированию навыков самостоятельности, системности мышления, умению перестраиваться в современном стремительно меняющемся обществе. В отечественной и зарубежной литературе из всех активных технологий обучения общению на иностранном языке используются ролевые и деловые игры.

В ролевых играх воссоздается личностное взаимодействие, а в деловых играх проигрываются ситуации, приближенные к реальной профессиональной деятельности.

У ролевой и деловой игр есть общие черты. Так, например, они характеризуются устойчивой дидактической структурой. Под дидактической структурой игры понимается совокупность компонентов и этапов игры. В качестве компонентов игры выступают цель, правила игры, содержание, сюжет, воображаемая ситуация, роль и игровые действия по ее реализации, игровое употребление предметов.

Деловая игра характеризуется следующими общими чертами: *жизненность и типичность конкретной ситуаций, рассматриваемых в деловых играх, наличие обстановки, в условиях которой необходимо проводить анализ проблемной ситуации и принимать решения; отсутствие полной информации, принятие решения в условиях неопределенности, риска или противодействия, невозможность полной формализации задачи; наличие конфликтности и скрытых резервов; наличие действующих лиц в системе управления: игроков, исполняющих роли должностных лиц, игроков-экспертов и игроков-организаторов, готовящих материалы для деловой игры, выдающих информацию и направляющих ход игры; наличие правил и регламентация игры.*

Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения является технология ролевых и деловых игр, позволяющая непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов. Основные интересы обучаемых неязыкового профиля лежат именно в сфере их специальности, и они чаще всего рассматривают иностранный язык как средство расширения своих деловых контактов, профессиональных умений в профессионально-трудовой сфере.

В зарубежной педагогике термин «ролевая игра» обозначает: *вид упражнений, имитирующих ролевое общение; форму разыгрывания коротких сценок; прием свободной импровизации ученика в рамках заданной ситуации; форму практического занятия, представляющую собой предвосхищение и имитацию реальных ситуаций; simulation (моделирование, воспроизведение), обязательным элементом которого является разрешение проблемы* [6].

Ролевая игра представляет собой имитацию трудовой деятельности, а также отдельных сторон жизни. Участников игры не связывает отсутствие реальных материальных орудий и средств имитируемой деятельности, их заменяет воображение. В результате в ролевой игре развивается воображение и творческие способности [2].

Сопоставляя ролевые игры с традиционными формами проведения занятий по иностранному

языку в условиях неязыкового вуза, можно сделать вывод о том, что ролевые игры имеют ряд преимуществ:

1. В ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, так как ролевая игра предполагает реализацию конкретной деятельности (обсуждение проекта, участие в конференции, беседа с коллегами).

2. Ролевая игра представляет собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого члена группы.

3. В ролевой игре формируются и вырабатываются навыки установления контакта; правильного восприятия и оценки партнера как личности; выработки стратегии и тактики общения; выбора при этом наиболее подходящих форм и средств.

Технология деловых игр, направленная на обучение профессиональному общению, имеет ряд особенностей.

1. Деловая игра должна базироваться на реальном речевом материале, отражающем конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере.

2. В деловой игре преобладает момент самообучения над обучением. Это происходит потому, что преподаватель иностранного языка некомпетентен в вопросах специальности обучаемых и не может без их помощи грамотно составить деловую игру и оценить ее коммуникативные (а не языковые) результаты. Поэтому студенты привлекаются как к составлению деловой игры, так и к оценке ее по параметру: достигнута коммуникативная цель или нет. Преподаватель может дать оценку лишь корректности речи с точки зрения норм языка. Участие студентов в организации и проведении деловой игры активизирует их мыслительную деятельность, повышает творческую активность, так как позволяет им на деле применить свои знания иностранного языка.

3. В деловой игре одними из ведущих являются принципы совместной деятельности и диалогического общения участников, последовательная реализация которых обеспечивает активное развертывание содержания этой игры. В деловой игре участники самоутверждаются не только как личности, но и, прежде всего, как специалисты в своей области трудовой деятельности.

Анализируя принципы разработки и применения деловых игр в учебно-воспитательном процессе вузов, можно сделать вывод о том, что в них не только сохраняются, но и значительно дополняются и совершенствуются следующие характеристики ролевых игр: ситуативность; тематичность; моделирование естественного речевого общения; осуществление учебной деятельности посредством игровой; коллективная деятельность; реализация принципа воспитывающего обучения.

Успех проведения деловой игры зависит, в первую очередь, от четкого моделирования элементов, как плана содержания, так и плана выражения. На тренировочном этапе студент должен овладеть навыками языкового оформления коммуникативных намерений, необходимых для реализации поставленных целей коммуникации. При непосредственной подготовке деловой игры преподаватель обрабатывает материал плана содержания, определяет тип игры, состав участников, цели каждого коммуниканта, готовит необходимый реквизит [4].

На этапе реализации преподаватель определяет цель коммуникации, роли и ролевые отношения участников общения, уточняет задачи каждого коммуниканта, дает задание по оценке результатов деловой игры незадействованной части группы обучаемых.

При проведении деловой игры преподаватель выполняет роль «администратора»: направляет общение, выводит его из тупика, создает новые проблемы, и т.д. При этом исправляются только те ошибки, которые затрудняют или нарушают коммуникацию. Исправление происходит путем подсказки правильного варианта.

На оценочном этапе преподаватель заслушивает мнение «группы экспертов», следивших за ходом игры, но не участвовавших в ней: достигнуты ли цели игры или нет, какие другие более эффективные пути достижения этих, же целей возможны и др. Далее преподаватель сам подводит итог, завершив его оценкой корректности участников коммуникации.

Из вышеизложенного следует, что деловая игра опирается, прежде всего, на взаимодействие преподавателя и группы слушателей.

В любой деловой игре можно выделить этапы, то есть последовательность шагов по ее проведению [1].

Введение в игру. Обычно на этом этапе участников знакомят со смыслом, целями и задачами проводимой игры, общим регламентом, осуществляют консультирование и инструктаж.

Разделение слушателей на группы. Оптимальный размер группы 5–7 человек; в каждой группе

выбирается лидер и, при необходимости, распределяются игровые роли.

Погружение в игру. На этом фрагменте слушатели получают «игровое задание», например: разработать «визитную карточку команды», подготовить мини-презентацию, сделать комплимент партнерам по игре или принять участие в тренинге на совместимость участников.

Игровой процесс. На этом этапе осуществляется поиск или выработка вариантов решений, прогнозирование возможных потенциальных проблем, рисков и других последствий рассматриваемых решений и конкретных действий. В ходе дискуссии вырабатывается коллективное решение, затем разрабатывается и обосновывается проект, который визуализируется на плакатах или слайд-шоу, делаются расчеты и заполняются документы, необходимые для решения и его презентации на пленуме с применением стандартных ППП. На этом этапе необходимо использовать сеть Интернет для коммуникации и сбора информации; различные поисковые системы. Консультации с преподавателем могут проводиться по электронной почте, с помощью форумов и чатов в реальном времени. Общая дискуссия или пленум. Каждая группа делегирует представителя своей команды для презентации и обоснования своих решений или проектов (обмен мнениями, оппонирование, вопросы и ответы). Для проведения межгруппового общения изменяется пространственная среда игры, и распределяются специальные роли, как правило, исполняющие игровые функции («адвокат дьявола», провокатор, оппонент, критик и т.д.). На пленуме активно работают экспертные группы, которые оценивают не только результаты проективной деятельности команд, но и культуру коммуникации и презентации. По итогам дискуссии может выступить и преподаватель, но лишь с комментариями по содержанию дискуссии, по проектам. Кроме того, преподавателю на этом этапе приходится вести пленум, а, следовательно, ставить вопросы и корректно управлять процессом обмена мнениями.

Подведение итогов игры. Необходимость этого этапа особенно важна, так как здесь оцениваются решения и проекты, происходит знакомство с разными стратегиями, определяется их эффективность и конкурентоспособность. Кроме того, на этом этапе подсчитываются баллы, штрафные и поощрительные очки, выявляются лучшие команды, игроки, проекты. Система оценивания в конечном итоге должна соотносить планируемые цели и полученный результат игры. Грамотное подведение итогов помогает участникам адекватно оценить свои сильные и слабые стороны, утвердиться в собственном мнении, сделать соответствующие выводы.

Завершающая часть игры может быть посвящена размышлениям участников об их будущем, о перспективах использования в учебном процессе такого рода технологий обучения, домашним заданиям и т.д. В зависимости от целей игры можно также поменять местами два последних фрагмента, так как рефлексия, кроме того, может потребовать достаточно большого времени и после нее иногда бывает сложно переключиться на игровое взаимодействие. Большие возможности для повышения эффективности игрового обучения и выходящего за пределы игровой процедуры дальнейшего самопознания ее участников дает видеозапись.

Очень важно определить время и место деловой игры в учебном процессе. В неподготовленной для игры в психологическом плане аудитории студентов новизна формы занятий может чрезвычайно отвлечь внимание обучаемых от сюжета игры и даже вызвать непонимание. Поэтому, на наш взгляд, на начальном этапе обучения студентов деловую игру следует проводить в конце изучаемой темы, предваряя поведение самой игры подготовительными мероприятиями: работой в парах, микрогруппах с постановкой конкретных небольших заданий, с использованием различных рода опор: схем, таблиц.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что на успешность деловой игры влияют следующие факторы: 1) лингвистические (общий уровень владения иностранным языком, владение лексическим материалом по теме); 2) дидактический фактор (подготовленность к игре всем ходом предшествующих занятий); 3) психологические факторы (проводится ли игра в первый раз, настроена ли учебная группа на продуктивное сотрудничество, активная позиция каждого студента по отношению к происходящему и к своей роли в деловой игре).

Таким образом, в деловой игре присутствует особый игровой контекст, разворачивающийся в соответствии с сюжетом, определенными игровыми правилами и предусматривающий ролевое взаимодействие участников. В игре присутствуют цели – игровые и учебные. В деловой игре происходит моделирование значимых для участников игры проблемных ситуаций профессионального общения, способствующих формированию устойчивых навыков и умений делового общения на иностранном языке.

Список литературы:

- 1 Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1991.
- 2 Гольдштейн Я.В. Метод активизации как условие повышения эффективности педагогической деятельности // Активизация учебной деятельности. Вып. 2./ Под ред. Г.А. Китайгородской. - М., 1982.
- 3 Занько С.Т. Игра и учение./С. Т. Занько, Ю. С. Тюников, С. М. Тюн-никова. – М.: «Логос», 1992. - ч. 1.
- 4 Китайгородская Г.А., Г.М. Шемякина. Мотивация учения в условиях интенсивного обучения иностранным языкам.//Активизация учебной деятельности. Вып. 2./ Под ред. Г.А. Китайгородской. – М., 1982.
- 5 Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПП «Эксперимент», 1995.
- 6 Lado R. Language Testing. – London, 1973

Түйіндеме

С.М. Лукпанова

аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ Алматы, Қазақстан

Тілдік емес факультеттерінде шетел тілін үйретудегі рөлдік және іскери ойындар

Мақалада шет тілін тиімді оқыту тәсілдері ретінде рөлдік және іскери ойын түрлері қарастырылады.

Resume

S.M. Lukpanova

senior teacher, Abai KazNPU ALmaty, Kazakhstan

Role and business games in foreign language teaching at non-language faculties

The article considers the role and business plays as the rational methods of teaching a foreign language.

B.N. Ashegova, S.Baisultanova

senior teachers, Abai KazNPU, ALmaty, Kazakhstan

THE EFFICIENCY AND BARRIES OF USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

Annotation: This paper investigates teachers' usage of computer technologies in teaching and the barriers in using it. The findings reveal that the majority of teachers who use technology in teaching are aware of the benefits of using technology and these benefits in fact become their main reasons for using it in teaching. The barriers are: lack of knowledge and skills, lack of technical support and incentives.

Keywords: computer technology, use, reasons, barriers, benefits, problems, training, access, incentives.

A large number of educational institutions in many parts of the world have exclusively begun introducing the integration of computer technology into teaching.

Computers are a part of almost every industry today. They are no longer limited any specific field. They are used in networking, for information access and data storage and also in the processing and presentation of information. Computers should be introduced early in education. The use of technology in teaching such as World Wide Website, multimedia presentation tools can offer a number of benefits. First, it allows teachers to organize their teaching in an efficient manner. With technology, teachers can visualize the abstract concept and create the real world simulations. They not only help students understand the topic better, but they can save their time for explaining the abstract matters to students. Second, technology, the World Wide Web for example, provides teachers with a wide range of resources that are useful for their teaching. If they have limited time for developing the teaching materials, they can directly go to the website and select any materials or topics that meet their needs. Usually, the already available resources can offer more than what may be needed by teachers. Technology can also help teachers develop networks with other teachers from different parts of the world who share similar interests or who have the expertise in certain field. Network building can help teachers solve their teaching problems and, therefore, enhance their professionalism. The benefits of technology integration, however, can only be attained if teachers know how to use the technology well, technically and pedagogically [1]. In other words, the presence of technology does not automatically promote the benefits for teaching and learning.

Despite of benefits there are also problems. Several researches have indicated that teachers' lack of

knowledge and skills have become primary factors in failure of a computer technology integration program in the institution [2]. Many teachers can only operate basic computer programs although the computers they use can provide them with more advanced facility. The lack of time is also often considered as a problem by teachers in their technology mediated teaching [3]. They are often loaded with too many teaching hours or other activities outside their teaching responsibility, so they hardly have time to plan, prepare and develop their technology mediated teaching. In fact, preparing to teach with technology usually requires longer time than the teaching without technology.

The absence of adequate help or technical support to facilitate teachers' technology mediated teaching is another factor which may hinder teachers' teaching. Granger et al. [3], based on the findings of their study about factors contributing to teachers' success in implementing the technology mediated teaching, revealed that many teachers, when having some difficulties with the technology equipment being used, had to give up using it because there was no one available to help deal with the problems. According to the teachers, the institution did not have adequate numbers of technical staff who were prepared to support teachers in technology mediated teaching. Pelgrum in his study investigating teachers' obstacles in using technology also identified that the lack of technical staff was considered by teachers as one of the main obstacles in their successful use of technology based pedagogy.

In a review of studies which analyze the effects of computer on learning, Diem reports "computer programs effectively impact to the classroom, if it is related to the overall intent of learning". In this way, "technology becomes tied to both content and process skills as it is sublimated within broader learning goals", and thereby "gives direction for a variety of activities" within the instructional system. If technology is infused in this way, it supports, rather than displaces, key elements of the curriculum. Unfortunately, in the past, technology has not served this role in the typical social studies [4]. Diem criticizes Berson, who reports that "computers have served the primary function of facilitating students' access to content and have been relegated to being an appendage to traditional classroom materials" Dawes and Selwyn found that a major deterrent to use the computer by teachers was computer phobia.

The teachers' anxieties could be caused by a few factors.

The first one is psychological factor such as having little or no control over the students' activity. Teachers do not want to be seen as incompetent in the eyes of their students. They have the fear that the students possess more knowledge of computers than they do. *The second* factor is sociological factor such as ICT being regarded as a salutatory activity, needing to be clever to use one, and being replaced by the computer in the long term. In a report on the barriers that exist in schools that prevent teachers from making full use of ICT in teaching, Jones has summarized some of the key findings as follows:

- a) a very significant determinant of teachers' levels of engagement in ICT is their level of confidence in using the technology;
- b) there is a close relationship between levels of confidence and many other issues which themselves can be considered as barriers to ICT;
- c) levels of access to ICT are significant in determining levels of use of ICT by teachers;
- d) inappropriate training styles result in low levels of ICT use by teachers;
- e) teachers are sometimes unable to make full use of technology because they lack the time needed to fully prepare and research materials for lessons;
- f) technical faults with ICT equipment are likely to lead to lower levels of ICT use by teachers;
- g) resistance to change is a factor which prevents the full integration of ICT in the classroom;
- h) teachers who do not realize the advantages of using technology in their teaching are less likely to make use of ICT.

Barriers in using computer technologies are such as lack of computer skills, lack of technical support and lack of incentives.

Lack of knowledge and skills. Despite their active use of technology into pedagogy, most teachers still feel that they lack adequate knowledge and skills for optimally using the facility into teaching.

Lack of technical support. Nearly all teachers complain about the shortage of technical staff.

Lack of incentives. Several researches have indicated that teachers' lack of knowledge and skills have become primary factors in failure of using computer technologies. Many teachers can only operate basic computer programs although the computers they use can provide them with more advanced facility.

The lack of time is also often considered as a problem by teachers in their technology mediated teaching. They are often loaded with too many teaching hours or other activities outside their teaching responsibility,

so they hardly have time to plan, prepare and develop their technology mediated teaching. In fact, preparing to teach with technology usually requires longer time than the teaching without technology.

In summary, of the above we concluded that in teaching using the computer technologies teachers play a significant role. *Computers will never take the place of the teacher, they can be helpful assistants. The use of the computer is not a method, it is a methodical device applied in the modern approaches of foreign language teaching.*

“Computers don’t teach, but teachers do”. “Learners don’t learn from machines but from human beings”. Without successful “training” in “technology-based” learning distance, many educational benefits for learners will not be realized.

References:

- 1 Achacoso, M. (2003). Evaluating technology and instruction: Literature review and recommendations. - Texas: The University of Texas.
- 2 Mouza, C. (2003). Learning to teach with new technology: implications for professional development. Journal of Research on Technology in Education, 35(1), 272-289.
- 3 Granger, C.A., Morbey, M.L., Lotherington, H., Ooston, R.D., & Wideman, H.H. (2002). Factors contributing to teachers successful implementation of IT. Journal of Computer Assisted Learning, 18(1), 480-488.
- 4 Diem, R. A. (2000). Can it make a difference? Technology and the social studies. Theory and Research in Social Education, 28, 493-501.
- 5 Pelgrum W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. Computers and Education, 82(5), 569-589.
- 6 Li Q. (2007). Student and teacher views about technology: A tale of two cities. Journal of Research on Technology in Education, 39(4), 377-397.

Түйіндеме

Б. Н. Ашегова, С.Ш. Байсұлтанова
аға оқытушылар, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Ағышын тілін оқытудағы компьютерлік технологияларды қолданудың тиімділігі мен кедергілігі

Мақалада білім беруде технологияны қолданудың негіздері және оның кедергілері қарастырылады. Технология жайлы білім және оны қолдана алу білім берудегі басты және негізгі артықшылықтары болып саналады. Кедергілер білім мен тәжірибенің, техникалық қолдау мен ынталандырудың жоқтығында.

Резюме

Б. Н. Ашегова, С.Ш. Байсұлтанова
ст. преподаватели, КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Эффективность и барьер использования компьютерных технологий в преподавания английского языка

В статье рассматриваются основы применения технологии в обучении и его барьеры. Знание и умение являются главными и основными преимуществами использования технологии в обучении. Барьерами являются отсутствие знаний и навыков, технической поддержки и стимулирования.

N.M. Ismail - professor

G.D. Khamitova - senior teacher Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

BASIC APPROACHES TO FORMATION OF CONFIRMATION OF QUALIFICATIONS AND ENGLISH PROFICIENCY STANDARDS

Annotation: This paper provides information on the necessity of proficiency testing which is seen as a mechanism to stimulate the development of the labor market by highly-qualified specialists. The authors also emphasize the importance of training of certified personnel staff in the field of education and teaching English language, in particular, which must have high-quality training and correspond to relevant international standards.

Keywords: conformity assessment, **specialist competence, certification, higher education.**

Proficiency testing is well established in the world and is seen as a significant social and public instrument of quality assurance experts and a mechanism to stimulate the development of the labor market. The aim is to establish personnel certification relevant qualitative staff (education, professional competence)

requirement of national (international) standards. With help of it one can remove the barrier of mistrust that exists between education and business in the matters of quality of training and the recognition of diplomas, which is the key in entering the labor market.

The need to solve this important issue is touched upon in the Address of the President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev to the people of Kazakhstan from 27.01.2012. "Third, it is necessary to establish an independent system of qualifications. The state should not simultaneously provide educational services and assess their quality. After graduating from the medical institute a graduate is not yet a doctor. Finishing the polytechnic university its graduate is not yet an engineer. He will have to prove that he is a specialist. This is the order in the whole world. I instruct the Government this year to create a pilot mode number of independent proficiency certifying Centers on the basis of industry associations in 1-2 areas" [1].

At present, the international community has formed a unified approach to conformity assessment activities, which is confirmed in the relevant international ISO standards. In a broad sense, "conformity assessment" means activities related to the proof of fulfillment of specified requirements to the object of conformity assessment (product, process, system, person, etc.) [2]. The concept of "conformity assessment" summarizes the different types of activities and forms of assessment of conformity (conformity assessment, certification, declaration of conformity, testing, monitoring, etc.). In the international standard ISO / IEC 17024 conformity assessment identified particular personnel, terminology, the structure and management of the certification, the characteristics of personnel certification programs in a consistent, comparable and reliable basis, which allows professionals to demonstrate their competence, regardless of national boundaries. Unlike other conformity assessment bodies, such as agencies for confirmation / certification of products, services, quality management systems, the main form of assessment used in conformity assessment and certification of personnel is the main function of the certification of personnel is an exam, based on the use of objective criteria of competence and evaluation [3].

The standard ISO/IEC 17024 defines the notion of a system of certification as a set of procedures and resources to carry out the certification process according to the certification scheme, leading to the issuance of a certificate of competence. In this case, under the scheme of certification (certification scheme) is understood certain certification requirements relating to certain categories of professionals, who are subjected to the same rules and standards, and the same procedure [3].

In Kazakhstan in 2012 adopted amendments to the Labor Code [4], which create the legal basis for the formation of the National Qualifications Framework, which is a set of legal and institutional mechanisms for regulating the supply and demand for professional development of the labor market.

The national system of qualifications include:

- 1) the national qualifications framework;
- 2) industry Qualifications Framework;
- 3) professional standards;
- 4) evaluation of professional training and demonstration of compliance specialist qualifications.

In accordance with Article 138-6 of the Labor Code, the compliance of a specialist competence is defined on the base of the confirmation of compliance training that carried out by accredited organizations.

Thus, a system of verification of qualification in accordance with international requirements includes:

- establishment of a regulatory framework and the organizational and procedural documents for the assessment and certification of qualifications;
- development of objective criteria of competence and methods of assessment;
- development of the assessment and certification schemes for evaluation of qualifications and certification decision;
- formation and accreditation of independent entities to establish and certification of qualifications.

The main purpose of the system of compliance of a specialist competence is to demonstrate objectively the proficiency recognized by all professional community, conformity assessment requirements of production skill of the worker and the business established by the relevant professional standards, workers' rights and the confirmation to perform specific activities regardless of where, when and how to obtain the qualification.

The main objectives of the system of verification of qualification proficiency are:

- conformity assessment skills and competency requirements of the graduates according to the demands of the professional standard (input control);
- conformity assessment qualifications and expertise of the job requirements for an employment to take a certain position or check the compliance office;

- conformity assessment specialist qualification based on conformity assessment of professional competence of specialist qualification levels of sectoral qualifications frameworks;
- assessment of relevant qualifications of personnel providing services in the field of educational activities.

Guaranteeing compliance with the requirements of the specialist is achieved through the application of generally accepted evaluation process, an internationally recognized certification schemes, the subsequent periodic monitoring of the competence of certified specialists.

The quality control and evaluation of competence is also really crucial in the field of education, especially the area of English proficiency and teaching excellence. There is no effectiveness in checking the professionalism in compliance to internationally recognized certification standards in case the system does not concentrate on its own schemes of qualification and pedagogy excellence.

As National Clearinghouse for English Language Acquisition states, language proficiency or linguistic proficiency is the ability of an individual to speak or perform in an acquired language. However, there is still the inconsistency as to how different organizations classify it. In general, the two main factors are considered: fluency and English language competency. The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) distinguishes between proficiency and performance. In part, ACTFL's definition of proficiency declares that a limited English proficient student is one who comes from a non-English background and "who has sufficient difficulty speaking, reading, writing, or understanding the English language and whose difficulties may deny such an individual the opportunity to learn successfully in classrooms where the language of instruction is English or to participate fully in our society" [5]. As many types of qualification and certification grow, different understandings of proficiency lead to different types of assessment. There are several English proficiency frameworks which can be broadly used at the universities: Foreign Service Institute, Interagency Language Roundtable, Language Proficiency Index, ACTFL Proficiency Guidelines, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR).

As for Kazakhstan educational system, CEFR is the basic guideline in the conformity of assessment qualification in English language. It is a guideline used to describe achievements of learners of foreign languages across Europe and, increasingly, in other countries including Kazakhstan. Its main aim is to provide a method of learning, teaching and assessing which applies to all languages. The six reference levels are becoming widely accepted as the European standard for grading an individual's language proficiency.

According to International Organization for Standardization, The Common European Framework divides learners into three broad divisions that can be divided into six levels [6]:

A Basic User

A1 Breakthrough or beginner

A2 Waystage or elementary

B Independent User

B1 Threshold or intermediate

B2 Vantage or upper intermediate

C Proficient User

C1 Effective Operational Proficiency or advanced

C2 Mastery or proficiency

As this system implies, the main focus is on four abilities of the learner: reading, listening, speaking, and writing. It is generally known that there are a tremendous number of language schools and certificate bodies which evaluate their own equivalences against the framework. The most popular and widely-used tests according to CEFR levels are IELTS, TOEFL, iTEP, SAT, GMAT, Cambridge exam and others. For instance, most of the US colleges and universities require that all their applicants take one or more standardized tests. These tests include the SAT (Scholastic Aptitude Test), GRE (Graduate Record Examination), and GMAT (Graduate Management Admission Test). Additionally, applicants who are not Americans are required to also take the TOEFL (Test of English as Foreign Language) or IELTS.

Therefore, the English language proficiency standards are the centerpiece for both the classroom and large scale state assessment frameworks. Each framework generates a separate set of model performance indicators for the language domains in general and, specifically, for listening, speaking, reading, and writing. The classroom framework, along with its model performance indicators, informs and enhances the large-scale state framework.

In conclusion, it is clear that the existence of proficiency testing plays the unique role in quality assurance

and development of labor market simulation. The ISO standards are able to establish personnel certification of relevant qualitative staff requirement of national standards. With help of it one can remove the barrier of mistrust that exists between education and business in the matters of quality of training and the recognition of diplomas, which is the key in entering the labor market. Moreover, the proficiency standards in English language are crucial in the context of globalization and international economy where the language becomes not only the instrument of communication, but the tool of business. Kazakhstan, specifically, needs to raise English language competence among its higher education graduates. This should be done in addition to the current programs aimed at providing language competencies in Russian and Kazakh. An internationally functional command of a second and third language should be emphasized, beginning in earlier levels of education so that only reinforcement is necessary at the higher education level. Kazakhstan could benefit by dramatically increasing the international mobility of students and academic staff. More outgoing and incoming students and professors could be highly instrumental in the internationalization of higher education, and would, in the long run, contribute to the improved competitiveness of the country. It is highly recommended to increase the number of international students and academic staff in higher education institutions in Kazakhstan [7]. This requires more international dissemination of information about higher education's capabilities and offerings, as well as more reciprocal agreements, more matching funding programs, more initiatives to support the hosting of top level professors and researchers from abroad and further development of higher education's administrative capacity to support international activity.

References:

- 1 Message of the President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev to the people of Kazakhstan. Socio-economic modernization - the main vector of development of Kazakhstan, 27/01/2012.
- 2 ISO / IEC 17000:2004 "Conformity assessment. Evaluation and general principles" (ST RK ISO / IEC 17000-2009).
- 3 ISO / IEC 17024:2012 "Conformity assessment. General requirements for bodies operating certification of personnel."
- 4 Law of the Republic of Kazakhstan "On amendments to the Labor Code of the Republic of Kazakhstan" February 17, 2012 № 566-IV SAM.
- 5 American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), <http://actflproficiencyguidelines.org/>, 2012
- 6 Council of Europe - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp, 2012
- 7 Reviews of National Policies for Education – Higher Education in Kazakhstan, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/39549222.pdf>

Түйіндеме

Н.М. Исмаил - профессор

Г.Д. Хамитова – аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Ағылшын тілін меңгеру стандарттары мен біліктілікті растауды қалыптастырудың басты жолдары

Мақалада еңбек нарығын білікті мамандармен қамтамасыз етуде кәсіби сынақтың өту қажеттілігінің ынталандыру механизмі болатындығы туралы мәлімет беріледі. Сонымен қатар автор білім саласында, әсіресе ағылшын тілін үйретуде сапалы дайындығы бар және халықаралық стандарт талаптарына сай сертификатталған жеке тұлғаның дайындығының маңыздылығын баса көрсетеді.

Резюме

Н.М. Исмаил - профессор

Г.Д. Хамитова – ст. преподаватель КазНПУ им. Абай, Алматы, Казахстан

Основные подходы к формированию подтверждения квалификации и стандартов владения английского языка

В этой работе представлена информация о необходимости проведения профессионального тестирования являющегося механизмом стимулирования обеспечения рынка труда квалифицированными специалистами. Также авторы подчеркивают важность подготовки сертифицированного персонала сотрудников в сфере образования и в обучении английскому языку, в частности, обладающих качественной подготовкой и соответствующих требованиям международных стандартов.

Zh. G. Kulekenova

senior teacher, Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

PROBLEMS IN ACQUIRING ENGLISH PRONUNCIATION AND IDEAS TO COPE WITH THEM

Annotation: One of the language aspects the students find difficult in learning a foreign language is pronunciation. In teaching process special attention should be given to the problem of achieving the adequate pronunciation of the target language. So in the article we try to consider some of the problems of teaching pronunciation skills and give some ideas for students of how to improve and practice them. The students usually face with difficulties and sometimes do not pay necessary attention to planning, organizing and using the pronunciation activities at the lesson, though, this is as important as the training of other language skills for students who are going to school practice and teach school children English.

Key words: language aspect, teaching pronunciation, adequate pronunciation, speech articulation, pronunciation activities, variety of techniques, sounds of language, useful communication strategies.

Teaching pronunciation is important not just because it is necessary to communicate the ideas clearly. Pronunciation accompanies the process of using the language not only when a person is speaking but also during listening, reading and writing. But when a person seemed silent just listening to somebody else talking or when reading a text we deal with the process of silent pronunciation. The more difficult the cognitive task, the more obvious become sound articulations. Language articulation is thus closely linked to the language-and-thought processes. Expressing orally one's thoughts or at least reading something facilitates the process. People often resort to pronouncing words while reading a text when they find the text ambiguous. Speech sound articulation is important not only to pronounce the words but also to recognize and to spell them. Kazakh learners of English often change the [t] sound for [ch] sound, [p] sound for [f], believing that the words "teacher" is pronounced as [chicher], "pen" is pronounced as [fen] and the structure "there is", is pronounced [zeris]. Mistakes in orthography can also bring to wrong pronunciation. The following words can be both pronounced and spelt incorrectly by poorer learners of English. "Headache" is pronounced and spelt as [hedach], "heart" as [hed], "type" as [tup] because "y" is associated with the Cyrillic letter "climate" as [climat]. An interesting example of substituting a more familiar word for a less familiar one is "extinct" which was both read and spelt by the learners as [instinct].

To help the students to overcome these problems with pronunciation and to train them for their future practical activity some useful classroom techniques and activities can be suggested. For pedagogical reasons, it could be useful to consider the scale and ease of learning-teach ability. Taking into account that some aspects of English pronunciation can be easier for teaching, e.g., phonemes, stress, while others, such as intonation, are extremely dependent on individual circumstances and almost impossible to separate the direct instruction. Therefore, we propose a number of techniques and activities that, according to researchers from the pronunciation influential (eg Morley, 1991, Scarcella and Oxford, 1994, Fraser 1999, Thompson Taylor and Gray, 2001) and personal experience, seem to be useful for students and teachers. It is important to make pronunciation lessons effective and fun by using a variety of techniques and addressing different learning styles. Whether you teach a foreign language you can use aural, visual, intellectual and kinesthetic input to teach pronunciation. The teacher should think of how to vary the lessons to keep pronunciation fresh and exciting for the students. In this respect it is useful to suggest some teaching ideas to practice students' pronunciation.

1. In the first stage of learning, students, especially young people can be used to compare the target language with the sounds of their native language. It allows the student to produce the English sounds easily that is why it is better to begin with training the familiar sounds, like [m], [n], [p], [b] and others. The exercises are mainly for imitation and repetition.

2. Explaining the rules of producing sounds or using appropriate pronunciation models should be minimized through the instructions of what to do with the organs of speech which can help some young and adult students in certain circumstances. Show students how to pronounce the sounds of the language. Demonstrate using charts of the vocal apparatus. Use touch by asking them to feel their mouths and the vibration of their vocal chords with their fingers. The teacher uses the manipulation exercises to train such sounds as [d], [t], [r], [θ] and others.

3. Teach minimal pairs. Minimal pairs are words that differ in only one sound. This activity recommends drilling both listening and pronunciation with minimal pairs. Practice for example "heart" and "head", "love" and "life", "bed" and "bad", etc.

4. Teach the relationship between sound and grammar. With smaller children it is possible to use minimal pairs to practice the difference between present and past tense or between singular and plural forms. E.g. look – looked, play – played, watch – watched, etc., box – boxes, hat – hats, rose – roses, tie – ties, etc.

5. The teacher can design communication tasks, such as dialogues or conversations mainly based on sounds which are not in their native language to practice them. Students may also be taught some useful communication strategies like fetching strategies, testing strategies, strategies to give help to peers, which give the impression that it is pronounced better than it actually is.

6. At more advanced levels, students can be given the written versions of oral presentations for the analysis of strategies. This allows them to detect, identify and correct errors or mistakes in their oral presentations.

Useful strategies to teach students' pronunciation skills can be the following:

a) Modeling and individual correction: In this technique, the teacher presents the analytical results of individual learning samples of speech. The student receives information analysis and stop repeating past mistakes or errors.

b) The introduction of new elements: the teacher can add new elements such as pronunciation sounds, stress placement, the tone in the instruction manual. This allows both youth and adult students improve pronunciation of foreign language.

c) Section tutorials and self-study: Tutorial sessions begin with a diagnosis of the language spoken in each learning English and an individualized program is designed for each student. This technique can be used for youth and adult learners

d) Self-control and self-correcting: the self is the conscious action of listening to his own speech in order to find errors and mistakes. This action is followed by self-correction process for the permanent correction of errors and mistakes, after have been produced by the repetition of the word or phrase correctly. Through the teaching of adult learners of our self-monitoring and self-correct their pronunciation allow English language learning make more personal, more useful and effective.

e) Computer Assisted Language Learning: Computer-assisted language learning or resource may be an important tool in an attempt to help students become more independent, enabling it to hear their own mistakes and errors and see both segmental and suprasegmental representations. Teachers can use visual display language models for the teaching of intonation, stress and phonemes to individuals and small groups of students. This tool can be used for younger students and adults but properly.

f) Read aloud: Students can take a piece of text spoken aloud. Here, the teacher's job is to identify students' pronunciation errors and mistakes and give feedback to help students improve their pronunciation.

These classroom techniques and activities for teaching English language pronunciation is by no means exhaustive but is useful when used in a significant way based on the viability and relevance in an individual with particular students. In addition, according to Morley (1991: 507), the teacher can play the role of a coach's speech "or "pronunciation coach, instead of correcting the errors and mistakes of the learner, provides information, gives models, offers hints, suggestions and constructive feedback on performance, sets high standards, offers a wide variety of practice opportunities and supports and encourages the student overall.

However, the pronunciation of foreign language should be considered in the same light as other skills of English language, including vocabulary, grammar, reading, writing, and so on, because it is a crucial part of communication, especially through listening and speaking. Therefore, components should be incorporated in pronunciation materials, classroom activities and test tools, and teachers should be trained in teaching English foreign language pronunciation. All of these ideas can be expanded on and modified to fit the needs of your particular class. Teaching pronunciation to ESL students is very necessary, but it doesn't have to be nerve-racking. Just work on it a little during each class, and see your students' abilities grow. Taking into account the suggested ideas and strategies of working at students' pronunciation skills and to acquire adequate pronunciation the following techniques seem to be useful in teaching process. There are techniques for teaching pronunciation that have traditionally been used and are still being used in instructed settings. - **Pronunciation drill.** Drills are still very popular and there are a number of reasons for that. **Drills engage the students in narrowly defined tasks. This provides emotional security for the learners and teachers. Drills are relatively easy to perform. They guarantee in most cases the immediate result of mastering the learning material.** In other words a drill works and that is what matters. It is evident that one can't master pronunciation of the foreign language without some form of repetitive drilling. Repetition can be done by the whole class, individually in the fixed order, slow tempo and fast tempo, repetition in small groups, etc.

- **Listen and imitate.** Students listen to the models provided by the teacher and imitate them.

E.g. 1: back, lack, lap, tap, map, cat, fat... (phoneme [a] in the closed syllable).

E.g. 2: Why Willie, why wink widely, weep wildly, whoop weirdly...? every word begins with [w]).

Repetitious exercises train the learners to pronounce long chains of words and/or phrases. E.g. lunch, much, crunch, such, touch... At lunch time to crunch so much and touch what I can crunch. Analogy exercises consist in filling in the gaps in word chains on the analogy. E.g. My loved one is so near, and dear, but I... (fear) that he will not come here.

- **Phonetic description.** The teachers and learners used articulation descriptions, phonetic alphabets (transcriptions) and sound charts to describe the language.

- **Minimal pair drills.** The technique helps the students to distinguish between similar sounds in the target language through listening discrimination. Contrastive exercises train learners to distinguish the meaning with the help of phonemes.

E.g. *I feel that I have my ... (fill). I can't go up the hill on high ... (heel). There are too many sheep on such a small... (ship).*

In order to make the minimal pair drill more communicative, pair work can be organized and the students instructed to ask such other questions using the list of names and activities.

E.g. *Where's Ron? — He is running. Where's John? — He is jogging.*

- **Tongue-twisters** (phrases that are difficult to say without a sound mistake, because of the sounds interfering with each other). E.g. "Swans swam in swarm and swiftly swerved to swallow the sweet worm" or "She sells sea shells on the sea shore and the shells she sells are sea shells". Other examples are: "The scythe of this size is the size of the scythe." "This thin feather is thinner than that thick leather. Those pieces of leather and feather are both close with those clothes".

Possible texts of the tongue twisters:

Mary met a man at the market on May and her mother made her do it.

Mary married a monkey in Minnesota at midnight because she was sad.

Mary ate mangoes in Montreal in the middle of the morning by mistake.

Students can illustrate their best tongue twisters with pin-ups for the class!

- **Contextual minimal pair drill.** A situation setting is used to distinguish between similar words. E.g. The situation is that a blacksmith is shoeing a horse. What sentence do you hear? "The blacksmith (a/hits, b/heats) the horseshoe."

- **Visual aids.** Devices such as charts, pictures, mirrors, real things are used to enhance pronunciation training.

- **Developmental approximation drill.** The technique reconstructs the way, in which children acquire pronunciation by substituting sounds in the place of others.

E.g. children acquiring English as their native language often substitute /w/ for /r/ or /y/ for /I/. In order to deal with this error, the exercise will take the following shape: wed - red, wag - rag, witch - rich, wipe - ripe, yet - let, yes - less, etc.

- **Practice of shifts.** E.g. /mime - mimic/, /photo - photography/. Rhythmic exercises develop rhythm of utterance: *This thimble is thick for a thin finger. This thimble is thin for a thick finger. A thick thimble for a thick finger. A thin thimble for a thin finger. Thick for thick. Thin for thin.*

Rhythm reinforcement may take the form of jazz chants.

E.g. Where's the cat? - It's on the mat. - On the mat? - Yes, on the mat. - Why on the mat? - It's so fat, it can't stand and sat on the mat.

Jazz chants are based on the repetition of phrases: Eat your salad! - I don't like it. I hate it. I loathe it...

- **Recording learners' pronunciation** offers opportunities for feedback from the teacher and peers.

Thus, the problem of teaching, practicing and improving pronunciation skills at any stage of learning a foreign language is quite obvious and requires special consideration, attention and knowledge from teachers. The ways and techniques teachers choose to organize students' activities at the lesson is of great significance, because facing with the problems of students' inadequate pronouncing the sounds and words of the target language the teachers primary concern is to react on them and take any measures to avoid them.

References:

- 1 Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. – М. Дрофа. 2007.с.
- 2 Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М., Просвещение. 2002.
- 3 Щукин А. Н. Обучения иностранным языкам. – М., Филоматис. 2006. - 480 с.
- 4 Davies Paul, Pearse Eric. Success in English teaching. Oxford University Press. 2002.
- 5 Richards J.C., Renandya W.A. Methodology in language teaching. – Cambridge Un.Press, 2002.
- 6 Ur Penny. A course in language teaching. Practice and theory. Cambridge teacher training and development. Cambridge Un.Press, 2007.

Түйіндеме

КулекеноваЖ.Г. - аға оқытушы
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Ағылшын тіліндегі сөздердің дұрыс айтылуындағы қиындықтар және оларды шешу жолдары

Бұл мақалада студенттерге ағылшын тілінің сөйлеу әрекеттерінің үйрету және осыған байланысты мәселелер қарастырылады. Автор қазақ студенттердің ағылшын тілі дыбыстарын үйрену кезеңінде кейбір қиындықтар туындаған жағдайда оларды ана тіліндегі дыбыстарға ауыстырады деген ойлар айтып тәжірибеден алынған мысалылар келтіреді. Тұындаған мәселені еске ала отырып, мақалада студенттердің сқйлеу әрекеттерің дамыту жұмысын ұйымдастыруыңа байланысты бір неше мағызды ойлар айтылып, стрателиялар және осы әрекеттерді оқыту, дамыту жолдары ұсынған.

Резюме

КулекеноваЖ.Г. – ст. преподаатель
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Проблемы овладения английского произношения и способы их устранения

В статье рассматриваются вопросы обучения произносительным навыкам английского языка студентов и проблемы связанные с ним. Автор выявляет некоторые затруднения в произношении звуков английского языка студентами казахами, указывая на причину того, что во многих случаях студенты замешают звуки изучаемого языка звуками родного языка. Принимая во внимание создавшуюся проблему, в статье высказаны некоторые мысли эффективной организации работы студентов над произносительными навыками, предложены стратегии и способы обучения, тренировки и улучшения этих навыков.

B.A. Beisenbayeva - senoir teacher
U.I. Kopzhasarova - c.p.s., associated professor

THE ROLE OF GAMES IN VOCABULARY TEACHING

Annotation: The article «The role of games in vocabulary teaching» describes the role of games in the process of foreign language teaching. Using games in teaching vocabulary skills develops habits and skills of dialogue speech, promotes students' speaking initiatives and enhances the natural communicative orientation of the lesson. The authors suppose that while playing games students involuntary memorize new lexical and grammar material. Thus using games in foreign language teaching is one of the most effective ways that provide students with speaking opportunities and at the same time motivate them.

Key words: word association, vocabulary games, vocabulary activity, motivate, teaching the vocabulary, encourage, vocabulary presentation, provide vocabulary practice, facilitate language practice, amusing experience.

Vocabulary acquisition is increasingly viewed as crucial to language acquisition. However, there is much disagreement as to the effectiveness of different approaches for presenting vocabulary items. Moreover, learning vocabulary is often perceived as a tedious and laborious process.

In this article we would like to present you some ways of using games in vocabulary teaching.

There are numerous techniques concerned with vocabulary presentation. However, there are a few things that have to be remembered irrespective of the way new lexical items are presented. If teachers want students to remember new vocabulary better, it needs to be learnt in context, practiced, and then revised to prevent students from forgetting. Teachers must make sure students have understood the new words, which will be remembered better if introduced in a “memorable way” [1]. Bearing all this in mind, teachers have to remember to employ a variety of techniques for new vocabulary presentation and revision. We believe that one of the effective ways of vocabulary presentation is- using games.

Games are an important part of a teacher's repertoire. The purpose of games in the learning process is to reinforce what has already been taught. During the game, learners are engaged in an enjoyable and challenging activity with a clear goal. Often, students are so involved in playing the games that they do not realize they are practicing language. So games can provide vocabulary practice. Vocabulary games facilitate initial practice and periodic revision of vocabulary in an enjoyable context, thus making classroom vocabulary study an amusing and satisfying experience for teacher and student at the same time. Some games are played with the whole class, often with the students divided into two teams, while others can be played in pairs or small groups.

Many experienced textbook and methodology manuals writers have argued that games are not just time-filling activities but have a great educational value. W.R.Lee holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms [2]. He also says that games should be treated as central not peripheral to the foreign language teaching programme. There are many advantages of using games. "Games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely" [3]. They are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunity to express their opinions and feelings. Games also enable learners to acquire new experiences within a foreign language which are not always possible during a typical lesson [4].

Games encourage, entertain, teach, and promote fluency. If not for any of these reasons, they should be used just because they help students see beauty in a foreign language and not just problems that at times seem overwhelming.

Teachers should be very careful about choosing games if they want to make them profitable for the learning process. If you want the games to bring desired results you must be sure that they correspond to the student's level, or age, or to the material that is to be introduced or practiced. Games become difficult when the task or the topic is unsuitable or outside the student's experience.

One of the factors influencing the choice of a game is its length and the time necessary for its completion. Many games have a time limit, but according to Siek-Piskozub, the teacher can either allocate more or less time depending on the students' level, the number of people in a group, or the knowledge of the rules of a game etc. (1994:43). Some teachers suggest that games be used at all stages of the lesson, provided that they are suitable and carefully chosen. At different stages of the lesson, the teacher's aims connected with a game may vary:

1. Presentation. Provide a good model making its meaning clear;
2. Controlled practice. Elicit good imitation of new language and appropriate responses;
3. Communicative practice. Give students a chance to use the language [5].

After the teacher chooses what items to teach, Haycraft suggests following certain guidelines. These include teaching the vocabulary "in spoken form first" to prevent students from pronouncing the words in the form they are written, placing the new items in context, and revising them. A number of techniques can be adapted to present new vocabulary items. The presentation of new vocabulary is classified according to verbal and visual techniques following Gairns and Redman's classification. Among visual techniques are flashcards, photographs and pictures, wall charts, blackboard drawings, word pictures, realia, mime, and gesture. Students can label pictures or objects or perform an action. Verbal techniques consist of using illustrative situations, descriptions, synonyms and antonyms, scales, and using various forms of definition: definition by demonstration (visual definition), definition by abstraction, contextual definitions, and definition by translation [6].

Now let us look at what games the teacher may exploit while working with words.

1. *Word association* requires students to name all the words they know associated with any lexical category. One student says a word from the category, and then the next student must immediately say another word from the category. The next student continues with another word and so on around the class. For the category *health*, for example, the game might begin this way:

Student 1: illness

Student 2: catch a cold

Student 3: sneeze

Student 4: cough

Student 5: remedy

Anyone who can't think of a word immediately has to drop out of the game.

2. *Memory game* begins with one student saying a sentence and the next student in turn adds another word or phrase to the sentence, repeating what has gone before in the same order, for example,

Student 1: I went to the library.

Student 2: I went to the library and took some books.

Student 3: I went to the library and took some books and began writing my course paper.

and so on. Anyone who cannot add to the list or makes a mistake in ordering the words must drop out of the game. The last player remaining is the winner. This game may be exploited while working with words related to any topic.

3. Miming can be used as a guessing game. This wordless activity leads the students to speak quite naturally. Someone mimes an action and the others try to guess what it is. This kind of guessing game can provide further practice of a wider variety of lexical and grammatical units, such as those related to occupations. One student chooses an animal and mimes a typical action that it involves. The others try to guess the animal by asking either about the action or the animal, for example, *Can it fly? Does it crawl? Is it a wild animal? Is it a domestic animal?* The student miming provides only nonverbal clues to help the rest of the class guess what the animal is.

4. Crime and punishment. The class is divided into two teams. The students of the first team write on a sheet of paper what "crime" was committed. e.g. *"The window was broken. The bag was stolen"*. The other team writes what punishment to be followed for it. E.g. *He must be taken to prison*. Then all the crimes and punishments will be read.

5. Guess the tool provides a good opportunity to develop students' skills in defining words and paraphrasing. For this game the teacher puts the students in pairs, facing each other, and gives a card with two words written on it to each student and asks them not to show each other their cards. The two words written on the cards are a tool and a related occupation, for example, *saw and carpenter, blackboard and teacher*. One at a time, each student describes the tool without saying its name. The other student has to guess the tool and name an occupation that uses the tool, for example,

Student 1: It is used for painting windows and doors.

Student 2: It is a paintbrush. A decorator uses a paintbrush.

6. Suggestion chain involves reviewing both leisure activities vocabulary and ways to make suggestions. For these game students first make an individual list of leisure activities. Then using their lists, one student begins by suggesting something to do in the evening or next weekend, for example, *Let's go to the disco*.

The next student has to disagree and, using another way of making a suggestion, suggest a different activity, for example:

Student 1: Let's go to the disco!

Student 2: No, not the disco.

What about going to the park?

Student 3: We could go to the theatre.

Student 4: No, not the theatre. Why don't we visit Saule?

Students continue the game until they have used all their leisure activities. Another way to end this game and have a winner is to eliminate the student who repeats a leisure activity that was suggested before or uses the wrong verb form in the suggestion.

7. For this game the teacher has to prepare cards with the names of different countries. The students are divided into two teams. Then the teacher takes any card and reads out the country. The first team must name the language of this country (or nationality), the second team – the capital (or state symbols) of this country. Then the teams exchange their tasks.

8. The students of the group choose a topic for a discussion (cinema, ecology, education). Then the group is divided into two teams. The students of each team have to give sentences on the topic one by one using the emphatic construction "it is that". The winner is the team that gives the last sentence on the topic. Time is limited.

9. *Exaggerate* gives students the opportunity to practice strong adjectives, such as *enormous, delicious, fascinating, horrible, marvelous, astonished, and furious*, along with intensifying adverbs, such as *extremely, quite, rather, really* and *absolutely* by answering questions. Beforehand the teacher must prepare cards, each with a question, which may be tag (Americans are punctual, aren't they?), (Wasn't she furious when she heard the news?), or yes/no (Are you patriotic?). The game begins with the cards face down on the table. The teacher calls on someone to pick a card and read out the question. Then that person calls out the name of another student, who has to answer the question using an appropriate strong adjective, for example,

Student 1: They serve nice dishes in that restaurant, don't they? Laura!

Student 2 (Laura): Nice? The food is absolutely delicious there!

The second student now picks a different card, reads out the question, and names another student to answer it, and the game continues. Any student who does not use a strong adjective and/ or intensifying adverb while answering is eliminated. It is best to play this game after the students have matched common, weak adjectives with their stronger synonyms.

10. The most interesting story. The students are divided into two teams. Each team is given a task to make up a story on a certain topic. («In the zoo», »Sport games», «A trip to the country», «At the University library»). The winner is the team that makes up the most interesting story with few mistakes.

The games included in this article are by no means an exhaustive selection. We have only tried to present some nuggets from our teaching for others to try out in their classes. The games are intended to be integrated into the general language syllabus of any course book and can be an important and enjoyable way of practicing vocabulary for learners. If the examples we've provided do not allow teachers to exploit a particular game in other teaching situations, they may need to adapt it to the proficiency level of their classes by changing the target lexis. Teachers may also modify any game to suit different teaching environments.

In conclusion we would like to note that games are effective activities as a technique for vocabulary revision. Students also prefer games and puzzles to other activities. Games motivate and entertain students but also help them learn in a way which aids the retention and retrieval of the material. Recently, using games has become a popular technique exercised by many educators in the classrooms and recommended by methodologists. Many sources, including the ones quoted in this article, list the advantages of the use of games in foreign language classrooms. Though the main objectives of the games are to acquaint students with new words or phrases and help them consolidate lexical items, they also help to develop the students' communicative competence. From our observations, we noticed that those students who practiced vocabulary activity with games feel more motivated and interested in what they are doing. The fun and relaxed atmosphere accompanying the activity during the game facilitate students' learning. Games should be an integral part of a lesson, providing the possibility of intensive practice while at the same time immensely enjoyable for both students and teachers. And we would like to recommend the wide use of games with vocabulary work as a successful way of acquiring language competence.

References:

- 1 Hubbard et all. English Teaching Forum. 2003. - 50.
- 2 W.R. Lee. English Teaching Forum. 2004. - 2.
- 3 Richard Amato. English Teaching Forum. 1988. - 147.
- 4 Hansen. English Teaching Forum. 1994. - 118.
- 5 Siek-Riskozub. English Teaching Forum. 1994. - 43.
- 6 Haycraft. English Teaching Forum. 2000. - 70.

Түйіндеме

Б.А. Бейсенбаева - аға оқытушы
У.И. Көпжасарова - п.ғ.к., доцент

Лексиканы оқытудағы ойынның рөлі

«Лексиканы оқыту барысында ойын түрлерін қолданудың рөлі» атты мақалада ағылшын тілінде лексиканы үйрету, оқыту кезінде, сөздік қорды байыту мақсатында ойын түрлерін қолданудың маңызы жайында айтылады. Мақалада сонымен қатар лексикалық дағдыларды қалыптастыру үшін студенттердің белсенділігін арттыратын, қызығушылығын тудыратын ойын түрлері берілген.

Резюме

Б.А. Бейсенбаева - старший преподаватель
У.И. Көпжасарова - к.п.н., доцент

Роль игры в обучении лексики

В статье «Роль игр для обучения лексики» рассматривается роль учебных игр в процессе изучения английского языка. Использование игровых приемов в обучении лексике формирует навыки и умения диалогической речи, способствует речевой инициативе студентов и усиливает естественно-коммуникативную направленность урока. В условиях игры осуществляется в значительной мере произвольное запоминание нового лексического и грамматического материала, развивается и совершенствуется речемыслительная деятельность.

M.Z. Mamyrbayeva

senior teacher, Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

PROJECT WORK AS ONE OF THE INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Annotation: This article deals with the problem of using project work in teaching English. It involves multi skill activities which focus on a theme of interest rather than of specific language tasks and helps the students to develop their imagination and creativity.

Key words: stimulate, imagination, encourage, research, project work, dwell upon, labels.

The problem of using project work in teaching English is of great importance. Project work is characterized as one of the most effective methods of teaching and learning a foreign language through research and communication, different types of this method allow us to use it in all the spheres of the educational process. It involves multi skill activities which focus on a theme of interest rather than of specific language tasks and helps the students to develop their imagination and creativity. Nevertheless, teachers are not keen on the idea of providing project work into their lessons because of the disadvantages this method has. The main idea of project work is considered to be based on teaching students through research activities and stimulating their personal interest.

The fundamental researches in the given field were carried out by such prominent scientists and methodologists as Legutke M., Thomas H., Heines S., Brumfit C., Hutchinson T., Fried-Booth D. and others.

Legutke and Thomas in their book "Process and Experience in the Language Classroom" suggest and analyse three types of projects: encounter projects, which enable students to make contact with native speakers; text projects which encourage students to use English language texts, either a range of them to research a topic or one text more intensively, for example, a play to read, discuss, dramatize, and rehearse; class correspondence projects which involve letters, audio cassettes, photographs, etc. as exchanges between learners in different countries.

Another explorer of the Project Work Method, Brumfit, in "Communicative Methodology in Language Teaching" provides the analysis of projects in which advanced adult students elect to work in groups to produce a radio programme about their own country. A range of topics, for example, ethnic groups, religion, education, are assigned to the groups, who research their topic and write and rehearse a script.

Hutchinson in "Introduction to Project Work" dwells upon a project on 'Animals in Danger' for secondary school students, in which they use knowledge from Science and Geography to research threatened species, write an article, and make a poster.

Fried-Booth in his book "Project Work" suggests a more teacher-directed example suitable for junior learners at an elementary level, in which they are asked to collect food labels or wrappings from tins, cartons, packets, etc. for a period of a week. These are used to create a wall display with a map of the world illustrated with the labels, which are attached to the relevant countries of origin and export with coloured threads and pins. The map is then used for oral practice and controlled writing. Another scientist, Haines, in "Projects for the EFL Classroom" considers four types of project work, namely: informational and research projects, survey projects, production projects, and performance and organizational projects.

The theoretical value of the course paper is in the generalization and detailed analysis of the fundamental characteristics of project work, the difference between the types of project work and their effectiveness. The practical value of the paper lies in the selection of various project work English teaching procedures.

A project is an extended piece of work on a particular topic where the content and the presentation are determined principally by the learners. The teacher or the textbook provides the topic, but the project writers themselves decide what they write and how they present it. This learner-centered characteristic of project work is vital, as we shall see when we turn now to consider the merits of project work. It is not always easy to introduce a new methodology, so we need to be sure that the effort is worthwhile. Students do not feel that English is a chore, but it is a means of communication and enjoyment. They can experiment with the language as something real, not as something that only appears in books. Project work captures better than any other activity the three principal elements of a communicative approach.

These are:

- a) a concern for motivation, that is, how the learners relate to the task.
- b) a concern for relevance, that is, how the learners relate to the language.
- c) a concern for educational values, that is, how the language curriculum relates to the general educational development of the learner [4, p.40].

A project is an extended task which usually integrates language skills through a number of activities. These activities combine in working towards an agreed goal and may include planning, gathering of information through reading, listening, interviewing, discussion of the information, problem solving, oral or written reporting, display, etc.

Learners' use of language as they negotiate plans, analyse, and discuss information and ideas is determined by genuine communicative needs. At the school level, project work encourages imagination and creativity, self-discipline and responsibility, collaboration, research and study skills, and cross-curricular work through exploitation of knowledge gained in other subjects. Successful use of project work will clearly be affected by such factors as availability of time, access to authentic materials, receptiveness of learners, the possibilities for learner training, and the administrative flexibility of institutional timetabling [1, p.38].

Project work leads to purposeful language use because it requires personal involvement on the part of the students from the onset of a project, students, in consultation with their instructor, must decide what they will do and how they will do it, and this includes not only the content of the project, but also the language requirements. So from this point project work emerges as a practical methodology that puts into practice the fundamental principles of a communicative approach to language teaching. It can thus bring considerable benefits to our language classroom, like:

Increased motivation - learners become personally involved in the project.

All four skills, reading, writing, listening and speaking, are integrated.

Autonomous learning is promoted as learners become more responsible for their own learning.

There are learning outcomes -learners have an end product.

Authentic tasks and therefore the language input are more authentic.

Interpersonal relations are developed through working as a group.

Content and methodology can be decided between the learners and the teacher and within the group themselves so it is more learners centred.

Learners often get help from parents for project work thus involving the parent more in the child's learning. If the project is also displayed parents can see it at open days or when they pick the child up from the school.

A break from routine and the chance to do something different.

A context is established which balances the need for fluency and accuracy [1, p.40].

It would be wrong to pretend that project work does not have its problems. Teachers are often afraid that the project classroom will be noisier than the traditional classroom and that this will disturb other classes in the school, but it does not have to be noisy. Students should be spending a lot of the time working quietly on their projects: reading, drawing, writing, and cutting and pasting. In these tasks, students will often need to discuss things and they may be moving around to get a pair of scissors or to consult a reference book, but this is not an excuse to make a lot of noise. If students are doing a survey in their class, for example, there will be a lot of moving around and talking. However, this kind of noise is a natural part of any productive activity. Indeed, it is useful to realize that the traditional classroom has quite a lot of noise in it, too. There is usually at least one person talking and there may be a tape recorder playing, possibly with the whole class doing a drill. There is no reason why cutting out a picture and sticking it in a project book should be any noisier than 30 or 40 students repeating a choral drill. The noise of the well-managed project classroom is the sound of creativity.

Project work is a different way of working and one that requires a different form of control. Students must take on some of the responsibility for managing their learning environment. Part of this responsibility is learning what kind of, and what level of noise is acceptable. When we introduce project work we also need to encourage and guide the learners towards working quietly and sensibly [4, p.112].

This kind of work is time-consuming of course, it takes much longer to prepare, make, and present a project than it does to do more traditional activities. When we are already struggling to get through the syllabus or finish the textbook, we will probably feel that we do not have time to devote to project work, however good an activity it may be. There are two responses to this situation:

1. Not all project work needs to be done in class time. Obviously, if the project is a group task, most of it must be done in class, but a lot of projects are individual tasks. Projects about My Family, My House, etc. can be done at home.

2. When choosing to do project work we are making a choice in favour of the quality of the learning experience over the quantity. It is unfortunate that language teaching has tended to put most emphasis on quantity. And yet there is little evidence that quantity is really the crucial factor. What really matters in learning is the quality of the learning experience.

3. Project work provides rich learning experiences: rich in colour, movement, interaction and, most of all, involvement. The positive motivation that projects generate affects the students' attitude to all the other aspects of the language programme. Learning grammar and vocabulary will appear more relevant because the students know they will need these things for their project work [4, p.120].

The students will spend all their time speaking their mother tongue. This is true to a large extent. It is unlikely that most students will speak English while they are working on their project. However, rather than seeing this as a problem, we should consider its merits:

a) it is a natural way of working. It is a mistake to think of L1 (the mother tongue) and L2 (the language being learnt) as two completely separate domains. Learners in fact operate in both domains, constantly switching from one to the other, so it is perfectly natural for them to use L1 while working on a L2 product. As long as the final product is in English it does not matter if the work is done in L1.

b) project work can provide some good opportunities for realistic translation work. A lot of the source material for projects (leaflets, maps, interviews, texts from reference books, etc.) will be in the mother tongue. Using this material in a project provides useful translation activities.

c) there will be plenty of opportunities in other parts of the language course for learners to practice oral skills. Project work should be seen as a chance to practice that most difficult of skills, writing.

Some teachers are concerned that without the teacher's firm control the weaker students will be lost and will not be able to cope. But not all students want or need the teacher's constant supervision. By encouraging the more able students to work independently we are free to devote our time to those students who need it most. One group may have 'finished' the project after a couple of hours and say they have nothing to do than remind them that it is their responsibility to fill the time allocated to project work and discuss ways they could extend the work they have already completed [5, p.237].

Assessment of project work is another difficult issue. This is not because project work is difficult to assess, but because assessment criteria and procedures vary from country to country. So there are two basic principles for assessing project work:

a) not just the language

The most obvious point to note about project work is that language is only a part of the total project. Consequently, it is not very appropriate to assess a project only on the basis of linguistic accuracy. Credit must be given for the overall impact of the project, the level of creativity it displays, the neatness and clarity of presentation, and most of all the effort that has gone into its production. There is nothing particularly unusual in this. It is normal practice in assessing creative writing to give marks for style and content, etc. Many education systems also require similar factors to be taken into account in the assessment of students' oral performance in class. So a wide-ranging 'profile' kind of assessment that evaluates the whole project is needed.

b) not just mistakes

If at all possible, we should not correct mistakes on the final project itself, or at least not in ink. It goes against the whole spirit of project work. A project usually represents a lot of effort and is something that the students will probably want to keep. It is a shame to put red marks all over it. This draws attention to the things that are wrong about the project over the things that are good. On the other hand, students are more likely to take note of errors pointed out to them in project work because the project means much more to them than an ordinary piece of class work. There are two useful techniques to handle the errors:

- Encouraging the students to do a rough draft of their project first. Correcting this in their normal way. The students can then incorporate corrections in the final product.

- If errors occur in the final product, correcting in pencil or on a separate sheet of paper attached to the project. A good idea was suggested by a teacher in Spain to get students to provide a photocopy of their project. Corrections can then be put on the photocopy. But fundamentally, the most important thing to do about errors is to stop worrying about them. Projects are real communication. When we communicate, we do the best we can with what we know, and because we usually concentrate on getting the meaning right, errors in form will naturally occur. It is a normal part of using and learning a language. Students invest a lot of themselves in a project and so they will usually make every effort to do their best work. [6,106]

Project work provides an opportunity to develop creativity, imagination, enquiry, and self-expression, and the assessment of the project should allow for this.

Project work must rank as one of the most exciting teaching methodologies a teacher can use. It truly combines in practical form both the fundamental principles of a communicative approach to language teaching and the values of good education. It has the added virtue in this era of rapid change of being a long-established and well-tried method of teaching.

Project work involves multi-skill activities which focus on a theme of interest rather than specific language tasks. In project work, students work together to achieve a common purpose, a concrete outcome (e.g., a brochure, a written report, a bulletin board display, a video, an article for a school newspaper, etc). Haines identifies four types of projects:

1. Information and research projects which include such kinds of work as reports, displays, etc.
2. Survey projects which may also include displays, but more interviews, summaries, findings, etc.
3. Production projects which foresee the work with radio, television, video, wall newspapers, etc.
4. Performance/Organizational projects which are connected with parties, plays, drama, concerts, etc. [1, p.65].

What these different types of projects have in common is their emphasis on student involvement, collaboration, and responsibility. In this respect, project work is similar to the cooperative learning and task-oriented activities that are widely endorsed by educators interested in building communicative competence and purposeful language learning. However, it differs from such approaches; it typically requires students to work together over several days or weeks, both inside and outside the classroom, often in collaboration with speakers of the target language who are not normally part of the educational process.

Students in tourism, for example, might decide to generate a formal report comparing modes of transportation; those in hotel/restaurant management might develop travel itineraries. In both projects, students might create survey questionnaires, conduct interviews, compile, sort, analyze, and summarize survey data and prepare oral presentations or written reports to present their final product. In the process, they would use the target language in a variety of ways: they would talk to each other, read about the focal point of their project, write survey questionnaires, and listen carefully to those whom they interview. As a result, all of the skills they are trying to master would come into play in a natural way.

Let us consider, for example, the production of a travel brochure. To do this task, tourism students would first have to identify a destination, in their own country or abroad, and then contact tourist agencies for information about the location, including transportation, accommodations in all price ranges, museums and other points of interest, and maps of the region. They would then design their brochure by designating the intended audience, deciding on an appropriate length for their suggested itinerary, reviewing brochures for comparable sites, selecting illustrations, etc. Once the drafting begins, they can exchange material, evaluate it, and gradually improve it in the light of criteria they establish. Finally, they will put the brochure into production, and the outcome will be a finished product, an actual brochure in a promotional style. Projects allow students to use their imagination and the information they contain does not always have to be factual [1, p.80].

One of the great benefits of project work is its adaptability. We can do projects on almost any topic. They can be factual or fantastic. Projects can, thus, help to develop the full range of the learners' capabilities. Projects are often done in poster format, but students can also use their imagination to experiment with the form. It encourages a focus on fluency.

Each project is the result of a lot of hard work. The authors of the projects have found information about their topic, collected or drawn pictures, written down their ideas, and then put all the parts together to form a coherent presentation.

The projects are very creative in terms of both content and language. Each project is a unique piece of communication, created by the project writers themselves. This element of creativity makes project work a very personal experience. The students are writing about aspects of their own lives, and so they invest a lot of themselves in their project.

Project work is a highly adaptable methodology. It can be used at every level from absolute beginner to advanced. There is a wide range of possible project activities, and the range of possible topics is limitless.

Positive motivation is the key to successful language learning, and project work is particularly useful as a means of generating it.

Another point is that this work is a very active medium like a kind of structured playing. Students are not just receiving and producing words, they are:

- collecting information;
- drawing pictures, maps, diagrams, and charts;
- cutting out pictures;
- arranging texts and visuals;
- colouring;
- carrying out interviews and surveys;
- possibly making recordings, too.

Lastly, project work gives a clear sense of achievement. It enables all students to produce a worthwhile product. This feature of project work makes it particularly well suited to the mixed ability class, because students can work at their own pace and level. The brighter students can show what they know, unconstrained by the syllabus, while at the same time the slower learners can achieve something that they can take pride in, perhaps compensating for their lower language level by using more photos and drawings [7, p.320].

A foreign language can often seem a remote and unreal thing. This inevitably has a negative effect on motivation, because the students do not see the language as relevant to their own lives. If learners are going to become real language users, they must learn that English is not only used for talking about British or American things, but can be used to talk about their own world.

Firstly, project work helps to integrate the foreign language into the network of the learner's own communicative competence. It creates connections between the foreign language and the learner's own world. It encourages the use of a wide range of communicative skills, enables learners to exploit other spheres of knowledge, and provides opportunities for them to write about the things that are important in their own lives.

Secondly, it helps to make the language more relevant to learners' actual needs. When students use English to communicate with other English speakers, they will want, and be expected, to talk about aspects of their own lives – their house, their family, their town, etc. Project work thus enables students to rehearse the language and factual knowledge that will be of most value to them as language users.

Another important issue in language teaching is the relationship between language and culture. It is widely recognized that one of the most important benefits of learning a foreign language is the opportunity to learn about other cultures and English, as an international language, should not be just for talking about the ways of the English – speaking world, but also as a means of telling the world about one's own culture [8, p.157].

There is a growing awareness among language teachers that the process and content of the language class should contribute towards the general educational development of the learner. Project work is very much in tune with modern views about the purpose and nature of education:

1. There is the question of educational values. Most modern school curricula require all subjects to encourage initiative, independence, imagination, self-discipline, co-operation, and the development of useful research skills. Project work is a way of turning such general aims into practical classroom activity.

2. Cross-curricula approaches are encouraged. For language teaching this means that students should have the opportunity to use the knowledge they gain in other subjects in the English class.

So we can come to the conclusion that project work activities are very effective for the modern school curricula and should be used while studying.

Although recommendations as to the best way to develop projects in the classroom vary, most are consistent with the eight fundamental steps. Though the focus is upon the collaborative task, the various steps offer opportunities to build on the students' heightened awareness of the utility of the language by working directly on language in class. In short, language work arises naturally from the project itself, 'developing cumulatively in response to a basic objective, namely, the project' [2, p.57]. Strategically orchestrated lessons devoted to relevant elements of language capture students' attention because they have immediate applicability to their project work.

Step I: Defining a theme.

In collaboration with students, we identify a theme that will amplify the students' understanding of an aspect of their future work and provide relevant language practice. In the process, teachers will also build interest and commitment. By pooling information, ideas, and experiences through discussion, questioning, and negotiation, the students will achieve consensus on the task ahead.

Step II: Determining the final outcome.

We define the final outcome of the project (e.g., written report, brochure, debate, and video) and its presentation (e.g., collective or individual). We agree on objectives for both content and language.

Step III: Structuring the project.

Collectively we determine the steps that the students must take to reach the final outcome and agree upon a time frame. Specifically, we identify the information that they will need and the steps they must take to obtain it (e.g., library research, letters, interviews, faxes). We consider the authentic materials that the students can consult to enhance the project (e.g., advertisements from English magazines, travel brochures, menus in English, videos, etc.). Decide on each student's role and put the students into working groups. If

they are not used to working together, they may need help in adapting to unsupervised collaboration. They may also be a little reluctant to speak English outside the classroom with strangers.

Step IV: Identifying language skills and strategies.

There are times, during project work, when students are especially receptive to language skills and strategy practice. We consider students' skills and strategy needs and integrate lessons into the curriculum that best prepare students for the language demands associated with Steps V, VI, and VII.

1. We identify the language skills which students will need to gather information for their project (Step V) and strategies for gathering information. If students will secure information from aural input, we show them how to create a grid for systematic data collection to facilitate retrieval for comparison and analysis.

2. We determine the skills and strategies that students will need to compile information that may have been gathered from several sources and/or by several student groups (Step VI).

3. We identify the skills and strategies that students will need to present the final project to their peers, other classes, or the headmaster (Step VII). As they prepare their presentations, they may need to work on the language (written or spoken) of formal reporting.

Step V: Gathering information.

After students design instruments for data collection, we have them gather information inside and outside the classroom, individually, in pairs, or in groups. It is important that students 'regard the tracking down and collecting of resources as an integral part of their involvement' in the project.

Step VI: Compiling and analysing information.

Working in groups or as a whole class, students should compile information they have gathered, compare their findings, and decide how to organize them for efficient presentation. During this step, students may proofread each other's work, cross-reference or verify it, and negotiate with each other for meaning.

Step VII: Presenting final product.

Students will present the outcome of their project work as a culminating activity. The manner of presentation will largely depend on the final form of the product. It may involve the screening of a video; the staging of a debate; the submission of an article to the school newspaper or a written report to the headmaster; or the presentation of a brochure to a local tourist agency or hotel.

Step VIII: Evaluating the project.

In this final phase of project work, students and the teacher reflect on the steps taken to accomplish their objectives and the language, communicative skills, and information they have acquired in the process. They can discuss the value of their experience and its relationship to future vocational needs. They can also identify aspects of the project which could be improved and/or enhanced in future attempts at project work [2, p.105].

First of all, we should always consider the students' long-term language needs. Though it may be difficult, we should try to identify the social and professional contexts that they will have to function in and to think of projects students can undertake that require them to use the language in a way that resembles their ultimate use.

Secondly, we should consider the linguistic skills that students will have to employ in these contexts. Projects that require practice in those skills would be most useful. If students have to manage a lot of fax traffic, the project's subsidiary tasks should involve those types of activity.

Thirdly, consider what is feasible. One popular project involves querying travelers as they pass through an airport terminal or major train station.

Although an airport/train station is the ideal place to ask questions and to find English speakers to answer them, there may be no international airport or major train station at hand to use for this purpose. If this is the case, there is no point in insisting that students interview native speakers of English. At the same time, teachers should not abandon the idea of a project altogether if ideal circumstances are not available. Since most professional conversation in English is probably carried on among non-native speakers, students will benefit equally from projects that put them in touch with speakers of varieties of world English. In addition, there are numerous sources of material in English that can be obtained at no cost with a formal letter of request and then sifted, compared, and summarized. In other words, we should not give up simply because a pool of native speakers or authentic printed material is unavailable close to home.

Finally, we should do a lot of planning. Although the project approach requires student input and decision-making in the initial phase of project definition, the teacher's understanding of the outcome and the steps needed to achieve project objectives is crucial. Therefore, before introducing the project, the teacher should identify topics of possible interest, the educational value of the outcome, corresponding activities, and

the students' material or cognitive needs in conducting the project. There are many schools where curricula demands, the lack of equipment, scheduling problems, issues of insurance, administrative rigidity, and the like preclude instructional innovations like project work [3, p.240].

The organization of project work may seem difficult but if we do it step by step it should be easy. We should define a theme, determine the final outcome, structure the project, identify language skills and strategies, gather information, compile and analyse the information, present the final product and finally evaluate the project. Project work demands a lot of hard work from the teacher and the students; nevertheless, the final outcome is worth the effort.

Throughout the article we can see that project work has more positive sides than negative and is effective during the educational process. Students are likely to learn the language with the help of projects and have more fun.

References:

- 1 Haines S. Projects for the EFL Classroom: Resource materials for teachers. – Walton-on-Thames: Nelson, 1991. – 108 p.
- 2 Phillips D., Burwood S., Dunford H. Projects with Young Learners. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 160 p.
- 3 Legutke M., Thomas H. Process and Experience in the Language Classroom. – Harlow: Longman, 1991. – 200 p.
- 4 Phillips D., Burwood S., Dunford H. Projects with Young Learners. Resource Books for Teachers – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 153 p.
- 5 Finegan E. Language: Its Structure and Use (3rd edition). – Oxford: Heinemann, 1999.-158 p.
- 6 Lavery C. Focus on Britain Today. Cultural Studies for the Language Classroom. – London: Macmillan Publishers Ltd, 1993. – 122 p.
- 7 Ribe R., Vidal N. Project Work. Step by Step. – Oxford: Heinemann, 1993. – 94p.
- 8 Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе, 1991. – №3 – С.9-15.
- 9 Lavery C. Focus on Britain Today. Cultural Studies for the Language Classroom. – London: Macmillan Publishers Ltd, 1993. – 122 p.

Түйіндеме

М.З. Маммырбаева - аға оқытушы
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Ағылшын тілін үйретудегі оқытудың инновациялық технологияларының бірі – жобалық жұмыс
Бұл мақалада шет тілін оқытудағы жобалық әдісті қолдану мәселелері қарастырылған.

Резюме

М.З. Маммырбаева - аға оқытушы
КазНПУ им.Абая, Алматы, Казахстан

Проектная работа как одна из инновационных технологий преподавания в обучении английского языка
В данной статье рассматриваются проблемы проектной работы в обучении иностранному языку.

УДК 378.147:811.133:1 (574)

А.С. Мукашева - профессор, к.ф.н.,
С.М. Копбаева - ст. преподаватель
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ПРОВЕДЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье рассматриваются основные способы организации деловой игры на занятии по иностранному языку. Отмечено, что деловые игры развивают независимость и творческую активность студентов.

Ключевые слова: деловая игра, ролевая карточка, речевая деятельность, творчество, коммуникация, индивидуальные особенности.

Тесная связь преподавания иностранных языков и применения деловых игр на занятиях по иностранному языку очевидна. Иностранные языки должны изучаться в единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научиться общаться (устно и письменно) и создавать деловые ситуации с использованием различных типов упражнений, а не только понимать иностранную речь – это не простая задача, осложняющаяся еще и тем, что общение – не только вербальный процесс. Эффективность зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов) и многих других факторов. Незнание некоторых особенностей культуры может затруднить процесс общения [1].

Современные технологии обучения такие как: обучение посредством глобальной сети, коммуникационные технологии и психолог-педагогические технологии, например, деловые и ролевые игры. Важная роль в обучении иностранному языку отводится четырем видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму и аудированию.

Аудиторные занятия - видимая часть работы преподавателя и студентов в процессе изучения языка. Регулярная самостоятельная работа по освоению иноязычного материала и формирование умения свободно владеть технологиями чтения, письма, говорения и аудирования – это существенная часть деятельности в процессе изучения иностранного языка.

В совершенствовании говорения, одного из видов речевой деятельности деловая игра является эффективным методом повышения качества обучения иностранному языку.

В данной статье, мы рассматриваем некоторые особенности организации деловой игры по теме «Почему люди изучают иностранные языки». Деловая игра позволяет обсудить эту тему с разных точек зрения и вызывает большую активность у обучающихся. В ней смоделированы ситуации общения, которые приближают речевую деятельность на уроке к реальной коммуникации. Деловую игру можно успешно использовать при повторении темы и в работе по развитию навыков говорения студентов.

В начале игры преподаватель иностранного языка знакомит студентов с задачами и этапами деловой игры:

Дорогие, студенты! Люди изучают иностранные языки для различных целей. И, сегодня мы хотим поговорить с вами об этом. Вы сыграете различные роли и будете говорить о важности изучения иностранных языков.

(Dear students! People learn foreign languages for different purposes. And today we are going to talk about it. You will act out different roles and speak about the importance of learning foreign languages.)

Деловая игра состоит из 3-х основных этапов: организационного, самой игры, как она есть и завершающего этапа.

На организационном этапе игры студенты знакомятся с деловой ситуацией, настраиваются на принятие роли и принимают активное участие в игре.

При распределении ролей преподавателю необходимо учитывать языковую подготовку и индивидуальные особенности студентов. Так как деловая игра, как правило, проводится на заключительном этапе работы над темой, то лексический материал, используемый в описании ролей и необходимый для их исполнения материал, уже отработан. На уроке достаточным может быть повторение выражений, грамматических структур и ключевых слов. Также важной является подготовка студентов к выполнению речевых упражнений при подготовке к деловой игре.

Второй этап – собственно игра.

Студенты, исполняя различные роли в деловой игре, осваивают учебный материал в условиях, приближенных к реальному речевому общению. Деятельность преподавателя сводится к наблюдению и контролю за ходом игры. В случае необходимости преподаватель может вмешаться в игру, направляя деятельность студентов.

На финальном этапе проводится обсуждение результатов деловой игры. Преподаватель обращает внимание на активность студентов, на использование активной лексики, логичность высказываний, допущенные лексические и грамматические ошибки. Он может узнать мнение студентов о предложенных ролях.

В ходе деловой игры данная тема рассматривается с разных точек зрения. Участниками игры являются:

1. Человек, который любит путешествовать;
2. Родитель;
3. Бизнесмен;
4. Жена бизнесмена;
5. Специалист (инженер, ученый);
6. Учитель иностранного языка;
7. Ученик школы;
8. Президент детского фонда города.

Количество деловых ситуаций может меняться, преподаватель может предложить и другие роли по теме рабочей учебной программы. Следует помнить, что роли должны быть посильными и давать возможность участникам высказать свое мнение. Описание роли дается на специальной ролевой карточке.

Ролевая карточка – это своего рода опора, стимулирующая самостоятельное высказывание студентов. Каждый студент играет свою роль. Информация в карточке не должна излагаться слишком подробно, чтобы участник игры не лишился возможности проявить творчество.

Role 1

You are a person who is fond of travelling.

You are sure that the best way to study geography is to travel and the best way to get to know people is to meet them in their own homes. Every country has its customs. You'd like to learn the customs.

Role 2

You are the parent of children who are learning English at school.

As parents you naturally want the best for your children. You hope that if they learn English or German well it will be useful for them in their future life. You'd like your children to be educated people.

You are also sure that learning foreign languages improves a child's memory, develops their abilities and broadens their outlook. You tell your children to work hard at their English and you tell them how important foreign languages are.

Role 3

You are a young promising businessman.

You are going to organize a joint enterprise with an American company. It goes without saying you must know English in order to make progress in your business. You understand that English is the most important international language. Many international firms, even in non-English countries, operate throughout the world in English.

You often have to travel to other countries and although you have an interpreter with you, it is also good for you to be able to speak English yourself.

Role 4

You are a wife.

Your husband is a young promising businessman. He is going to organize a joint enterprise with an American firm. He often travels to other countries. Sometimes you travel with him too. You also invite

your foreign guests to the house for dinner. Then you realize how awkward you feel when you cannot hold a conversation. You would like to learn English because it is spoken in different countries.

Role 5

You are an engineer

Several years ago you graduated from the University. You are talented engineer. You have now decided to improve your English.

To be a good specialist you must know about new achievements in science and engineering. You'd like to learn English in order to read new publications in the field of engineering.

Role 6

You are an English teacher.

You tell your pupils about the importance of learning foreign languages. You say that English is one of the most important international languages. About 350 million people speak English as their first language. About the same number use it as a second language. 75 per cent of the world's mail is in English. In many countries it is the language of business; commerce and technology.

Role 7

You are a ninth-year pupil.

You love learning English. You begin to realize how important foreign languages are in modern life. You have got a pen-friend in Liverpool. You hope to meet him one day and talk with him in English. You want to read foreign books and magazines in the original. You have more exchange pupils and teachers in your school and can communicate with them.

Role 8

You are the President of the City's Children's Fund.

You are sure that today English and other foreign languages are becoming increasingly important. Different delegations arrive in your city and among them there are those that deal with children's problems. You have to meet them and cooperate with them

You also make contacts with foreign companies to organize children's art exhibitions or to send sick children for treatment abroad. Most foreign papers you receive at the office are in English.

Итак, описание деловой ситуации в игре позволяет студентам легче адаптироваться к роли, не ограничивая самостоятельности высказывания. Каждый участник деловой игры совершает речевые действия, обусловленные ситуацией общения и тем самым осознает, как приобретенные знания могут быть применены на практике.

Успешное проведение деловой игры во многом зависит от соблюдения определенных условий:

1. Деловая игра должна тщательно готовиться с учетом знаний студентов,
2. Деловая игра должна включаться в коммуникативную деятельность и проводиться в доброжелательной атмосфере.
3. Деловая игра должна проводиться в ситуации адекватной моделям общения.
4. Деловая игра должна способствовать эффективному использованию языкового материала в речевом общении.
5. Деловая игра должна проводиться регулярно.

В заключении следует отметить, что деловая игра студентов превратившись в активную речевую деятельность вызывает эмоциональный подъем, развивает самостоятельность и творчество. При организации деловой игры необходимо учитывать уровень знаний студентов и выбирать тематические модели общения. Применение деловых игр в учебном заведении может создать определенную базу, старт для дальнейшего мотивированного и целенаправленного самостоятельного изучения иностранного языка.

Список литературы:

- 1 Закирова Ф.К., ЧГПУ, издательство педагогического университета. - Челябинск, 2012.
- 2 Миrolюбов А.А. Методика преподавания иностранных языков. - М.: «Высшая школа», 1990.
- 3 Рогова Г.В. Методика преподавания английского языка. - М.: «Просвещение», 1977.
- 4 Пассов Е.И. Концепции коммуникативного иноязычного образования, Методическое пособие. - СПб.: «Златоуст», 2007.
- 5 Закирова Ф.К., e-mail: fzakirova@mail.ru

Resume

A.S. Mukasheva - professor, c.ph.s

S.M. Kopbayeva - senior teacher
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Holding business games at the foreign language lessons

In the article the main ways of organizing business games at the foreign language lessons are considered. It is underlined that business games develop independence and creative activity of students.

Түйін

А.С. Мукашева - профессор, ф.ғ.к

С.М. Копбаева - аға оқытушы
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Шетел тілі сабағында іскерлік ойын өткізу

Мақалада шетел тілі сабағында іскерлік ойын ұйымдастырудың басты жолдары көрсетілген. Іскерлік ойындардың студенттердің өз бетінше және креативті білімін дамытуына әсері көрсетілген.

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖӘНЕ АУДАРМА МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION

К. Мирзоев, д.ф.н., профессор
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КАЗАХСТАНА С ТЮРКСКИМ МИРОМ

Аннотация: Одной из главных задач ученых-обществоведов и ученых-гуманитариев Казахстана является изучение истории, культуры и литературы всех тюркоязычных народов мира. Важно раскрыть их историко-культурные взаимосвязи и взаимообогащение на современном этапе. Тюркологические исследования – значительный пласт современной науки. Именно тюркология непосредственно исследует историко-культурные связи народов тюркского мира.

Ключевые слова: тюркский мир, общемировое культурное наследие, историко-культурные связи народов тюркского мира, литературы народов Средней Азии и Казахстана.

Развитие и сближение Казахстана с тюркскими народами, и их взаимосвязи в области культуры и литературы имеют исторические корни и своеобразные традиции.

В истории, культуре и литературе тюркоязычных народов довольно много общих страниц.

Тюркские народы составляют основное население таких суверенных государств, как Казахстан, Азербайджан, Турция, Узбекистан, Туркмения, Киргизия, Северный Кипр; республик, входящих в состав России – Татарстана, Башкирии, Тувы, Чувашии, Якутии, Кабардино-Балкарии, Дагестана и Алтайского края, Крыма, Хакасии, Карачаево-Черкесска и т.д.

Тюркский мир сегодня – это огромное пространство, объединенное общим историческим наследием – языком, культурными традициями и значительным вкладом в общемировое культурное наследие.

Активное взаимообогащение культур тюркского мира и соседних народов – арабов, персов, китайцев, славян, курдов дало миру плеяды тюркских ученых, поэтов, писателей, деятелей искусства мировой величины. Истоки казахской культуры можно найти в фольклоре сакских и гуннских народов, в произведениях мастеров пера исламской эпохи и времен Золотой орды. Таким образом, именно в преемственности литературных традиций заключается единство тюркского мира.

Определенный состав населения России, Ирана, Ирака, Сирии, Афганистана, Китая, Индии, Пакистана, Грузии, Молдовы, Украины и некоторые республики Балкан – тюркского происхождения.

В силу этого обстоятельства исследования в области истории, культуры, литературы и языка каждого из тюркоязычных народов, равно как и других соседних и дальних народов мира, имеют исключительно важное значение, как в идеологическом, так и политическом и научном аспектах.

Ныне тюркские народы проживают почти во всех странах нашей планеты. В некоторых странах тюркские народы преобладают, а где-то их меньше.

Одной из главных задач ученых-обществоведов и ученых-гуманитариев Казахстана является изучение истории, культуры и литературы всех тюркоязычных народов мира. Важно раскрыть их историко-культурные взаимосвязи и взаимообогащение на современном этапе. Тюркологические исследования – значительный пласт современной науки. Именно тюркология непосредственно исследует историко-культурные связи народов тюркского мира.

В научно - исследовательских и педагогических институтах и университетах, на исторических, культурологических, а также во всех учебных заведениях Казахстана плодотворно работают многие ученые – тюркологи, которые исследуют актуальные вопросы общественно-гуманитарных наук в области тюркологии.

Неоднократно эти вопросы были рассмотрены и обсуждены в разные годы на тюркологических конференциях в Баку, Анкаре, Алматы, Ташкенте, Ашхабаде, Бишкеке, Казани и в других центрах тюркологии. Наряду с казахскими учеными историки, культурологи, литературоведы, языковеды отдельных тюркских народов изучали и изучают проблемы истории, культуры, литературы и языкознания всех тюркских народов. Это, в основном, сравнительно-исторические, ареальные, типологические проблемы тюркского мира.

Прежде чем рассмотреть некоторые вопросы историко-культурных взаимосвязей с тюркским миром, мы считаем целесообразным остановиться на некоторых моментах историко-культурных взаимосвязей Казахстана со странами зарубежного Востока.

Современный Казахстан - это динамично развивающаяся страна с богатым наследием. Казахский народ, сохраняя и совершенствуя вековые культурные традиции, одновременно развивает инвестиции в свое энергетическое будущее.

Проблемы изучения историко-культурных связей Казахстана со странами зарубежного Востока и в наши дни являются одними из актуальных вопросов общественно-гуманитарных наук Казахстана.

Корни происхождения казахской литературы уходят в глубокую древность. Доказательству этого фундаментального и основополагающего тезиса посвящены монографии, научные исследования, статьи и учебные пособия выдающегося ученого-тюрколога, заслуженного деятеля науки Казахстана, доктора филологических наук, профессора, писателя, переводчика лауреата золотой медали Европейского общества Кафки и премии Кюльтегина Н. Келимбетова. Они обращены к молодому поколению Независимого Казахстана: «Изучение и освоение исторического опыта народа, сокровищ его духовной культуры, литературного наследия, пронесенных сквозь века и тысячелетия, имеют первостепенное значение для современного молодого поколения. Только при всестороннем исследовании взаимоотношений и контактов народов, населяющих мировое пространство, становится возможным получение наиболее достоверного и объективного представления об их вкладе в общую сокровищницу мировой культуры... Казахи, равно как и другие народы мира, обладают неповторимой, самобытной материальной и духовной культурой, имеющей древнейшие истоки развития. Наш народ, - подчеркивает Н. Келимбетов во Введении к книге «Древний период истории казахской литературы», - внес свою лепту в мировую науку, искусство и литературу, вывел на историческую арену ученых, писателей и поэтов мировой величины».

Мы ставим своей целью раскрыть и обобщить некоторые страницы историко-культурных взаимосвязей Казахстана с Турцией, Азербайджаном, Узбекистаном и Туркменией в средние века и в XX столетии.

Наше внимание, как медиевистов, направлено прежде всего на то, что указанные периоды в истории названных стран были ознаменованы особенно интенсивным политическим и идеологическим взаимодействием, а также и тем, что историко-культурные процессы в этих странах протекали в обстановке довольно тесного соприкосновения с культурной жизнью Востока в целом. Особенно нас интересуют аспекты, связанные с эпохой Возрождения и с периодами новой и новейшей литературы народов Востока.

Подтверждение нашего мнения мы находим в книге Н. Келимбетова. Во «Введении» Н. Келимбетов пишет о том, что «как известно, у каждого народа имеется свой ареал распространения, своя среда обитания, родная речь, выполняющая функцию общественных отношений, искусство художественного слова, своеобразные обычаи и традиции, религия и менталитет. Истинно и то, что не бывает народа без истории. А историческая наука считает все большие и малые народы объектами исторического процесса. Только в результате всестороннего исследования взаимных связей этих народов, их вклада в мировую сокровищницу культуры можно достичь полного понимания истории всего человечества».

Впервые увидевшее свет на русском языке учебное пособие Н. Келимбетова (в переводе Г. Толегулулы) «Древние литературные памятники тюркских народов» актуально и современно, так как его автор убедительно раскрывает богатство литературы тюркоязычных народов и значительный вклад казахского народа в развитие мировой науки, литературы и искусства, народа, который вывел на историческую арену ученых, поэтов и писателей, деятелей искусства мировой величины.

«Бесспорно одно, - пишет далее известный ученый, - многовековая история казахской литературы берет свое начало с древнейших эпох, с незапамятных времен, хотя у нас принято считать, что казахи как народ сформировались лишь в XV - XVI веках. Но означает ли это, что все материальное и духовное наследие, созданное до XV века, - чуждо казахскому народу и он не имеет к нему отношения? Разумеется, нет».

Н. Келимбетов пишет далее о единстве тюркского мира: «Как известно, ... рода и племена, образовавшие казахскую народность, жили в тесном общении друг с другом, а также с родами и племенами, впоследствии вошедшими в этнический состав узбекского, кыргызского, азербайджанского, туркменского, уйгурского, каракалпакского, хакаского, башкирского, татарского и других тюркоязычных народов. Следовательно, экономическая, социальная, культурная жизнь современных

тюркоязычных народов издревле имела общие корни. Поэтому и историю литературы тюркоязычных народов следует познавать во всей целостности, во взаимной связи всех явлений общественной, политической и культурной жизни».

Современные литературные связи Казахстана имеют в своей истории славные традиции. Мы будем исходить из традиций и преемственности. В этом смысле очень важно рассуждение Н.Келимбетова о преемственности художественных традиций, которую он считает одной «из самых сложных проблем в казахской литературоведческой науке, все грани которой еще не исследованы полностью, всесторонне с исторических и теоретических позиций. А научное освоение данной проблемы даст возможность определить эстетическую мощь и философскую значимость национального искусства слова, причины возникновения каждого литературного памятника».

К рассмотрению проблемы художественных традиций следует подходить комплексно. Об этом – труды академиков З.А. Ахметова, З.К. Кабдолова, видных ученых-литературоведов И.Х. Габдирова, М.Б. Базарбаева, Ш.К. Сатпаевой, Е.В. Лизуновой и многих других. Комплексные проблемы художественных традиций охватывают большой круг литературоведческих понятий: генезис и типология жанра, единство содержания и формы, особенности поэтики и стиля, художественный перевод и т.д. Все это будет проанализировано в разделах нашей коллективной монографии.

Важнейшими особенностями новейшей литературы и художественной культуры народов Востока (Казахстана, Турции, Азербайджана, Узбекистана, Туркмении, Ирана, Ирака, Таджикистана, Пакистана, Индии, Курдистана и др.) являются ее восточный характер, многообразие и богатство форм, индивидуальность стиля, расцвет отдельных видов и жанров литературы и искусства. В последние десятилетия резко возросла потребность народов Востока в обращении к сокровищам культур сопредельных стран, необходимость совершенствования старых и создания новых форм культурных связей.

Каждая национальная культура народов Востока, взаимодействуя с другими, воспринимая и преобразуя их опыт, сопоставляя его с собственными традициями, обретает новые достижения для продвижения вперед.

Проблемы историко-культурных связей Казахстана с Турцией, Азербайджаном, Узбекистаном, Туркменистаном, Пакистаном, Ираном, Ираком, Татарстаном, Башкирией, Якутией, Курдистаном и другими странами Востока в разные годы были рассмотрены в научных трудах «Азербайджанско-казахские литературные связи» (Баку, 1990), «Узбекско-казахские литературные связи» (Ташкент, 1979), «Страницы азербайджанско-узбекских литературных взаимосвязей» (Баку, 1985), «Проблемы творческого взаимодействия современных литератур» (Москва, 1963), «Об интернациональном единстве и национальном своеобразии литератур народов Средней Азии и Казахстана» (Алма-Ата, 1962), «Межнациональные связи казахской литературы» (Алма-Ата, 1970) и в коллективной монографии «Литература народов Казахстана» (Алматы, 2004).

Аспекты историко-культурных взаимосвязей исследованы в монографиях И.Г. Неупокоевой «Взаимосвязи и взаимодействия национальных литератур» (Москва, 1961), Шермухамедова С. и Мирзаева С. «Взаимосвязи литератур - требование жизни» (Ташкент, 1975), Немата Келимбетова «Восточная классическая поэзия и казахская литература» (Алма-Ата, 1989, на казахском языке), Князя Мирзоева «Проблемы преемственности междилитературных связей» (Алма-Ата, 1998). Важна и актуальна прошедшая в октябре 2013 года в Казахском Национальном педагогическом университете им.Абая международная научно-практическая конференция «Историко-культурные связи Казахстана со странами зарубежного Востока».

Глубокое осмысление казахского национального исторического, литературно-художественного опыта в тесной связи с историческим опытом и с художественной теорией и практикой литератур народов Востока – одно из важнейших условий успешного развития многих общественно-гуманитарных наук тюркских народов. Этим проблемам посвящены многочисленные диссертации, в том числе М. Джолдасбекова «Древнетюркские литературные памятники и их отношение к казахской литературе» (Автор. канд. дисс... Алма-Ата, 1969), книги «Об интернациональном единстве и национальном своеобразии литератур народов Средней Азии и Казахстана» (Алма-Ата, 1962), «Межнациональные связи казахской литературы» (Алма-Ата, 1970) и др.

Литературные взаимосвязи Казахстана со странами Средней Азии и Ближнего Востока, в частности, с тюркоязычными странами, довольно заметно усилились в середине и во второй половине XX века.

Взаимодействуя между собой казахская, азербайджанская, узбекская, киргизская, курдская,

татарская, башкирская, туркменская и таджикская литературы развивались в русле мировой литературы. Это, несомненно, повлияло на становление творчества казахских поэтов и писателей Дж. Джабаева, С. Сейфуллина, Б. Майлина, И. Джансугурова, М. Ауэзова, С. Муканова, азербайджанских - М. Ибрагимова, М.С. Ордубади, Дж. Джаббарлы, С. Вургун, М. Гусейна, С.Рагимова; узбекских - Х.Х. Ниязи, А. Кадыри, Г. Гульяма, Ш. Рашидова, К. Яшена, Миртемира, М. Шейхзаде, А. Мухтара; киргизских - Т. Молдо, Т. Сыдыгбаева, Ч. Айтматова, Н. Байтемирова; туркменских - Д. Кылыга, Я.Насырова, Б. Кербабаева, Н. Сарыханова, А. Какылова; таджикских - С. Айни, А. Лахути, М.Турсунзаде, М. Миршакира; курдских - В. Надири, А. Абдырахмана, Г. Хаджисулеймана, Б. Бала, А.Надинова и некоторых известных ученых, писателей и поэтов Ирана, Ирака, Пакистана, Татарстана, Башкирии и других стран Ближнего Востока.

Историческая и литературоведческая наука в Казахстане имеет значительные достижения, ими накоплен немалый опыт. Интересы дальнейшего развития исторической науки и литературоведения требуют изучения и обобщения этого опыта, подведения итогов разработки узловых проблем с тем, чтобы наметить пути дальнейшего их исследования. Особую актуальность приобретает изучение общих тенденций и перспектив развития науки, а также формирование ее методологических принципов.

Как отмечает известный литературовед, профессор И.Г. Неупокоева в книге «Некоторые вопросы изучения взаимосвязей и взаимодействий национальных литератур», в изучении литератур, «развивающихся в сходных исторических условиях, близких по своим историческим судьбам, по языку (как, например, казахская и узбекская литературы), региональный аспект рассмотрения литературных связей может быть очень плодотворен, поскольку, в силу ряда условий, литературные связи здесь проявляются с особой интенсивностью».

Взаимосвязи казахской литературы с литературами стран Ближнего и Среднего Востока проявились в различных формах и условиях. При этом особенно следует отметить такие формы, как влияние, перевод, заимствование, подражание и т.д.

Литературные взаимосвязи Казахстана и стран Ближнего и Среднего Востока охватывали сферу художественного перевода и литературной критики. Много общего мы находим в тематике и проблематике произведений, в освоении творческого опыта. Большую роль играли и продолжают играть личные контакты писателей.

Развитие казахской, азербайджанской, узбекской, туркменской, киргизской, таджикской, курдской, татарской, башкирской литератур в новой исторической системе многосторонних взаимосвязей 20-80-х годов XX века составляет целый исторический этап, который дает богатый материал для освещения новых активных форм литературных взаимосвязей народов Востока - таких как, живые контактные связи, творческая дружба писателей казахской, азербайджанской, узбекской, туркменской, киргизской, таджикской литератур, взаимные переводы, отражение восточных мотивов в отдельных литературах, взаимное участие писателей названных стран в различных мероприятиях - все это во многом способствует сближению и расширению литературных и культурных контактов Казахстана со странами зарубежного Востока.

Как верно отмечают С. Сеитов и А. Фейзуллаева: «Отражение инациональных мотивов в национальной литературе - яркое и конкретное свидетельство ее интернациональной широты, одна из активных форм проявления социально-духовной общности, ее интернациональной широты и социально-духовной общности наших народов».

О важности и перспективности изучения инациональной тематики в литературе Казахстана в 70-90-е годы XX столетия писали многие отечественные ученые. Основные силы литературоведов-компаративистов были сосредоточены в отделах взаимосвязи литератур (заведующая - член-корреспондент НАН РК, доктор филологических наук, профессор Е.В. Лизунова) и русской литературы Казахстана (заведующий - доктор филологических наук, профессор И.Х. Габдиров) Института литературы и искусства им.М.О.Ауэзова НАН РК. Подробнее о научных направлениях существовавших отделов см. в книге С.А. Каскабасова.

Основное внимание при освещении проблемы литературных взаимосвязей в трудах И.Х. Габдирова уделялось художественному раскрытию инационального образа, его глубине и неповторимой сущности. Основная тема монографии «О национальном и интернациональном в советской литературе» (Алма-Ата, 1978) - соотношение национального и интернационального, разработка актуальных проблем современного литературного процесса, философское обобщение его ведущих тенденций и основных закономерностей, типологического и системного изучения литературы. В

книге исследованы значительные произведения автобиографического жанра казахской литературы, у истоков которого стоял С. Сейфуллин; исторические и историко-революционные повести Н. Анова, А. Алимжанова; поэтические и прозаические произведения С. Маркова, Дм. Снегина, Г. Свиридова; путевые очерки М. Ауэзова, повести А. Шарипова и Т. Ахтанова и др. Главный творческий принцип Т. Ахтанова в «Индийской повести» - «ассоциативный метод, посредством его воспринимаются, осмысливаются и сопоставляются инонациональные явления, разные человеческие судьбы с явлениями казахской действительности, с казахским национальным способом мышления, видения мира».

Выявлению основных тенденций развития казахской литературы 70-80-х годов XX века посвящены книги И.Х. Габдирова «Источник вдохновения» (Алма-Ата, 1978) и «Писатель и действительность» (Алма-Ата, 1984).

Актуальным проблемам взаимосвязи казахской литературы с киргизской, туркменской, татарской посвящены монографии известных отечественных литературоведов. Монография А.О. Мусинова «Казахско-киргизские литературные связи» выдержала два издания (Алма-Ата, 1972; Алматы, 2009). К 65-летию Победы в Великой Отечественной войне Институтом литературы и искусства им.М.О.Ауэзова МОН РК переиздана монография С.Сеитова «Қазақ-түркімен әдебиетінің байланысы». Б. Исаков всесторонне раскрыл казахско-татарские литературные связи в книге «Қазақ-татар әдебиеттер байланысы» (1976). По рекомендации Ученого совета Института монография Б. Исакова «Қазақ әдебиетінің жайық жағасында тұратын халықтар творчасымен рухани байланыстары» была издана в 2004 году. Эти факты говорят о том, что идеи и научные выводы казахских литературоведов выдержали испытание временем и востребованы уже в новую историческую эпоху – в период Независимости Республики Казахстан.

В период независимости в Казахстане, Азербайджане, Узбекистане, Киргизии и в Туркмении культурные взаимосвязи довольно заметно усилились и активизировались, а также расширились культурные взаимосвязи Казахстана с народами зарубежного Востока (с Турцией, Азербайджаном, Узбекистаном, Туркменией, Кыргызстаном, Таджикистаном, Ираном и с другими странами Ближнего и Среднего Востока).

В культурно-эстетическом сотрудничестве народов Востока проявляется многообразие форм и средств. Это и совместная работа ученых различных стран в общевосточных творческих организациях, проведение дней искусств тюркских народов, организация выставок, пропаганда лучших произведений литературы и искусства через широкую сеть культурно-просветительских организаций и учреждений. Культурно-эстетическое сотрудничество неразрывно связано со всемирно-историческими событиями, с успехами тюркских народов и тюркоязычных стран в области экономики, политики, идеологии, культуры. Именно по мере укрепления экономических, политических и идеологических связей между тюркскими народами Востока растет их общее духовное и эстетическое богатство.

Авторитетный востоковед-исследователь У. Кумисбаев в монографии «Глубокие корни» (Алматы: Гылым, 1994) раскрывает истоки казахской письменной литературы и роль титанов казахской устной поэзии Умбетей, Шал-акына и др. Автор научной монографии подчеркивает, что «Мухаббат-наме», «Огыз-наме» - общее достояние тюркоязычных литератур. Их исследуют каракалпакские, узбекские ученые.

Для нас большой интерес представляет заключительная глава книги – «Восточные мотивы». Классическая поэзия Востока – один из источников казахской письменной литературы. «Анализируя творчество Рудаки, Навои, Низами, Омар Хайяма, я прослеживаю, - говорит У. Кумисбаев, - какие плоды дало их наследие в казахской литературе, поскольку сюжеты классической поэзии Востока проникали в казахский фольклор, а затем и в письменную литературу... Привожу я и такой, неизвестный широкой общественности литературный факт: впервые на казахский язык с персидского перевел стихи Хафиза Шакарим. В «Избранном» Шакарима есть цикл «Из Хафиза». Этот цикл впервые увидел свет в журнале «Садои шарк» при непосредственном содействии М.О. Ауэзова в 1961 году». У. Кумисбаев вводит в литературоведение научный термин «казахская Рустемиана».

В книге У. Кумисбаева «Казахские и персидско-арабские литературные связи XIX-XX в.в.» предпринята первая попытка классификации казахских народных дастанов на сюжеты известных восточных легенд, исследованы наиболее важные аспекты литературных связей. Автор раскрывает глубокие связи казахского фольклора и письменности со знаменитой арабской эпопеей «Тысяча и одна ночь». «Ученый прослеживает, как через устное народное творчество восточные сюжеты

постепенно проникали в письменную литературу казахов. Посредником служили письменные айтысы, в которых участвовали поэты-книжники. Многовековая связь с классикой Востока дала казахскому фольклору сюжеты многих дастанов. Казахские варианты известных восточных легенд и образцов классической литературы Востока прочно вошли в литературу народа. Более того, восточные легенды, сказки, дастаны, попав на казахскую почву, обрели «новую жизнь и стали неотъемлемой частью казахского фольклора и письменной литературы, национальной культуры казахов». Поэтому одной из назревших задач казахского литературоведения У. Кумисбаев считает изучение взаимосвязей памятников культуры казахского народа с известными восточными классическими произведениями - от поэм Фирдоуси до произведений Навои.

Идейная направленность художественного творчества обеспечивает высокую гражданственность литературы и культуры тюркских народов, определяет успехи в художественном отображении жизненных явлений. Деятели литературы тюркских народов проявляют пристальное внимание к таким проблемам, которые имеют большое общественное значение - как борьба за мир и международная безопасность, национальная независимость, борьба с пережитками старого в сознании людей, проявление националистической идеологии.

Совершенно верно сказано, что развитие и обогащение художественной сокровищницы общества достигается на основе сочетания массовой самодеятельности и профессионального искусства, которые, развиваясь, влияют друг на друга. Профессиональное искусство дает художественной самодеятельности эстетический ориентир, обогащаясь, в свою очередь, народными сокровищами, унаследованными от прошлых поколений.

Литература и культура народов Востока, особенно тюркских стран, - часть мировой культуры, ибо литература и культура народов Востока выражают главные тенденции исторического процесса и прочно связаны с борьбой социальной и духовной, прогрессом человечества.

По нашему мнению, изучение основных проблем взаимосвязей и взаимодействий культуры Казахстана со странами зарубежного Востока при богатстве творческого опыта следует рассмотреть более обширно и обстоятельно.

Литература Казахстана и стран зарубежного Востока по своему содержанию, по широте и масштабу охвата действительности, глубине и яркости художественного осмысления, по многообразию форм, жанров в рамках отдельных творческих методов вышли на международную арену. Отдельные произведения поэтов и писателей Казахстана, Азербайджана, Узбекистана, Туркмении, Кыргызстана, Таджикистана, Курдистана и других стран зарубежного Востока стали достоянием читателей многих зарубежных стран. Рассмотрение историко-культурных связей Казахстана со странами зарубежного Востока в плане художественного взаимоотражения представляется важным этапом в деле дальнейшего изучения взаимосвязей казахской и турецкой, азербайджанской, узбекской, курдской, туркменской, кыргызской, таджикской, уйгурской литературы.

Таким образом, в настоящее время историко-культурные взаимосвязи между Казахстаном и странами тюркского мира интенсивно развиваются и требуют дальнейшего глубокого изучения и всесторонней пропаганды.

Список литературы:

- 1 Келимбетов Н. Древние литературные памятники тюркских народов. // Алматы: Раритет, 2013. - 5 с.
- 2 Келимбетов Н. Древний период истории казахской литературы. Учебное пособие. // Алматы: Санат, 1998. – 256 с. - Цитируется с.3.
- 3 Келимбетов Н. «Древние литературные памятники тюркских народов» // Алматы: Раритет, 2013.
- 4 Неупокоева И.Г. Взаимосвязи и взаимодействия национальных литератур. // М., 1961. - 24 с.
- 5 Сеитов С.С., Фейзуллаева А.Г. Художественное взаимоотражение. Азербайджанско-казахские литературные связи. // Баку: Элм, 1990. - 229 с.
- 6 Институт литературы и искусства им.М.О. Ауэзова. 50 лет // Под редакцией С.А. Каскабасова //Алматы: Арда, 2011.
- 7 Восток и казахская литература // Ананьева С. Встречи, которые выбрали нас. // Алматы, 2004. - 36 с.
- 8 Мирзоев К. И. Историко-культурные взаимосвязи Казахстана со странами зарубежного Востока. – Историко- культурные связи Казахстана со странами зарубежного Востока. // Материалы Международной научно-практической конференции. // Алматы, 2013. - 16 с.
- 9 Назарбаева Д. Акпарат айдыны арандатуудан ада болсын // Егемен Қазақстан. 2001 жылғы 3 шілде.

Түйіндеме

К. Мирзоев, ф.ғ.д., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Қазақстанның түркі әлемімен тарихи-мәдени байланысы

Мақалада автор қазіргі кезеңде Қазақстанның қоғамтанушы ғалымдарының басты міндетті - әлемдегі барлық түркі тілдес халықтардың мәдениеті мен әдебиетін зерттеу мәселесіне тоқталған.

Resume

К. Мирзоев, d.ph.s., professor
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Historical and cultural links of Kazakhstan with the Turkic world

The author considers problems of the history, culture and literature study of all the Turkic-speaking peoples of the world.

А.Х. Азаматова, профессор
КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

О БАЗОВЫХ КАТЕГОРИЯХ ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: Настоящая статья посвящена описанию взаимосвязи основных категорий теории межкультурной коммуникации на основе общей теории дискурса. Базовыми категориями теории межкультурной коммуникации являются дискурс как вербально опосредованная деятельность языковой личности в специальной сфере, концепт как совокупность накопленного знания об объекте и межкультурная компетенция личности, развивающаяся в дискурсе как деятельности. Межкультурная коммуникация, междисциплинарная и интегративная по своей природе, является объектом, который может быть адекватно изучен только с позиций когнитивно-дискурсивной теории. Наибольшим эвристическим потенциалом исследования межкультурной коммуникации обладают деятельностные теории, трактующие дискурс как вербально опосредованную деятельность в специальной сфере. В рамках деятельностной теории когнитивным механизмом является механизм развития языковой личности, вариантом описания которого является теория концептуальной интеграции. В работе определены методологические принципы анализа межкультурной коммуникации, возможные пути интеграции теоретических и методологических положений исследователей разных направлений.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, полипарадигмальность, **профессиональная языковая личность**, категория языковой личности.

«Становление и бурное развитие теории межкультурной коммуникации является не случайным, а обусловливается целым рядом причин, в частности: объективно-цивилизаторными причинами (развитие материальной цивилизации), субъективно-цивилизаторными причинами (пересмотр отношения к «чужому» и «чужим»), а также объективно-научными причинами (возникновение теории коммуникации, «коммуникативный поворот» в языкознании)» [1, с.5].

Коммуникация представляет собой разновидность интенционального (сознательного) извлечения /сообщения информации при помощи специально созданных для этого или сложившихся исторически семиотических средств (кодов). Межкультурной является коммуникация между носителями различных культур.

Актуальность исследования проблем межкультурной коммуникации продиктована глобализацией современного мира, повышением значимости межкультурного взаимодействия во всех областях деятельности людей. В настоящее время требуется теоретическое осмысление феномена межкультурной коммуникации, разработка методологии его исследования.

Зародившись в 40-е гг. XX века как эмпирическая дисциплина для выработки рекомендаций по разрешению межкультурных конфликтов, межкультурная коммуникация привлекает внимание многочисленных ученых.

Как наука социальная, классифицирующая культурные контакты и далекая от лингвистики, межкультурная коммуникация развивалась (через интерпретативный этап с критической подпарадигмой, где изучалась роль контекста коммуникации и роли коммуникантов) и вступила в диалектический этап, в котором основной объект мыслится как динамический. На диалектическом

этапе статус науки межкультурной коммуникации четко не определен, что потребовало осмысления теоретико-методологических предпосылок формирования теории межкультурной коммуникации.

Эволюция межкультурной коммуникации как науки обусловлена усложнением объекта исследования, возрастающими междисциплинарными связями с такими науками, как лингвокультурология, социальная антропология, социология, психология, коммуникатология, методика преподавания языка. В области межкультурной коммуникации на сегодняшний день приоритетными являются исследования с большим эвристическим потенциалом в отношении сложных интегрированных объектов. Будучи интегральной наукой в своем междисциплинарном статусе, в третьем тысячелетии межкультурная коммуникация обратилась к дискурсу как к интегрирующему объекту.

Интегрированные объекты интерпретируются большим количеством дисциплин (Кубрякова). Интегрированность объекта и полипарадигмальность его исследований (Алексеева, Мишланова) находят отражение в результатах проведенного нами дефиниционного анализа, а именно: интегративность межкультурной коммуникации заключается не только в ее междисциплинарности, но и во внутрипарадигмальной и межпарадигмальной интеграции.

Принимая во внимание очевидную антропоцентричность современной лингвистики, предполагающую целостный анализ речемыслительной деятельности человека, нельзя не признать необходимости поиска новых концепций описания межкультурной коммуникации, в том числе с точки зрения дискурсивного подхода.

В современных теориях межкультурное взаимодействие трактуется как деятельность и представляет собой динамическую систему взаимодействий субъекта с миром, единство внутренней (концептуализация и категоризация) и внешней (предметность специальной сферы) деятельности, предполагает развитие личности как субъекта деятельности, носит преобразовательный характер (распредмечивание мира и опредмечивание человека в нем), сопровождается развитием духовной и материальной культуры. Иными словами, в процессе деятельности возникает множество культурных кодов, одним из которых является язык.

Во всех деятельностных теориях сложная структура деятельности обуславливает наличие интегративного объекта, включающего субъекта деятельности, предметность, внутреннюю и внешнюю структуру деятельности. В качестве такого интегративного объекта во многих гуманитарных исследованиях выступает *дискурс*. В данной статье под дискурсом понимается *вербально опосредованная профессиональная деятельность* [2]. В дискурсе формируется *профессиональная языковая личность*: личность выступает субъектом деятельности, личность является *языковой*, поскольку деятельность вербально опосредована, и личность является *профессиональной*, так как сфера деятельности специальная.

Исходя из этого, межкультурную коммуникацию можно рассматривать как вербально опосредованную деятельность, предполагающую взаимодействие коммуникантов, принадлежащих различным культурам, и обладающих разными уровнями профессиональной компетенции.

Важной предпосылкой качественно нового осмысления феномена межкультурной коммуникации является антропоцентрическая парадигма современной лингвистики. Антропоцентризм, по Е.С.Кубряковой, характеризуется такими параметрами, как интегративность, экспланаторность, комплементарность. В свете антропоцентрической лингвистики межкультурная коммуникация предстает как дискурс – вербально опосредованная деятельность «при пересечении дискурсивных границ» [3, с.45], где языковые феномены изучаются с учетом человеческого фактора, язык рассматривается во взаимосвязи с мышлением, познанием, деятельностью.

Ключевой категорией антропоцентрической лингвистики является категория языковой личности. Языковая личность – многокомпонентный, структурно-упорядоченный набор языковых способностей, умений (компетентностей), преломляемый через ее язык, дискурс [4]. Формируемая в условиях межкультурной коммуникации межкультурная компетенция личности, понимаемая как динамическая смена ролей личности согласно целеполаганию и включающая весь спектр компетенций (языковую, лингвострановедческую, коммуникативную, прагматическую и т.д.), преобразует категорию языковой личности в категорию поликультурной, мультилингвальной и полипрофессиональной личности.

Сущностными характеристиками профессиональной языковой личности являются следующие:

1) деятельность в специальной (профессиональной) сфере: эта деятельность формируется по мере освоения научной картины мира как последовательное «прохождение» разных уровней сложности

этой деятельности (социализация); в результате носитель языка способен осуществлять профессиональную деятельность разной степени сложности (индивидуализация);

2) социальная полифункциональность, понимаемая как способность к актуализации нескольких социальных ролей, требующих разной степени освоения мира; как правило, большинство этих ролей требует обыденного уровня сознания, однако в репертуаре социальных ролей обязательно присутствует профессиональная, осуществляемая благодаря формированию научной картины мира в сознании носителя языка;

3) формирование научной картины мира в процессе образования (обучения); процесс формирования научной картины мира представляет собой континуум последовательных переходов от наивной к научной картине мира, обуславливающий многомерность сознания носителя языка.

Дискурс имеет уровневую структуру и включает следующие уровни: уровень социальной дифференциации, уровень функциональной дифференциации, лингвистический и когнитивный уровни. При этом первые три уровня дискурса – это внешняя сторона знаковой деятельности, их когнитивные аналоги представлены в структуре профессиональной языковой личности.

Уровень социальной дифференциации представлен социальными институтами как культурно-историческим феноменом, объединяющим совокупность все видов деятельности, получившими развитие в определенных профессиональных сферах – исторически возникших формах деятельности. Внутренним (когнитивным) аналогом этого уровня дискурса является когнитивная модель [5], сформированная совокупностью всех концептов, репрезентацией различных типов знания, полученного в данной профессиональной сфере.

Уровень функциональной дифференциации объединяет различные виды действий, появляющиеся по мере развития профессиональной деятельности. Уровень функциональной дифференциации определяет различные стадии социализации личности в той или иной сфере деятельности, т.е. последовательное усвоение все более сложных видов деятельности (от эмпирических до теоретических) данной профессиональной сферы. Следовательно, уровень функциональной дифференциации соотносится с социальной ситуацией развития, включающей систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Эта ситуация может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изменить свое место в окружающем мире, если оно не соответствует его возможностям. Развитие личности как процесс «социализации индивида» [6, с.345] осуществляется в определенных социальных условиях, т.е. в определенных отношениях человека к окружающей его социальной действительности. Условием, средством и целью социализации признается коммуникативная культура, выходящая на коммуникативно успешную языковую личность и соотносящихся с коммуникативной компетентностью, т.е. «таким уровнем освоенности опыта взаимодействия с окружающим, который обеспечивает личности адекватное (в рамках своих способностей и социального статуса) функционирование в обществе» [5, с.7].

Развитие личности, и соответственно, повышение профессиональной компетенции происходит по мере усложнения специальной деятельности, при этом в дискурсе происходит взаимодействие различных видов знания и формируется концепт как совокупность всех типов специального знания (от наивных и обыденных представлений до научных понятий). Поскольку знание специальной сферы носит кумулятивный характер, можно говорить о стратификации концепта и об освоении различных фрагментов знания в разных типах дискурса. При этом базируется не на абстрактной совокупности знаний, в основе концептуализации лежат ментальные процессы, которые направлены на формирование нового знания и преобразование личности. Механизм развития личности, таким образом, – это механизм концептуальной интеграции, перестройки внутренней категориальной системы, интеграции новых конструкторов в систему.

Таким образом, базовыми категориями теории межкультурной коммуникации являются дискурс как вербально опосредованная деятельность языковой личности в специальной сфере, концепт как совокупность накопленного знания об объекте и межкультурная компетенция личности, развивающаяся в дискурсе как деятельности. Базовые динамические категории межкультурной коммуникации позволяют проводить корреляции: по мере усложнения деятельности постоянно развивается личность за счет добавления/расширения/прироста концептов в концептуальной системе. Все это позволяет определить категории в наиболее сильную на сегодняшний день теорию концептуальной интеграции. Правомерность такого заключения подтверждается дефиниционным анализом парадигм развития межкультурной коммуникации, при котором акцентируется значение концептуальной интеграции

подходов различных исследователей в связи с производностью/вторичностью ключевых концептов, языковой личности, событийным фоном, условиями/нормами адаптации личности, культурным знаком/артефактом.

Категории межкультурной коммуникации – языковой личности, концепта, дискурса – тесно взаимосвязаны: по мере усложнения деятельности постоянно развивается личность за счет расширения концептов в концептуальной системе.

Все категории теории дискурса моделируются матричным образом с учетом специфики знака и знаковой деятельности [8], например:

Дискурс

Дискурс как знаковая деятельность предстает в четырех репрезентациях:

1. деятельность (взаимодействие);
2. процесс (смена фаз деятельности);
3. результат деятельности (продукт, совокупность текстов по заданной теме);
4. совокупность знаков (знаковая система), семиотическая обработка знака, репрезентирующего деятельность (например, материальная культура, культурный код).

Межкультурная коммуникация

1. деятельность людей на пересечении культурных границ (как физических, так и нефизических);
2. преобразование личности, образование мультикультурной личности;
3. совокупность текстов, порождаемых в ходе межкультурной коммуникации, а также текстов по теме межкультурной коммуникации, упорядоченных от наивных к научным в зависимости от уровня профессиональной компетенции;
4. система знаков (понятийный аппарат, терминология).

Изоморфизм матричного представления дефиниций ключевых понятий позволяет уточнить дискуссионный для межкультурной коммуникации момент: можно ли считать межкультурной коммуникацию, если это не общение между представителями разных национальностей? Очевидно, что в рамках дискурса происходит расширение понимания межкультурной коммуникации до рамок общения людей разных компетенций – например, в социальной дифференциации коммуникации к межкультурному общению будет относиться межкуорпоративное, межкуорленческое, межкуорлендерное.

Единицей дискурса межкультурной коммуникации является коммуникативное событие – совокупность речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, в результате которых порождается текст о межкультурном событии. Поскольку единица обладает всеми свойствами целого, коммуникативному событию присущи все свойства дискурса. И дискурс в целом, и коммуникативное событие характеризуется такими параметрами, как Субъект, Место и Время, вербальная репрезентация которых попадает в фокус внимания лингвистов [7].

Освещение проблематики межкультурной коммуникации в свете теории дискурса, а именно обращение по интегрирующему свойству к положениям теории развития личности, теории языковой личности, теории деятельности с выделенными фазами внутренней структуры и в целом к дискурсу как деятельностному и системному феномену, создает предпосылки для моделирования деятельности межкультурной коммуникации. Исходя из внутренней структуры дискурса как деятельности, мы можем получить монопарадигмальную модель дискурса межкультурной коммуникации, представленную в моделях развития личности по фазам преодоления межкультурных барьеров. На основании критерия взаимодействия с другими выделяемые модели также монопарадигмальны и противоречивы, особенно эмпирически.

Модель интегрирующего вида строится на основе деятельностного характера дискурса субъектов в специальной сфере межкультурной коммуникации. В работе учитывается следующая специфика дискурса межкультурной коммуникации:

- а) фазы развития личности (фазы концептуализации, этапы деятельности);
- б) полипрофессионализм языковой личности в специальных условиях межкультурной коммуникации;
- в) иерархичность дискурса специальной сферы (от наивного к научному);
- г) четырехчастное взаимодействие с другими по принципам комплементарности и контррадикторности.

Таким образом, дискурсивная теория межкультурной коммуникации обращается к интегративной модели межкультурной компетенции личности с учетом профессиональной компетенции, или полипрофессиональной языковой личности.

Предлагаемая модель дискурса постулирует такие свойства дискурса, как интегративность (и фрагментарность), иерархичность (и диффузность), гетерогенность (и гомогенность), комплементарность (и контрадикторность) [7].

Список литературы:

- 1 Донец П.Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм: Автореф. дис. ... док. филол. наук. – Харьков: Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 2004.
- 2 Алексеева, Л. М. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. – Пермь, 2002.
- 3 Scollon, R., and Scollon, S.W. Intercultural communication: A discourse approach, 2nd ed., Blackwell Publishers, 2001.
- 4 Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 196 с.
- 5 Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.
- 6 Виноградова И.А. Коммуникативная компетентность в социализации личности: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород: Нижегород. гос. университет, 2002.
- 7 Краткий словарь по социологии // Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1988.
- 8 Мишланова, С.Л. Дискурс: в поисках новой парадигмы // Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь: ПГУ, 2001. – С. 384-394.

Түйіндеме

А.Х. Азаматова, профессор
Аль-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан

Мәдениаралық коммуникация теориясының негізгі категориялары туралы

Осы мақала дискурстың жалпы теориясына негізделген мәдениаралық қарым-қатынас теориясының негізгі категориясының өзара байланысын сипаттауға арналған. Мәдениаралық қарым-қатынас теориясының негізгі категориялары болып арнайы саладағы тілдік тұлғаның вербалды жанама түрдегі қызметі есебіндегі дискурс, нысан жөнінде жинақталған білім жиынтығы есебіндегі концепт және қызмет есебіндегі дискурста дамитын тұлғаның мәдениаралық компетенциясы табылады. Мәдениаралық қарым-қатынас, өзінің түп негізінде пәнаралық және интегративтік бола отырып, когнитивтік-дискурстық теориясы тұрғысынан оқып-үйренуге болатын объект болып табылады. Мәдениаралық қарым-қатынасты зерттеудің ең үлкен эвристикалық әлеуетіне ие арнайы салада дискурсты вербалды жанама қызмет есебінде түсіндіретін қызметтік теория болып табылады. Қызметтік теория аумағында когнитивтік механизм болып тілдік тұлға дамуының механизмі, ал оның сипаттау варианты болып концептуалдық интеграция теориясы табылады. Жұмыста мәдениаралық қарым-қатынасты талдаудың әдіснамалық принциптері, әр бағыттағы зерттеушілердің теориялық және әдіснамалық ойларын біріктірудің мүмкін жолдары анықталған.

Resume

A.Kh.Azamatova, professor
Al-Faradi KazNU, Almaty, Kazakhstan

About basic categories of intercultural communication theory

This article is devoted to describing the interconnection of the main categories of intercultural communication theory based on the general theory of discourse. The basic categories of the theory of intercultural communication are verbal discourse as verbal mediated activity of the language person in a special sphere, a concept as a set of accumulated knowledge about the object and intercultural competence of personality that develops in the discourse as activity. Intercultural communication, interdisciplinary and integrative in nature, is an object that can be adequately investigated only from the positions of cognitive-discursive theory. Active theories, that interpret discourse as verbally mediated activity in a special area, have the greatest heuristic potential of study of intercultural communication. In the framework of active theory cognitive mechanism is a mechanism of the development of the language person, a description of which is the theory of conceptual integration. In the paper the methodological principles of the intercultural communication analysis, possible ways to integrate the theoretical and methodological propositions of researchers in different directions were defined.

Н. Уәлібай, А.Бисембиева
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ЕСІМШЕ ТҮЛҒАЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ОНЫҢ ҚЫТАЙ ТІЛІНЕ АУДАРЫЛУ ЖОЛДАРЫ

Аннотация: Қазақ тілінде есімше негізінен іс-қимылдың орындалу мезгіліне қатысы жағынан осы шақтық, өткен шақтық және келер шақтық есімше деп бөлінеді. Әрбірінің тұрақты жалғаулары бар екендігі жалпыға мәлім. Бірақ, осы есімше тұлғаларының сын есімге ауысуы әртүрлі. Есімше тұлғалы сөздер сөйлемде сөйлем мүшелерінің барлық қызметін атқара алады. Заттанып бастауыш, толықтауыш және есім баяндауышы бола алады. Зат есімді анықтау арқылы сын есімнің қасиетін де білдіреді. Бірақ, қандай орында тұрса да етістік тегін сақтайды.

Тірек сөздер: есімше, синтаксистік қолданыс, баламалық формалар, фразалық тіркестер.

Есімше тұлғаларының синтаксистік қолданыс барысындағы лексика-грамматикалық мағыналарына жалпылай сипаттама жасалып, қытай тіліндегі баламалы қырын ашу назарға алынады.

Есімше етістіктің әрі қимыл атауы, әлі сындық белгісін арқалаған ерекше түрі. Қазақ тілінде біртүрлі грамматикалық тұлғаның екі сөз табына ортақ болып келуі осы есімшеден анық көрінеді. Есімше тұлғаларының етістік пен сын есім сипатын бірдей білдіруі тілімізде ежелден бар құбылыс па? Әлде тілдің даму сатысының мәлім бір кезеңінде категориялық алмасуының әсерінен біртіндеп қалыптасқан ба? - дегендей сұрақтарға тіл ғалымдары әлі тұрақты, бір ізді жауапқа келе қоймаған сияқты. Жаксыбай Сарбалаев: “Сын есімге толық ауысқан есімшелерде шақтық мағына болмайды” дегенді ұстанып “дүңкиген адам”, “қыйылған қас”, “бұралған бел”, “асқақтаған арман”, “ұшқан құс” сынды мысалдарды келтіреді. Сондай-ақ, сын есімге толық ауысқан есімшенің сөйлемдегі қызметі – Анықтауыш болса, жарым-жартылай ауысқан есімше формасының негізгі қызметі әрі анықтауыш, әрі баяндауыш қызметіне келеді дейді.

Қазақ тілінде есімше негізінен іс-қимылдың орындалу мезгіліне қатысы жағынан осы шақтық, өткен шақтық және келер шақтық есімше деп бөлінеді. Әрбірінің тұрақты жалғаулары бар екендігі жалпыға мәлім. Бірақ, осы есімше тұлғаларының сын есімге ауысуы әртүрлі. Біреуі сын есімге ауысуға бейім тұрады (Мысалы: ған/ген), біреуі белсенді болмайды (ар, ер, р). Мұндай жағдай олардың грамматикалық мағынасы мен табиғатына және синтаксистік қолданыстарына қатысты болса керек.

Төменде есімше тұлғаларының синтаксистік қолданыс аясында бейнелеген мағыналарына талдау жасау арқылы қытай тіліндегі баламалық формалар мен лексикалық сөз қолданыстар назарға ұсынылады.

1. «ған» - тұлғалы есімше және оның қолданылуы;

«ған»-тұлғалық есімше етісті түбірге есімшенің ған/ген, қан/кен қосымшаларының жалғануы арқылы жасалып «өткен шақтық есімше» деп оқулықтарда көрсетіледі. Оның мынадай мағыналарда жұмсалатындығы синтаксистік байланысынан білуімізге болады.

1.2 «ған» - тұлғалы есімше затты анықтап келгенде қимылдың орындалу кезеңі бұрын болғандығын білдіріп, қытай тілінде 的, 过, 了 көмекші сөздерінің көмегімен аударылады. Мысалы: ашылған гүл (了的花), жеген тамақ 吃过的饭, қатысқан студенттер 参加过的大学生.

1.2. Отыр, тұр, жатыр, жүр негізгі етістіктері «ған» тұлғалы есімше формасында келіп затты анықтап келгенде қимылдың осы мезгілде орындалып жатқан күйін білдіреді. М: Отырған адам 坐着的人, жатқан адам 躺着的人.

1.3. Отыр, тұр, жатыр, жүр көмекші етістіктері көсемшелі негізгі етістіктің соңында тұрып күрделі тұлғада «ған» тұлғасымен өзнен кейін тұрған затты анықтап келсе, қимылдың осы мезгілдегі орындаушысын, объектісін білдіреді. Мысалы: жазып жатқан мақала. 正在写着的论文. Ойнап жүрген балалар. 正在玩着的孩子们.

1.4. «ған» тұлғалы есімшеден соң жіктік жалғауы жалғанып сөйлемнің баяндауышы болып келгенде қимылдың өткен мезгілін білдіреді. Мысалы: Мен бұл кітапты оқығанмын. 我读过这本书.

1.5. «ған»- тұлғалы есімшенің соңынан да/де жатыс септігі жалғанып бағыныңқы сабақтасқан сыңардың баяндауышы болып келгенде екі түрлі мағына береді: басыңқыдағы істің мезгілін, немесе басыңқыдағы істің шартын білдіреді. Мысалы: күз келгенде күн салқын бола бастады. 到了秋天, 天气 - 始冷了起来. Сен кеше келгенде екеуміз дискотекаға барар едік.

如果你昨天来的话,咱们俩就去公园了.

1.6. «ған»-тұлғалы есімше көмектес септігінде тұрса бағыныңқы бөлікті сөйлемнің басыңқы бөлігіне қарсы бағындырады. Мысалы: Сен айтқанмен ол мақұлдай қояма? 你说了他会同意吗? Сен барғанмен бұл іс шешімін таба қоймайды-ау! 就是你去了,这事儿不能解决呀!

1.7. «ған» тұлғалы есімшеден соң ша/ше жұрнағы жалғанғанда бағыныңқы мүшені басыңқы мүшеге екі түрлі бағындырады. Бірі мезгілді қатынаспен бағыну, енді бірі қарсылықты бағыну. Мысалы: Сен келгенше біз кино көре тұрамыз. 至到你回来,我们看电影消磨时间. Жата бергенше дәрігерге қарал. 你光躺着不如去看医生. Кісі елінде сұлтан болғанша, өз елінде ұлтан бол. 在他人的国家里当皇弟,不如在自己的国家当奴隶.

1.8. «ған» тұлғалы есімшеден соң дыктан/діктен қосымшалары жалғанғанда бағыныңқы мүшені басыңқы мүшенің себебі ретінде сабақтастырады. Мысалы: Ол мені шақырып келгендіктен шешем менің ойнауыма рұхсат берді. 因为他来叫我,所以妈妈允许我玩了.

1.9. «ған» тұлғалы есімше шығыс септік тұлғасында болып сабақтаса байланысса, бағыныңқы мүшені басыңқы мүшедегі баяндауышқа сәйкесті бағындырады. Мысалы: Манас кітаптің бірінші бетін ашқаннан ұйқысы келді. 玛那斯翻开这本书的第一页就困睡起来了.

1.10. «ған» тұлғалы етістік жіктік жалғауында тұрып соңынан «болса», «болмаса» көмекші етістіктер тіркелсе сабақтас сөйлемнің бағыныңқы мүшесін басыңқы мүшесіне қарсылықты бағындырады. Мысалы: Мен оны танығаным болмаса араласпаймын. 我只是认识他,并不接触他.

1.11. «ған» тұлғалы есімшеден соң «болды» көмекші етістігі келіп сөйлемнің баяндауышы болып келгенде іс-қимылдың жасанды орындалғанын білдіреді. Мысалы: Ол мені танымаған болды. 他假装不认识我.

1.12. «ған» тұлғалы есімшеден соң «бетте, бойда, бері, бастап, сайын, дейін» қатарлы шылаулар тіркесе іс-қимылдың үртіс, кезекті, аралық мезгілі қатарлы мәндерде көрінеді. Мысалы: ол бетін басқан бойы үйіне кіріп кетті. 他捂着脸进了自己的房子.

Ол менімен кезіккен сайын амандасады. 他-次见了我都问好 (打招呼).

2.«Атын» - тұлғалы есімше және оның қолданылуы.

2.1. «атын» тұлғалы есімше затты анықтап қимылдың келер мезгілде орындалатындығын білдіреді. Мысалы: көретін кино 要看的电影, сөйленетін сөз 要讲的话.

2.2. «атын» тұлғалы есімшенің соңы жіктік жалғаумен толығып сөйлемнің баяндауышы болып келсе бұрынғы қайталама іс-қимылды білдіріп еске түсіру сыйпатындағы қосымша мағына үстейді. Мысалы: Әжем бізге үнемі ертегі айтатын. 奶奶曾常常给我们讲故事.

2.3. «атын» тұлғалы есімшеден соң «қыл», «ет» көмекші етістігі тіркесіп келгенде істелетін істің нәтижесі талапқа сай болуын білдіреді. Мысалы: Бұл креслоны әрі отыратын, әрі жататын етіп жасапты. 把这个沙发做成了既能坐,也能躺.

3.«-ар» тұлғалы есімше және оның қолданылуы.

3.1. «-ар,-ер,-р» тұлғалық есімшелердің сын есімге айналып кеткендері біршама мол. Мысалы: мінер ат, жанар тау, киер киім, кірер есік. Бұлар негізінен фразалық тіркестер құрамында көп кездеседі. «-ар» тұлғалы есімшелерде сындық мағынаның әлсіз болуынан «лық/лік» қосымшаларының жалғануы арқылы сын есімге айналады. Мысалы: айтарлық 可说的, көрерлік 值得看的, істерлік 值得干的.

«-ар» тұлғалы есімшенің болымсыз формасы «-мас/-мес, пас/пес» синтаксистік қолданыстың әсерінен сын есімге ауысып кеткендігі байқалады.

Мысалы: қайтпас батыр 不屈的英雄, мызғымас достық 永恒的友谊, арылмас қайғы 摆脱不了的痛苦.

3.2. «-ар», «-мас» тұлғалы есімше жіктік жалғауын қабылдап сөйлемнің баяндауышы болғанда қимыл орындалуының болжалды келер мезгілін білдіреді. М: Жұмысың болса маған хабарласарсың. 有事感许给我联系.

Сенбі күні саған келе алмаспын. 星其六我可能来不了你这人.

4. «-ушы» тұлғалық есімше және оның қолданылуы.

4.1. «-ушы» тұлғалы есімше көбінесе аданың шұғылданып отырған кәсібіне, жұмысына байланысты қолданылады. Мысалы: Қой бағушы адам 牧羊人, киім тігуші әйел 奴裁缝, күтуші

бойжеткен 奴服务员, көлік жүргізуші 司机.

4.2. «-ушы» тұлғалы есімше жіктік жалғауында келіп, бастауышпен жақтаса қиықанда кесімді сөйлем жасайды. Бірақ мұндай сөйлемдер жазба тілде аз кездеседі. Мысалы: Біз кен қазушылармыз. 我们是开矿工人. Мен тыңдаушымын 我是听话人. Ол жеткізуші 他是传送者.

4.3. «-ушы» тұлғалы есімше «еді» көмекші етістігімен бірге күрделі етістік құрап сөйлемнің баяндауышы болып келсе қимылдың дағдылы бұрын орындалған уақытын білдіреді. Мысалы: жастар таң атқанша ән айтып, би билеуші еді. 青年人曾整夜唱歌, 跳舞.

5. «-мақ» тұлғалы есімше және оның қолданылуы.

5.1. «-мақ» тұлғалы есімшенің варианттары: -мақ/-мек, -бақ/-бек, -пақ/-пек. Ол келер шақтың грамматикалық көрсеткіші ретінде қолданылады да, мақсатты мағына береді. Бұл тұлғаның сын есімге толық өзгеруі байқалмайды, тек сөйлеу мақсатының талабына сай уақытша сындық, сапалық қасиеттерді иеленеді. Мысалы: айтпақ сөз 想说的话, істелмек істер 想干的事, үйренбек ғылым 要学习的科学.

5.2. «-мақ» тұлғалы есімше баяндауыш қызметінде мақсатты келер шақтық ұғым береді. Мысалы: Біз бүгін кино театрға барып, кино көрмекшіміз. 我们今天打算去剧院看电影.

5.3. «-мақ» тұлғалы есімшеден соң «болды», «екен», «еді» деген көмекші етістіктері тіркесіп күрделі баяндауыш құрағанда мәлім бір іске ниеттеніп дайындалуыды білдіреді. Мысалы: Ол ренжіп, тамақ ішпестен кетпекші болды. 因为他生气了, 所以饭都不吃就走. Әсел бүгін орын алған жағдайды мамасына айтпақшы екен. 艾谢丽把今天发生的事情要告诉他妈妈.

Есімше тұлғалы сөздер сөйлемде сөйлем мүшелерінің барлық қызметін атқара алады. Заттанып бастауыш, толықтауыш және есім баяндауышы бола алады. Зат есімді анықтау арқылы сын есімнің қасиетін де білдіреді. Бірақ, қандай орында тұрса да етістік тегін сақтайды.

Әдебиеттер тізімі:

- 1 Жақсыбай Сарбалаев «Сөз жасам мәселелері» 2002. - 84-11266.
- 2 Рақыш Әміров «Жай сөлем синтаксисі» 1998.
- 3 Гың Шы Мин, Мәкен «Қазіргі қазақ тілі». Пекин: Ұлттар баспасы, 1999.
- 4 Чарлз Виллер, Дина Бабасова «Қазақ тілі грамматикасын меңгеру» 1996. - 1-том, «Өркен» баспасы.
- 5 Гау Шы Жи қатарлылар құрастырған «Ұйғыр тілі грамматикасы». Пекин: Ұлттар баспасы, 1998.

Резюме

Н. Уәлібай, А.Бисембиева
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Особенности причастных оборотов в казахском языке и их перевод на китайский язык

В статье рассматривается синтаксическая характеристика лексико-грамматических причастных оборотов в Китайском языке.

Resume

N.Ualibai, A. Bisembieva
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Participle features in the Kazakh language and their translations into Chinese

Syntactic description of the participles and their translations in Chinese are considered in the article.

A. M. Zhalalova - senior teacher
N. Jusupova – undergraduate
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

THE MAIN ETHICAL STANDARDS IN TRANSLATION AND INTERPRETATION

Annotation: This article deals with the main standards of ethics in oral and written translation. Ethics of translators is not much different from the ethics of interpersonal communication. General rules to be followed by a person working in this field, are confidentiality, respect for the client and his or her wishes, and commitment.

Key words: ethical standards, transfer, transliteration.

"After the "space", translation and interpreting are the most complex and unknown phenomenon," says the famous linguist S. G. Barkhudarov, quoting the English philosopher Rogers [1]. Language, as we know, is the most important means of human communication, through which people exchange thoughts and mutual understanding. Communication between people who speak different languages can be realized in two ways: orally and in writing. If communicators speak in the same language, the communication takes place directly, but when people speak different languages, direct communication becomes impossible. Translation, therefore, is an important tool, ensuring the fulfillment of its communicative function of language in those cases where people express in different languages. Translation plays an important role in exchanging ideas between different peoples and serves to spread cultural treasures in modern world, there are international contacts of different fields: culture and business, science and sports, of course, tourism. On the one hand, translating promotes interest in the language of the "masses." On the other there are more and more increasing demands for professional translators. Translators needed everywhere: talks and conferences, exhibitions and seminars, travel groups and overseas tours. Of course, the most demand of professionals is in the major European languages like English, German, French, Spanish, Italian, etc.

What does translation mean? At first side - it's simple. What was said in the original text, we should present in another language. But there is an old anecdote about a seminarian who had to translate the Latin sentence «Spiritus quidem promptus est, caro autem infirma». This is the Gospel saying "The spirit indeed is willing, but the flesh is weak" which seminarian translated as «Alcohol is good, but the meat is addled." And this translation is right in the sense that each of the words translated correctly in grammatical and lexical way. Only the meaning of the original text, it certainly is not right.

And Boris Pasternak in the "Comments to the translations of Shakespeare," says that "... the translation must give the impression of life, not literature." At a conference on the problems of translation speaker began his speech as follows: "Art is big problem in general. The art of translation is generally difficult problem. " And so, the difficulties faced by the translator, are numerous. And the first of them - the understanding of the original. Particular difficulties arise when source and target languages belong to different cultures. For example, if translator is European person who tries translate somebody or something originally from Arabic countries or Asia. We have different cultures and traditions, so usually we can make mistake when we don't understand them. And it is not because of less of knowledge; it is because of different mentality and of course culture.

After saying a few words about culture and art of translating we can easily transfer to the ethics of translating which is also very interesting issue in our modern society. As in any other field, the translation has its own professional ethics, which includes elements of the business and general ethics, adopted in any polite society. However, the conversion of the some specific features that are behind the scenes must follow every good professional. The professional career of the interpreter is based on interpersonal communication that occurs between the translator and the client, and between colleagues. That is why it is important to carry out ethical standards that exist in this field. At first, the ethics focuses on creating a positive image of the client interpreter. After all, if the employee is remembered in positive sides to the employer, it means that next time this client will work again with this translator or will need the services of the firm. This creates not only the reputation of the individual worker, but also the company as a whole [2].

Ethics is the art of conduct. Situational rules of conduct require full adaptation of translator to a situation in which he finds himself. The great scientist or a movie star can be dressed provocatively or behave inappropriately but translator can not. Because, in the role of the translator should be visible as a person, not to divert the attention, his task is give right and accurate information. Therefore, he should be dressed neatly and as applicable, to comply with the generally accepted rules of decency. He violates them only if they are incompatible with its primary professional role in the situation. For example, if he wants to transfer during the dinner, it is not necessary to eat and drink. Backstage at communicating translator can not participate in the conversation as an equal interlocutor; otherwise it will distort the information source and lose its reliability as a translator. So his task is to adapt, but to work.

Ethics of translators is not much different from the ethics of interpersonal communication. General rules to be followed by a person working in this field, are confidentiality, respect for the client and his or her wishes, and commitment. This does not mean that you need throughout and fully agree with the customer, but translator must prove his correctness in very polite and ethical way. Correct relation to the customer and showing politeness and friendliness are more about human ethics, which should be not only in work but also in life. However, another important rule of professional activity is the accuracy of information. The point is that the information provided by the client should not get to a third person without the agreement of the

customer. This applies both to the interpretation and written way of translation. In some cases, an interpreter can be invited to business conversations and meeting. And interpreter must keep that information which he got there. Otherwise, it can lead to variety of negative consequences, including the entering of an interpreter in the black list, and then it will be difficult to find a job in this field. Often translators work with the citizens of other countries, and the impression left by one person, can automatically move to the treatment of all his fellow citizens, which is another good reason to show their best side. Not only professional (although they are important), but also the personal qualities of an interpreter which influence the level of his relationship with the customer. However, do not be too polite, it is important to maintain the level of self-esteem in communication with the client [3].

A professional translator or interpreter does not simply translate words from one language to another. His duty is to interpret and connect ideas from one culture to another. Faithfully conveying ideas requires translators and interpreters to express appropriate intonation and inflection and to properly transmit the concepts and inferences of the speaker to the listener (interpreter) or the writer to the reader (translator). Typically, translators render in one direction while interpreters alternate between two languages. Professional translators and interpreters need comprehensive mastery of grammar, syntax and vocabulary of both the source and target languages, and in-depth understanding of cultural norms. Additionally, extensive diverse general knowledge increases the translator's or interpreter's understanding and skill.

Interpreters must take care of their health because his physical condition affects the quality of the translation. Translator has the right to react emotionally to the individual defects in speech and speaker should not play them, it is oriented to the interpretation given to the oral version of the literary standard language translation. On his lack of competence translator must immediately signal, and noticed for a correct mistakes and not hide, it is a guarantee of high quality translation and credibility of others. In translation the translator must follow its design to ensure correct attitude towards the customer. The translator is not the part of conversation or the opponent client, this implies that the text for translation untouchable.

A faithful interpretation or translation conveys the message the speaker or writer intends. A thorough rendering of the source language message considers linguistic variations, tone and the spirit of the message without omitting or altering statements or adding unsolicited explanations. A transliteration (literal word-for-word translation), however, may not convey the message or make sense, particularly in the use of idioms. In that case, substitute an appropriate, equivalent cultural idiom to maintain the spirit of the message.

Following ethical standards will not only be successful in the field of translation, but also leave a positive impression on people you work with, which in itself is important. Translation etiquette is a set of written and unwritten rules of behavior of interpreter in the discharge of his professional duties, and in relations with colleagues, customers, translation and translation agencies [4].

The total translational etiquette includes approximately the following:

- The translations in time with proper quality
- Fair treatment of all its responsibilities
- Punctuality (Interpretation)
- Polite and correct relations with all participants of the translated event

These rules are very similar to the rules of conduct with clients and translators and translation agencies. There are much information about the ethics of translator and interpreter. Now I'm going to give you some practical advices from my own experience. What the translator should not allow in any case?

Do not:

- demonstrate your ignorance, ignorance of the issue, lack of preparedness, to argue in your defense;
- to attract too much attention, to behave carelessly or too emotional
- engage in private conversations with the negotiators (especially on sensitive issues regarding the company and employees);
- express their attitude to translate the statements, even if they are controversial;
- interrupt and supplement a fellow translator, you are working in pairs, allowed intervention only if a colleague is clearly unable to cope with the translation;
- transfer in the third person: "He said that ..." - this is a big mistake;
- distracted by extraneous talking on a cell phone (it must be turned off);
- wear too bright or informal clothing to meetings and conversations, it is recommended classical style.

References:

- 1 S. G. Barkhudarov // "Ethics of translation and interpreting", p.22
- 2 Sandra Bermann & Michael Wood Nation// Language, and the Ethics of Translation p.37

3 Алексеева И. С.// Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. — СПб.: Издательство «Союз», 2001, стр.18

4 Danilo Noguira, Kelly Semelini // “The ethics of translator”. Translation Journal, 2005, pp. 51-53.

Түйіндеме

А.М. Жалалова - аға оқытушы

Н. Юсупова – магистрант

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Жазбаша және ауызша аудармадағы негізгі этикалық стандарттар

Мақаланың басты мәселесі - ауызша және жазбаша аударманың этикалық нормалары. Барлық мәдениетті қоғамда аудармашылардың жұмыс барысында, ұжымда жалпы және іскерлік этиканы ұстану дағдысы жайлы кеңінен сипатталады.

Резюме

А.М. Жалалова - аға оқытушы

Н. Юсупова - магистрант

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Основные этические стандарты в письменном и устном переводе

В данной статье рассматриваются главные нормы этики перевода, как письменного, так и устного. Как и в любой другой сфере, в переводе существует своя профессиональная этика, которая включает в себя элементы деловой и общей этики, принятой в любом культурном обществе.

КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА COGNITIVE LINGUISTICS

Т.Т.Аяпова, ф.ғ.д., профессор

Абай ат. ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

БАЛАНЫҢ КОГНИТИВТІ ДАМУЫ ЖӘНЕ АНА МЕН БАЛА АРАСЫНДАҒЫ ИНТЕРАКТИВТІ ІС-ӘРЕКЕТТІҢ МАҢЫЗЫ

Аннотация: Бала тілінің шығуы мен дамуы және қалыптасуын біз үшін үш тұрғыдан, *біріншіден* баланың заттармен, әртүрлі нәрселермен, ойыншықтарымен, үй заттарымен және, ересек адамдармен бірлескен қарым-қатынастар, бірлесіп ойын ойнау және басқа да іс-әрекеттер тұрғысынан (оның ішінде баланың эмоциональды, арнайы зерттелмесе де есепке алынады, сөйлеуі де бар); *екіншіден*, бала мен ересек адам арасында сөйлеу екі жақты процестен басталып, қарапайым диалогтық сөйлеу арқылы болатын қарым-қатынас тұрғысынан; *үшіншіден*, әртүрлі ситуация, қимыл, жест және сөз-сөйлемдер арқылы болатын қарым-қатынастар тұрғысынан қарастырдық.

Тірек сөздер: көмектесуші, қолдаушы, бақылаушы, интерактивті, эмоциональды, қимылы, даусы, жылауы.

Біздің экспериментімізде 20 бала балабақшада (1;0) жастан (3;0) жасқа дейін екі аптада бір рет бақыланып, 3 отбасы баласы туған күнінен бастап күнделікті бақыланып, тілдерінің шығуы туралы дерек күнделікке, кейде ұнтаспаға және бейнемагнитофонға жазылып отырды.

Бала тілінің шығуы мен дамуы және қалыптасуын біз үшін үш тұрғыдан, *біріншіден* баланың заттармен, әртүрлі нәрселермен, ойыншықтарымен, үй заттарымен және, ересек адамдармен бірлескен қарым-қатынастар, бірлесіп ойын ойнау және басқа да іс-әрекеттер тұрғысынан (оның ішінде баланың эмоциональды, арнайы зерттелмесе де есепке алынады, сөйлеуі де бар); *екіншіден*, бала мен ересек адам арасында сөйлеу екі жақты процестен басталып, қарапайым диалогтық сөйлеу арқылы болатын қарым-қатынас тұрғысынан; *үшіншіден*, әртүрлі ситуация, қимыл, жест және сөз-сөйлемдер арқылы болатын қарым-қатынастар тұрғысынан қарастырдық.

Бала өмірге келгенде табиғи түрде іңгәләп келеді емес, олай болса, (0;0) жастан (0;2) айға дейінгі жылау, бет-қимылқозғалыстары, шалықтау бала табиғатына тән табиғи құбылыстар болып табылады (30). Анасы сәбидің жылағанының оның «су болғанының белгісін деп құрғатады» немесе «бір жері ауырдың деп ішін, арқасын сипап, сылайды және басқа да әрекеттер жасайды, бала сол сәтте жылағанын қояды да ұйықтайды. Бұл сигнал бала мен ана арасындағы қарым-қатынастың алғашқы нышаны, бірақ әлі қарым-қатынас емес [1,10,14]. Тамақ бергенде, құрғатқанда, жөргекке орағанда, ояғанда, ұйықтағанда, бір жері ауырғанда, аяқ-қолын белсенді қозғағанда анасы сәбимен сәби түсінбесе де сөйлесіп жүреді.

Екі жарым айдан (0;4) айға дейін бала уілдей бастайды, кейбір балалар (0;6) айға дейін де уілдейді, әрине (0;4) айға дейінгі уілден (0;4) айдан (0;6) айға дейінгі уіл бөлек, өйткені (0;3) немесе (0;3,6) айдан бастап сәби анасымен бірінші рет әлеуметтік қарым-қатынаста болады. Бұл кезеңде тек анасы ғана арым-қатынас жасамай, сәби де анасымен қарым-қатынасқа түсіп, өзінің уілімен, ризашылық айқайымен, аяқ-қолының белсенді қозғалысымен жауап береді. Осыған дейінгі бал әрекеттері таза рефлекторлық болса, кейінгі әрекеттері - бірінші рет анасымен әлеуметтік қарым-қатынасқа түскені.

Көптеген сәбилер (0;3) ай шамасында адамның дауыс ырғағына жауап қатқан сияқты ырғақты ажырата түсініп, өз даусымен үн қатқандығын көп зерттеулерден байқауға болады. Мәселен, американдық зерттеуші Fernald екі ұнтаспаға екі түрлі сөйлеуді жазып (0;4) айлық сәбиге тыңдатқанда оның екінші үн таспадағы сөйлеуді ұнатып тыңдағысы келгенін, басын сол жаққа қарай бұрып, қайта тыңдағысы келетіндігін білдірген. Осындай зерттеулер нәтижесі бойынша баланың (0,3-0,4) ай шамасында көтеріңкі және төмендетіліп айтылатын әсерлі дыбыс ырғақтарына жауап қататыны байқалған.

Бұл құбылыс бала мен анасының арасындағы әлеуметтік қатынастың ертерек басталатындығының бір көрінісі болып табылады. Анасының баласына арнайы сөйлеуі баланың көңілін аудартпай қоймайды. Ол жымияды немесе көзімен анасының көзіне тоқталып қарайды және тағы басқа да әрекеттер жасайды. Сәбидің көз тоқтатып қасындағы кісіге қарауы-оның ересек адаммен әлеуметтік қарым-қатынасқа түсуінің алғышарты.

Ересек адамның сөзін (0,3) айлық Аннаның арасындағы «сөйлесуді» байқап көрелік.

Mother (анасы)	Ann
Oh. what a nice little smile!	smiles (жымияды)
(Оу, қандай әдемі жымиясың!)	
There`s a little smile (жымияды)	burps (аузымен дыбыс шығарып
What a nice little smile!	уілдейді)
(Тағы да қандай әдемі жымиясың!)	(ауыз қимылы арқылы уілдейді)
Yes (Иә)	
Yes (Иә)	
Yes (Иә)	Yes!
There`s a nice noise	(vocalizes/уілдейді)

(Әдемі үн)
(Анна жағымды дыбыстармен
үілдейді) (аударған-Т.А.)

Анасының сөзін (0,3) айлық бала түсінген жоқ, бірақ анасы сәби қандай қимыл немесе дыбыс шығарса да, оған жауап беріп сөйледі, яғни әңгімелескен сияқты болды. Бұл көрініс зерттеушінің пайымдауынша алма-кезек (интерактивті) қарым-қатынастың алғышарты деп көрсетіледі. Анасы баласына сөйлегенде өзінің еркелеткенін баланың түсінуіне бағыттап тұр, сондықтан да баланың дыбыспен, қимылмен жауап беруі олардың қарапайым сөйлесуінің түрі болып табылады, сондықтан да анасы сөйлеген кезде балаға жауап беруге үзіліс жасап, уақыт беріп отырады.

Осындай құбылыс қазақ балаларына тән бе? Әрине тән, өйткені бұл құбылыс барлық әлем балаларына тән универсальды болып табылады. Біздің экспериментіміздің нәтижесі бойынша да интерактивті (алма-кезек) қарым-қатынастың алғышарты әбден көрініс берді.

Анасы:	Санжар
Менің құлыным күледі!	Жымияды.
Әдемі бала болады.	Бұлқынады, үілдейді
Күле ғойшы, балақай!	Жымияды.
Әне, күледі	
Тағы күле ғойшы.	
Сөйлей ғойшы.	А, а, а, а!
Балақай, балапан.	Үілдейді.

Әсерлі дыбыстар шығарып, жағымды сөйлегенді сезініп, а, а, а, а деп үілдейді. Соңында анасы мен сәби екеуі қосылып бірге үілге көшеді. Осындай ұқсас құбылыс американдық балалар тілін зерттеуде де айтылады.

Бұл құбылыс та сөйлесудің алғышарттары болып табылады.

Бала жасы өскен сайын (0;4) ай, (0;5) ай, (0;6) ай, (0;7) ай және әрі қарай осылайша шын әңгімелесу барысында әлеуметтік қалыпқа түсіп, нағыз интерактивті қарым-қатынасқа ұласады.

Осы ситуацияда анасының сөйлеуінде әуендетіп сөйлеу басымырақ, ал сәби болса әр бет қимылы, аяқ-қол қозғалысы оның үілдеуімен бірге болып жатады. Ана дауысының үні балаға жағымдылықпен әсер етеді де, бала жылап жатса, жұбана қояды. Сәби анасының әуенді сөйлеуіне жымию, үілдеу арқылы жауап береді. Анасының эмоционалды сөйлеуін баланың тілі шыққанға дейінгі кезеңде түсініп, жоғарыда айтылғандай жауап беретіндігін Л.С.Выготский өз еңбегінде атап көрсетеді.

Ана мен баланың интерактивті сөйлесуі осылай (0,6-0,7) айға дейінгі кезеңде күн санап бала өскен сайын оның қимылдарында, бет құбылысы қимылдарында, күлкісінде, жымиюында қасындағы ересек адамды түсінгендігі жақсы білініп тұрады. Сәби рахаттана үілдейді, әуендетеді, кейде анасымен бірге қосарласып әуендетеді. Ғылыми зерттеулерде бұл құбылысты «дуэтная партия» деп те атап жүр.

Баланың (0,3-0,4) айдан бастап анасының еркелетіп сөйлегеніне жағымды дыбыстар шығарып, яғни үілдеуі, (0,5;0,6) айда бет қимылы арқылы жымып, күліп жауап беруі баланың бет бұлшық етерінің табиғи жиырылуы немесе тартылуы емес, ол баланың анасымен әлеуметтік қатынаста болғандығының белгісі екендігін көрсетеді. Біздің осы тұжырымымыз басқа да зерттеушілердің нәтижесімен сәйкес келеді. Ал, балаға үй ішінде ұрыс-жанжал, айкай-шу болған кезде, анасының ашулы үні немесе жылауы балаға жағымсыз әсер етеді, бала не қорықпанын, не ұнамсыз дыбыстардың әсерінен жылайды. Сондықтан баланың өсуінде, оның жүйкесінің қалыптасуында жағымды және жағымсыз үнмен сөйлеу үлкен әсер етеді екен. Егер тәжірибеден байқап отырсақ, баланың ересек адаммен әлеуметтік қарым-қатынасқа түсуі бірте-бірте қалыптасатындығы байқалды. Бала (1;0) жасқа келгенге дейін, бірнеше кезеңдерден өткеннен кейін ғана баланың іс-әрекеттері нағыз әлеуметтік сипатқа ие болады.

Біздің бақылауымыз бойынша, Санжар мен Нұрсаттың анасымен интерактивті қарым-қатынасқа түсуі әрбір (0,2-0,3) айда сапалы өзгерістерге ұшырап отырды. Біз туған күнінен (0;2;6) айға дейінгі кезеңді есептемейміз. Кейбір зерттеулерде 4 кезең беріледі, себебі, олар туған күнінен (0;2;6) айға дейінгі уақытты қосады [2,5,9,17]. Біз бұл тұжырымды аса қуаттамаймыз, өйткені барлық балалар туғаннан 2 айға дейін/2,6 айға дейін табиғи дамуда болады.

Бала өсуінде әлеуметтік қатынас басталып қалыптасу үшін негізінен 3 кезеңнен өтеді.

Олар: 1-кезең: (0;2;6) айда (0,5-0,6) айға дейін;

2-кезең: (0,5-0,6) айдан (0,11-0,12)айға дейін;

3-кезең: (0,10-0,11) айдан (1,1-1,2)айға дейін.

Бұл кезеңдерде нақты бір айды көрсетпей, (0,5-0,6) айларда немесе (0,10-0,11) айларда деп көрсетуіміздің себебі, ол-бір баланың уілі, қимылы басқа балаға қарағанда ертерек, екіншісі кешірек сапалы өзгерістерге түсе бастайды. Бұл құбылыс отбасы тәрбиесіне, анасының баласымен сөйлесу, күту дағдысына, бала дағдысына, бала денсаулығына, бала темпераментіне, тегіне және басқа да факторларға байланысты.

(0;7) айдан бастап (0;6)ай бойы Әлия, Әлішер, Нұрсатты аптасына 2 рет, Жомарт, Әсел, Санжарды күніне өз үйлерінде аналармен бірге жүріп бақыладық.

Эксперимент зерттеу жұмысымыздың теориялық негізінде жүргізілді де, мына төмендегі мәселелерді байқау мақсат етіп қойылды:

- ана мен сәби арасындағы интерактивті қарым-қатынас қалай өрбіп қалыптасатындығын байқау;
- екі отбасындағы балалардың аналарымен интерактивті қарым-қатынасының қалыптасуының ұқсастығын немесе айырмашылықтарын байқау;
- әртүрлі баланың қимыл-әрекеттерінің жай түрі қалай күрделі түрге ауысатындығын байқап, соған лайықты бала тілінің шығуын байқау;
- бала мен ананың бірлесіп әрекет жасауының қандай екендігін және кімнің рөлі басымырақ немесе тепе-тең екендігін байқау.

Баланы әртүрлі ситуацияда, мәселен, шомылдыру, тамақтандыру, жаттығу жасау, майлау, ойнату, уату кездерінде байқадық.

Ең бірінші нақты көрініп тұрған нәрсе-ол үш баланың да анасының балаларының қимылын бірдей түсінетіндігі. Бұл-универсальды құбылыс. Анасынан басқа ешкім де баланың сәбилік кезеңіндегі қимыл әрекеттерін түсіне алмайды, себебі, с ол бала қимылдары мен анасы бала тұрған ситуацияның бір бөлігі.

Бала іс-әрекеттерінекі тұрғыдан түсінуге болады. Баланың іс-әрекетін түсінудің бірінші түрі-анасы баланың бірденені алғысы келгенде немесе бірденеге жеткісі келгенде, ұстағысы келгенде көмек көрсетуі.

Бірінші ситуация: Санжар (0;7) резинке қоянды алғысы келеді. Етбетінен жатыр, жылжығысы немесе еңбектегісі келіп, ойыншықты ұстап, ауызына салмақшы, өйткені бала заттың түр-түсін білмесе де, ол ойыншық ашық түсті алқызыл, балаға өте тартымды. Баланың анасының бұл ситуациядағы рөлі-көмектесуші, қолдаушы және бақылаушы. Сонымен қатар бала жасай алмайтын іс-әрекетті бақылап, қолдап отырады. Мәселен, анасының баланың затты оңтайлы ұстауына, ауызына салмауына, құлап қалмауына көмектесуі.

Бала іс-әрекетін анасының түсінудің екінші түрі – баланың іс-әрекетінен гөрі оның қандай затқа қарап, нені қажет етіп отырғанына көңіл бөлу. Мәселен, *бірінші ситуацияда* Нұрсат (0;7) шкаф үстіндегі шамға қарап талпынып ыңылдайды. Анасы «оны алуға болмайды, ол жаман» деп түсіндіреді, бала анасының не айтқанын түсінбеуі мүмкін, бірақ анасының сөйлеу ырғағынан оны әпермейтіндігін түсінуі ықтимал.

Екінші ситуацияда Санжар (0;7;10) шкаф ішіндегі тәрелканы немесе кесені алғысы келіп соған қарап, көзін алмай сол затқа бір қарап, анасына бір қарап отырды. Оның іс-әрекеті «алып бер» дегенді білдірді. Анасы Санжарға кесені әперіп, бақылап отырды. Ол бірденнен кесенің шетін тістеп көреді де тастайды. Балаға осындай көмек беру арқылы анасы әдетте заттың атын немесе іс-әрекетті айтып отырады. Мысалы, санжарға кесені бергенде анасы: «Бұл кесе. Мұнымен шай ішесің. Бұл әдемі кесе», - дейді.

Осындай отбасында қалыптасқан бірнеше ситуациялардан байқағанымыз: баланың анасы өзінің баламен қатынасын белгілі бір қалыпқа (стандартқа) түсіреді. Осы кезеңде бала да, ана да бірте бірте бір-бірінің жасайтын іс-әрекеттерін, қимылдарын, мақсатын түсіне бастайды және сол жүйеге түсе бастайды. Осындай күнделікті толып жатқан ситуациялардан келіп, ана мен баланың қатынасы белгілі бір қалыпқа түсіп, жүйелене бастайды.

Санжар мен Әлішер өзі алғысы келген затқа бір, анасына бір қарап, көз қимылы арқылы білдіртіп тұрса, Жомарт пен Нұрсат затқа қарап ыңылдау арқылы, ал Әсел мен Әлия затқа қарай талпыну арқылы өз мақсаттарын білдіртіп, аналарымен интерактивті қарым-қатынасқа түсуге жақын отыр. Аналары көмектесу, алып беру, баланың көз-қарасын, бала әрекетін түсіну арқылы жауап бергенде, олар интерактивті қарым-қатынасқа түскені болып саналады. Осындай алма-кезек түсіністік негізінде болатын ортақ іс-әрекеттер бала мен ананың қарым-қатынасының әбден қалыптасуына негіз

болады да, сол іс-әрекеттердің, қарым-қатынастардың әбден қалыптасуына негіз болады да, сол іс-әрекеттердің, қарым-қатынастардың нәтижесі бала тілінің шығуына қозғаушы күш болып табылады, өйткені сол бірлескен іс-әрекеттерде баланың анасы үнемі баласына оның танымына сәйкес сөйлеп жүретіндігін көреміз.

Мысалы, Санжар (0;8,25) пирамида дөңгелектерінің бір-екеуін дұрыс жинағанда, анасы немесе балаға қарап отырған кісі «Жарайсың, Санжар!» немесе «Ой, тамаша! Санжар жақсы балақай», - деп алақан соғады, сонда ол мақтанып, сол іс-әрекетті қайтадан қайталайды.

Нұрсат (0;8,20) аузын бір қасық ботқаға толтырып алып, жұтпай отырды (бұрын ондай ботқа жеген емес). Анасы: «Нұрсат жейді. Нұрсат жақсы бала», - деп қошеметтейді, сонда ол ботқасын жұтып жібереді. Осы іс-әрекетті бірнеше рет қайталайды. Анасы да, баласы да осындай бірлескен іс-әрекеттерді қайталаудан рахат сезіміне бөлініп, олардың интерактивті қарым-қатынасы бұрынғыға қарағанда әжептеуір деңгейге көтеріледі. Анасы ғана әр бірлескен ситуацияны аяқтап, оның басталуы мен аяқталуын шектеп отырады. Бала сол қалыпқа үйренеді де, келесі жолы бала сол рольде болуы мүмкін. Анасы баласының іс-әрекетін түсінуінің бірінші жолында баланың бір іс-әрекетке кірісуіне мақсат қойғаны деп түсініп, анасы оған көмекші, бағыттаушы рөлде болады, ал екіншіде анасы бала қимылына мән беру арқылы көмекші, орындаушы, шектеуші рөлін атқарады. Алғашқы кездерде анасы іс-әрекетті орындаушы болады да, бала сол іс-әрекетті жасауға итермелеуші болады. Кейінірек анасы мен баласы рөлдерін ауыстырып, бала іс-әрекетті орындаушы болады. Санжарға қатысты (0;9,20) мына бір ситуацияларды қарап көрейік:

1-ситуацияда анасы іс-әрекетті орындаушы да, баласы-бақылаушы. Бала ойыншық машинаны алғысы келеді. Анасы машинаны жүргізіп дыбыстатып «б м м м м» деп, мұқият қарап отырады. Зрет осы ойынды қайталағаннан соң, бала машинаны өз алдына жеткізбей-ақ ұстап алып, анасы сияқты дыбыстап жүргізе бастайды. Баласы мен анасының рөлі ауысып, бала іс-әрекетті орындаушы болып тұр. Осы жерде бала анасының көзіне емес, қол қимылына қарайды.

2-ситуацияда бала машинаны алып анасының қолына береді де, «жүргіз» деген ыңғайды білдіреді, яғни кезектесіп ойнағысы келеді. Бірінші өзі жүргізді, енді анасы жүргізуі керек. Бұл ситуацияда да бала анасының көзіне емес, қолына қарайды. Рөлдерді ауыстырып ойнауды бала реттеп іс-әрекеттерді бағыттаушы болып тұр.

3-ситуация. Анасы кішкентай допты алып, баласына қарай домалатады да, «Енді сен домалат», - деп айтады. Баласы анасының қолына қарайды да, допты ұстайды. Анасы баласына допты қолымен ұстатып дөңгелетуді көрсетеді. Тағы 2-3 рет осылайша ойнағаннан соң, бала допты өзі домалатады да, рахаттана күледі. Оның рахаттана күлуі - «Мен домалаттым» деп мақтағаны. Бұл ситуацияда да, рөлдер ауысып отыр. Бала 5-6 рет ойнағанда «до» деген сөзге ұқсас бір дыбысталуды айтады.

4-ситуация. Санжар (0;11,28) еденде отырып тағы да допты дөңгелетіп ойнайды. Анасы допты артына жасырып қояды да: «Доп жоқ», - деп екі алақанын жаяды. Баласы допты іздеп айқайлайды. Бір кезде анасы допты көрсетіп «Міне, доп» - дейді. Баласы допты көріп қуанып айқайлайды. Енді баласы тез допты алып дөңгелетеді де, анасының қолына «дөңгелет» дегендей қарайды. Анасы дөңгелетеді, баласы допты алады да, артына жасырып, алақанын жайып жауап береді. Анасы: «Доп қайда? Жоқ», - деп алақанын жайып, баласына қарайды. Бала біраздан соң допты қолымен нұқып көрсетеді. Анасы алақанын соғады да: «Доп бар», - дейді.

5-ситуация. Нұрсат (0;11,25) дәл осындай ситуацияларда «қайталап ойна» деген мағынаны анасының тізесіне аунап ыңылдай бастайды. Сұқ қолымен нұсқап көрсетіп, қолын түсірмей тұрып алатынды шығарды. Затты алып бергеннен соң «ah» дейді.

Осы ситуациялардан көп нәрселерді байқауға болады.

Біріншіден, анасы мен баласы ойынды жүйеге түсіріп ойнайтын болды да, рөлдерді алма-кезек ойнайтын дәрежеге жетті.

Екіншіден, бала іс-әрекеттерді жақсы меңгеріп, белсенділік танытты. *Үшіншіден*, бала іс-әрекеттердің басталуын, бітетін уақытын біліп, түсінеді. *Төртіншіден*, бала меңгерген іс-әрекеттерді енді сөз сөйлем арқылы, яғни тілдік белгілер арқылы жеткізуге ыңғайлана бастайды да, бала тілінде алғашқы тілдік нышандар шыға бастайды. *Бесіншіден*, баламен бірлесіп ойнағанда ересек адам нақты, дұрыс, бала мақсатына дұрыс сөйлеуі керек, баланың тілімен ұқсатып сөйлеуге болмайды, өйткені тілдік орта бала тілінің дұрыс шығуына және дамуына үлкен әсер етеді. *Алтыншыдан*, бірлесіп ойнаған кездердегі Санжардың, Нұрсаттың және басқа балалардың «қайтадан ойна немесе машинаны жүргіз» деп нышан беруі, қолдарымен өздері алғысы келетін заттарды көрсетуі, затқа бір, анасына бір қарауы және басқа да іс-әрекеттері шамалы уақыттан соң тілдік белгілерге ұштасады, яғни бір сөзді сөйлем-

дерге ұштасады. Осы эксперименттің нәтижесі «мысль совершается в слове» деген ғылыми тұжырымды тағы да бір еске салып, нақты практикалық тұрғыдан сөйлеу әрекетін зерттегенде бала тілінен, оның ішіндегі нақты бала тілі шыққанға дейінгі кезеңнен бастау керек екендігін және алғашқы бала тіліндегі тілдік нышандар мен белгілер «превербальные формы признаются несущими содержание» делініп айқындалады. Мына бір ойлар: «...перед тем, как пролиться дождем слов, стать речью, мысль должна пройти иную, невербальную стадию, материализоваться в голове человека каким-то иным способом. ...превращение неясной, формирующейся мыслив ясную речь проходит несколько фаз» делініп, аса мәнді айтылып тұр. Жоғарыдағы берілген ситуацияларда қайтадан жаңғыртып еске түсіріп көрейікші: екі жарым айдан бастап бірнеше кезеңдерден өтіп қана (0,7-0,8) айда анасымен немесе балаға қарайтын адаммен интерактивті қарым-қатынасқа түсіп, (0;9-0;10-0;12) айлардан әрі қарай іс-әрекеттерді орындаушы ролінде белсенді ойнап, баланың анасымен, жақын адамдармен әлеуметтік қарым-қатынасы әжептеуір деңгейге көтеріледі де, сөзге ұқсас бір сөзді сөйлем/айтылым береді. Әлі де болса оның сөйлеуі анық емес, өйткені баланың сөйлеу әрекеті бірнеше фазадан (кезеңнен) өтіп қана дұрыс сөйлеуге ұласады. Сөйлеу әрекеті-адамның ең маңызды әрекеттерінің бірі. Бала жоғарыдағы берілген ситуацияларда, ойындағы интерактивті, яғни алма-кезек қарым-қатынасты бірден меңгермегені белгілі, ол бірте-бірте сатылай отыра жетті, олай болса, сөйлеу әрекетінде бала тілінің шығуы және оның анық сөйлеуі де осындай сатылардан бірте-бірте өтеді және алғашқы кезеңде бала тілі анық шыққанға дейін баланың ойлауы оның сөйлеуінен озық күйде болады. Бала тілі анық шыққанда, өз ойын дұрыс нақты жеткізген кезде бала ойлауы мен сөйлеуі теңеседі. Осы құбылыстар-баланың физиологиялық, биологиялық, когнитивтік дамуының белгісі. Жоғарыдағы берілген ситуацияларда тек қана бала мен анасының іс-әрекеттерінің өрбіп, баланың әртүрлі іс-әрекеттерді меңгеріп, интерактивті әлеуметтік қарым-қатынасқа түсуінің жолдары ғана көрсетіліп қоймай, сонымен қатар ойын кезінде жүйелілікпен, белгілі бір қалыппен іс-әрекет жасаудың қалай қалыптасатындығы байқалады (вырабатывается структура правил действия). Бала тілі шыққанға дейінгі кезеңдегі жоғарыда аталған бала мен анасының бірлескен іс-әрекеттерін зерттемей, бала тілінің шығу ерекшелігін айту мүмкін емес. Сондықтан да нағыз бала тілінің шығуын зерттеуде бала мен анасының арасындағы интерактивті іс-әрекеттерде олардың рөлдерді ойнауы, рөлдерін ауыстыруы диалогтық сөйлеудің де алғышарттары болып табылады.

Осы мәселе жөнінде мына бір ой түйінін: «...психика человека формируется в онтогенезе, в ходе общения (диалога) ребенка со взрослым, общения, опосредствованного знаками» еске салғымыз келеді. Осы кезеңде кейбір балаларда (0;9) айда баланың ересектермен қарым-қатынасқа түсуі екі түрлі іс-әрекеттердің көмегімен болып жататыны байқалады: *біріншісі*, баланың белгілі бір мақсат қойып, соны орындау іс-әрекеті: мәселен, бір затты көрді, соны алу керек және тағы басқа іс-әрекеттер; *екіншісі*, бала заттардың аты бар екендігін ұғынып, өзінің күнделікті ойнап жүрген ойыншықтарын өз аттарымен айтып мақтанды. (0,8-0,9) айға дейінгі кезеңде де бала ересек адаммен қарым-қатынасқа түсетіндігін жоғарыда айттық қой, бірақ бала сол кезеңдегі іс-әрекеттерін саналы түде жасай ма? Бала бір затты алу үшін айқайлайды. Немесе жылайды, немесе затқа бір, қасындағы адамға бір қарайды. Осы аталған іс-әрекеттерді бала саналы түрде қарым-қатынасқа түсетінін байқадық. Мына бір ситуацияларды талдап көрелік.

1-ситуация

Бала (0;7;20) бір ашық түсті сылдырмақты алғысы келгені білініп тұр. Бала сол ойыншыққа қарай жылжи бастайды. Осындай ситуацияда әр бала іс-әрекеті әртүрлі. Сол затты алғанша әртүрлі дыбыстар шығарады не жете алмайды, бірақ қасындағы кісіге «алып бер» деген ыңғай білдіре алмайды.

2-ситуация

Балаға қасындағы адам басқа ойыншық береді. Бала алмайды, өзі алғысы келген ойыншыққа әлі де ұмтылуда. Бала бұл жерде не жылайды, не ыңылдайды, не бір дыбыстар айтады.

3-ситуация

Бала (0;9) өзіне қасындағы адамның көңілін бөлгенін қалайды. Бала жылайды, не бұрылып сол адамға қарай еңбектейді. Кейбір балалар уілдеп дыбыстап жымып, ересек адамға қарай жылжиды. Ересек адам (анасы, әкесі, ағасы, әпкесі....) баланы қолына алады, бала жалп-жалп етіп қуанады.

Осы ситуацияларға талдау жасасақ, соңғы ситуациядағы баланың іс-әрекеті алғашқы екеуіне қарағанда бөлектеу, саналылығы көрініп тұрғандай.

Бұл ситуациялардан мынандай ой түйінін айтуға болады: бала (0;9) айдан бастап баланың іс-әрекеттеріне сапалы өзгерістер ене бастайды.

Біріншіден, бала бір іс-әрекетті жасағанда мақсатты етіп кіріседі де, оны орындау үшін өзі берген қимылмен (не дауыспен) ересек адам арасындағы байланыстылықты іздейді. Мәселен, бала жылайды да, қасындағы адамға қарайды. Егер ересек адам баланың жылағанына, қимылына жауап берсе, онда баланың іс-әрекетінің іске асқаны; ал егер қасындағы адам ешқандай жауап қатпаса, бала басқа іс-әрекет арқылы қасындағы адаммен қарым-қатынасқа түскісі келеді де, затқа бір, қасындағы адамға бір қарайды. Қасындағы адам баланы түсініп, керек ойыншықты не затты алып береді немесе «алуға болмайды» деп айтып баланың көңілін аулайды. Бала өз берген белгілерді саналылықпен жасап, интерактивті қарым-қатынасқа түсуге дайын тұр.

Екіншіден, бала өз іс-әрекеттерін жүйелілікпен жасауға үйрене бастайды. Бұл кезде баланың іс-әрекеті сол бір нәрсе алу немесе жеу, немесе тістеу үшін үшін затқа емес, қасындағы адамға көбірек бағытталынады, өйткені бала қасындағы адамның көмектесетінін сезіп тұр. Егер ол адам бала іс-әрекетіне мән бермесе, басқаша бір әрекет жасайды; мәселен аузымен «бм-бм» деген дыбыстар шығарады; айқайлайды; жылайды; адамға қарайды.

4-ситуация

Жомарт (0;9;28) музыкалы қобдишаны алып, қасындағы әкесіне «аш» деген мағынаны білдіріп, қобдишаны итеріп қояды. Бұл іс-әрекетке жауап жоқ болғандықтан, өз қолын қобдиша үстіне қойып әкесіне қарап ыңылдайды. «Ашайын ба?» деген сұраққа қуанып қолымен өз дізесін екі үш рет жеңіл соғады, ал қобдиша ашылған кезде қуанып жымияды да, бір дыбыстар айтады.

Әлішер (0;9;28) суретті альбомды көрсетіп, «аш» деген ыңғайды көрсетеді. Анасы әдейі білмегенсіп отырады. Ол тағы өз қолымен альбомды нұқып бір дыбыстарды айтып, анасына қарап көзін алмайды. Альбомды ашқаннан кейін, көзі жылтырап суреттерге қолын шошайтып бірденелерді айтады.

Әлия (0;9;28) қасында тұрған анасына жақын келіп, аяғын түрте бастайды. Ол – оның «көтер» деген мағынаны білдіргені. Анасы «печенье» береді, ол печеньеңі лақтырып тастайды да, тағы да анасының аяғына жабысып ыңылдайды. Анасы: «Ә, көтерейін бе? Жарайды, әу», - деп көтереді. Ол мақтаныш сезімімен күліп, жан-жағына қарайды. Осындай бала іс-әрекеттері кейінірек бала тілінде бұйрық райлы бір сөзді сөйлемдерге ұласады.

Мәселен, Санжар (1;3;9), осындай ситуацияларда: Бей (бер). Эль (ал); (1;5;10) күнде «Беш (берші). Элш (алшы). Бей (бер). Апе (әпер). Ма (мә) (1;7) айда; Беш (берші). Аль (ал). Әпе (әпер). Домай (домалат). Ашей (ашшы ей). Жүй (жүр). Шәпішек (шәй ішейік)» сияқты бір сөзді бұйрық райлы сөйлемдерді айтады.

«Жат» деп айтады және өзі жатып көрсетеді. «Жап (жап), - деп есікті көрсетеді. Қолымен паласты ұрып көрсетеді де, өзі отырады, бірақ «Отыр» деп айта алмайды; осы іс-әрекеттің орнына кейінірек бұйрық райлы «тыр» бір сөзді сөйлемі шығады.

Шындығында, (1;8;15) күнде Санжар «Оти(отыр)», - деген бір сөзді сөйлем айтты, бірақ қолымен көрсету және «Оти» бір сөзді сөйлем бірге қолданылуда. Жомарт, Бақсұлтан, Әлия, Нұрсат, Әлішер, Әлияның да іс-әрекеттері осындай бұйрық райлы сөйлемдерге ұласты. Осы баланың іс-әрекеттерінде көрінгендей, (0;9) айдан бастап баланың қасындағы адаммен қатынасы әлеуметтік саналы қалыпқа түсе бастайтындығы байқалады.

Осындай қарым-қатынастағы ең басты нәрсе – ол баланың қасындағы адамды өзіне қаратуы, көңілін бөлгізуі. Осындай мақсатты қарым-қатынас, баланың іс-әрекеті бала тілінде шығатын бұйрық райлы бір сөзді, екі сөзді сөйлемдердің алғышарты немесе прототипі болып табылады.

Осы (0;9) айға дейінгі кезеңдегі бала іс-әрекеттерін (0;9) айдан аса бастаған кезеңіндегі бала іс-әрекеттерімен салыстырсақ, бала іс-әрекетінде әлеуметтік қарым-қатынасқа тән жаңа қарым-қатынастар көрініс бере бастайды. Ол жаңа әлеуметтік қарым-қатынастың жаңа бір көрінісі – баланың өз іс-әрекетімен, қимылы, даусы, жылауы және тағы басқа да іс-әрекеттері арқылы қасындағы адамның ойын бөліп, өзіне қаратып, интерактивті қарым-қатынасты қажетсінуі. Бұйрық райлы бір сөзді немесе екі сөзді сөйлемдер баланың мақсатты іс-әрекетіне, мақсатты қарым-қатынасына негізделіп бала тілінде пайда болады. Осы аталмыш мақсатты баланың ересектермен қатынасы бала танымы өскен сайын жиілеп, көбейе түседі және күрделіліне бастайды. 2-3 аптаның соңында күрделілінген баланың ересек адаммен мақсатты интерактивті қарым-қатынасы табиғи түрде бұйрық райлы бір сөзді, көбінесе екі сөзді сөйлемдерге ауысады. Бала өзінің қасындағы адаммен мақсатты әлеуметтік қарым-қатынасын белгілі бір жүйелілікпен жасайды. Олар: баланың мақсатты іс-әрекеттерінің бірінің соңынан бірі келіп, жиіленуі; бала өз мақсатына жету үшін әртүрлі іс-әрекет қолданып жетуі; қасындағы адамның көңілін аударту мақсатындағы бала іс-әрекеттерінің күшеюі, яғни бала

жай жыласа, енді одан күштірек айғалап жылауы және басқа да қимыл әрекеттері. Бала өз іс-әрекеттерін дағдылы етіп алады, мәселен, жыламаса, ол затты ала алмайтындығын біледі, сондықтан ол жылайды. Кейбір балалар сол затқа қарап саусағын шошайтып тұрып алып шыңғырады және тағы басқа әртүрлі іс-әрекеттері белгілі бір үйреншікті дағдыға түседі.

Біздің жүргізген экспериментіміздің нәтижесі көптеген жағдайда бірнеше шетелдік ғалымдар экспериментінің нәтижесімен үндесетінін байқадық (11), (12), (13).

Баланың осы кезеңдегі мақсатты іс-әрекеттері өзгеріске түсіп, даму үстінде болады және бала іс-әрекеттері белгілі бір ситуацияларда дағдылы болып тұрады.

(0;9-0;10) айлар шамасында балада үйреншікті іс-әрекеттер көп болады. Ол үйреншікті іс-әрекеттер әртүрлі ситуацияларда баланың іс-әрекеттер қызметіне негізделеді.

Осы кезеңде тағы бір мән беретін нәрсе – ол баланың әлеуметтік мәнді ойындарда ересек адам қимылдарын қайталуы (имитация). Осы кезде баланың «алақай» деп қол соғуы, «сау бол» деп қолын бұлғауы шығады. Санжар (10;25;20) «Сау бол» дегенде қолының басын өзіне қарай бүгіп жыбырлатып, бұрын қолының жыбырлағанына қараса, енді есік алдындағы кісіге қарайды. Әлішер, Нұрсат (10;25;20) «Сау бол» дегенді отырған орнында қопандап көтеріліп көрсететін. Әсел, Баксұлтан мен Әлия (10;25;20) «Сау бол деші» дегенде қолдарын бұлғайтын. Санжар «Миллион» бағдарламасын теледидардан көргенде, ондағы адамдар қол соқса, ол да қол соғатын және отырған үй адамдарына қарап «қол соқ» деген нышанды білдіретін; қол соқпаса, қолын шошайтып ана кісіге бір қарап, өз анасына бір қарап, «айт, қолын соқсын» дегенді білдіретін. Бұл ситуацияда баланың үй адамдарына қарап, олар қол соқпаса қолын шошайтып тұрып алуы өтініш ретінде болып тұр. Олар қол соққаннан кейін күліп, қолын түсіреді. Бала ересек адамдар қимылын қайталай алады, егер ол дене қимылы баланың танымына сәйкес келсе, яғни бала сондай қимылды әлдеқашан меңгерген болса. Осындай тұжырымдар басқа да зерттеушілердің эксперименттерінде кездеседі [3,11,16]. Бұл зерттеулерде ағылшын тілді балалардың іс-әрекеттерінің сөйлеуге дейінгі кезеңдегі нәтижелері біздің зерттеуімізбен, яғни қазақ тілді балалардың іс-әрекеттер нәтижесімен сәйкес келуінің бірден-бір себебі, сол іспетті іс-әрекеттердің универсалды құбылыс болып тұрғандығында, яғни әлем баларының дамуында сөйлеуге дейінгі кезеңге тән универсалды құбылыс бар екенін айтуымыз керек. Мәскеу ғалымдарының зерттеуінде орыс балаларындағы дәл осындай құбылысты «...можно считать общепризнанным, что языковое развитие подчинено универсальным закономерностям, независимо от конкретного языка. Это обусловлено общими закономерностями развития психического отражения, общими универсальными законами развития психики», - деп сипаттайды [8, 566.]. Баланың дамуында, әсіресе тілі шыңар алдында баланың іс-әрекеттерінде, баланың тілдік белгілер нышандарын, тілдік белгілерді әртүрлі ситуацияларда қолдануы универсалды құбылыс болып танылады. Сондықтан да «...в психологическом смысле развития речевой деятельности на ранних этапах универсально» [7,12,13,18], солай бола тұрса да, әр ұлт балаларының тілінің шығуы мен дамуы экспериментальды түрде дәйектелінуі тиісті.

Тілдік нышандарды, тілдік белгілерді бала тілі шыққанға дейінгі кезеңде қарым-қатынас құралы ретінде қолданса ғана олар шындығында негізгі қарым-қатынас құралы қызметін атқарады. Бұл жөнінде «...языковой знак выступает в качестве орудия общения, и это орудие активного взаимодействия со средой, орудие активной деятельности индивида» деген ғылыми зерттеу нәтижесі бар [15, 576.].

Адам психикасы туралы Л.С.Выготский екі түрлі нәрсеге ерекше мән бергенін көреміз. Олар туралы былай дейінген: «...во первых из того положения, что психика есть функция, свойство человека как материального, телесного существа, обладающего определенной физической организацией, мозгом. Во-вторых, из того положения, что психика социальна, т.е. что разгадку ее специфических особенностей нужно искать не в биологии человека... а в истории человечества, в истории общества», - деп оны айқындайды [6, 5076.]. Адам өз іс-әрекеттеріне қажетті белгілерді қолдана отыра, сол қоғамның бір мүшесі ретінде өз мақсатына жетеді, ал белгілер өз қызметін (функциясын) атқарғанда ғана қарым-қатынас құралына айналады. Бала затпен, қыз ойыншықтарымен, үй заттарымен және өзін қоршаған ортамен танысу арқылы сол құбылыстарға лайықты тілдік белгілермен де танысады. Ол тілдік белгілерде қоғамдық-тарихи тәжірибенің нздері бар. Сондықтан бала тілдік белгілерді меңгергенде тек жалаң тілдік белгіні ғана емес, сонымен қатар қоғамдық-тарихи тәжірибені де меңгереді. Тілдік белгілерді меңгеруде де, қоғамдық-тарихи тәжірибені меңгеруде де бала бірнеше кезеңдерден өтеді. Мәселен, осы мәселенің көп кезеңдерінің бірі жөнінде «...первым этапом закрепления общественного знания является выделение в предмете некоторых

свойств перенесение их на сам этот предмет. Это одновременно и закрепление собственного опыта, поскольку свойства предмета неотделимы от действия с предметом» деген зерттеу ой түйіндемесі еске келеді [4, 586]. Бала ересек адамдармен, өз ортасымен интерактивті қарым-қатынаста таным деңгейінің өсуімен қатар тілдік белгілерді де қолдана бастайды, осы тілдік белгілер арқылы баланың таным деңгейі кеңейеді, балада әлеуметтік, қоғамдық-тарихи тәжірибе бірте-бірте қалыптасады.

Әдебиеттер тізімі:

- 1 Выготский Л.С. Мышление и речь //Выготский Л.С. Собр. Соч. В 6 т. Т.
- 2 Stratton P. and Conolly K. Discrimination by newborn of the intensity, frequency and temporal characteristics of auditory stimuli//British Journal of Psychology. - 1973. - №64. - P.219-232.
- 3 Bates E. Language and Context: The Acquisition of Pragmatics. N.Y. Academic Press. 1976-275 p.
- 4 Kearsley R. The newborn's response to auditory stimulation: A demonstration of orienting and defensive behavior // Child Development. – 1973. - N 44. - P.582-590.
- 5 Snow C. E. Mother's speech research: from input to interaction//Talking to children. Language input and acquisition.-Cambridge, 1977. - P.25-50.
- 6 Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения с взрослым у детей от рождения до семи лет: Автореф. дис....д-ра психол.наук. - М., 1974. – 51 с.
- 7 Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры// Психология и педагогика игры дошкольника: Сб. науч. тр. - М., 1966. - С. 7-9.
- 8 Эльконин Д.Б. Основные вопросы теории детской игры// Психология и педагогика игры дошкольника: Сб. науч. тр. - М., 1966. - С. 10-19-16.
- 9 Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре //Дошкольное воспитание. 1966. - №3.
- 10 Ferguson C. A. Baby talk in six languages//American Anthropologist. - 1964. 66. - P.103-114
- 11 Эльконин Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей //Дошкольное воспитание. 1976. - №5.
- 12 Из записок – конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста//Вопросы психологии. 1966. - № 6.
- 13 Slobin D. Language Childhood and in History// Language Learning and thought. - N.Y., 1977. - P.185-214.
- 14 Stern D.M. and Gibbo J. Temperol expectancy during mother –infant play//E. Thoman (Ed). Origins of the infants social responses. - N.Y., 1979. - P.5-12.
- 15 Blurton G. Non-verbal Communication.-Cambridge (Mass). 1972. - P. 271-296.
- 16 Newson J. Dialogue and Development //Action, Gesture and Symbol. - L., 1978. - P.121-194
- 17 Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии// Вопросы филологии. 1979. - № 8.
- 18 Bruner J.S. From Communication to Language. A psychological perspective// Cognition. 1974-1975. V.3/3. - P.255-287.

Резюме

Т.Т.Аяпова, д.ф.н., профессор
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Когнитивное развитие ребенка и роль интерактивного взаимодействия между матерью и ребенком

Статья посвящена функциям языка в онтогенезе речевой деятельности. Также рассматривается, что языковые знаки ребенка играют главную роль в общении с родителями и окружающими.

Resume

T.T.Ayapova, d.ph.s., professor Abai KazNPU,
Almaty, Kazakhstan

Child's cognitive development and the role of interrelation between mother and child

Article devoted to the language functions in the ontogenesis of speech activity. Also the linguistic signs of child play a major role in communication with parents and others are considered.

Б.Е. Букабаева, ф.ғ.к., аға оқытушы
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

СӨЙЛЕУ ӘРЕКЕТІ ОНТОГЕНЕЗІНДЕГІ ТІЛДІҢ НЕГІЗГІ ҚЫЗМЕТІ ЖӘНЕ ОНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЖҮЙЕСІ

Аннотация: Сөйлеу әрекетінде тілдің бастапқы қызметі – коммуникативті қызмет екені белгілі. Тіл, біріншіден, әлеуметтік қарым-қатынас құралы болуымен қатар айту және түсіну құралы болып табылады. Бұл тілдік қызмет элементтерге таралып, интеллектуальді қызметтен ажыратылған. Екі тілдік қызмет бір-бірінен тәуелсіз параллельді түрде жүреді. Қарым-қатынас қызметі мен ойлау қызметі сөйлеу әрекетінің екі қызметін құрайды. Ал аталмыш тілдік қызметтердің бірлігін ойлау бірлігі сияқты сөз мағынасы білдіреді.

Тірек сөздер: индикативтік функциясы, физио-, мимио-, кине- және вокобелгілер прототіл, онтогенез, жағдаят.

Тілдің негізге алынатын қызметі ол – оның әлеуметтік қызметі, яғни қоғамдағы адамдардың қатынас құралы болу қызметі. Әлеуметтік факторлар тілге сөйлеу әрекеті арқылы әсер етеді. Ал осы сөйлеу әрекеті онтогенезінде тілдің қызметі қалай қалыптасады, олардың қандай түрлері бар, олардың шығу кезеңдері қандай? Осындай сауалдарға ғылыми түрде дәлелді жауаптарды бала тіліне арналған зерттеу жұмыстардан және осы еңбекте сөйлеу әрекеті онтогенезінде сөз мағынасының қалыптасуы мен дамуын қарастыруға жасалған эксперимент нәтижелерінен көруге болады.

Сөйлеу әрекетінде тілдің бастапқы қызметі – коммуникативті қызмет екені белгілі. Тіл, біріншіден, әлеуметтік қарым-қатынас құралы болуымен қатар айту және түсіну құралы болып табылады. Бұл тілдік қызмет элементтерге таралып, интеллектуальді қызметтен ажыратылған. Екі тілдік қызмет бір-бірінен тәуелсіз параллельді түрде жүреді. Қарым-қатынас қызметі мен ойлау қызметі сөйлеу әрекетінің екі қызметін құрайды. Ал аталмыш тілдік қызметтердің бірлігін ойлау бірлігі сияқты сөз мағынасы білдіреді.

Ересек адам екінші бір адамға өз қажеттіліктерін білдіру үшін, қажеттілігін пайымдап, оны әріптесіне таныс категорияға жатқызып, тілдік белгілерді қолдану арқылы қарым-қатынасқа түседі. Ал бала неге бірден өзіне қажетті сөздерді қолданып, қарым-қатынасқа түсіп кетпейді? Әрине, бұның бірден бір себебі, баланың физиологиялық дамуына байланысты болады. Бірақ бұған осы ғана ғана себепші бола алмайды. Негізгі себеп, ұғым мен пайымдаудың жетілмегендігінен болады. Л.С.Выготский: “ұғым даяр болғанда, сөз әрдайым дайын болады” [1,196.], - деп тұжырымдайды. Сондықтан, біз зерттеу жұмысымызда ғалымның сөз мағынасын тек ойлау мен сөйлеу бірлігі деп қарастырмай, сонымен қатар қарым-қатынас пен пайымдау бірлігі, коммуникация мен ойлау бірлігі деп қарастыру қажет деген ой тұжырымын ұстана отырып, оның шығуын бала тілінің тілдік қызметтері онтогенезінде талдаймыз.

Балаға өз қажеттіліктері, яғни ересек адамдардың көргенін, естігенін және сезінгенін қалау - тән нәрсе. Баланың осы қалаулары тіл арқылы жүзеге асады. Тілдің бала өміріндегі қызметін, маңыздылығын ресей ғалымы Н.Рыбников: “Язык приобщает ребенка к самой широкой социальной жизни” деп сипаттайды. Демек, бала тіл арқылы қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсу арқылы оның танымы дами түседі.

Әлемдік және отандық зерттеулерде тілдің қызметтерінің бірнеше түрлері берілген: индикативті, интеллектуальді, коммуникативті, номинативті, сигналды, сигнификативті және символдық [1, 105-182бб.]. Аталмыш тілдік қызметтердің ішінен бала тілінің алғаш шығуында, яғни сөйлеу әрекеті онтогенезіндегі тілдің қызметі *индикативті, номинативті және сигнификативті* болады. Аталған тілдік қызметтердің ішіндегі *біріншісі - индикативтік функциясы*. Тілдің бұл қызметі арқылы бала өзін қоршаған ортамен өзінің тілі шыққанға дейін қарым-қатынасқа түсе алады. Тілдің *индикативтік* қызметі бала тілінің алғашқы кезеңінде 2 айлығынан 11 айлық арасында қызмет атқарады. Бұл кезеңде бала заттарды әлі атай алмайды, бірақ дене қимылдары арқылы өзінің тілдік ортасымен қарым-қатынас жасайды. Ғалымдар бұл кезеңді прототіл кезеңі деп атайды.

Бала тіліндегі прототіл дегеніміз не? Бала тіліндегі прототіл құбылысын ғалымдар зерттеуіндегі тұжырымдарға сүйенсек, бала тіліндегі прототіл – баланың өз қоршаған ортасымен қарым-қатынасқа түсетін алғашқы қарапайым тілі деп сипатталады [3]. Прототіл - адам баласының тілінің шыққанға дейінгі қарым-қатынаста қалыптасатын мағыналы семантикалық жүйенің коммуникациялық құралы. Физио-, мимио-, кине- және вокобелгілер прототіл кезеңіндегі коммуникациялық құралдар болып табылады. Бұл құралдар баланың анасымен немесе балаға қарайтын ересек адаммен қарым-қатынасқа түсуінде қалыптасатын, әлеуметтік сипатқа ие болатын, баланың жалпы психологиялық даму деңгейіне сәйкес өзін қоршаған орта мен өзі туралы түсінігін білдіретін белгілер арқылы көрініс береді [4] деп сипатталып, прототіл баланың тілі шыққанға дейінгі кезеңде баланың қажеттілігіне қарай өзін қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсуге көмектесетін алғашқы тілі - қарапайым тіл, дене қимылдарымен бірге жүретін дыбысталу тілі деп айқындала түседі [5,676.].

С.Брунер баланың сөйлеуге дейінгі протіл кезеңінде ана мен баланың арасындағы тілдік қатынастың қарапайым диалогтік негізде жүргізілетінін көрсетеді. Қарапайым диалог баланың дене мүшелеріне қатысты жаңа қимылдары, дауыстау былдыры және қасындағы адамның сұрағына дене қимылдары арқылы жауап беруі. Бала мен ананың арасындағы алма-кезек қарым-қатынасты қарапайым диалогтік құбылысы арқылы сараласак, ол бала тілі шыға бастағанға дейінгі кезеңде өзіне қарайтын

адамның немесе анасының талаптарын түсініп, соған байланысты әр түрлі іс-әрекеттер жасайды [6]. Демек, бала өзіне айтылған ойды, интонацияны өз деңгейінде түсінеді. Эксперименттік бақылауда кездескен мына бір жағдаятқа назар аударсақ:

1-жағдаят

Ақерке (1,1) алдындағы ойыншыққа қолын созады, жете алмайды. Тағы бір рет қолын созады, нәтиже жоқ. Содан кейін жанындағы анасына қарайды. Анасы оған, “Не болды? Ойыншықты әперейін бе?” деп, жұмсақ үнмен, сұраулы ырғақпен ойыншыққа бір, баласына бір қарап сұрайды. Бала анасын түсінгендей ойыншыққа қарайды.

Аталмыш жағдаятта бала аталған заттың атын білмейді, бірақ сол зат туралы әңгіме жүріп жатқанын анасының реакциясы арқылы және дауыс ырғағы арқылы түсінеді. Бала заттың атын айта алмаса да, қоршаған ортамен коммуникацияға түсіп отыр. Лингвистикалық тұрғыдан қарастырғанда бұл байланыс прототіл деңгейінде болып бірте-бірте жүйеге түсе бастайды.

Баланың алғашқы 9 айында уілдеуі, дыбыстауы – табиғи құбылыс. Э.Бейтстің пайымдауы бойынша баланың осы табиғи құбылыстары тілдік ортадағы жағдаятқа негізделеді. Ол қарым-қатынастық деңгейде баланың қажетін, мақсатын атқарып сөйлеу мен түсінісу әрекетінде қолданады [7].

Бала тіліндегі тілдік белгілердің алғышарттарын, нышандарын және тілдік белгілердің даму және қалыптасу ерекшеліктерін прототіл деңгейінде жүргізген жұмыстар бар [8;9;10]. Ғалымдар (0;9-2;0) жас аралығындағы балалардың прототіл деңгейінде қандай белгілер қолданылатындығына және олардың мағынасы, қолдану заңдылықтары қандай екендігіне мән берген.

Бала тіліндегі прототіл белгілерінің негізгі қызметі коммуникативтік деп танылып, прототіл деңгейіндегі бала қимылдары *коммуникативтік, қолданыс мағынасы және қолданыс жиілігі* тұрғысынан қарастырылады [5,73 б.]. Демек, бала бұл қимылдар арқылы сөздің көмегінсіз, протіл арқылы өзі ойнайтын ойыншықтарымен және өзіне қарайтын адаммен қарым-қатынасқа түсіп сөйлейді.

Бала тілін прототіл кезеңінде түбегейлі сипаттай отырып, М.Халидей прототіл қызметінің төрт түрінің екеуі коммуникативті бағытта жүретіндігіне аса мән береді. Бірі - көңіл білдіру қызметі, “Мен мынаны қалаймын”, ал келесісі - сезім әрекеті және өтініш байланысы қызметі “Мынаны орында” [3, 62 б.]. Демек, бала ата-анасымен тілі шыққанға дейін-ақ сөйлеседі. Олар қимыл арқылы коммуникацияға түседі, яғни коммуникация жест (қимыл) арқылы жүргізіледі.

Бұл кезеңде баланың қоршаған ортамен дене қимылы арқылы коммуникацияға түсуінің туындауының себебі, тек жағдаятқа байланысты болады. Жағдаятқа байланысты сөйлеудің мазмұны тек жағдаяттан туындаған және сол жағдаятқа қатысушы, тыңдаушыдан тұрады [11].

Бала тілін зерттеушілер Г.Кларк пен Е.Кларктардың пайымдаулары бойынша, бала тілі шыққанға дейінгі кезеңде, яғни прототіл кезеңінде алғаш пайда болатын қимылдар – *бірдеңені көрсету және бірдеңеге ұмтылу, алғысы келу* қимылдары болып табылады.

Бірдеңені көрсету қимылы ересек адамның бастамасымен баланың көңілін жаңа затқа аудару үшін баланың 7-8 айлығында жүргізілсе, ал бала 10-11 айлығында белгілі затты топтың ішінен ерекшелеуге бірдеңені көрсету қимылын қолданады. *Бірдеңеге ұмтылу, алғысы келу* қимылы, баланың қол жаю және жармасу қимылы арқылы өздерінің қалаған нәрсесіне жетуін білдіреді.

Бірдеңені көрсету қимылы ересек адамның және баланың бастамасымен жүргізілсе, *бірдеңеге ұмтылу, алғысы келу* қимылы бала бастамасымен жүргізіледі. Сондықтан бала өтініш қимылына жауап алуға ұмтылады. Аталмыш қимылдардың бірте-бірте тілдік белгіге ұласатынын ғалымдар тұжырымдары дәлелдейді: “... дети продолжают использовать указательные жесты и жесты дотягивания вместе с отдельными словами и даже комбинациями слов” [12]. Зерттеу дәйектеріне сүйенсек, осы қимылдардың екеуі де баланың қажеттілігіне сай туындап, дене қимылдары оның сөйлеуінен бұрын туады делінген [12, 355 б.].

Т.Т.Аяпова эксперименттік зерттеуінде бала дене қимылдарынан туындаған дене прототілі мақсатты екендігін айта отырып, белгілердің қолдану семантикасын, қолдану жиілігіне қарай 60 түрлі мақсатын көрсетеді. Бұл құбылысты ғалым баланың прототіл белгілерінің қолданылуы баланың өзіндік когнитивтік деңгейінен, пайымдауынан туындаған құбылыс, бала пайымдауы прототіл деңгейінде, тіпті оның тілі жақсы шыққанға дейінгі кезеңде де субъективті болады дегенге келеді. Мәселен, бала дене қимылдарынан туындаған прототіл белгілері бала дәрі ішкенде бетін тыржитады да, дауыстайды, кейбір балалар аузын ашпай қояды да дауыстайды. Бұл прототіл белгісінің қолданылу мағынасы баланың «Ішпеймін» деп қарсыласуы [5,776.], ал оның дене мүшелеріне қатысты прототіл белгісі бет әлпет қимылы, дауыстау белгісін лексикалық мағынаның қалыптасу тұрғысынан қарастырсақ, ол *ішпеймін* сөзінің мағынасының алғышарты болып табылады. Оның алғашқы көрінісі

бала жасы өсе келе, тілі шыққан уақытта тілдік белгімен пайда болады.

Баланың алғашқы тілінің шығуы оның когнитивті дамуының негізінде болады. Адам баласының когнитивті дамуы қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсу қажеттіліктерінен және сөйлеу әрекетіне тиісті үндеу мотивтерінен тұрады, яғни бір істі бірлесіп немесе жеке атқаруға шақыру, біреудің көмектесуіне өтініш білдіру т.б. болып табылады.

Бала сөйлеуінің даму сатыларының алғашқы сатысы – сөйлеуге дейінгі кезеңі баланың 2 айлығынан 11 айға дейінгі аралықта коммуникативті түрде қимыл арқылы болатынын көреміз. Бұл кезеңде бала тіліндегі *тілдің қызметі* баланың когнитивті дамуындағы әрекеттерінің, яғни баланың өзін қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсуі және ойлауын дамыту болып табылады. Бала әлі сөйлей алмайды, қоршаған ортамен ыммен, дене қимылымен қарым-қатынасқа түседі. Баланың жылауы, уілі, былдырлауы әлеуметтік қатынас құралы ретінде жүреді. Тіл бастапқы уақытта коммуникация құралы болады да, кейініректе ойлау құралы және баланың өз іс-қимылын еріксіз басқаруы болып табылады.

Отандық және әлемдік ғалымдар еңбектерінде адам баласы тілінің шығуының даярлық кезеңі әр түрлі тұжырымдалады. Ғалымдардың көпшілігі бұл кезеңге ым, дене қимылын қоспаса, кейбіреулері тілдің шығар алдында даярлық кезеңнің маңыздылығын, дауыс аппараттарының даярлық физиологиялық жаттығуларын, ересек адамнан туындаған тілдік бастамаға жауап реакция қалыптастыру т.б. жатқызады.

Тілдің алғашқы қызметі индикативті қызметте сөз-сөйлем заттың немесе құбылыстың белгілі бір сипатын көрсеткендіктен, мағына тек жағдаятқа байланысты беріледі. Бұл тілдік қызмет сигнификативті қызметтен әлдеқайда бұрын пайда болады, өйткені сигнификативті қызметте сөз-сөйлем көз алдындағы бірнеше әсерлердің орнын алмасушы және оларды білдіруші қызмет атқарады.

Сонымен, сөйлеу сәрекеті онтогенезінде тілдің негізгі қызметтері мен оның қалыптасу жүйелігін қарастыра отырып, төмендегі тұжырымдарды жасаймыз:

- *лексикалық мағынаның алғышарттары* тілдің *индикативті қызметінде* көрініс береді, яғни бала алғашқыда тілінің шықпаған кезеңінде қоршаған ортамен қарым-қатынасқа ыммен, дене қимылымен түседі;

- *лексикалық мағынаның алғашқы көрінісі* тілдің *номинативті (атауыш қызметі) қызметінде* көрініс береді. Бала қоршаған ортасын немесе тілдік құбылыстарды тілдік дыбыстармен береді, баланың алғашқы сөздері шығады. Олар сөз емес, сөз-сөйлемдер.

- *сигнификативтік тілдік қызмет* сөйлеу әрекеті онтогенезінде *лексикалық мағынаның дамуы мен қалыптасуын* білдіреді.

Әдебиеттер тізімі:

- 1 Выготский В. С. Мышление и речь // Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.2. – 260 с.
- 2 Leopold W. E. Speech development of a Bilingual Child: V.2. -Evanston, 1947. V. 3. Evanston, 1949. -P. 9-241.
- 3 Halliday M. A .K. Learning how to mean. Foundatoin of language development. – London: Edward Arnold, 1975.-P.10-18.
- 4 Richard W. Schmidt. The Functional Development of Language in a child of two- and a half years. Language and Speech Vol. 17, Part 4, 1974 –P 76-98.
- 5 Аяпова Т. Т. Сөйлеу онтогенезі. – Алматы, 2003. -277 б.
- 6 Брунер Дж. С. Онтогенез речевых актов. //Психолнгвистика. - М.: Прогресс, 1984. – С. 21-49
- 7 Бейтс Э. Инстанции, конвекции и символы. //Психолнгвистика. - М.: Прогресс, 1984. – 354с.
- 8 Ingram D. Sensorymotor intelligence and language development // Action, gesture and symbol. 1978 –P.261-279
- 9 Macnamara J. Cognitive basis of language learning in infants. Journal of child language. 1970. - 312 p.
- 10 Арушанова А. Г. Развитие речи дошкольника. Познавательная активность в процессе освоения способов словообразования дошкольниками. - М., 1990. – 215 с.
- 11 Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии //Сознание человека. Историческое развитие сознания человека. - М., 1946. – 235 с.
- 12 Кларк Г, Кларк Е. Как маленькие дети употребляют свои высказывания. //Психолнгвистика.-Москва: Прогресс, 1984. – С. 353-365.

Резюме

Б.Е.Букабаева, к.ф.н., ст. преподаватель
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Основная функция языка в онтогенезе речевой деятельности и ее система формирования

Статья посвящена функциям языка в отогенезе речевой деятельности. Также индикативная, номинативная и

сигнификативная функции языка в отогенезе речевой деятельности рассматриваются в данной статье.

Resume

B.E.Bukabayeva, c.ph.s., senior teacher
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

The main language function in the ontogenesis of speech activity and its formation system

This article deals with the function of the language and its formation in the ontogenesis of the speech act. And also indicative, nominative and significative functions of the language in the ontogenesis of the speech act are considered in this article.

Н.У. Сайбекова, аға оқытушы
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТІЛДЕРІНДЕГІ «МАХАББАТ» КОНЦЕПТІСІ

Аннотация: Мақалада дүниежүзілік мәдениеттің (нақтырақ, дүниежүзілік мәдениеттің дерексөздіктерінің), түрлі ғылымдарда оқылатын дереккөз негізінде алынған константа қарастырылады: мәдениеттануда, филологияда (әдебиет тарихы), психологияда, әлеуметтануда. Бұл константа – «Махаббат», адамның өмірлік (білімдік емес) құндылықтарымен байланысты концепт болып табылады. Махаббат – адамдарға, заттарға және қоршаған әлемнің құбылыстарына, идеяларға, армандарға, өзіне деген жеке сезімі ретінде тезауруста ұсынылатын рухани мәдениет үлгісі. Махаббаттың мұндай түсінігі оның барлық түрлерінен тұрады (өмірге, әйелге немесе ер кісіге, балаларға және ата-анаға, даңққа, өнерге, ғылымға, Отанға, Жаратушы Аллаға және т.б.), сөздің барлық үш мағынасын біріктіреді (біреуге немесе бірнәрсеге деген сезімнің тереңдігі; жүрек сезімі, ішкі құмарлық, икемділік, бауыр басу). Мақалада қарастырылатын негізгі мәселе: «махаббат» концептісі. Мақаланың негізгі бағыты ағылшын және қазақ тілдеріндегі «махаббат» концептісі. «Махаббат» концептісі және оның лингвокогнитивті сипаты және түрлері.

Тірек сөздер: махаббат концептісі, сүю, аялау, құрметтеу, қастерлеу, жақсы көру, объективті махаббат, тұлғааралық махаббат.

Кез-келген халықтың көне замандардан бері қалыптасқан өзіндік болмыс бітімі, салт-дәстүрі, материалдық және рухани мұралары- сол халықтың ғұмыр жолының айнасы. Өткен замандардан жеткен мұралары – бүгінгі ұрпақ үшін тек тарихтың қарапайым куәгері ғана емес, сонымен бірге қазіргі сан тарау мәдениетіміздің бой көтерген берік тұғыры да.

Концепт терминінің теориялық негіздерін ғалымдар Д.С.Лихачев, Н.Д.Арутюнов, Е.С.Курбьяков, А.Н.Мороховский, Н.К.Репцев, В.В.Колесов, А.П.Бабушкин, В.А.Маслов, А.Л.Туревич, А.Вежбицкая, Ю.А.Степанов т.б. ғалымдардың ізденістерінде өзіндік қырларынан көрінген. Концепт адам санасындағы ұлттық бірліктерді, психикалық ресурстарды, адам білімі мен тәжірибесі арқылы жинақталған ақпараттық құрылымды, ментальдық лексиконның, концептуальдық жүйенің адамзат психикасында бейнеленген барлық әлем бейнесінің оперативті мазмұндық бірліктерін түсіндіреді.

Бүгінгі таңда лингвистика ғылымында концепт терминінің қарастырылуы лингвистика мен философияның өзара бір-біріне деген әсерінің күшеюіне байланысты туындаған. Логикада “концепт” термині “ұғым, түсінік” терминдерімен тең. Ресей тіл білімінде “концепт” термині алғаш рет XX ғасырдың 20-30 жылдарында пайда болды.

Концепт ұғымы адамзат іс-әрекеті нәтижесінің мазмұны, тәжірибе мен білім мазмұнын бейнелейтін ұғымдар, әлемді тану процесі туралы танымдарға жауап береді. Концепт- латынша "conceptus" көптеген формалардың мазмұнын өзіне жинақтаушы және солардың бастауы дегенді білдіреді. Концепт терминінің мағына ауқымының кеңдігі соншалықты, зерттеуші тарапынан оған берілген анықтамалар әрқилы және сан алуан. Негізінен бәрінің ой-пікірлері концепт деген ұғымға саяды [1,42].

Ал, «концепт» ұғымы дегеніміз-адам санасына тұрған орта, дін, мәдениет, жалпы айтқанда, дүниетаным негізінде белгілі-бір ұрпақтан өзгеріссіз беріліп отыратын құндылық [2,31].

Н.Д. Арутюнова мәдени концептілер туралы былай дейді: «Каждое из этих слов обладает своими законами, сочетаемости, своим лексиконом, фразеологией, риторикой и шаблонами, своей областью референции, и поэтому, описывая и анализируя «язык» каждого культурного концепта, мы открываем доступ к соответствующему понятию».

В.В. Колесов концепт ұғымын қазіргі зерттеулерде кездесетін мәдени концепт ұғымымен байланыстыра келе былай деп жазады: «Концепт» сөздің мағыналық толығуының негізгі нүктесі әрі дамудың ең соңғы шегі. Мәдени таңба ретіндегі сөз мағыналарының даму нәтижесіндегі алғашқы мағына –соңғы нүкте, яғни қазіргі мәдениеттегі қатары молайған ұғым концепт бола алады. Концептілер ұлттық дүниетаным, мәдениет негізінде қалыптаса отырып, ұлттың ұлт болып айқындалу белгісі ретінде де маңызды және олар тілде де көрініс тапқан, яғни белгілібір концепт төңірегінде тілдік белгілер оның мән-мағынасын ашуда бірденбір маңызды орын алады. Концептілерге талдау жасағанда, әр тілде мәдени-ерекше концептілер басым болады [3].

Белгілі зерттеуші ғалым Ш. Елемесова: “Концепт базалық когнитивтік маңыздылық ретінде мәнді пайдаланылатын сөздермен байланыстырушы концептуализация процесінің мазмұнды бірлігі ретінде шындықтың адам миында бейнеленуі”-деп атайды [4,85].

Мәдени концептілердің беретін ұғымын, семантикалық қырларына талдау жасау арқылы жеке адамнан бастап, қоғамдық топтардың, бүкіл бір ұлттың, халықтың ой-өрісін, өрісінің, дүниетанымының ерекшеліктерін айқындауға болады.

Мәдени концептілер белгілі-бір халықтың, ұлттық мәдениетін, салт дәстүрін, дүниетанымын түсінудің кілті. Олар халықтың өзіндік мәдениетін өз ішінен ұғынуға көмектеседі. Мәдени концептілерді талдау арқылы ұлттық мәдениеттің даму қалпын, оның қазіргі өмірдегі жай күйін білеміз. «Мәдени концепт» ретінде танылатын тілдік бірліктің концепт құрудағы өзіндік лексиконы, синонимдік қатары, ассоциациялық байланысы бар және семантикалық өрісі кең атауларды білеміз. Солардың бірі ретінде «Махаббат» ұғымын қарастыруға болады.

Бұл мақалада қазақ және ағылшын тілдеріндегі күрделі эмоцияларды білдіретін «махаббат» концептісі негізге алынды. “Махаббат” концептісінің негізгі логикалық моделі мынадай: сүю, жақсы көру, жан тәнімен шексіз сүю, махаббаты үшін барлығына да даяр болу.

«Махаббат» концептісі туралы ғасырлар бойы ер кісілер мен әйел кісілердің ұғымы әртүрлі болды. Ер кісілер махаббат ұғымын логикалық және шынайы түрде қабылдаса, әйел кісілер романтикалық түрде қабылдады. Диан Эккерманстың «The Natural History of Love» атты кітабында Рим дәуірінен қазіргі таңға дейін махаббат концептісінің әртүрлі екендігін сипаттаған кезде екі жыныс өкілі ажырап, бөлінгендігін айтады. Эккерман сонымен қатар, ер кісілер мен әйел кісілер үшін ережелердің де әртүрлі болғандығынан хабардар етеді. Ағылшын тіліндегі «Beauty and the Beast» ертегісі әйел идеясындағы романтикалық, христиандық, үнсіз және платондық махаббаттың керемет мысалы болып табылады. Мысалы:

In Beauty and the Beast, Beauty exhibits christian love. The Beast is physically repulsive and frightening; but somehow Beauty manages to see pass his physical exterior. Someone who has been indoctrinated with the ideology of Christianity would be able to accept a monstrous looking creature as the Beast. Christianity teaches its followers to love the afflicted, sick and the ugly. Christianity instills in its followers to love everyone for their spiritual interior and not their physical exterior [5].

Махаббат концептісі екіге бөлінетіндігін төмендегі кестеден көруге болады.

Кесте 1

Ағылшын тіліндегі махаббат концептісі	Қазақ тіліндегі махаббат концептісі
Love can be: • Impersonal love; • Interpersonal love. <i>Impersonal love:</i> A person can be said to love an object, principle or goal if they value it greatly and are deeply committed to it. <i>Interpersonal love:</i> Interpersonal love refers to love between human beings. It is a more potent sentiment than	Махаббат түрлері: • Объективті махаббат; • Тұлғааралық махаббат. <i>Объективті махаббат:</i> Адамзаттың бағалауына байланысты затты, қағиданы немесе мақсатты жақсы көруі жатады. <i>Тұлғааралық махаббат:</i> Тұлғааралық махаббат адамдар арасындағы махаббат болып табылады.

a simple *liking* for another. Such love might exist between family members, friends and couples.

Махаббаттың бұл түрі жанұя мүшелері, достары және жұбайлар арасында кездеседі.

Тұлғааралық махаббатқа байланысты ағылшын тілінде келесі мысалды бере кетсем:

Love is not attraction. One does not fall in love with a person based on their physical appearance. In other words, love at first site does not exist in a healthy reality. It may be a euphorically awesome experience, but it is not love. And that is not to say that you should avoid such a feeling. Quite the contrary. What else is life for if not to enjoy in such a magical way. Unfortunately, many people's lives are seriously damaged when they label the overwhelmingly pleasurable feelings that they are experiencing as a result of such a strong attraction as love. When this happens, goals are changed, priorities are changed, values are changed...all based on a feeling. An emotion. Most often, this emotion fades rather quickly, or is not reciprocated...and the person feels the other end of the emotional spectrum. If you equate a physical attraction to someone, it will be important for you to realize that this is not love. Until you have come to know the person within that body; until that person comes to know you...what you are experiencing is not love. It may be admiration, affection, attraction, desire...heck, it may even be desperation...but attraction is certainly not love.

Әлемнің бейнесінде физикалық субъект – эмоцияның иесі. Эмоционалды күй субъектінің еркінен тәуелсіз болады және ішкі сезіммен тікелей байланысты. Осылайша тұлғааралық махаббатқа байланысты сөздер пен махаббат тәрізді зат есімдер Ә.Нұршайықовтың «Махаббат қызық мол жылдар» атты романында сыртқы әсерлер арқылы болғандығын дәлелдейтін мысалдарға толы болып табылады [6]. Әдебиет әлемінде мәңгілік тақырыпқа айналған «махаббат» мәселесі бұл романның асыл арқауы. Қазіргі жастарымыздың да жанын тербеген, жалпы адам баласына тән мөлдір сезімді өзек еткен шығармадан мысал ретінде үзінділер беріледі.

Мықты жүректі мекендеген *ескі махаббат* та осыған ұқсайды - өшсе де орын бермей, қоламтала-нып жатып алады; оны жалынды *жаңа махаббат* қана тықсырып шыға алады.

Ұлы Отан соғысында біз жауды қаруымыздың - самолеттің, танктің, артиллерияның құдіретімен жеңдік, - деп ойладым мен онан әрі. –Сол сияқты алаулаған *асыл махаббаттың* күшімен де жеңдік.

Біздің жүрегімізде Отанға, анаға, сүйген жарға деген *шексіз махаббат* болды. Соңғы күш алдыңғының қуатты қозғаушысына айналды да, өлім мен өмірдің арпалысындай айқаста біз жеңіп шықтық.

Меніңше, *махаббат* – дүниедегі барлық күштің көзі, барлық қуаттың бұлақ –бастауы. Онсыз еш жерде жеңіс жоқ.

Ендеше, қыздар, *махаббаттың* мөлдір бастауы – сендерді көргенде қалай тебіренбейін, қалай қуанбайын мен!

Өзінді *уыз махаббатыммен* сүйгенім үшін кеш.

Махаббат пен сана бірін –бірі тыңдамайтынын, әрқайсысы тек өз дегенім ғана болсын дейтінін мен бірінші рет осы кеште ұққандай болдым.

Махаббат бар жерде көз жасы қоса жүреді.

Адамның өмірі қысқа болғанымен, *махаббаты* ұзақ өмір сүреді.

... Мені *махаббаттың* ұлы жыланы шақты аямай. Жаныма дәрі, дертіме шипа сен ғана!

Еркектер әлімен күшті болса, әйелдер *махаббатымен* мықты.

Әйел *махаббаты* -ең күшті *махаббат*. Әйел *махаббаты* - әлемнің тұтқасы.

Жоғарыда аталған романдағы махаббат концептілерінің басым көбі тұлғааралық махаббатқа арналғандығын және зат есім сөз табына жататындығын көруге болады. Махаббаттың түрлеріне байланысты бөлген концептілер кездеседі: *уыз махаббат*; *асыл махаббат*; *шексіз махаббат*; *ескі махаббат*; *жаңа махаббат*.

Қорыта келгенде, кез -келген елдің дүниетанымында орын алған «махаббат» концептісінің түрлері ажыратылып, ерекшеліктері көрсетілді. Концепт терминіне байланысты мәселелерге соңғы жылдары көп көңіл бөлінуде және мәдениетпен, салт-дәстүрмен байланысты, жалпы барлық дүниетанымға байланысты көптеген пікірлерді табуға болады. «Махаббат» концептісі әр халықта әртүрлі түсініктермен берілетіндігін, ол жайында әркім пікірлер бар екендігін көруге болады.

Әдебиеттер тізімі:

1 Жампейсова Ж.М. ҚР ҰҒА-ның хабаршысы, 2005.- №8. «Ақ» және «Қара» концептілерінің әлеуметтік мағыналары.

2 Ислам А. ҚР ҰҒА –ның хабаршысы. Тіл әдебиет сериясы. «Өмір» концептісінің тілдегі көрінісіне лингвомәдени сараптама, 2003. - № 4.

- 3 Күшпаева М.Т.Тары концептісінің семантикалық құрылымы мен лингвомәдени мазмұны. 2003. Дис.жұмыс.
4 Елемесова Ш. Көркем мәтіндегі ұлттық мәдениеттің тілдік релеванттары. Канд.дис. – Алматы, 2003. – 128 б.
5 Ackerman, Diane. A Natural History of Love. New York: Random House, 1994.
6 Ө.Нұршайықов. Махаббат қызық мол жылдар. – Алматы: Атамұра, 2002. - 320 б.

Резюме

Н.У. Сайбекова, ст. преподаватель
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Концепт «Любовь» в английском и казахском языках

В статье рассматривается концепт любви в английском и казахском произведениях. Автор анализирует и рассматривает концепт любви приводя конкретные примеры в английском и казахском языках, останавливаясь на межличностном и безличностном (объективном) типах концепта любви.

Resume

N.U. Saibekova, senior teacher
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

The concept of "Love" in the English and Kazakh languages

The concept of love is considered in English and Kazakh works in this article. An author analyzes and considers the concept of love giving concrete examples in English and Kazakh languages stopping at impersonal and interpersonal types of concept of love.

А.С. Шыныбекова

Г.Н. Досжанова

М.Тынышбаев атындағы ҚазККА, Алматы, Қазақстан

ЗАМАНАУИ БАҒЫТТА СӨЙЛЕУ ТӘСІЛДЕРІ, КОММУНИКАТИВТІК ЖАҒДАЯТТАҒЫ СТРАТЕГИЯ

Аңдатпа: Прагматикалық сөйлеу әрекетінің негізінде адамдардың бір-біріне тілдік бірліктер арқылы ықпал ету, әсер ету, әрекетке итеру ұғымдары жатыр. Бұл ұғымдар қатысымға қатысушы коммуниканттардың мақсатынан туындайды. Демек, сөйлеу әрекетін тудыратын сөйлеуші мақсаты екені анық. Прагматиканы коммуникациядан, сонымен байланысты тіл, сөйлеу бірліктерінің жұмсалымы – функционалды қызметінен бөлуге, ажыратуға болмайды. Прагматика мақсатты әрекетті белгілесе, қарым-қатынаста адамның бір-біріне әсер етуін, ықпал етуін, әрекетке итеруін көздейді.

Тірек сөздер: прагмалингвистика, фонема, субъект категориясы, әлеуметтік жағдаят категориясы, адресат факторы.

Сөйлесімнің прагматикалық мағынасы коммуниканттардың қарым-қатынас үрдісінде ашылады. Прагмалингвистика – тілді қолданушы мен қабылдаушысына қатысты зерттейтін тіл білімінің саласы. Прагматикалық теорияның зерттеу нысанына өзек болатын мәселелердің ауқымы кең – ол әрі мәтін, әрі дискурс, сөйлеу актісі және тілдік бірліктер мен сөздер де болуы мүмкін. Прагмалингвистика фонемадан сөйлемге дейін тілдік деңгейлердің барлық бірліктерін қарастыра алады. Ғалым Қ.Есенова: «прагматика міндеті дегеніміз – тікелей адресатқа ықпал етуге бағытталған тілдік қатынас коммуникациясын қолдану заңдылықтарын реттеу, осы арқылы адамды иландыру болып табылады. Мәтіннің прагматикалық әлеуеті онда қамтылатын сөздердің санына емес, семантикалық аясының кендігіне, фразеологизмдер мен метафоралық қолданыстардың түрленуге, трансформациялануға бейімділігіне және экспрессивтік мәнінің жоғарылығына тікелей тәуелді», – деп көрсетеді [1, 6б.]. Прагматика сөйлесімнің мазмұнын, сөйлесім авторының коммуникативтік мақсатқа сай тілдік құралдарды таңдау мәнін, сондай-ақ, тыңдаушының айтылған ой мен тіл арқылы берілген бағаны дұрыс түсінуін анықтайтын нақты қатысым жағдаятын зерттейді. Прагматиканың нақты белгіленген шекарасы жоқ, оған сөйлеуші субъект пен адресаттың ара қатынасынан туындайтын мәселелер кіреді. Қатысымның қалыптасуы сөйлеу әрекеті арқылы жүзеге асады. Қарым-қатынас пен сөйлеу әрекеті – прагматиканың ажырамас бөлігі. Прагматикалық сөйлеу әрекетінің негізінде адамдардың бір-біріне тілдік бірліктер арқылы ықпал ету, әсер ету, әрекетке итеру ұғымдары жатыр. Бұл ұғымдар

қатысымға қатысушы коммуниканттардың мақсатынан туындайды. Демек, сөйлеу әрекетін тудыратын сөйлеуші мақсаты екені анық. Прагматиканы коммуникациядан, сонымен байланысты тіл, сөйлеу бірліктерінің жұмсалымы – функционалды қызметінен бөлуге, ажыратуға болмайды. Прагматика мақсатты әрекетті белгілесе, қарым-қатынаста адамның бір-біріне әсер етуін, ықпал етуін, әрекетке итеруін көздейді. Демек сөйлеу мақсаты мен оны жүзеге асырушы тіл бірліктерінің қызметі арасында өзара байланыс бар. Сөйлеушінің өз мақсатына қарай сөздерді дұрыс пайдалануы оның субъективті факторлармен: біліммен, тәжірибемен, эстетикалық талғаммен, таным белсенділігімен, тыңдаушының сөзді қабылдауын ескерумен байланысты. Өйткені тыңдаушымен үндестік таба білу қатысымда шешуші роль атқарады. Тыңдаушының қабылдауына қарай сөйлеуші өзін сарапқа салып, сөзін өзгертеді [2, 206б.]. Көркем мәтінді зерттеуде прагматикалық мазмұны бар шағын компоненттерді, ең кіші прагматикалық мағынасы бар механизмді тауып, олардың жалпы семантикалық-прагматикалық құрылымға кіруін қарастыру қажет. Соңғы онжылдықта әлемді танудың «оқиғалы-мезгілдік сипаттамасы» (Н.Д.Арутюнова) және тілдік әрекетке байланысты антропоэкетік, адам және оның ниеті (интенциясы) арқылы тілді зерттеу, прагматикалық тілді түсіну теориясы (Т.А.ван. Дейк) негізгі мәселеге ие болып отыр. Прагматикалық шарттарға коммуникативтік мақсат, коммуникативтік қызмет, мәтіннің кімге бағытталғаны, адресатқа ықпал ету тактикасы мен стратегиясы, іс-әрекет, оқиғадағы кейіпкердің эмоционалдық жағдайы мен қатысы жатады. Кез-келген сөйлеу стратегиясының ақырғы мақсаты адресат әлеміне «түзету жүргізу» болып табылады. Коммуникант сөйлемі, жауабы мен контрұсынысымен бірге өзінің түпкі мақсатына жету үшін және сол ойын жалпыландыру үшін жағдаятты (мәселе, тақырып, жағдай, образдар және т.б.) өзінше талдауын әңгімеге қосады. Мақсатқа жетудің бірнеше тәсілдері бар. Бұл мәселе семантикалық мазмұн ғана емес, сонымен бірге сөйлеу әрекетінің стилистикалық, прагматикалық, риторикалық аспектілеріне қатысты таңдау қажеттілігін туындатады. Бұл жерде ең бірінші кезекте семантикалық аспекті қарастырылады. Қатынас (сөйлеу стратегиясы) жоспарының творчестволық жүзеге асырылуының әр түрлі тәсілдері болады. Олар жағдаятқа байланысты бірігуі мүмкін немесе олардың ең тиімді деп қарастырылатын және қабылданатын біреуі жетекші ретінде қолданылады, ал қалғандары қажет болса қолданылады не болмаса мүлдем қолданылмайды. Сонымен, **сөйлеу стратегиясын** сөйлеушінің (Ван дейктің сөзімен айтқанда «ауқымды мақсатын») жалпы коммуникативтік міндетін шешуге бағытталған сөйлеу әрекетінің жиынтығы ретінде түсіну керек болса, **сөйлеу тактикасы** – стратегияны жүзеге асыруға ықпал ететін бір немесе бірнеше әрекеттер болып табылады. Коммуникативтік мақсат саны тек сөйлеу стратегиясын ғана емес, кез-келген сөйлеу актісін де сипаттайды, бұл – сөйлесімді прагматикалық тұрғыдан талдаудың ең негізгі өлшемдерінің бірі. Алайда, сөйлесімді стратегиялық бағыт тұрғысынан да қарастыруға болады. Жоғарыда айтып өткеніміздей, когнитивтік лингвистика тұрғысынан қарағанда, стратегия – сөйлеушінің өзінің серіктесін «көндіру» бағытында іске асырылатын сөйлесімдік ықпал етудің кешенді жоспары болып табылады. Адресаттың әлем туралы көзқарасын, оның концептуалдық танымын өзгертуге бағытталған «күштеп ықпал ету» болып табылады. Стратегия сөйлесімдік ықпал ету, нақты айтсақ, сол ықпал ету құбылысын түсіндіруге негізделеді. Ең бірінші кезекте серіктесінің біліміне, оның құндылық категориялары, көңіл-күйі мен ерік-жігеріне әсер етуді түсіндіруге қажет. Стратегия субъектінің тілегі мен ниетіне байланысты уәжді (көбінесе уәждерді) алға қояды. Өзінің болмысына байланысты сөйлеу стратегиялары адамның күнделікті әдебінің: жамандықтан сақтану, жақсыны сақтау, жақсыға қол жету сияқты уәждерімен байланысты. Және де осында стратегияның икемділігін, жағдаятты тез арада қабылдауын қамтамасыз етуші сөйлеу тактикасының динамикалық сипатына назар аудару қажет. Мақсатқа жету диалог барысында барлық коммуникативтік актінің барысында өз мақсатын көздей отырып жүзеге асырылады, ережеге сай, сөйлеу актілерінің дайын бірізді схемасын ғана қолданумен шектелмейді, сонымен бірге алдыңғы репликалардың жағдаятына байланысты өзінің сөздерін диалогтың барысында құрайды. Коммуникативтік стратегия осы айтылған диалогтардың ішкі байланысын түсіндіреді. Сөйлеуші қатынас бойында тыңдаушының ең ақырында қажетті шешімге келетіндей интеллектуалдық және эмоциялық процестерін қадағалаған жағдайда мақсатына жетеді.

Сөйлеу актісінің мазмұны мен құрылымының қалыптасуына тыңдаушы бірден-бір ықпал етеді. Сөйлеуші саналы түрде есепке алатын шарттарының ең негізгісі – тыңдаушы болып табылады. Оны Н.Д.Арутюнова «адресат факторы» деп атайды. Себебі «кез келген сөйлеу актісі нақты адресатты есепке алады. Қатысым сәттілігінің маңызды шарттарының бірі – адресат пресуппозициясын қанағаттандыру» [3, 358б.]. Жоғарыда айтылғандай, сөйлеу әрекетінде қабылдау шешуші буын екені анық, сондықтан да сөйлеу актісінің қабылдануы күрделі процесс. Тыңдаушының сөйлесім мазмұнын

дұрыс қабылдауы пікірлесімге қатысушылардың сөйлесу тәжірибесінің ортақ сипатына тікелей байланысты. Адресаттың ролін сөйлеудің тек әлеуметтік этикет формасы ғана белгілемейді. Ол сөйлеушіні өз сөйлеу әрекетін дұрыс ұйымдастыруға итермелейді. Демек кез-келген ауытқу тыңдаушының қайта сұрауларымен әшкереленуі мүмкін, себебі «сөйлеудің қабылдануы адресат факторының ықпалымен өтеді»[3, 358б.]. Н.Д.Арутюнова адресат факторын оның сөйлеу актілеріне қатысы тұрғысынан сипаттайды. Ғалым алдымен сөйлеу актілерінің барлығы дерлік бағытталған ба және сөйлеу актілерінің әр түріндегі адресат қызметіне көңіл аударған. Нақты тыңдаушысы жоқ сөйлеу актісі өзінің коммуникативтік мәнін жоғалтады.

Сөйлеу актілері арқылы тыңдаушыға әсер ету үшін сөйлеуші белгілі тіл бірліктерін қолданады. Кез-келген перлокутивті қызмет негізінде сөйлесімнің үш салаға: әрекетке, ойға, эмоцияға бағытталған перлокутивті мақсаты жатыр. Сөйлеу актілерінің прагматикалық типтерінде (констатив, квеситив, директив, менасив және т.б.) тілдік бірліктермен берілген авторлық интенция перлокуцияны да болжайды. Сөйлеу әрекетін жоспарлап, оны жүзеге асыру кезінде коммуникант қатысымға қатысушы тыңдаушының әлеуметтік сипатын, соның ішінде рольдік сипатын есепке алады. Себебі сөйлесу барысында адамдар не тыңдаушы не сөйлеушінің ролін қабылдайды да, әрекетке қатысты өз бағаларын береді. Сөйлеуші де, тыңдаушы да өз ниеттерін сөйлеу қадамы арқылы білдіруі вербальді және әрекет түрінде жүзеге асатыны белгілі. Прагматиканың ықпалы сөздің коммуникативті қызметіне қарай әр түрлі дәрежеде көрінуі мүмкін. Сөйлеуші субъектімен байланысты жалпылық сипаты жоқ, жеке адамның сөйлеу дағдысы, немесе бақылаулары мен ой қорытындылары арқылы қалыптасқан жаңа қолданысы бола береді. Дегенмен бұл тыңдаушы пресуппозициясына сәйкес келіп, сөйлеу жағдаятына қайшы келмеген жағдайда ғана қарым-қатынас орнап, түсіністік қалыптасады. Сөйлеуші саналы түрде есепке алатын шарттардың ең негізгісі – тыңдаушы болып табылады.

Сонымен кең тараған көзқарас бойынша прагматика ұғымы адамның тіл бірліктеріне деген қатынасын зерттейтін сала, сондай-ақ, коммуниканттардың қатысым актісінде тілді қолдану шарттарын зерттейтін ғылым. Ал тіл бірліктерін де адам қолданатын болғандықтан, қатысым прагматикасын тіл бірліктерінің өзара қарым-қатынасынан іздемеу керек, оны коммуникацияға қатысушы – адамдардың қарым-қатынасынан іздеген жөн. Себебі прагматиканың орталық категориясы – субъект категориясы, әлеуметтік жағдаят категориясы, яғни, адресат факторы. Сөйлесімнің прагматикалық мағынасы коммуниканттардың қарым-қатынас үрдісінде ашылады. Прагмалингвистика – тілді қолданушы мен қабылдаушысына қатысты зерттейтін тіл білімінің саласы. Прагматикалық теорияның зерттеу нысанына өзек болатын мәселелердің ауқымы кең – ол әрі мәтін, әрі дискурс, сөйлеу актісі және тілдік бірліктер мен сөздер де болуы мүмкін. Прагмалингвистика фонемадан сөйлемге дейін тілдік деңгейлердің барлық бірліктерін қарастыра алады. Прагматика сөйлесімнің мазмұнын, сөйлесім авторының коммуникативтік мақсатқа сай тілдік құралдарды таңдау мәнін, сондай-ақ, тыңдаушының айтылған ой мен тіл арқылы берілген бағаны дұрыс түсінуін анықтайтын нақты қатысым жағдаятын зерттейді.

Прагматиканың нақты белгіленген шекарасы жоқ, оған сөйлеуші субъект пен адресаттың ара қатынасынан туындайтын мәселелер кіреді. Қатысымның қалыптасуы сөйлеу әрекеті арқылы жүзеге асады. Қарым-қатынас пен сөйлеу әрекеті – прагматиканың ажырамас бөлігі. Прагматикалық сөйлеу әрекетінің негізінде адамдардың бір-біріне тілдік бірліктер арқылы ықпал ету, әсер ету, әрекетке итеру ұғымдары жатыр. Бұл ұғымдар қатысымға қатысушы коммуниканттардың мақсатынан туындайды. Демек, сөйлеу әрекетін тудыратын – сөйлеуші мақсаты екені анық. Прагматика психология, логика сияқты лингвистикалық емес пәндермен байланысы прагматикалық мәнбірлердің маңызын жан-жақты айқындауда. Сөйлеуші өз ойын әр түрлі тәсілмен негіздейді. Сөйлеу әрекетіне тән сөйлеу түрлерін, негіздеу мен сендірудегі айғақты дәлелдеудің сөйлеу үстіндегі механизміне қатысты береді.

Сөйлеу, сөйлеу жағдаятына, тыңдаушының сипатына қарай сөз таңдауға тырысқан халықтың бұл ерекшелігінен прагматикалық аспектінің көрінісін байқаймыз. Прагматиканы коммуникациядан, сонымен байланысты тіл, сөйлеу бірліктерінің жұмсалымы – функционалды қызметінен бөлуге, ажыратуға болмайды. Прагматика мақсатты әрекетті белгілесе, қарым-қатынаста адамның бір-біріне әсер етуін, ықпал етуін, әрекетке итеруін көздейді. Демек сөйлеу мақсаты мен оны жүзеге асырушы тіл бірліктерінің қызметі арасында өзара байланыс бар. Сондықтан прагматикалық аспект – тілдің барлық деңгейіне тән, қолданыс үстінде әр түрлі прагматикалық мәнбірлердің ықпалымен актуалденетін тілдің ажырамас белгісі. Ол тілді қолданушы адам-сөйлеушінің әлеуметтік-психологиялық қалпын міндетті түрде ескеруді қажет етеді. Прагматиканың ықпалы сөздің коммуникативті қызметіне қарай әр түрлі дәрежеде көрінуі мүмкін. Мұны жалпылық сипаты жоқ, жеке адамның сөйлеу дағдысы деп, болмаса оның бақылаулары мен ой қортындылары арқылы қалыптасқан жаңа

қолданыстары деп те қабылдауға болады. Бірақ бұл аталғандар тыңдаушы пресуппозициясына, сөйлеу жағдаятына сәйкес келген жағдайда ғана қарым-қатынас орнап, түсіністік қалыптасады. Сөйлеушінің өз мақсатына қарай сөздерді дұрыс пайдалануы оның субъективті факторлармен: біліммен, тәжірибемен, эстетикалық талғаммен, таным белсенділігімен, тыңдаушының сөзді қабылдауын ескерумен байланысты. Өйткені тыңдаушымен үндестік таба білу қатысымда шешуші роль атқарады. Тыңдаушының қабылдауына қарай сөйлеуші өзін сарапқа салып, сөзін өзгертеді. Жеке тұлғаның белгілі мақсатын жүзеге асыратын бірден-бір әрекет – коммуникативтік стратегия. Ал, коммуникативтік стратегия сөйлеушінің ойға алғанын жеткізу үшін қолданатын сөйлеудің формасы мен әдісін тандаудың жоспары. Себебі стратегия белгілі бір мақсатқа жетудегі әрекеттің барысын ұйымдастырады. Сөйлеуші өз ойын әр түрлі тәсілмен негіздейді. Алдына белгілі бір нақты немесе жалпы мақсат қоя отырып, коммуникант өз ойын білдіретін жағдаятқа ойша баға береді. Ол не жайында айтатынын біле отырып, барлық жағдайды ретімен, өз мақсатына сай жеткізуге тырысып, қолданатын тілдік құралдардың ерекшеліктерін анықтайды. Тілді адам әрекетіне қосатын сөйлеу актісінің құрылымына ықпал етуші компоненттен басқа сөйлесімнің өзі, әлеуметтік өзара әрекеттесудің мазмұны, сөйлеушілердің пресуппозициялары енетін коммуникативтік жағдаяттары мен коммуникативтік мақсаттары кіреді. Сөйлеу әрекетіне тактика мен стратегия тән. Олар сөйлеу актілерінің өзара әрекеттесуі арқылы анықталады. Коммуникацияда адресат көздейтін негізгі мақсат – коммуникативтік мақсат десек, оған жетудің өзіндік жолдары мен әдістері бар екені белгілі. Е.В.Клюевтің оқу құралында коммуникативтік стратегия дегеніміз «сөйлеушінің коммуникативтік мақсатына жетуі үшін алдын-ала дайындаған, коммуникативтік акт барысында жүзеге асыратын қадамдарының жиынтығы», – делінген [4,18]. Коммуникативтік мақсат – бұл адресаттың сөйлеушінің мақсаты мен хабарламаның мазмұнын түсіну үшін коммуникативтік акт бағытталған стратегиялық нәтиже. Ғалым Е.В.Клюев «қажетті салдарды шындыққа айналдыру мүмкіндігі» ретінде қарастырған коммуникативтік перспектива түсінігін де ұсынады. Оның ойынша, «индивид немесе индивид топтарына тән коммуникативтік стратегияның жұмыс жинағы» коммуникативтік біліктілікті құрайды. Коммуникативтік тактиканы Е.В.Клюев: «сөйлеу ықпалының шынайы процесіндегі нақты қадамдар жиынтығы ретінде» қарастырады да коммуникативтік мақсат жиынтығымен қатынаста болады, – десе, коммуникативтік мақсат – «тиісті коммуникативтік мақсатқа қарай қозғалыс құралы болатын тактикалық қадамы» деген болатын [4,196].

Әрбір коммуникативтік жағдаяттың стратегиясы болады. Стратегияға жағдайды бағдарлау, коммуникацияда табысқа жету үшін ықпал етудің бағытын анықтап, ұйымдастыру жатады. Коммуникативтік стратегия белгілі жағдайда алға қойған мақсатқа жету үшін тілдік құралдарды қолданатын коммуникативтік тактикаларға негізделеді. Сөйтіп коммуникативтік тактикалар белгілі бір ортаның ерекшеліктеріне байланысты қолданылады. Өйткені коммуникативтік тактика – белгіленген стратегияны іс-жүзіне асыратын әдіс. Әрбір тактиканы қолдану себебі, орны, ортасы болғандықтан, коммуникативтік тактиканы орынсыз қолдану сөйлеушінің коммуникативтік-прагматикалық мақсатының іс жүзіне асуына кедергі болады. И.Н. Кузнецов қатынас стратегиясының келесі түрлерін бөліп ажыратады:

ашық – жабық сөйлесу;

монологтық – диалогтық;

рөлдік (әлеуметтік рөліне байланысты) – тұлғалық.

Ашық сөйлесу – өзінің көзқарасын толықтай бере алу және беру мүмкіндігі және басқалардың көзқарастарын ескеруге дайындықта болу. Ал, жабық сөйлесу – өзінің көзқарасын, ақпараты бар өзінің қатынасын түсінікті етіп бергісі келмеуі немесе бере алмауы. [5,177-1786.] Тілді адам әрекетіне қосатын сөйлеу актісінің құрылымына ықпал етуші компоненттен басқа сөйлесімнің өзі, әлеуметтік өзара әрекеттесудің мазмұны, сөйлеушілердің пресуппозициялары енетін коммуникативтік жағдаяттары мен коммуникативтік мақсаттары кіреді. Сөйлеу әрекетіне тактика мен стратегия тән. Олар сөйлеу актілерінің өзара әрекеттесуі арқылы анықталады.

Коммуникацияда адресат көздейтін негізгі мақсат – коммуникативтік мақсат десек, оған жетудің өзіндік жолдары мен әдістері бар екені белгілі. Әрбір коммуникативтік жағдаяттың стратегиясы болады. Стратегияға жағдайды бағдарлау, коммуникацияда табысқа жету үшін ықпал етудің бағытын анықтап, ұйымдастыру жатады. Коммуникативтік стратегия белгілі жағдайда алға қойған мақсатқа жету үшін тілдік құралдарды қолданатын коммуникативтік тактикаларға негізделеді. Сөйтіп коммуникативтік тактикалар белгілі бір ортаның ерекшеліктеріне байланысты қолданылады. Сонымен коммуникативтік тактика – белгіленген стратегияны іс-жүзіне асыратын әдіс. Әрбір

тактиканы қолдану себебі, орны, ортасы болғандықтан, коммуникативтік тактиканы орынсыз қолдану сөйлеушінің коммуникативтік-прагматикалық мақсатының іс жүзіне асуына кедергі болады.

Әдебиеттер тізімі:

- 1 Есенова Қ. Қазіргі қазақ медиа-мәтінінің прагматикасы (қазақ баспасөзі материалдары негізінде). – Алматы, 2007. – 450 б, 6 б.
- 2 Ерназарова З.Ш. Қазақ сөйлеу тілі синтаксистік бірліктерінің прагматикалық негіздері: филол.ғылым.докт. дисс. ... – Алматы, 2001. - 206 б.
- 3 Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1981. Том 40, №4. – С.356-367. 358 б.
- 4 Е.Ю.Клюев «Речевая коммуникация». – М.: Риполклассик. 2002. с.316. 18,19 бет. Сонда. 18, 19 бб.
- 5 Кузнецов И.Н. Риторика. - Минск: Амалфея, 2000. - С. 177-178.

Резюме

А.С. Шыныбекова
Г. Н. Досжанова
М.Тынышбаев атындағы ҚазККА
Алматы, Қазақстан

Способы говорения в современном направлении, стратегия в коммуникативной ситуации

В статье рассматривается лингвистический анализ речевых тактик и речевых актов.

Resume

А.С. Шыныбекова
Г.Н. Досжанова
М.Тынышбаев атындағы ҚазККА
Алматы, Қазақстан

Ways of speaking in the modern tendency and strategy in the communicative situation

Linguistically analysis of speech tactics and speech acts are considered in this article.

УДК 80/81

Б.Т. Қабатай, п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ
А.Ш. Нұрмағамбетова, магистрант
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

КӨПШІЛІК АЛДЫНДА СӨЙЛЕУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа: Мақалада топ алдында сөйлеудің теориялық аспектілері сипаттала отырып, «шешен» сөзі қазақ тілінде өте ертеден қолданылып, бұл сөздің мағынасы халық алдында шешіліп сөйлейтін түйінді мәселелерді шешіп сөйлейтін данышпан, ақылгөй, дана деген ұғымдармен өзектес. Шешен сөзі қазақ тілінде сөзшен,

айтқыш, тапқыр, суырып салма, ділмар, қызыл тілге жүйрік дейтін сөздермен қатар қолданыла беретіні жайлы айтылады. Тыңдаушы көпшіліктің ішінен шешенге сұрақ қоюшылар, қарсы пікір айтып келіспеушілік танытушылар немесе керісінше қолдап сөйлеушілер болуы мүмкін. Мұндай жағдайда тыңдаушылар шешеннің пікірлесушілеріне айналады да, монолог сөз пікірталасына ұласады.

Пікірталас істі алға бастырады, қоғамды дамытады, өркениетке қол жеткізеді. Пікірталас бар жерде ғана демократия өрістейді.

Пікірталас дегеннің өзі де пікір қайшылығы. Пікірталастың бірнеше түрі бар: пікір алмасу, ойталқы, пікірсайыс, ойбөліс, сөзталас, айтыс. Әрқайсысының өзіндік мақсаты мен ерекшеліктері бар. Мақалада осы айтылған ерекшеліктерге жеке – жеке тоқталдық.

Пікірталасу көпшілік арасында өтеді. Мақсаты - әр түрлі әрекеттерді салыстыра зерттей отырып, шындық пікірді көрсету, талас мәселенің шешімін іздеп табу болса;

Ойталқы – ғылыми және қоғамдық мәні бар тақырыптарды төңірегінде көпшілік арасында өтетін сөз жарысы. Мұнда да сөз жарысында қатысқандар белгілі бір пікірге тоқталады.

Пікірсайыс көне гректің сөзі (полемикос), мағынасы «соғысқұмар», «жаулық», «дұшпандық».

Ойбөліс – көпшілік алдында екі адамның топтың бірдеңе туралы ой-пікірлерін ортаға салуы. Ойбөлісте пікір қарама-қарсылығы болғанымен, түсіністікке негізделеді. Сөзталас, бандамаларды талқылағанда, хабарламалар жасағанда жиналыстар мен конференцияларда орын алады.

Айтыс екі адамның да, көпшілік арасында да жүзеге асады. Айтыс қазақтың сөзі.

Тірек сөздер: күнделікті дайындық, тақырып анықтау, мақсатын тұжырымдау, жоспар, кіріспе, қорытынды, пікірталас, пікірталасу, ойталқы, ойбөліс, сөзталас, айтыс.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Әлемдік және отандық мәдениеттің жетістіктеріне баулу – білім жүйесінің міндеті»(1) деп тәрбиедегі табыстарға өткеннің тәжірибесін игергенде ғана қол жеткізуге болатындығы атап көрсетілген. Бұл болашақ мұғалімге сөз өнерін игертуде қазақ шешендерінің тәжірибесін құрал ретінде пайдалануға итермелейді.

Риторика ғылымының тәжірибесі көпшілік алдында сөйленетін сөздің, яғни шешеннің міндеті:

1. Тыңдаушыларды сендіру;
2. Рахаттану, ләззатқа бөлеу;
3. Толқытып тебірену екендігін көрсетеді.

Римдік шешен М.Т. Цицерон шешен адам үш түрлі болады дейді:

1. Айтылмақ ойын қатаң тәртіппен, байыпты талдаумен, «салқын қандылықпен» ұсынатын шешен;

2. Аудиторияның сезіміне әсер етуді мақсат етіп, белгілі ассоциациялар тудыратын көркемдеуім – бейнелеуіш элементтерді көбірек пайдаланатын қызуқанды шешен;

3. Ретіне қарай жоғарыдағы екі стилдің де элементтерін шебер қолданатын шешен (2).

Кез-келген адам шешен бола ала ма? Осы сұрақтың төңірегінде талас пікірлер бар. Біреулер ол Алланың берген сыйы, таланты, жаратылысында болады десе екіншілер шешенге қажетті дамытумен, тәрбиелеумен, көп оқумен жетуге болады дейді. Дегенмен римдік шешеннің Марк Тулий Цицеронның **«Ақын болып туады, шешен болып шығады»** деген пікірін ұмытпағанымыз абзал. Шешен болу үшін көп оқып, көп ізденіп, көп сөйлеп жаттығып, күш-қуат жұмсаудың қажеттілігі өзінен өзі түсінікті. Әсіресе топ алдында сөлеу үшін шешеннің **өзінің білімін көтеруі** өте маңызды. Өзінің білімін көтеруі дегеніміз: жаңа біліммен қарулану; ғылым мен техника салаларынан мәліметтер жинау; көркем әдебиетті және ғылым кітаптарды көп оқу; радио – телеарналардан хабарламалар алып отыру.

1. Көпшілік алдында сөйлеуге дайындық кезінде римдік шешен Марк Фабий Квинтилианның «Шешеннің білімі туралы» трактатында келтірілген төмендегідей талаптар қатаң сақталуы тиіс:

1. Материал жинау;
2. Материалды орналастыру;
3. Ой-пікірлерді дұрыс сөйлету;
4. Еске сақтау;
5. Жеткізу, орындау.

Дайындық сөйлейтін сөздің тақырыбына, сөйлеудің мақсаты мен міндеттеріне, аудиторияның құрамына т.б. тікелей байланысты.

Тақырып анықтау. Тақырып ең алдымен өзекті әрі қызықты болуы шарт. Оның нақты, айқын болуына көңіл бөлінуі тиіс. Тақырып жалпылама әрі түсініксіз болса, тыңдаушыларды қызықтырмайды, кері әсерін туғызады. **«Тақырып – өнер туындысының ірге жолы»** деп З.Қабдолов айтқандай, көркем туындының туу үрдісі тақырыптан басталады.

Мақсатын тұжырымдау. Сөйлеуші сөзінде «не үшін істеу керек» дегенді ойламаса, онда ол сөйлегенде табысқа жетпейді.

Айқын мақсат қоя білу шешендік сөзді қабылдауды жеңілдетеді; тыңдаушылардың назарын аударуға көмектеседі.

Ақындығын әлеуметтік қызметке жетектеген ұлы Абайда:

«Мақсатым – тіл ұстартып, өнер шашпақ,

Наданның көзін қойып, көңілін ашпақ

Үлгі алсын деймін ойлы жас жігіттер,

Думан – сауық ойда жоқ әуел баста-ақ», -деп өз өлеңдерін жазудың мақсаты ұйықтап жатқан көңілдерді оятып, өнер – білімге ұмтылдыру, мылқау жандарға тіл бітіру, соқыр кеудеге сәуле, надан өмірге үлгі-өнеге шашу деп білді (3). Сөздің құрылымын түзуде алдын-ала жоспар құру қажет-ақ. **Жоспар дегеніміз** – мазмұнның қысқаша бағдарламасы, жинақталған, содан кейін сұрыпталған материалдардың орналасу тәртібі. Жоспар құрып сөйлемеген шешендер көп жағдайда негізгі тақырыптан ауытқып кетеді, ой желісі бұзылады, бір мәселеден екінші мәселеге жүйесіз көшіп кетеді. Осыны болдырмау үшін шешен сөйлер алдында жоспар құру керек. Жоспарда бір тақырыптың төңірегінде қозғалатын мәселелердің қайсысы негізгі, қайсысы көмекші екенін ажыратып, неден кейін нені айту керектігі, әр мәселеге қанша минут бөлу қажеттігі ескеріледі. Жоспар жасап алғаннан кейін шешен сөйлейтін сөзінің құрылымын түзеді. Ауызша және жазбаша сөйлеудің ең көп таралған құрылымы үш бөліктен тұрады: кіріспе, негізгі бөлім, қорытынды. Әрбір бөліктің өзіндік ерекшелігі бар. Ғалымдардың айтуынша, сөйлеудің басы мен аяғы көпшіліктің есінде жақсы сақталады, сондықтан сөйленетін сөздің кіріспесі мен қорытындысына ерекше көңіл бөліну керек.

Кіріспе. Шешен сөзінің басында тыңдармандарын қаншалықты қызықтыра алса, соншалықты табысқа жетеді. Кіріспе сөз сәтсіз болса, тақырыпқа тыңдармандардың қызығушылығын, көңілін аударуға алмайды. Кіріспеді тақырыптың өзектілігі, тыңдаушылар үшін маңыздылығы, айтылу мақсаты атап өтіледі және сөйленетін тақырыптың тарихы қысқаша баяндалады. «Тыңдаушылардың көңілін аударатын тәсілдердің бірі – оларға сұрақтар қою. Дана Абай қара сөздерінде әуелі бастырмалатып сұрақ қойып алады да, сосын негізгі айтпақ ойына көшеді емес пе? Мысалы «Оныншы сөзінде»: Біреулер құдайдан бала тілейді. Ол баланы не қылады? Өлсем орнымды бассын дейді, артымнан құран оқысын дейді, қартайған күнімде асырасын дейді. Осыдан басқасы ма? - деп Абай сөзін бастайды. Сөзінің кіріспесі негізгі бөлімде талданбақ ойдың жоспары секілді. Әркімнің көңілінде жүрген, бірақ дұрыс шешімін таппай жүрген мәселелерді алдымен көңіл аударту үшін санамалап айтып алады да, айтпақ ойына ойысады» (4).

Атақты шешендердің айтуынша, бірінші сөз, не сөйлем бәріне түсінікті, қарапайым, қызықты болуы шарт. Абайдың сөзді «біреулер құдайдан бала тілейді» деп бастауы, әрине, қызықты, елең еткізерлік тосын, барынша түсінікті. Қызықты да соны кіріспе табу оңай емес, ол үшін көп жұмыс істеу керек, іздену керек.

Негізгі бөлім – Сөйлеушінің міндеті тек тыңдаушылардың назарын аударып ғана қою емес, сол қызығушылықты сөздің аяғына дейін сақтау. Сондықтан сөйленетін сөзді негізгі бөлімі де маңызды. Негізгі бөлімде материалдардың негізгісі беріледі: мазмұны түсіндіріледі, дұрыстығы дәлелденеді, ұсынылатын идеяға көз жеткізіледі, басты-басты сауалдарға жауап беріледі. Негізгі бөлімге енген материалдар жүйелі орналасқанда, бір ой екінші ойды жетектеп отырады. Сол тірек сөздер арқылы мәтіндегі ойлар бір – бірімен паралельді не тізбекті байланысқа түседі. «Оныншы сөздің негізгі бөлімінде Абай кіріспедегі әрқайсысы бір-бір сауал етіп ұсынылатын мәселелерге талдау жасайды, құптамайтын көзқарасын риторикалық сұрақтармен жеткізіп отырады, жақсы мен жаманды өмірден алынған мысалдармен дәлелдейді. Құдайдан не үшін бала тілейді деген тірек фраза арқылы ойлар бір-бірімен паралельді байланысқа түседі. Оқырман енді шешуі не болар екен деп ойланады. Негізгі бөлімдегі идеяларды Абай жан-жаққа шашыратпай, тірек ой (бала тілеу) арқылы логикалық жүйелілікті сақтайды және паралель байланысқа түскен пікірлерді бірізділікпен, біріңғай тәсілдермен (сұраулы сөйлемдер, шартты бағыныңқылы, қимыл – сын бағыныңқылы сабақтастар, т.б.) баяндайды.

Қорытынды сөз – Кез келген сөйлеудің маңызды бөліктерінің бірі – қорытындысы. Қорытынды істің біткенін көрсетеді. Сенімді әрі сәтті жасалған қорытындыда сөз тыңдаушылардың есінде ұзақ қалады, жақсы әсер тудырады. Сәтсіз қорытынды жап-жақсы сөйленген сөздің шырқын бұзады. Қорытындыны кіріспеді айтылған әңгімемен байланыстырған жөн. Кіріспе мен қорытындыда айтылған сөз жұрттың есінде ұзақ қалады дедік. Сондықтан қорытындыда шешен кіріспедегі

айтылған мақсатқа қайтып оралады, негізгі бөлімде айтылған ойлардың түйінін шығарады.

Көпшілік алдында сөйлеуге дайындықта ескеретін тағы бір нәрсе – **сөйлеу мәтінін жазу, жазбау мәселесі**. Сөйлеу мәтінін алдын ала жазу немесе жазбау керекпе деген сұрақ ертеден-ақ шешендер арасында талас туғызған. Ежелгі грек, рим шешендері жазып дайындалуды дұрыс деп тапқан. Цицерон да, Демосфен де жазып дайындалған сөздің әбден ойланып – толғанудан туындайтынын, жүз рет пішіп, бір рет кескен тұжырымға сүйенетіндіктен шешеннің қателесуіне жол бермейтінін алға тартады. Тіпті Демосфен дайындықсыз жұртың алдына шықпаған, жиналыста отырған халық Демосфеннен шығып сөйлеуді жалынып өтінсе де алдын-ала ойланып жазып дайындалмағандықтан, орнынан да турмаған. Себебін ол халыққа былайша түсіндіреді: «Кімде – кім сөзін алдын - ала дайындаса, сол – халыққа нағыз берілген, шын мәнінде халық үшін қызмет ететін жан, ал көпшілік сөзімді қалай қабылдайды дегенге немқұрайды қараушылық – сендіруді емес, күшпен көндіруді мақсат еткендік» (5).

3. Қазіргі шешендікте сөйлеу монолог және диалог түрінде болады. Монологтық сөйлеу – қазақ шешендерінің толғау, ақыл, өсиет, бата, тілек, үндеу түрінде ертеден қолданылып келе жатқан сөйлеу түрі. Монолог – бір кісінің сөйлеуі немесе ойы. Монологта автордың түйінді ой – тұжырымдары айтылып, көпшілікке талқыға ұсынылады. Сондықтан көп жағдайда монолог диалогқа айналады. Пікірталастың бірнеше түрі бар: пікір алмасу, ойталқы, пікірсайыс, ойбөліс, сөзталас, айтыс. Өрқайсысының өзіндік мақсаты мен ерекшеліктері бар. Мысалы:

Пікіралмасу – латын сөзі, беретін мағынасы «зерттеу», «талқылау», «талдау». Пікіралмасу көпшілік арасында өтеді. Мақсаты - әр түрлі әрекеттерді салыстыра зерттей отырып, шындық пікірді көрсету, талас мәселенің шешімін іздеп табу. Пікіралмасу – дұрыстыққа көз жеткізудің ең тиімді тәсілі, өйткені қатысқандар көздері жеткеншедіктен де бір пікірге өздері келеді.

Ойталқы сөзі де латын тілінен алынған, мағынасы – «ойжүгірту», «жарыссөз», «айтыс». Ойталқы – ғылыми және қоғамдық мәні бар тақырыптардың төңірегінде көпшілік арасында өтетін сөз жарысы. Мұнда да сөз жарысына қатысқандар белгілі бір пікірге тоқталады. Ойталқыға қатысқандардың пікірінде алшақтықтар, қарама-қарсы қақтығыстар бола береді. Бір нәрсе жайында әр түрлі көзқарас, әр қилы пікірлер негізінде ой өріліп отырып, талқыға түседі.

Ал **пікірсайыстың** табиғаты өзгешелеу. Оны бұл сөздің шығу төркіні де айқындайды.

Пікірсайыс – көне гректің сөзі, мағынасы – «соғысқұмар», «жаулық», «дұшпандық». Әрине, бүгінгі мағынасы басқаша: бірдеңені талқылау мақсатында жиналыстарда, баспасөз беттерінде орын алатын сайыс. Бұл жай ғана сайыс емес, көзқарасқа қарсы тұрушылық, идеядағы бітіспестік, пікірдегі қарсылық. Осы анықтамалардан көріп отырғанымыздай, пікірсайыс, пікіралмасу, ойталқыдан бөлектенеді.

Пікірталастың ойбөліс, сөзталас, айтыс деп аталатын түрлері табиғаты жағынан бір-біріне жақын. Бұларда пікірталасына түскен адамдардың арасында сыйластық, түсіністік орын алады. **Ойбөліс** – француз сөзі, мағынасы – «айтыс», «сөзжарыс». Ойбөліс – көпшілік алдында екі адамның не екі топтың бірдеңе туралы ой – пікірлерін ортаға салуы. Ойбөлісте пікір қарама – қарсылығы болғанмен, түсіністікке негізделеді. **Сөзталас** – орыс сөзі, мағынасы бірдеңені, қандай да бір мәселені көпшілік арасында талқылау. Сөзталас, ойбөліс сияқты, баяндамаларды талқылағанда, хабарламалар жасағанда, жиналыстар мен конференцияларда орын алады. Ойбөліс екі адамның арасында да жүзеге асады. Айтыс екі адамның да, көпшілік арасында да жүзеге асады. **Айтыс** – қазақтың сөзі. Мағынасы – сөз жарысы, өнер сайысы.

Әдебиеттер тізімі:

- 1 Қазақ Республикасы «Білім туралы» заңы 1999. - 11 маусым.
- 2 Адамбаев Б. Қазақтың шешендік өнері. – А., 2000.
- 3 Қыдыршаев А. Шешендік тану. Оқу құралы. - Орал, 2004.
- 4 Қосымова Г. Қазақ шешендік өнерінің негіздері. - А., 2003.
- 5 Негимов С. Шешендік өнер. – А., 2000.

Б.Т.Қабатай, к.п.н., доцент, КазНПУ им.Абая
А.Ш. Нұрмағамбетова – магистрант КазНПУ им.Абая

Резюме

В статье даётся оценка теоретическим аспектам особенности речи перед аудиторией, доказывається

высказывание Цицерона «ораторами становятся», приводы и взвешивая все доводы.

В.Т.Кабатай - с.ph.s., Abai KazNPU
А.Ш. Нұрмағамбетова - Master degree
Abai KazNPU, ALmaty, Kazakhstan

Summary

This article describes the theoretical aspects' description of speaking in front of the group, while discussing it argues the mention "will become an orator" (Cicero), given the true facts which prove the veracity of those facts.

ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ МӘТІН ЛИНГВИСТИКАСЫ ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА LINGUISTICS AND TEXT LINGUISTICS

А.М. Ахметбекова, докторант
КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ДЕФИНИЦИИ КАК МЕТАТЕКСТА В СЛОВАРЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Аннотация: В данной статье рассматриваются основные особенности дефиниции как метатекста в словарях

лингвистических терминов. Дефиниция по своей сути является метатекстом, так как в процессе семантизации термина реализуется метаязыковая функция языка, способность языка выступать одновременно как средство исследования и описания языка. В рамках данного исследования изначально акцентируется внимание на таких понятиях как *термин*, *дефиниция*, а также основных свойства термина, позволяющих в дальнейшем применять понятие *терминологическая дефиниция*. Метатекст терминологической дефиниции является основной составляющей частью семантической структуры научного текста. Описание основных признаков текстового и межличностного метатекста позволяет провести сравнительно-сопоставительный анализ именно текстового метатекста наиболее характерного для терминологических дефиниций. Согласно проведенному анализу, можно отметить, что дефиниция одного и того же термина в разных языках может интерпретироваться как с помощью признаков пояснения, так и признаков логической связки. Однако, терминологическая дефиниция не всегда содержит метатекстовые признаки, хотя по своей сущности уже является метатекстом, так как направлена на познание языка как элемента действительного мира.

Ключевые слова: термин, дефиниция, метаязыковая функция, метатекст, метатекстовые признаки

За последние десятилетия понятие *метатекст* широко исследуется в гуманитарных науках. В рамках терминографии научное лингвистическое описание термина осуществляется на основе дефиниции, целенаправленной экспликации значения термина. Четко сформулированная дефиниция, фиксирующая термин в словаре, имеет огромное научное значение. Точная семантизация термина и его идентификация помогает читателю / слушающему не только глубже проникнуть в ту или иную специальную область знаний, но и избежать неправильного употребления терминов в рамках научного общения и исследования. В процессе семантизации термина реализуется метаязыковая функция языка, то есть способность языка выступать одновременно как средство исследования и описания языка. Следовательно, определяющую часть дефиниции можно назвать метатекстом, который входит в семантическую структуру научного текста как основной компонент.

Основная цель данного исследования – рассмотреть основные особенности метатекста и сравнить, как используются его основные признаки в дефинициях лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках.

Исследуя основные особенности дефиниции как метатекста в словарях лингвистических терминов, необходимо обратить внимание на понятия *термин*, *дефиниция*, а также основные свойства термина, позволяющие отделять специальную лексику от общеупотребительной. Итак, «термин – это слово или словосочетание специального (научного, технического и т.п.) языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1, с.474]. Представляя собой специальную лексику, любой научный термин нуждается в точной его семантизации, осуществляемой на основе дефиниции. Бусманн Г. указывает, что дефиниция – это утверждение о значении лингвистического выражения, основанное на правилах формальной логики. Каждая научная дефиниция представляет собой отношение эквивалентности, которое состоит из определяемого понятия (*definiendum*) и определяющего понятия (*definiens*) [2, с.283]. Например: *словник* (*definiendum*) – *список слов, подлежащих словарной обработке; совокупность заголовочных слов в словаре* (*definiens*) [1, с.422]. Следовательно, в терминологическом словаре дефиниция всегда связана с конкретным термином и раскрывает значение понятия через описание его отличительных признаков.

С.В. Гринев-Гриневич выделяет основные свойства, позволяющие отличать терминологическую лексику от общеупотребительной:

1. *Специфичность употребления* обуславливает принадлежность термина к специальной области знаний и отличает его от общеупотребительной лексики;

2. *Номинативный характер* специальной лексики заключается в том, что в качестве терминов могут рассматриваться имена существительные или построенные на их основе словосочетания. Остальные части речи не имеют самостоятельного терминологического значения;

3. *Содержательная точность*, под которой понимается четкость, ограниченность значения терминов. Следовательно, дефиниция является необходимой принадлежностью термина, играя важную роль в выделении терминологической лексики из словарного состава языка;

4. *Дефинированность* термина позволяет отличать научные дефиниции от толкований в общелитературных толковых словарях. Главное отличие заключается в том, что на основе научного мышления специальное определение (научная дефиниция) включает определяемое понятие в систему понятий и указывает на его существенные признаки. Что касается словарного толкования, то оно ограничивается случайными и внешними признаками, оперируя бытовым представлением [3, с.85].

Таким образом, вышеуказанные свойства показывают, что термин и дефиниция взаимосвязаны между собой, в равной степени репрезентируя понятие. Термин равен своей дефиниции и представляет специальную лексику определенной области знаний. В свою очередь, дефиниция соответствует объему понятия, указывая на его отличительные признаки, и характеризуется содержательной точностью. Данное утверждение вполне позволяет в последующем описании основных особенностей дефиниции как метатекста в словарях лингвистических терминов использовать понятие *терминологическая дефиниция*.

«Терминологическая дефиниция – метатекст, обладающий трехчастной структурой, лексическое наполнение которой отражает некоторый фрагмент общей содержательной картины представляемой отрасли (фрагменты научной картины мира). Каждый компонент структуры несет определенную смысловую нагрузку, эксплицируя действия автора в процессе членения действительности и познания» [4, с.264]. *Мета* в переводе с греческого означает *через*, то есть, исходя из определения, если дефиниция является метатекстом, то семантизация термина происходит *через* текст, посредством метаязыковой функции. Следует отметить, что данная функция языка находит свое применение в научном тексте и характеризуется способностью языка создавать сообщения о самом себе. Таким образом, значение термина определяется через минимальный текст на основе метаязыковой функции.

Метатекст по своей природе является достаточно нечетким термином и характеризуется как «текст о тексте» или «текст в тексте», предназначенный для того, чтобы скорее управлять читателями / слушающими, чем информировать их. Метатекст содержит в себе гетерогенный набор связанных и межличностных особенностей, которые помогают соотносить текст с контекстом. Это означает, что метатекст содержит такие языковые средства, которые относятся к организации самого текста и аспектам взаимоотношений, развивающихся между автором и читателем / слушающим. Установить четкие границы метатекста достаточно сложно. Однако, учеными-лингвистами предлагаются следующие определения:

«Метатекст – это языковой материал в текстах, письменный или устный, который не добавляет что-либо в содержание суждения, но направлен на то, чтобы помочь получателю систематизировать, интерпретировать или оценивать данную информацию» [5, с.19].

«Метатекст – побудительно-силовые признаки, устанавливающие пояснительно-побудительные действия» [6, с.15].

А. Вежбицкая рассматривает *метатекстовые нити*, которые сшивают текст о предмете в тесно спаянное целое, высокой степени связанности и являются в нем инородным телом. Данные метатекстовые элементы нарушают однородность текста, указывая на то, что это не текст, а двутекст, связанность которого гетерогенна. Высказывания людей являются гетерогенными, так как в них часто переплетается собственно текст с текстом метатекстовым. Эти метатекстовые элементы могут выполнять самые различные функции. Они проясняют «семантический узор» основного текста, соединяют различные его элементы, усиливают и скрепляют. Иногда их можно выдернуть, не повредив остального. Иногда – нет [7, с.404, 421].

«Метатекст – продукт интерпретации субъектом языковой действительности, объективирующий определенные участки знаний о языке. Интерпретация является результатом рефлексии, процессы которой направлены на познание языка как элемента действительного мира. Объектом интерпретации является термин как языковой знак, и рефлексивные процессы запускаются в действие под влиянием условий научной коммуникации, реализуют конкретные коммуникативные намерения и подчиняются законам жанра. Способом экспликации знания о языке является в данном случае дефиниция, которая представляет собой тип высказывания – семантизации как разновидности информативных речевых жанров» [4, с.262].

Отсюда следует, что метатекст представляет собой языковой материал в виде побудительно-силовых признаков, которые не добавляют дополнительной информации в основной текст или суждение, а лишь проясняют его «семантический узор» и помогают читателю / слушающему ориентироваться в нем.

Метатекст терминологической дефиниции представляет собой продукт интерпретации, основанный на семантизации термина посредством речемыслительного процесса. Поэтому метатекст терминологической дефиниции является основной составляющей частью семантической структуры научного текста.

При работе с научными текстами, которые очень часто отличаются высокой степенью терминованности, читатель часто прибегает к помощи терминологического словаря для семантизации необходимого ему термина. В результате, читателю необходимо не просто понять значение термина,

а также уловить связь между предложениями, эксплицирующими значение термина с помощью дефиниции. Таким образом, читатель вскрывает мысленную конструкцию самой дефиниции и комментирует то, что автор хотел до него донести. Вежицкая А. указывает, что в процессе комментирования в голове вдумчивого читателя / слушающего возникают следующие комментарии: сообщает ..., подчеркивает ..., добавляет ..., перечисляет ... и т.д. [7, с.403]. Например, исследуя значение термина *диахрония*, читатель может прибегать к следующим комментариям: *автор сообщает, что это путь времени, который продельывает каждый элемент языка как часть языковой системы, а также добавляет, что это историческое развитие системы в целом как предмет лингвистического изучения*. Стоит отметить, что в данном примере наблюдается не текст, а двутекст, то есть основное содержание дефиниции, передаваемое автором и комментарии читателя, которые Вежицкая А. называет метатекстовыми нитями.

Однако метатекст (двутекст) может возникать не только в сознании читателя / слушателя, а также графически отображаться в виде сочинительных союзов и соединительных наречий, устанавливающих логическую связь между предложениями основного текста. Сочинительные союзы и соединительные наречия в качестве метатекстовых признаков влияют на текст семантически, способствуя полному осмыслению материала, изложенного автором. В случае опущения метатекстовых признаков, смысл текста в большинстве случаев не меняется. Например, *бесформенные слова – служебные слова и частицы* [8; 44]. Сочинительный союз *и* в данном случае является метатекстовым признаком.

Согласно предложенной классификации [5, с.34], для терминологической дефиниции, с учетом её основной характеристики, наиболее присущи признаки *текстового метатекста*, которые подразделяются на *текстуальные* и *интерпретационные*.

Текстуальные признаки помогают создавать текст и могут выражаться в виде:

- *логических связей*, показывающих связь между идеями: *поэтому, следовательно, таким образом, кроме того, к тому же, и ...*;
- *последовательности*, указывающие на систематизацию материала: *во-первых, затем, в заключение, ...*;
- *напоминаний*, отсылающих получателя к ранее упомянутому материалу: *как было указано в Разделе I, ...*;
- *показателей*, указывающих на *предмет обсуждения* или переход к *теме*: *итак, сейчас я буду обсуждать...*;

Интерпретационные признаки помогают получателю интерпретировать и лучше понимать намерения и стратегии автора в качестве:

- *пояснений*, объясняющих материал текста: *например, то есть, ...*;
- *иллюзий*, указывающих на выполнение действия: *в итоге, в общем, в целом, я прогнозирую...*;
- *объявлений* или *сообщений*, сообщающих о предстоящем материале: *в следующем параграфе...*;

Что касается *межличностного метатекста*, то он включает в себя такие признаки, характерные больше для научных текстов, но не терминологических дефиниций. Однако, применимость данного метатекста в терминологической дефиниции допустима лишь в том случае, если читатель / слушатель будет комментировать данные признаки мысленно, о чем уже упоминалось выше, для более точной интерпретации значения термина.

Межличностный метатекст включает следующие признаки:

- *преграды* или *границы*, показывающие неясность правильности утверждения: *может, возможно, вероятно*;
- *уверенность*, выражающая полное совершение утверждения: *непременно, несомненно, безусловно, конечно, ...*;
- *определители*, указывающие на источник и поддержку информации: *Смит утверждает, что ...*;
- *признаки отношения*, представляющие эмоциональное отношение отправителя: *я надеюсь / согласен, удивительно, неясно ...*;
- *комментарии*, отображающие взаимосвязь с получателем: *вы можете не согласиться, что...*

Вопросы, связанные с рассмотрением особенностей дефиниции как метатекста в словарях лингвистических терминов, потребовали использования описательного метода, на основе которого проводится характеристика основных понятий данного исследования, а также сравнительно-сопоставительного метода для выявления признаков текстового метатекста в дефинициях лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках.

Итак, рассмотрим употребление текстового метатекста в дефинициях лингвистических терминов и сравним их использование в словарях лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках.

	Дефиниции лингвистических терминов	Метатекстовые признаки
1	Archaism – a term used in relation to any domain of language structure for an old word or phrase no longer in general spoken or written use. Archaisms are found <i>for example</i> in poetry, nursery rhymes, historical novels, biblical translations and place names [9, с.33].	<i>for example (например)</i> – интерпретационный признак текстового метатекста: пояснение
	Архаизм – слово или выражение, вышедшее из повседневного употребления <i>и потому</i> воспринимающееся как устарелое [1, с.56].	<i>и потому</i> – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка
	Архаизмдер - өмір шындығының атын білдіретін, <i>бірақ</i> олармен синонимдес, болып келетін лексикалық единицалар арқылы ығысып, қолданудан шығып қалған сөздер [10, с.48].	<i>бірақ (но)</i> - текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка
2	Affix – a bound morpheme which can only occur attached to a word or stem. Affixes may be derivational, <i>like</i> -ness, and pre-, or inflectional, <i>like plural –s or past tense – ed</i> [11, с.11].	<i>like (подобно)</i> – интерпретационный признак текстового метатекста: пояснение
	Аффикс – морфема, выделяющаяся в составе словоформы, видоизменяющая значение остальной части слова, называемой по отношению к аффиксу базой, <i>и</i> в зависимости от положения, середине <i>или</i> конце слова, называемая пре-, ин-, и суффиксом [1, с.61].	<i>и, или</i> - текстуальные признаки текстового метатекста: логические связи
	Аффикс – морфологиялық деривация процестерінде түбірге жалғанатын қосымша морфема. Аффикс – грамматикалық <i>және</i> сөзжасам мағыналарының берілу жолдарының бірі. ...[10, с.53].	<i>және (и)</i> – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка
3	Contrast - a difference between linguistic units, <i>especially</i> one which serves to distinguish meanings in a language; <i>also</i> called an opposition, <i>especially</i> in phonology [9, с.83].	<i>especially (главным образом, в особенности), also (также, к тому же)</i> – текстуальные признаки текстового метатекста: логические связи
	Контраст – фигура речи, состоящая в антонимировании лексико-фразеологических, фонетических <i>и</i> грамматических единиц, воплощающих контрастное восприятие художником действительности [1, с.207].	<i>и</i> – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка
	Контраст – лексикалық, фонетикалық <i>және</i> грамматикалық единицалардың қарама-қарсы ұғымда қолданылуы <i>және</i> өмір шындығын контрастық тұрғыдан суреттеп беру үшін қолданылатын сөйлеу айшығы. <i>Мысалы</i> : көз – қорқақ, қол – батыр [10, с.90].	<i>және (и)</i> – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка; <i>мысалы (например)</i> – интерпретационный признак текстового метатекста: пояснение
4	Metalanguage – second-level language (also called language of description) by which natural language (object language) is described [2, с.742].	-
	Метаязык – язык «второго порядка», <i>т.е.</i> такой язык, на котором говорят о языке же (языке-объекте); язык, объектом которого является содержание <i>и</i> выражение другого языка [1, с.232].	<i>то есть</i> – интерпретационный признак текстового метатекста: пояснение; <i>и</i> – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка
	Метатіл – тіл-құрал көмегімен объект-тілдің сипатталуы. Метатіл белгілі бір тілдің заңдары бойынша <i>және</i> оның единицаларынан қалыптасады, сол тілдің бөлігі болып табылады [10, с.220].	<i>және (и)</i> – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка
5	Syncope – loss of an unstressed vowel (<i>or, more rarely, a consonant</i>) within a word [2, с.1162].	<i>or (или)</i> – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка, <i>more rarely (очень редко)</i> – интерпретационный признак текстового метатекста: пояснение

Синкопа – выпадение звука или группы звуков внутри слова, особенно в положении между смычными [1, с.406].	особенно – текстуальный признак текстового метатекста: логическая связка
Синкопа – сөз ортасында бір немесе бірнеше дыбыстың түсіп қалуы, фонетикалық эллипсис деп аталады. Мысалы: боп – блып [10, с.331].	мысалы (например) – интерпретационный признак текстового метатекста: пояснение

Сравнительно-сопоставительный анализ текстового метатекста в дефинициях лингвистических терминов показывает, что для данного метатекста терминологических дефиниций характерны текстуальные признаки логической связки (*especially, и, бірақ*) и интерпретационные признаки пояснения (*for example, like, то есть, мысалы*). Использование в терминологических дефинициях сочинительных союзов и соединительных наречий, являющихся основными признаками текстового метатекста, подтверждает тот факт, что дефиниция термина является метатекстом, признаки которого выполняют организующую и связующую функцию в тексте.

В вышеприведенных примерах предпринята попытка проанализировать основные признаки текстуального и интерпретационного метатекста в терминологических дефинициях на английском, русском и казахском языках. Согласно проведенному анализу, можно отметить, что одна и та же дефиниция термина в разных языках может интерпретироваться как с помощью признаков пояснения, так и признаков логической связки. Например, в дефиниции термина *метаязык* на русском языке метатекст выражен в виде интерпретационного признака пояснения (*то есть*) и текстуального признака логической связки (*и*); на казахском языке – в виде текстуального признака логической связки (*және*); на английском же языке дефиниция вообще не содержит каких-либо метатекстовых признаков, но по своей сути является метатекстом, так как основывается на метаязыковой функции, способности языка сообщать о самом себе. Отсюда следует, что текстуальные и интерпретационные признаки метатекста не всегда употребляются в дефинициях лингвистических терминов. Однако, как уже отмечалось выше, дефиниция по своей сущности уже является метатекстом, так как направлена на познание языка как элемента действительного мира.

Данное исследование показывает, что текстовый метатекст терминологических дефиниций находит свое отражение в терминологических словарях больше графически, используя его текстуальные и интерпретационные признаки. Что касается межличностного метатекста, то он применим к научным текстам, а в терминологических дефинициях он может комментироваться читателем / слушающим лишь только мысленно. Тем не менее основные признаки метатекста показывают, что они способствуют не только организации и систематизации терминологических дефиниций, а также их осмыслению. Метатекст терминологической дефиниции является результатом осознания языковой действительности о своем же языке, который помогает читателю / слушающему не только ориентироваться в нем, но и акцентировать внимание на наиболее существенные его фрагменты. В целом, метатекст в тексте не только устанавливает логическую связь между его компонентами, но и проясняет его смысловую структуру.

Список литературы:

- 1 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Издание 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
- 2 Bussmann H. Dictionary of Language and Linguistics. London and New York: Routledge, 2006. – 1304 с.
- 3 Гринев-Гриневиц С. В. Введение в терминографию: Как просто и легко составить словарь. Учебное пособие. Изд-е 3-е, доп. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009 – 224 с.
- 4 Азаматова А.Х. Метаязык лингвистики: Монография. – Алматы: Казак университеті, 2008. – 308 с.
- 5 Ken Hyland. Metadiscourse. – Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd, 2005. – 240 p.
- 6 Written Communication, Vol. 6, № 1. Sage Publications, Inc.: 1989. – pp. 11-30.
- 7 Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск VIII. Лингвистика текста / Под ред. Н.Т. Беляевой. – М.: «Прогресс», 1978. – 477 с.
- 8 Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2003. – 623 с.
- 9 David Crystal. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Sixth Edition. – Malden, Oxford and Victoria: Blackwell Publishing, 2008. – 555 p.
- 10 Словарь по языкознанию. Тіл білімі сөздігі / Под общей редакцией проф. Э. Д. Сулейменов. - Алматы: Ғылым, 1998. – 544 с.
- 11 Trask R.L. A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics. New York: Routledge, 1993. – 335.

Түйіндеме

А.М. Ахметбекова, докторант
аль-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан

Лингвистикалық терминдер сөздіктеріндегі метамәтін ретіндегі дефинициялар ерекшеліктері

Мақалада лингвистикалық терминдер сөздіктеріндегі метамәтін ретіндегі дефинициялардың негізгі ерекшеліктері қарастырылады. Дефиниция мәні жағынан метамәтін болып табылады. Олай дейтініміз, термин семантизациясы үдерісі барысында тілдің метамәтіндік қызметі жүзеге асады, яғни тіл әрі зерттеу әрі сипаттау құралы болып келеді. Зерттеу барысында *дефиниция*, *термин* ұғымдарымен қатар, келешекте *терминологиялық дефиниция* ұғымын қолдануға мүмкіндік беретін, терминнің негізгі қасиеттеріне баса мән беріледі. Терминологиялық дефиниция метамәтіні ғылыми мәтіннің семантикалық құрылымының негізгі құраушы бөлігі болып табылады. Метамәтіннің мәтіндік және тұлғааралық негізгі белгілерін сипаттау терминологиялық дефиницияларға неғұрлым тән мәтіндік метамәтінді салыстырмалы талдауға мүмкіндік береді. Талдау нәтижесінде анықталғаны: әр түрлі тілдердегі терминнің бірдей дефинициясы түсініктеме арқылы, сонымен қатар логикалық байланыс нышандары арқылы да түсіндіріле алады. Дегенмен, терминологиялық дефиниция, объективті дүниенің элементі – тілді тануға бағытталған мәні жағынан метамәтін болып табылғанымен, метамәтіндік белгілерді иемденбеуі де мүмкін.

Resume

A.M. Akhmetbekova, doctoral
Al-Farabi KazNU, Almaty, Kazakhstan

Definition features as a metatext in the linguistic terms dictionary

This article is devoted to the main features of the definition as metatext in the dictionaries of linguistic terms. Materially the definition is a metatext as in the process of term semantization a metalanguage function of language is realized where the language acts as a means of research and language description. Within the research, initially the accent is put on such concepts as *term*, *definition* and also the main term properties which further allow applying the concept *terminological definition*. The metatext of terminological definition is a constituent of the semantic structure of the scientific text. The description of the main features of the text and interpersonal metatext allows carrying out a comparative analysis of the text metatext which is more typical for terminological definitions. According to the analysis, it should be noted that the definition of the same term in different languages can be interpreted both with the help of the features of clarification and the features of logical connectives. However, the terminological definition not always includes features of metatext, though initially it is already a metatext, as it is concentrated on the language cognition as the element of reality.

Р.Т. Касымова

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В УСВОЕНИИ ЛЕКСИКИ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Сближение (и слияние) границ и культур предъявляет новые требования к диалогу культур, что порождает явление полиязычия - двойственного по своей сути перехода человека от одного типа культуры к другому». Рассмотрим роль и место переключения с одного языка на другой как основного психологического механизма овладения неродным языком. Как известно, перенос относится к сложным явлениям человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать уже известные ему приемы в новых условиях.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, явление полиязычия, родной язык, овладения неродным

языком.

В условиях развития и укрепления государственности, вхождения Казахстана в Болонский процесс и усиления межгосударственных отношений между постсоветскими государствами к числу важнейших задач языковой политики государства относится задача развития полилингвизма, обязательным компонентом которого является русский язык.

Правовые основы функционирования языков в Республике Казахстан нашли свое отражение в Конституции Республики Казахстан, в языковой политике нашей страны, в законе «О языках в Республике Казахстан». Использование русского языка регламентируется функционально по коммуникативным сферам. И в этой связи концепция полиязычной личности является ключом к пониманию сосуществования языков, к изучению сфер функционирования языков народов Республики Казахстан, к выявлению положительных факторов полиязычного образования.

Нельзя не согласиться с тем, что «степень выживаемости современного человека зависит именно от преодоления усложнения мира. Не последнюю роль в этом процессе играет рост личной коммуникабельности как личной ценности и интенсификация коммуникаций, под которой понимают возрастающие по масштабам и скорости изменения содержания общения людей как носителей разных языков, разных культур.

Сближение (и слияние) границ и культур предъявляет новые требования к диалогу культур, что порождает явление полиязычия - двойственного по своей сути перехода человека от одного типа культуры к другому» [1, с.150].

Высказываются различные мнения ученых о том, о какого возраста обучать второму языку. С одной стороны, отдается предпочтение более раннему овладению ребенком языками [См.: работы Эпштейна, Штерна, Леопольда, Ронжа, Трегуара, Н. Имедадзе и др.]. Другие исследователи считают, что двуязычие должно быть последовательным, т.е. овладение вторым языком должно как бы наслаиваться на сформированную языковую способность на родном языке. Об обучении второму языку после овладения ребенком родным языком высказывали в свое время К.Д. Ушинский, Л.В. Щерба. По мнению А.Байтурсынова, обучение в раннем возрасте должно вестись на родном языке, а лишь потом можно переходить на изучение другого языка. Не потеряло актуальности и следующее его высказывание: «Сөйтіп, мәдениет жүзінде халықтың алға басуы, алдағы жұрт пен арттағы жұрт арасындағы мәдениет жігі жоғалуы оқуға келіп тіріледі»; «Мәдениет күшейеді өнер-білім күшімен, өнер-білім күшейеді оқумен» [2, сс. 78-79; с.80]. Последовательное овладение двумя языками считается более благоприятным для психического и речевого развития ребенка. В этом случае ребенку приходится «перевести в уме сказанное на родной язык, накопить новые навыки в пользовании неродным языком обучения, понять и усвоить преподносимую сумму знаний» [3, с.199], в то время как при обучении на родном языке предполагается лишь одна операция – «усвоение знаний, т.е. именно то, что и должно быть прямой целью педагогической практики» [Там же, с.199].

К трудностям усвоения второго языка в младшем школьном возрасте относят: 1) отсутствие у школьника действенных и актуальных мотивов овладения вторым языком; 2) владение учащимися родным языком, что уже обеспечило жизнеобеспечение растущего организма; 3) личностные психологические барьеры: неуверенность, стеснительность, боязнь [4, сс.25-26].

Рассмотрим роль и место переключения с одного языка на другой как основного психологического механизма овладения неродным языком. Как известно, перенос относится к сложным явлениям человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать уже известные ему приемы в новых условиях. В явлении переноса И.И. Китросская [5, с.80] называет две различные стороны: неосознанный и осознанный, целенаправленный. Различие между сторонами процесса переноса, по мнению автора, заключается, с одной стороны, в «стихийности» и зависимости неосознанного переноса от характера речевого действия и характера речевой деятельности и, с другой стороны, в зависимости осознанного переноса от степени сформированности навыков владения неродным языком.

Об эффективности того или иного вида переноса (переключения), если принимать во внимание невозможность непосредственного наблюдения за ним, можно судить только по окончательному результату. Разные условия, определяющие перенос навыков с обучающей задачи на контрольную, позволяют считать целенаправленный, осознанный перенос эффективным и продуктивным. Составители словаря основной лексики французского языка обнаружили в процессе отбора лексики по принципу частотности, что многие лексемы, представляющие семантическую ценность в повседне-

ной жизни человека (например, *вилка, нос, пуговица*), отсутствовали в учебных текстах для отбора лексики.

Ассоциативный эксперимент, проведенный с учащимися-казахами начальных классов, был ориентирован на проверку а) умения распределять имеющиеся в памяти слова по темам и б) степени сформированности тематических связей между словами. Например, в представленной учащимися-казахами группе слов-наименований посуды и кухонной утвари очень сложно найти какой-то общий смысловой признак, когда можно ввести в одну группу, следовательно, и объединить их, например, такие слова, как *поварешка* и *сахарница* или *самовар* и *вилка*. В одном случае, принципом объединения слов в одну группу служит функция данного предмета: в этот наливают суп, в этом варится мясо; в том – плов; этим снимают пенку с поверхности бульона; тем режем хлеб; туда насыпаем сахар и т.д. В другом случае, идет объединение слов на основе ситуационных связей, например, в ситуации "За чаем" могут быть использованы следующие предметы: *чайник, чашки, ложки, чай, сахарница*. На характер переноса влияют внутренние (сходство материала (основной фактор) и степень заученности этого материала; отстояние во времени) и внешние факторы («сознательность в усвоении материала; вербализация знаний в качестве первого этапа их усвоения; обязательная установка на перенос, обеспечивающая большую мотивацию» [5, СС.81-82].

Перенос навыков может осуществляться по формальному (графическому или звуковому) и смысловому сходству. По предположениям ученых, объективный характер фактора сходства позволяет считать, что сходство материала лежит в основе неосознанного переноса. Нас, конечно, интересует, по какому сходству перенос облегчает усвоение нового языка.

Известно, что в дошкольном возрасте дети реагируют в первую очередь на звучание слов родного языка, а не на его семантику. Напротив, двуязычные дети больше ориентированы на семантику слова. Тем самым подтверждается известный тезис Л.С. Выготского о значимости семантики родного языка при усвоении неродного языка: "... усвоение иностранного языка потому и является своеобразным процессом, что оно использует всю семантическую сторону родного языка, возникшую в процессе длительного развития. Обучение школьника иностранному языку, таким образом, *опирается как на свою основу на знание родного языка*" [6, с.203], и "...опору на родной язык следует осуществлять на основе языкового значения, а не языковой формы" [56 с.83], так как "... перенос по смысловому сходству происходит, как правило, на основе родного языка» [Там же, с.82].

Осуществление обучения неродному языку с опорой на родной язык на основе языкового значения, а не языковой формы, предложено в теории умственных действий, согласно которой "...построение ориентировочной основы действия необходимо начинать с осознания некоторых фактов на родном языке, затем переходить к нахождению контекстуально-эквивалентного значения на иностранном и только потом к сравнению форм, выражающих эти значения" [5, с.83].

Принципиально важным является тезис о том, что "именно подкрепление слова семантической подсистемы одного языка словом аналогичной подсистемы другого языка представляет собой феномен создания механизма переключения с одного языка на другой" [7, с.33].

Ученые работают над проблемой создания единой теории кодового переключения, типологии кодового переключения. Овладение вторым языком происходит на основе имеющихся умений и навыков по родному языку. Здесь следует отметить независимость явления переноса умений и навыков с родного языка на изучаемый русский. В основе механизма переключения лежат знаковые, а не смысловые связи, так как "смысловые связи, существенные для семантических систем или подсистем, не выходят за рамки одного языка" [7, с.34].

При обучении речи на неродном языке необходимо учитывать специфику языковых значений, и сам процесс взаимоотношения языка и мышления, вернее, последовательность, можно представить себе следующим образом:

1) Обучение неродной речи начинается с называния отдельных предметов, которое сопровождается указательным жестом: *Это дом. Это школа. Это книга. Тут класс*. В данном случае следует говорить не о связи звукового сигнала с тем или иным объектом, а об акте выделения наглядной картины этого объекта в качестве его значения.

2) Включение первоначального "наглядного значения" языкового знака (названия) в ситуации с другими объектами со сходной внешностью.

3) Вхождение первоначального "наглядного значения" языкового знака (названия) в разнообразные отношения с объектами со сходной функцией. Переход «наглядного значения» от видимого положения промежуточного звена к реально-опосредствующей функции, что свидетельствует об

отсутствии прямой связи между знаком и объектом [8, с.98].

Функционирование механизма переключения с одного языка на другой имеет свои закономерности, которые необходимо учитывать в целях создания эффективной технологии формирования русской лексической компетенции младших школьников. Установленные принципы, т.е. исходные теоретические положения, вытекающие из закономерностей функционирования механизма переключения, позволяют определить методы и приемы работы усвоения слов неродного языка, правильно организовать процесс обучения. К закономерностям функционирования механизма переключения и вытекающим из них принципам методики относятся [7, сс.34-36]:

1. Лексико-тематический принцип, согласно которому условием успешного функционирования механизма переключения является, во-первых, наличие неоднократного подкрепления слова родного языка его эквивалентом на неродном языке, а во-вторых, одна ЛЕ, с которой начинается сам механизм переключения, вызывает в рамках всей семантической системы всю систему смысловых связей в семантических подсистемах двух языков.

2. Принцип доминантного языка, в основе которого лежит положение о том, что степень переноса любых реакций, вызванных раздражителями доминантного языка выше, чем у тех же реакций, которые вызывают раздражители недоминантного языка. Необходимо учитывать прежде всего при формировании механизма переключения знаковые связи "знаки языка₂ - знаки языка₁" Например: *бабочка – көбелек, бабушка – әже; гость – қонақ, кость – сүйек*), хотя традиционные методы обучения ориентируют на "знаки языка₁ - знаки языка₂" (например, *көбелек- бабочка, әже – бабушка, қонақ- гость, сүйек- кость*). Данный принцип предполагает увеличение рецептивных упражнений, направленных на формирование таких видов речевой деятельности, как аудирования и чтения.

3. Знаковый принцип, на основе которого функционирует механизм переключения на уровне навыка. Рассматриваются различные варианты выработки знаковых связей:

а) Соответствие знаку одного языка эквивалента в другом языке. Например, русскому слову "звезда" соответствует в казахском языке слово "жұлдыз".

б) Отсутствие или незнание билингвом фиксированного соответствия знака одного языка знаку в другом языке. При этом знак языка испытывает на себе со стороны говорящего воздействие приема трансформации как одного из критериев понимания возникновения частичной или полной синонимической замены знака языка₁ знаком языка₂. Например: Я₁ – *бір шоқ гүл*; на Я₂ – *много цветов – охапка цветов – букет*.

в) Несформированность непосредственных знаковых связей у знака языка₁ с его эквивалентом на языке₂ не является помехой при наличии вызова определенной семантической подсистемы Я₂ появлению эквивалента.

Таким образом, объединение семантических подсистем двух языков в одну семантическую систему является основанием для функционирования механизма переключения с одного языка на другой.

Список литературы:

- 1 Рябова М.Э. Полиязычие как преодоление усложнения мира // Вопросы философии. – 2010. – № 7. – С.149-152.
- 2 Ұлттың ұлы ұстазы. – Алматы, 2001. – 306 б.
- 3 Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (К вопросу о предмете социолингвистики). – Л.: Наука, Ленингр.отд-ние, 1975. –276 с.
- 4 Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками //Иностр. языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 24-27.
- 5 Китросская И.И. Роль и место переноса в методике обучения языку //Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку /Под ред. 6 А.А. Леонтьева и Т.В. Рябой. – М.: Изд-во МГУ, 1972. –С. 80-89.
- 7 Выготский Л.С. Мышление и речь. – Собр.соч. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
- 8 Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм переключения с одного языка на другой в условиях билингвизма //Психология билингвизма. Сборник научн.трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 260. – М., 1986. – С. 31-38.
- 9 Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления //Вопросы философии. – 1977. –№ 4. – С.95-101.

Түйіндеме

Р.Т. Касымова

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Автор өз мақаласында көптілді білім беруде екінші тіл ретінде орыс тілінің лексикасын меңгеруде ана тілінің рөлі қарастырылған.

Resume

R.T. Kasymova

Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Role of mother tongue in the second language vocabulary learning

The report examines the role of the mother tongue in learning the vocabulary of the Russian language as a second language in multilingual education.

Л.В.Эглит

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ В СЛЕНГЕ

Аннотация: Материалом данного исследования послужили отобранные из различных словарей субстандартной лексики вариантные ряды именных частей речи, функционирующие в современной молодёжной речи, причём, отметим, что количество субстантивных вариантных рядов в несколько раз превышает количество вариантных рядов, представленных именами прилагательными, что ещё раз свидетельствует о доминировании в вариативных процессах как в литературном языке, так и в субстандарте имён существительных, отличающихся своей многофункциональностью.

Ключевые слова: сленг, современная молодёжная речь, аффиксальные морфемы, сленгизм-полисемант.

Лингвистические исследования последних лет показывают, что на современном этапе весьма актуализировалось изучение языковой вариативности, понимание которой весьма неоднозначно, поскольку спорными остаются как проблемы типологии вариантов, так и вопросы, связанные со спецификой языковых уровней.

Особый интерес представляет исследование явлений вариативности в некодифицированных подсистемах языка, в частности в сленге, поскольку вариантность является конституирующим признаком данной разновидности социалекта. Важно указать и на тот факт, что вариантность достаточно полно описана на материале территориальных диалектов и арго деклассированных, возникновение, функционирование, специфика образования вариантов в такой социально детерминированной форме речи как сленг описаны фрагментарно, а ведь словарь сленга изменяется гораздо быстрее, чем, например, словарь литературного языка или определённого диалекта, обновляясь как количественно, так и качественно, поэтому и нуждается в пристальном внимании.

Понятие морфологической вариантности лингвистами различается не только по своим исходным теоретическим установкам, но и по широте понимания самого явления. Большинство исследователей склоняются к суженной интерпретации вариантности, когда варьируемые элементы не обнаруживают сколько-нибудь заметных различий в аспекте диахронии, нормы, стиля, прагматики, такие варианты легко взаимозаменяемы или позиционно обусловлены. Мы, вслед за Е.Г. Лукашанец, к морфологическим вариантам относим группы вариантов с вариативностью грамматических характеристик: рода, числа, типа склонения [1, с.87].

Материалом данного исследования послужили отобранные из различных словарей субстандартной лексики вариантные ряды именных частей речи, функционирующие в современной молодёжной речи, причём, отметим, что количество субстантивных вариантных рядов в несколько раз превышает количество вариантных рядов, представленных именами прилагательными, что ещё раз свидетельствует о доминировании в вариативных процессах как в литературном языке, так и в субстандарте имён существительных, отличающихся своей многофункциональностью.

Среди отобранных вариантных рядов были выделены варианты с одним вариационным различием (*пункеры*– *пункера*; *ботас*– *ботасы*; *бОрзый*– *борзОй*) и варианты с несколькими вариационными различиями (*лаб*– *лаба*; *бухтила*– *бухтило*, *лейбл*– *лейбла*).

Вариационные различия характеризуется формальными признаками, когда варьируются фонемные или звуковые варианты аффиксальных морфем, и формально-семантическими признаками, здесь происходит варьирование категориальных признаков рода и числа.

В нашем материале варианты с одним вариационным различием представлены

как парами с варьированием формального признака, так и парами с варьированием формально-семантического признака.

К вариантам с одним вариационным различием относятся пары с варьированием окончания.

Наибольшей представленностью отличаются пары с вариациями безударных и ударных окончаний -ы (-и) / а (-я) у существительных множественного числа: *тренинги* – *тренинга*, *фэйсы* – *фэйса*, *драйверы* – *драйвера*, *роли* – *роля*. В большинстве своём – это ряды сленгизмов, возникшие на базе заимствованных из английского языка слов, в которых наряду с морфологической вариантностью отмечена и фонетическая вариантность: *урелы* – *урела*, *урилы* – *урила*; *стэйсы* – *стэйса*, *стэйтсы* – *стэйтса*.

На второй позиции находится варьирование ударных и безударных окончаний адъективов: *гламУрный* – *гламурнОй*, *умАтный* – *уматнОй*, *жслОбский* – *жслОбской*.

В собранном нами материале оказался лишь один пример вариации ударных и безударных окончаний в существительных адъективного типа склонения: *плАновЫЙ* – *плановОЙ* – ‘наркоман’. Данное слово заимствовано сленгом из криминального аргота, где, по данным Е.Г. Лукашанец, варьирования этого и первого рассмотренного нами типа с вариациями окончаний -ы (-и) / а (-я) у существительных множественного числа, занимают 78% от всех пар вариантов с варьированием окончаний, что объясняется акцентуацией прилагательных, в том числе и субстантивированных [1, с.88].

Среди исследуемых морфологических вариантов на материале сленгизмов заметное место занимают пары с варьированием типа склонения.

Наибольшей частотностью характеризуются вариации 1 и 2 склонения при названии лиц мужского пола. Особенно широко распространены они среди существительных, именующих лицо по профессиональной принадлежности, роду занятий или занимаемой должности, так, в сленге школьников учитель труда – *трудоило* – *трудоила*; наёмный убийца – *валяло* – *валяла*; начальник – *темнило* – *темнила*; имеют место данные вариации и среди субстантивов, характеризующих лицо по его качествам, свойствам характера, как правило, негативным: *жужжало* – *жужжала* – ‘суетливый человек, от которого много шума, но мало толку’; *лепило* – *лепила*, так в сленге именуют и вруна, и врача, без сомнения, неквалифицированного, не вызывающего доверия у пациента, поскольку исходным для данного сленгизма является глагол *лепить*, имеющий 2 значения, оба из которых могут мотивировать последний агентив: 1. Делать что-либо плохо; 2. Лгать, дезинформировать, притворяться (часто в корыстных целях).

Среди данных вариаций, а также малочисленных вариаций нулевого и 2-го склонения при названии лиц женского пола отмечены и полисеманты, в которых финаль является характерной для сленга (ср. пивчело) имитацией итальянских слов, что является одним из приёмов языковой игры, широко используемой сленготворцами для создания сверхобразных, эпотажных слов-масок, создающих особую фамильярность как по отношению к предмету речи, так и к собеседнику: например: *брателла* – *брателло* – это 1. Брат; 2. Друг, приятель; 3. Любой человек, или в значении обращения; *сестручча* – *сеструччо*: 1. Сестра; 2. Подруга, приятельница; 3. Любая женщина, часто в значении обращения.

В нашем материале зафиксирован один случай, когда в вариативные отношения вступают слова-усечения нулевого и 2-го склонения, образованные от субстантива *информация*: *инфо* – *инфа*, которые отражают прогрессирующую в сленге тенденцию к экономии языковых усилий и, одновременно, противоположную тенденцию к варьированию языковых средств, ведущую к разрастанию вербальной материи за счёт притока новых языковых знаков. В результате противоборства данных тенденций, по словам Г.П. Нецименко, вербальная материя не просто удерживается в состоянии равновесия – создаются предпосылки для её оптимального функционирования и развития, для установления столь необходимого соответствия между номинационным корпусом и насущными информационно-коммуникативными потребностями социума [1, с.117].

Единично представлены вариации нулевого и 2-го склонения при наименовании лиц женского пола. Так, исходным для сленгизмов *вайф* – *вайфа* выступает английское *wife* – ‘жена’, причём, 1 вариант в русском языке расширил свою семантику и называет жену, а также девушку, женщину, вариант *вайфа*, как правило, используется для номинации девушки или женщины.

Как видим, в субстандарте, как и в узусе, происходит «борьба» вариантов, при которой один доминирует и вытесняет конкурента либо происходит закрепление вариантов за разными ЛСВ сленгизма-полисеманта.

Ряды с варьированием формально-семантического признака широко представлены парами с варьированием числа, причём в форме единственного числа употребляются существительные всех родов: мужского (*глюк – глюки, драмс – драмсы*), женского (*винда – винды, ёлочка – ёлочки, зелёнка – зелёнки*) и среднего рода (*колесо – колёса*).

Среди рассматриваемых вариативных рядов встречаются пары, в которых один из вариантов имеет в качестве узуального эквивалента или существительное *singulariatantum*, или *pluraliatantum*: *дресс – дрессы* (одежда), *бабл – баблы* (деньги), *дэнс – дэнсы* (танцы, дискотека).

Пары с варьированием рода у существительных с адъективным склонением единичны, например 25 и 250 рублей в сленгирующей среде именуют либо *четвертной*, либо *четвертная*.

Среди вариантов с несколькими вариационными различиями, характеризующимися либо варьированием нескольких формальных признаков, либо формальных и формально-семантических явно преобладают двухкомпонентные ряды с двумя вариационными различиями. Трёхкомпонентные вариационные ряды с тремя различиями малочисленны. Например, в составе обширного синонимического ряда сленгизмов, именующих операционную систему WINDOWS, базой для которых послужило английское слово *windows* – ‘окна’, кроме вариативной пары *винда – винды*, имеющей одно вариационное различие в числе, отмечен трёхкомпонентный ряд вариантов, с различиями в роде, в типе склонения и числе: *виндуз / виндуза / виндузы*.

Полагаем, что наличие нескольких вариантов от разных производящих в одном словообразовательном гнезде отражает как временные и локальные особенности распространения сленгизмов, так и непрерывный поиск единственной номинации для удовлетворения коммуникативных нужд микросоциума с учётом языковых и эстетических предпочтений её носителей.

В целом, в сленговом вокабуляре постоянно функционируют и регулярно пополняются многочисленные синонимические ряды. Так, постоянно активизирующийся синонимический ряд именует родителей: *антиквариат, марксы, паханы, предки, папаны, папики, родаки, кони, кости, пупки, шнурки, скелеты, соседи, спонсоры, старцы, батраки, фазер-мазер, мама-папа, черепа, штрихи* и т.п., из их числа своим разнообразием и броской словесной формой выделяются сленгизмы, среди которых выделяются различные варианты с формальными и формально-семантическими признаками, созданные от английского слова *parents* с тем же значением: *парэнс – парэнсы, пАрент/пАренты/парентА, пЭрэнт / пЭрэнты/ пэрэнтА, пЭрэнс /пЭрэнсы/ пэрэнсА*, а также не имеющие, пока вариантов, но которые с лёгкостью могут возникнуть в сленгирующей среде по существующим образцам – это *паранты, пейранты*. Отметим, что лексемы, созданные по оригинальным словообразовательным моделям, в короткий срок становятся в социолекте воспроизводимыми лексическими единицами и материализуют тем самым модель своего образования.

Среди пар с двумя вариационными различиями, когда варьируются формальные и формально-семантические признаки рода и типа склонения бесспорное лидерство по количественной представленности принадлежит парам неодушевлённых существительных мужского и женского рода 1 и 2 типа склонения: *ирокез – ирокеза, гламур – гламурА (гламурА), шан – шАна (шанА), баг – бага, бэг – бэга, бандан – бандана, трабл – трабла, мазерборд – мазерборда*. Такие варианты могут возникнуть на исконном материале: *приба(м)бас – приба(м)баса*, исходными для них могут быть русские слова, например, от причёска – *прич – прича*, от мыш – *мыш (м.р.) – мыша (ж.р.)* – ‘манипулятор «мышь», калька с английского *moise*. Однако основная их масса являются производными от англицизмов, причём, производящими для них выступают как отдельные слова (*гам – гама, кар – кара*), так и иноязычные сочетания слов, например: *бишур – бишура* – ‘тест-система для подтверждения беременности’ от англ. *be sure* – ‘быть уверенной’. Отметим, что в основу сленгизма легло не название теста, а английская надпись на импортной упаковке, которая удостоверяет пользователя, что можно **быть уверенной** в правдивости результата.

Ряд рассматриваемых вариантов возник в результате усечения русских, английских, заимствованных слов: *прич – прича* (причёска), *айк – айка* (от англ. *Icon* ‘икона’), *гер – гера* (героин), *конс – консА* (консерватория).

Данные вариативные пары ещё раз, но уже на примере сленга, подтверждают высказанную исследователями мысль о несомненном влиянии рода русского лексического соответствия (эквивалента) на род заимствованного слова, а также, как показал анализ, на один из вариантов социолектного слова, когда «заимствуемый материал подводится под морфологические типы языка-реципиента через серию возможных модификаций, выбирая для себя оптимальный на фоне имеющихся в нём самых возможностей и соотносясь с внутренними законами его функционирования

[3, с.113].

Интересны, но малочисленны случаи варьирования среди одушевлённых существительных мужского и женского рода 1 и 2-го склонения при назывании лиц женского рода. Так, боевую, свойскую девушку в сленгирующей среде называют *борец* или *борца*, отмечая тем самым мужские черты характера в особе слабого пола и приветствуя данные качества в эмансипированной девушке.

Уникальна среди анализируемых сленговых морфологических вариантов пара сленгизмов, образованных от фамилии популярного французского актёра Бельмондо: *бельмонда* (ж. р.) – *бельмондо* (нескл.), так в микросоциуме иронически именуют человека с претензией на особую красоту, силу и т.п. Первый из вариантов, возможно, с бранными аллюзиями, что характерно для сленга, игнорирующего узаконенные нормы и общепринятые правила этикета, и речевого, прежде всего.

Единично в нашем материале репрезентированы вариативные пары, где наряду с другими формальными и (или) формально-семантическими признаками варьируется и тип основы: *кантры–кантри* ('провинциалы, жители деревни').

В заключение отметим, способность сленгизма, как и узуальной единицы, существовать в виде закономерных, не случайных, а внутренне обусловленных вариантов сообщает языковой единице динамический характер, делает ее постоянно готовой к саморазвитию, в конкурентной же борьбе отбирается оптимальное, что приводит, в конечном счёте, к совершенствованию словаря.

Список литературы:

1 Лукашанец Е.Г. Словообразовательная система русского арготизма и проблемы её описания. - Минск: МГЛУ, 2007. - С. 88, 117.

2 Нешименко Г.П. Тенденция языковой экономии как фактор динамики литературной нормы в славянских языках //Славянские языки и культуры в современном мире: Международный научный симпозиум. Труды и материалы. - М.:МГУ, 2009. С. 117.

3 Гайнулина Н.И. Заимствованная лексика в Петровскую эпоху: Процессы адаптации. – Алматы, 2008. - 113 с.

Түйіндеме

Л.В.Эглит

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Сленгтегі морфологиялық нұсқалар

Мақалада қазіргі сленгтағы лексиканың морфологиялық нұсқаларының формальді және формальді-семантикалық ерекшеліктері туралы айтылған.

Resume

L.V.Eglit

Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Morphological options in slang

The report says about formal and formal-semantic features of morphological variants in the vocabulary of modern slang.

А.Е. Байгожина, к.ф.н., доцент

А.М.Шегебаева

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ КАК ПОВСЕДНЕВНЫЙ ЯЗЫК ОБЩЕНИЯ

Аннотация: В науке о русском языке в наши дни особый интерес вызывают вопросы развития социальных диалектов языка, стилистики и культуры речи. Это обусловлено стремительными изменениями всей нашей жизни и отражением их в функционировании языка, и задача исследователей русского языка, во-первых, фиксировать новые явления, обнаруживая наметившиеся в языке тенденции, во-вторых, давать оценку этих тенденций - можно ли их действительно считать особенностями развития языка или им следует дать иную

квалификацию.

Ключевые слова: молодежный сленг, молодежные движения, вербальный язык, лексика жаргона.

Слово – важнейший компонент национальной культуры; изучение технологий речевого взаимодействия, продуктивной речи, практически приводит к достижению высочайшего культурного уровня, который означает новый этап духовного становления нации и отдельной личности. Открывает путь к мастерству и самореализации. Общение, становящееся средоточием профессиональной деятельности, не может и не должно оставаться безликим и деформированным разговорно-просторечными напластованиями, оно определяет возможности и перспективы человека, владение им обеспечивает максимальное личностное самопроявление и социальную востребованность.

В речи человека, как в зеркале, отражается его культура, воспитанность. Эстетика речи состоит в ее подчинении определенным нормам произношения, ударения, построения слов, словосочетаний и предложений, в ясности, эмоциональности и доступности, в чистоте, в отсутствии слов – паразитов, жаргонов; в яркости, образности, выразительности. Большое значение имеют темы речи, интонация, владение мимикой и жестами, которые помогают передать эмоциональную окраску, смысл сказанного. Французский философ Вольтер говорил: «Прекрасная мысль теряет всю свою цену, если дурно выражена».

В науке о русском языке в наши дни особый интерес вызывают вопросы развития социальных диалектов языка, стилистики и культуры речи. Это обусловлено стремительными изменениями всей нашей жизни и отражением их в функционировании языка, и задача исследователей русского языка, во-первых, фиксировать новые явления, обнаруживая наметившиеся в языке тенденции, во-вторых, давать оценку этих тенденций – можно ли их действительно считать особенностями развития языка или им следует дать иную квалификацию.

Новые формы общественных отношений в определенной мере отразились на молодежи – социально наиболее перспективном слое общества, языковая компетенция и речевое поведение которого во многом определяет направление развития и других социальных подсистем языка, в том числе разговорной речи и литературного языка. Молодежный сленг как повседневный язык общения молодежи является своеобразным показателем их уровня развития, интересов, вкусов и потребностей. В наибольшей степени влиянию и изменениям подвержена речь студенческой молодежи, активно отражающая перемены в общественной жизни страны, связанные с социально-экономическими, политическими реформами в стране.

Прежде чем говорить о влиянии на русский язык тех новшеств, которые появились в нем за последнее время, надо определить природу выявленных характеристик и определить, какую роль они играют в общем процессе языковой эволюции. Проблема языковой эволюции, осмысление и анализ сложившейся ситуации – одна из центральных тем языкознания, одна из насущных проблем, стоящих перед современной лингвистикой. Поэтому исследование социолингвистических и тендерных особенностей функционирования молодежного сленга в студенческой среде является перспективным и определяет актуальность предлагаемого исследования.

Междисциплинарный характер нашего исследования, касающегося функционирования молодежного сленга в студенческой среде, обуславливает обращение к целому ряду областей научных знаний: лингвистике, социологии, психологии.

Двойственное социальное положение молодежи, – когда они детьми уже быть не хотят, а "во взрослые" их еще "не пускают", – приводит, с одной стороны, к образованию ими молодежных субкультур, как социальных пространств, на которых собираются равные по возрасту, статусу, социальному положению, роду занятий и т.д.; пространств, где молодые люди имеют возможность самореализоваться и отработать социальные роли, а, с другой стороны, к выработке ими своего собственного языка на основе их родного языка, на котором говорят они все. Этот особый, молодежный язык, молодежный сленг, нацелен в первую очередь на то, чтобы "свои" стали ближе, а "чужие" – дальше. При этом молодежный сленг, используемый как представителями молодежных субкультур, так и иными, несубкультурными молодыми по возрасту людьми, полностью отражает и вербализует бытие его носителей.

Молодежный сленг представляет собой ряд слов и выражений, свойственных и часто употребляемых молодыми людьми, но не воспринимаемых "взрослыми" в качестве "хороших", общеупотребимых или литературных. Эти слова и выражения становятся сленговыми не только благодаря их порой нетрадиционному написанию или словообразованию, но, прежде всего, потому, что, во-

первых, их употребляет более или менее ограниченный круг людей и, во-вторых, эти слова и выражения привносят собой в язык особый смысловой оттенок или "аромат". При этом молодежный сленг - это лишь один из уровней языка, представляет собой лексикон, который питается соками общенационального языка, живет на его фонетической и грамматической почве. Поток этой лексики никогда не иссякает полностью, он только временами мелеет, а в другие периоды становится полноводным. Это связано, разумеется, с историческим фоном, на котором развивается русский язык. Но связь эту нельзя трактовать слишком прямолинейно, объясняя заметное оживление и интенсивное словообразование в сленге только историческими катаклизмами. Сначала века отмечены три бурные волны в развитии молодежного сленга. Первая датируется 20-ми годами, когда революция и гражданская война, разрушив до основания структуру общества, породили армию беспризорных, и речь учащихся подростков и молодежи, которая не была отделена от беспризорных непроходимыми перегородками, окрасилась множеством "блатных" словечек; Вторая волна приходится на 50-е годы, когда на улицы и танцплощадки городов вышли "стиляги". Появление третьей волны связано не с эпохой бурных событий, а с периодом застоя, когда удушливая атмосфера общественной жизни 70-80-х породила разные неформальные молодежные движения, и "хиппующие" молодые люди создали свой "системный" сленг как языковой жест противостояния официальной идеологии.

Новые условия функционирования языка создают общее впечатление о неграмотной речи, неверных словоупотреблениях, «засилии» иноязычных слов, «блатных» словечек и бранной лексики, однако речь идет не о разрушении целостности системы русского языка, не о его засорении, все дело в языковой неспособности говорящих, их языковой некомпетентности, неумении использовать лексические единицы того варианта языка, который необходим и уместен в той или иной ситуации общения.

У некоторых сленгизмов наблюдается интересная особенность: в зависимости от контекста они могут служить выражением диаметральных эмоций.

Например, слово «жесть»:

«Мне двойку влепили! Жесть!» - выражение досады.

«У него такой новый телефон! Просто жесть!» - выражение восхищения.

Сюда же относятся слова типа «стремно», «круто», «улет», «чума», которые могут быть и положительной, и отрицательной оценкой ситуации. Будучи использованными в качестве эмоциональных междометий, они практически полностью теряют свое значение. Этой же группе принадлежат словосочетания «полный атас», «полный абзац».

Говоря о семантике сленгизмов, количество классов, к которым они относятся, весьма узкое, их около десятка. Зато внутри каждого класса очень развита синонимия.

Приведем примеры:

Названия лиц: родоки, предки, чувак, поц.

Названия частей тела: клешни, булки, помидоры, зенки, тыква, чайник.

Названия действий: вырубиться, приколоться, тащиться.

Яркая особенность молодежного языка - постоянная обновляемость его состава. Во времена молодости бабушек и дедушек деньги могли называться «тугрики», «рупии», родители называли их «лаве», «баксы», а у теперешней молодежи в ходу «бабло».

Если рассматривать молодежный сленг как объект наблюдения лингвистики, интересными могут показаться перспективы развития. Язык является динамическим образованием, и его изменение – процесс неизбежный.

Судьба сленговых слов и выражений неодинакова: одни из них с течением времени настолько приживаются, что переходят в общеупотребимую речь; другие существуют лишь какое-то время вместе со своими носителями, а затем забываются и даже ими, не доживая до физической смерти последних; и, наконец, третьи сленговые слова и выражения так и остаются сленговыми на протяжении длительного времени и жизни многих поколений, никогда полностью не переходят в общеупотребимый язык, но в то же время и совсем не забываются. Так, например, ранее сленговые слова "стушеваться" (в смысле *застесняться*), "мариновать" (в смысле *намеренно задерживать кого-либо, откладывать надолго решение, исполнение чего-либо*), "маскировать" (в смысле *делать что-либо, кого-либо незаметным*), "острить" (в смысле *шутить*) перешли в общеупотребимую речь, и мы редко задумываемся об их сленговом прошлом; такие сленговые слова второй половины XX века, как "лимита", "стиляги", "гроб" (в смысле *гражданская оборона*), "сачок" (в смысле *прогульщик, отлынивающий от чего-либо человек*), "фирма", "олдуха" и др. хотя еще временами и употребляются,

но практически уходят в прошлое; такие же слова как "стебаться", "лабать", "кайфовать", вместо общеупотребимого "поесть" на молодежном сленге скажут "подточить" (как гусеница ест и одновременно стачивает, срезает слой за слоем части листа); вместо "хорошо" - "шоколадно" (поскольку, что может быть лучше и слаще для ребенка, чем шоколад); вместо "не понимать" или "заикаться" - "буксовать" (вспоминая о том, как буксует машина на скользкой дороге), данные слова так и остаются на протяжении длительного времени сленговыми и вряд ли когда-либо войдут в общеупотребимую речь

Молодежный сленг имеет целый ряд особенностей и отличий от других имеющихся сленгов, например профессиональных (врачей, юристов, бухгалтеров и др.), социальных слоев (преступного мира, бомжей и др.) и т.п. К их числу, прежде всего, можно отнести быструю изменчивость молодежного сленга, объясняемую тем, что не прекращающийся "приход" в молодежь подрастающих детей и "уход" из нее во взрослую жизнь приобретающих статус взрослых молодых людей сопровождается постоянной обновляемостью молодежного сленга.

В последнее десятилетие молодежный сленг как феномен языка и культуры приобретает все большее влияние: сленг не только прочно входит в разговорную речь, но и активно проникает в средства массовой информации, становится одним из ведущих стилей в современной художественной литературе. В связи с этим остро встает проблема культуры языка и речи.

Заканчивая, хочется отметить, что культура речи зависит от общей культуры, развитости и грамотности ее носителей. Мои наблюдения за студенческой аудиторией свидетельствуют, что наличие или отсутствие в речи молодых людей сленговых выражений напрямую связано с их успеваемостью. Как правило, если студент, употребляя сленг, не претендует на юмористическую окраску сказанного им, то упрощая таким образом язык он приходит к примитиву.

Любой вербальный язык - живое явление, вербализующее бытие конкретной культурно-исторической эпохи. Большинство новых сленговых слов возникает и эволюционирует вполне естественным образом из конкретных ситуаций. Так, появление новых предметов, вещей, объектов, идей или событий сопровождается появлением новых слов для их объяснения и описания. К примеру, в 60-х гг. XX в. не было ни персональных компьютеров, ни мобильных телефонов, да и музыканты не ходили "играть на кепку". Кроме того, каждому новому молодежному поколению также требуются некоторые новые слова, чтобы объяснить свой иной взгляд на существовавшие ранее вещи. Этот иной взгляд отражает, в том числе, и изменяющуюся культурно-историческую ситуацию, во время которой это поколение вступает в период своей молодости. Именно это ввело в сленг молодежи конца XX - начала XXI века такое большое количество сленговых слов и выражений. Сленг – стихия. А стихию ни запретить, ни уничтожить нельзя. Но их можно попытаться «вводить в берега», стараться ограничивать наносимый ими вред и, напротив, использовать их энергию во благо, на пользу человеческой культуре.

Именно таковы задачи филологов по отношению к сленгу. Надо сделать все, чтобы употребление сленга не препятствовало формированию навыков литературной речи, не разрушало их. Нужно, чтобы молодые знали, где именно уместен сленг, и чувствовали, где его умеренное и локальное применение может обогатить литературную речь, а где – погубить.

Но чтобы управлять стихией, необходимо хорошо понимать управляющие ею закономерности и непрестанно следить за происходящими в ней изменениями. И если постижение законов сленга под силу высокообразованному ученому, то отслеживать его могут и хорошо проинструктированные грамотные любители.

Лексика жаргона проникает в литературный язык через просторечие и язык художественной литературы, где она используется как средство речевой характеристики. Но если человек не знает других слов, кроме жаргонных, или не умеет их употреблять, такой человек неинтересен для других людей, он не владеет в полной мере родным языком. Борьба с жаргонизмами за чистоту языка и культуру речи отражает неприятие обществом языкового обособления. Употребление жаргонных слов обычно оценивается отрицательно с точки зрения чистоты и красоты языка. В наше время, когда жаргонные словечки часто встречаются в газетах и журналах, звучат по радио, в телевизионных передачах, невозможно избежать популярности этих слов. Сленг в молодежных журналах не мешает нам понять смысл той или иной статьи. Это не главный способ выражения мысли. С помощью сленга репортеры ставят акценты в нужных местах своего сообщения.

Мне кажется, они понимают дополнительный его характер по отношению к словам литературного языка. Это лишь способ напомнить читателю: «я свой», «я тебе близок по духу». Лексика жаргона

проникает в литературный язык через просторечие и язык художественной литературы, где она используется как средство речевой характеристики. Хочется закончить статью словами И.С.Тургенева: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками... Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием, в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса!»

Список литературы:

- 1 Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование. Вопр. языкознания. - М., 1996. - № 3.
- 2 Юганов И., Юганова Ф. «Словарь молодежного сленга». Сост.- 3-е изд. - М., 2003.
- 3 Валгина Н.С. «Активные процессы в современном русском языке». Учебное пособие для студентов вузов - М.: Логос, 2001.
- 4 Борисова Е.Г. «О некоторых закономерностях современного молодежного жаргона», «Русский язык в школе». 1981. - № 3.
- 5 Борисова- Лукашенец Е.Г. Современный молодежный жаргон. Русская речь. - 2004. - № 5.
- 6 Крысин Л. П. Молодежный жаргон. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое. - М., 2004. - С. 372-376.

Түйіндеме

А.Е. Байгожина, ф.ғ.к., доцент

А.М.Шегебаева

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Сленг - жастардың екіауыз сөйлеу ретінде

Мақалада автор сөзді ұлттық мәдениеттің маңызды компоненті ретінде ала отырып, тілдік қарым-қатынастың технологиялары зерттей отырып, жастар арасындағы күнделікті қолданылатын екіауыз сөйлеу түрлерін қарастырылған.

Resume

A.E. Baigozhina, c.ph.s., associated professor

A.M. Shegebayeva

Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Youth slang as everyday communication language

The word is the most important component of the national culture; studying the technology of speech interaction, productive speech actually brings to the highest cultural level, which means a new stage of spirit formation of nation and individual. It opens the way to mastership and self realization. The communication becoming the heart of professional activity cannot and should not become unrevealed and deformed by colloquialisms and vulgar words and phrases, it defines the possibilities and opportunities of the individual, owning it provides maximal personal self presentation and social demand.

Т.В. Егорова

Алматинский филиал Санкт-Петербургского Гуманитарного университета
профсоюзов Алматы, Казахстан

ПРОЯВЛЕНИЕ АСИММЕТРИИ В ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Асимметрия играет огромную роль в жизни языка и составляет одну из основных трудностей как для теоретического осмысления языковых фактов, так и для практического изучения языков. При этом единство противоположных тенденций (симметрия и асимметрия) обеспечивает само существование языковой

системы, благодаря ему лингвистическая система может эволюционировать.

Ключевые слова: симметрия, асимметрия, глагольная лексема, денотативная семема.

В современном языкознании аксиомой считается тот факт, что в любых звеньях языковой системы наблюдается как упорядоченность элементов, так и асимметрия знаков. Асимметрия играет огромную роль в жизни языка и составляет одну из основных трудностей, как для теоретического осмысления языковых фактов, так и для практического изучения языков. При этом единство противоположных тенденций (симметрия и асимметрия) обеспечивает само существование языковой системы, благодаря ему лингвистическая система может эволюционировать.

Впервые термины *симметрия* и *асимметрия* в приложении к языку использовал С.И.Карцевский, который в своей статье «Об асимметричном дуализме языкового знака» (1929) отметил и проанализировал характерный тип лингвистической асимметрии, происходящий вследствие расхождения плана выражения и плана содержания – полисемию и синонимию. По описанию С.И. Карцевского «обозначающее» и «обозначаемое» асимметричны, они постоянно скользят по «наклонной плоскости реальности»; каждое «выходит» из рамок, назначенных для него партнером: обозначающее стремится обладать иными функциями, нежели его собственная; обозначаемое стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак [1]. Развитие языкознания за прошедшие годы не только характеризуется все более широким использованием терминологической пары *симметрия/асимметрия*, но и признанием этих категорий важнейшими для изучения строения и функционирования языка.

Данное свойство в полной мере проявляется не только в лексической системе языка, основной единицей которой является слово, но и в сфере фразеологии, где представлена более сложная единица номинативной системы – неоднословное означающее, которое мы называем фразеосочетание. Под фразеосочетанием понимается сочетание лексем любого типа без каких-либо ограничений.

В.Г. Гак вполне правомерно выделил два типа асимметрии во фразеологии: с одной стороны, асимметрию в парадигматическом плане – варианты отношения в языке, а с другой – асимметрию в синтагматическом плане – аналитизм, при котором расчленено, т.е. двумя и более элементами выражается единое содержание [2].

Рассмотрим эти два типа асимметрии на примере фразеосочетаний с глагольной лексемой «иметь». Известно, что глагол «иметь» является универсальным средством выражения понятия посессивности и занимает видное место среди других форм выражения идеи обладания. Однако значение глагола «иметь» как носителя сложной семантической структуры не может быть полностью выражено однозначно значением обладания. В семантической структуре глагола «иметь» на уровне операционного анализа выделяются следующие семемы: «находиться в отношении юридического собственника» (иметь квартиру, машину, украшения); «содержать в своем составе» (иметь содержание, структуру границу); «находиться в отношении квазисобственника» (иметь мужа, родственника, коллегу) и др. Кроме того, в русском языке многочисленны фразеосочетания, в которых становление семемы связано с процессом десемантизации. Степень десемантизации в таких фразеосочетаниях различна, семемы неоднородны и способны выражать разные смыслы, которые реализуются при сочетании с отвлеченными существительными, относящимися к разным лексико-семантическим группам: иметь внешность, слух, талант, вес, отношение, успех, потенциал и т.д.

Проводя инвентаризацию языковых средств по каждой из семем этой многозначной лексики, можно выделить группы равнозначных высказываний по каждой семеме, представив тем самым асимметрию в парадигматическом плане. Определить группы равнозначных высказываний – это значит «перевести» определенную конструкцию в другие конструкции русского языка. При установлении семантического тождества фразеосочетаний мы говорим о разных способах выражения одного и того же смысла, когда равнозначными оказываются разноуровневые средства выражения: лексемы, одноструктурные и разноструктурные фразеосочетания, предложения и др.

Покажем группу равнозначных высказываний по денотативной семеме «находиться в отношении юридического собственника». Эту группу составляют конструкции с глаголами *быть* (у N род.VN им.); *владеть, располагать, обладать* (N им.VN тв.); *принадлежать* (N дат.VN им.); *держать* (N им.VN вин.). Например, внешне различные конструкции «он имеет магазин», «он владеет магазином», «он обладает магазином», «ему принадлежит магазин», «он держит магазин» оказываются семантически тождественными.

Все перечисленные конструкции наиболее полно передают значение «быть собственником чего-либо», практически мы имеем дело с разными способами выражения одной мысли. В словарях эти глаголы используются как взаимные определители друг друга. Однако наличие в лексико-фразеологической системе языка нескольких фразеосочетаний с абсолютно одинаковым значением

создает в ней известную избыточность средств, которая частично снимается при функционировании этих фразеосочетаний в речи.

Стремление к преодолению абсолютной эквивалентности внешне различных конструкций, несущих один определенный смысл, выражается вразного рода ограничениях: ограничения в употреблении, в лексической сочетаемости и т.д. Так, более широкой оказывается сочетаемость глаголов *быть* и *иметь*. Они реализуют свое первичное значение с большим количеством групп существительных: название локуса обитания, одежды, орудий деятельности, домашней утвари, предметов личного обихода, денежных единиц и т.д. В лингвистической литературе неоднократно отмечалась синонимичность конструкции с глаголом «быть» другим посессивным конструкциям: «У него не было хорошего костюма» / «Он не имел хорошего костюма». В принципе конструкция с «иметь» - это конверсив по отношению к конструкции с «быть». При этом, безусловно, конструкция с глаголом «быть» в различных вариантах употребляется гораздо шире, чем конструкция с личными формами глагола «иметь». Таким положением посессивных конструкций русский язык резко отличается от всех остальных славянских и вообще индоевропейских языков, выступая в качестве типичного представителя «быть»-языков. Однако в отдельных случаях конструкции с глаголом «иметь» оказываются предпочтительнее. Так, глагол «иметь» употребляется активнее и чаще в форме инфинитива; субъектного инфинитива в сочетании с глаголами модального содержания; в составе сложноподчиненных предложений со значением цели и условия; в императиве.

Отношения между конструкциями с глагольными лексемами *иметь* и *принадлежать* однозначно определяются термином «конверсные». Эти конструкции тождественны в стилистическом и в сочетаемости плане. Однако в коммуникативном плане возможности глагола *принадлежать* оказываются ограниченными. Он может участвовать только в той ситуации, в которой в коммуникативном фокусе оказывается имя посессора: *гимназия принадлежала профессору, газета принадлежит Гурову*.

Глагол *владеть*, активно употребляемый в сочетании с субстантивами-названиями места деятельности, птиц, животных, становится менее активным в сочетании с существительными, обозначающими предметы личного обихода, одежды, денежных единиц. В сочетании с существительными, называющими орудия труда, оружие, разные приспособления, наиболее продуктивными являются омонимичные конструкции с вторичным значением «искусно действовать чем-либо». Сравним *владеть машиной* (быть собственником) / *владеть машиной* (искусно управлять); *владеть кинжалом* (иметь в собственности) / *владеть кинжалом* (уметь обращаться с оружием).

Лексема *обладать* наименее частотна в данном значении. Примеры такого употребления лексемы в текстах очень редки: *обладать садом, сокровищами*. Глагол более тяготеет к сочетаниям с абстрактными существительными: *обладать знаниями, красотой, истиной* и т.д.

Глагол *располагать* наиболее активен в сочетании с абстрактными существительными, обозначающими названия форм устной и письменной информации: *располагать данными, сведениями, доказательствами*. Семему «быть собственником чего-либо» этот глагол реализует только с одной группой существительных – названиями денежных единиц: *располагать капиталом, состоянием, деньгами*.

Глагол *держать* становится эквивалентом глаголу *иметь* в указанном значении лишь с существительными – названиями животных: *держать кур, корову, кроликов*, а также с некоторыми субстантивами, обозначающими место деятельности: *держать лавку, трактир, газету*.

Как видим, конструкции, являющиеся в языке семантическими вариантами, при употреблении в речи стремятся к проявлению асимметрии, т.е. утрачивают функциональную эквивалентность.

Другой тип асимметрии наблюдается при вхождении глагола «иметь» в аналитические конструкции, в которых процессы обозначаются в расчлененном виде и описываются действия в разных аспектах, дополняющих инвентарь глагольных значений. Такие фразеосочетания издавна интересовали лингвистов. О сочетаниях типа «думать думать» вместо «думать» и «держать речь» вместо «говорить» писал еще Ф.И. Буслаев [3]. Ш. Балли выделил группу таких словосочетаний как «prendre une décision» (принять решение) вместо «decider» (решить) в особый фразеологический тип устойчивых сочетаний [4]. Соотношения устойчивых фразеосочетаний с однословными коррелятами могут быть различными. Покажем некоторые из них.

- Фразеосочетания и глагольные лексемы способны взаимозаменять друг друга: *иметь веру* – *верить*, *иметь желание* – *желать*.

- Глагольно-именные сочетания не имеют однословных эквивалентов: *иметь репутацию*, *иметь преимущество*, *иметь сноровку*.

- Фразеосочетания имеют коррелятивные слова, но связь между ними утрачена: *иметь понятие* ≠ *понять*, *иметь грамоту* ≠ *быть грамотным*.
- Устойчивые сочетания и однокоренные слова синонимичны лишь по одному из значений: «иметь жалость» соотносится только с одним из смыслов полисеманта «жалеть», и наоборот многозначная единица «иметь интерес» равнозначна глаголу «интересоваться» лишь в одном из своих значений (проявлять интерес).
- Имеются различия в синтагматических отношениях с другими единицами: *иметь уважение к матери* – *уважать мать*, *заслуженный ученый* – *иметь заслуги перед родиной*.
- Фразеосочетания имеют значительно больше семантических составляющих, позволяющих создавать устойчивые трехчленные конструкции, в которых взаимозамены с однословными коррелятами невозможны: *иметь ограниченное представление*, *иметь солидный опыт*, *иметь важный разговор* и т.д.

Таким образом, фразеосочетания с глаголом *иметь*, стремясь выразить свое значение другими языковыми средствами либо выполнить не свойственную им функцию, в конкретном употреблении в речи дистанцируются от других конструкций и утрачивают функциональную эквивалентность, реализуя специфическое значение, которое определяется не столько положением их относительно других единиц, сколько намерением говорящего, способного выделить в конкретной коммуникативной ситуации только один, необходимый в данном контексте смысл.

Список литературы:

- 1 Карцевский С. И. Об асимметричном дуализме лингвистического знака, пер с фран. // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Изд. 3., ч. 2. - М., 1965.
- 2 Гак В.Г. Фразеологические единицы в свете асимметрии языкового знака// Вопросы фразеологии. Самарканд, 1976.
- 3 Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. Изд. 7-е. Серия:
- 4 Лингвистическое наследие XIX века. - М.: КомКнига, 2006.
- 5 Балли Ш. Язык и жизнь. - М.: Едиториал УРСС, 2003.

Түйіндеме

Т.В. Егорова

Санкт-Петербург гуманитарлық кәсіподақтар университетінің
Алматы филиалы, Алматы, Қазақстан

Орыс тілінің лексико-фразеологиялық жүйесіндегі асимметрия

Мақала парадигмалық және синтагмалық аспектідегі тілдік асимметрияның күрделі талдауына арналған. Сонымен қатар, «бар» етістігіне байланысты фразеологиялық сөз тіркестерді мысал ретінде қолдана отырып, орыс тілінде меншіктік концепциясын жан-жақты көрсетуге осы етістіктің кеңінен қолданылатыны көрсетілген.

Resume

T.V.Egorova

Almaty Branch of the St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions,
Almaty, Kazakhstan

Asymmetries in the lexical-phraseological system of the Russian language

The article is devoted to the complex analysis of language asymmetry cases in paradigmatic and syntagmatic aspects based on the examples of phraseological combinations with the verb “to have”, which is a universal mean of expressing the concept of possessiveness in Russian language.

Л.К. Жаналина

Каз НПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ДУАЛИЗМ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ РАЗРАБОТКИ ЗНАЧЕНИЯ

Аннотация: В данной работе прослеживается: взаимосвязанное развитие методология и теории в разработке языковой семантики.

Ключевые слова: двойственность, гносеологическая двойственность, двойственность метагносеологического аспекта значения, методологические и онтологические аспекты значения.

«... мир человека главным образом должен определяться как мир значений. Мир может быть назван «человеческим» лишь в той мере, в какой он что-либо обозначает».
А.-Ж. Греймас

В данной работе прослеживается: взаимосвязанное развитие методология и теории в разработке языковой семантики.

I. Разработка значения в лингвистике.

Двойственность значения

Двойственность значения и двойственная направленность исследовательского инструментария есть проявление универсального по степени распространенности противопоставления-оппозиции, в научном описании в духе Ф. де Соссюра, утверждавшего, что язык создан из противопоставлений. Представляется, что данное утверждение поддерживается операциями категоризации, сравнения, которые выводят на данное проявление системности языка.

Методологические и онтологический аспекты значения

Методологические установки представляют гносеологический аспект значения, а его теоретическое описание – онтологический аспект. Первый аспект диктуется вторым, а второй порождается первым.

Функциональная двойственность значения.

В этой парной упаковке языковая семантика демонстрирует обращенность к действительности и выступает как ее отражение, выполняя отражательную функцию, и обращенность к мышлению (Н.Д. Арутюнова), связь с его познавательной функцией, с его содержанием, в первую очередь со знанием.

Гносеологическая двойственность.

Значение, наполненное знанием о действительности (материальной и идеальной), представляет результат познавательной деятельности мышления, гносеологическое знание. Познавание значения, требующее использования методов исследования, является метапознанием и создает метагносеологическое знание. Гносеологическое знание входит в языковое значение и определяется логическими процедурами знакомства с реальностью и особенностями реальности. Метагносеологическое знание отражает в соответствии с их направленностью акценты в освоении языковой семантики и влияет на ее содержание.

Двойственность метагносеологического аспекта значения.

демонстрируют:

- исследование значения в функции отражения;
- исследование значения в связи со знанием.

Осложненная двойственность методов исследования значения как отражения.

Первая группа научных подходов, которые применяются к значению, отражающему корреляцию между языком и действительностью, - порождение системно-структурного и функционального языкознания, в которых выделены предметно-логическое значение, значение-отношение и значение-функция [Уфимцева 1986, сс.57,58].

Понимания значения как отражения поддерживается Д.Н. Шмелевым: «Значение слова – отражение в слове того или иного явления действительности (предмета, качества, отношения, действия, процесса)» [Шмелев 1977, с.58].

Признак предметной соотнесенности, с завидным постоянством разрабатывается в науке о языке, порождая новые термины-понятия и теории. К примеру, возьмем понятие *референта*, разросшееся не просто в теорию референции, но и в целое научное направление. Можно также отметить развитие понятия денотата, который выступает не только как компонент лексического значения и формирует денотативное пространство языка [Бабенко 1999, с.13, но и имеет нейрофизиологический коррелят в виде образов, представлений, голограмм промежуточного языка. Промежуточный язык – зона денотации, или собственно денотативное пространство мышления. Он представляет один из трех неразрывных процессов, осуществляемых языком мозга, промежуточным языком и вербальным языком. [Там же: 54]. Поэтому единицы денотативного пространства связаны и функционируют вместе с единицами знакового (вербального) и сигнификативного пространств языка-мышления [Там же: 55].

Требование адекватности объекту, предъявляемая к методологии, определила формирование:

- 1) Субстанционального подхода к значению, отражающему действительность.
- 2) Реляционного подхода к значению-отношению.
- 3) Функционального подхода, который больше декларируется, так как сближается или отождествляется с реляционным подходом [Уфимцева 1986: 58, 59; Васильев 2008: 33].

Двойственность подходов проявляется в разграничении субстанционального и реляционного подходов.

Она осложняется.

1. Безусловное доминирование бинарной оппозиции субстанционального и реляционного подходов сочетается с выделением функционального подхода, реже еще и операционного подхода, при котором значение выступает как правило употребления [В.В. Левицкий 2006]. Но при этом последние два подхода оказываются, как правило, присоединенными к реляционному подходу.

2. Субстанциональный способ признается ведущим, так что снимается основание для его противопоставления реляционному подходу [Колшанский 1976, сс.7, 9, 10, 16].

3. Формируется интегративная платформа и соответственно интегративная теория, в которой происходит объединение, кооперирование подходов [Уфимцева, Васильев, Лисицына].

Интегративный подход.

1. *Истоки интегративного описания* значения в русском языкознании заложены в классических трудах В.В. Виноградова, В.А. Звегинцева.

2. *Развернутый вариант интеграции представляет семиологическая концепция А.А.Уфимцевой*, которая объединяет субстанциональный, реляционный и функциональный подходы к значению. Разработанный ею семиологический принцип направлен на рассмотрение лексического значения во всем его объеме, по всем осям его структурной организации. Он включает:

(1) Ономазиологический подход для изучения компонентов знакового (предметно-вещественного) значения – (денотативного и/или сигнификативного).

(2) Парадигматический подход к организации лексического состава и его распределения по семиологическим классам, подклассам, семантическим разрядам, лексико-семантическим группам

(3) Синтагматический подход для анализа семантических связей слов, детерминированных их синтаксическими функциями и позициями и обнаружения синтагматических характеристик слов и типов их логико-семантических связей.

(4) Лексикографический подход для раскрытия характера и типов смысловой структуры слов разных семиологических классов [Уфимцева 1986, с.4].

Составляющие семиологического принципа имеют общую теоретико-методологическую основу в виде идеи единства языка и речи, которая определяет объем значения.

3. **«Новая комплексная методика** изучения семантики естественного языка основана на интегративном подходе к анализу языковых фактов, опирающемся на междисциплинарное знание [Лисицына 2008, с.55].

Ее положения:

(1) Инструмент воплощения новой модели интегративного описания – информационно-технологический подход [Там же: с.52].

(2) Комплексная методика изучения семантики - это «комбинирование различных методов: общенаучных, универсальных (аддитивного, экстраполяции, реконструкции, логико-понятийного, интегрального), общих и частных как условие органической взаимосвязи структурного и исторического подходов и максимальной объективации процедуры получения истинного знания. [Там же: с.55]

(3) Основная цель интегративного подхода - восстановление целостности языка и придание ему статуса генерализованного объекта (ГО) науки, выводящий на первый план технологию создания и движения смыслов – информационные семантические потоки. [Там же: с.53].

4. ГО в его динамике конструируется в системе модулей: в концептуальном модуле (обобщение), бинарном модуле (противопоставление), классификационном модуле (дифференциация), в ассоциативных моделях (сравнение/сопоставление) [Там же: сс.55-56].

5. Методика включает универсальные принципы организации семантических структур, подтверждающих действие семиологических закономерностей – целостности семантических структур: их внутренне взаимопроницаемости, взаимодействия, траектории развития, включающие «перерывы постепенности», т.е. реализации принципа единства многообразия [Лисицына 2008, сс.52, 55, 56].

II. Разработка значения в психолингвистике.

Осложненная двойственность подходов.

1. Научные подходы в психолингвистике

Ассоциативный подход предназначен для выявления специфической внутренней структуры, «глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» его многостороннего опыта», которая организуется ассоциативными значениями, т.е. ассоциативными связями слова.

Параметрический подход нацелен на количественное сравнение по степени их выраженности составляющих значения, обнаруживающих его членимость.

3. *Признаковый подход* описывает психологический механизм пользования словом, а именно «все, что стоит за словом у человека через некоторый набор признаков, которые характеризуют увязываемый со словом объект, действие, качество и т.д.». Он выявляет не языковую, а психологическую структуру значения, которая состоит из определительных (определяющих) и характерных (характеризующих) признаков и презентует особенности восприятия внешнего мира человеком.

4. *Прототипный подход* в виде «эффекта базового уровня» изучает сочетание признаков, определяющих содержание значения и достаточных для его категориальной квалификации носителем языка.

5. *Ситуационный (событийный) подход* исследует значение, которое выступает как достояние индивида и участвует в образовании структур более высокого порядка – пропозиции, фрейма, схемы, сцены, сценария, события, ментальной модели и т.п. [Залевская сс.105, 109, 112, 114-115].

Метагносеологический аспект языковой семантики в психолингвистике обнаруживает двойственность, аналогичную той, которая выступает как противопоставленность субстанционального и реляционного подходов в лингвистике при их отдельном («штучном») и комплексном (интегративном) использовании.

Осложненная методологическая двойственность.

Ее демонстрирует:

Множественная двойственность психолингвистических подходов:

1. *Внутридисциплинарная двойственность*, обусловленная онтологическими отличиями по источнику значения – субстанция/реляция и распределяющая подходы в две группы.

А) Признаковый и параметрический и прототипный подход, которые изучают внутреннее содержание значения.

Б) Ассоциативный и ситуационный (событийный) подходы отношения, в которые значение вступает.

2. *Междисциплинарная конверсивно-комплементарная двойственность*, которая является результатом изучения одного и того же объекта – значения с разных, дополняющих друг друга позиций, представляющих позиции разных наук.

А) Психолингвистика представляет значение как психологическую реальность, присвоенную говорящей личности.

Б) Лингвистика представляет значение как языковую реальность, присвоенную языковой форме.

3) *Наложение междисциплинарной конверсивно-комплементарной двойственности я на внутридисциплинарную двойственность.*

Соединение психологической и языковой реальности значения удваивает субстанционально-реляционную двойственность значения.

Исследование значения в связи со знанием.

Когнитивная наука способствовала дополнению понимания значения. Наряду со значением-отражением, выполняющим функцию отражения действительности, возникает значение-знание, выполняющее познавательную функцию и выступающее как результат познавательной деятельности мышления. Все более распространяется утверждение, что мир предстает в значениях не сам по себе, а в преломлении наших знаний, мнений, впечатлений, чувствований. «Мы обозначаем не вещь, не отдельный объект, а совокупность ощущений и впечатлений от этого объекта» [Кубрякова 2004, с.16].

Следует сделать одно уточнение. Речь идет об утверждении когнитивной трактовки значения в современной лингвистике, так как она не является совершенно новой. Так, еще А.А. Потебня связывал значение не только с предметом, но и с формирующимся или сформированным понятием, т.е. с процессом познания.

Разработка когнитивных подходов.

Они развивают понимание значения как знания. Наибольшее распространение получили три подхода, также демонстрирующие двойственность.

1. **Когнитивно-семиотический подход** проявляет бинарность, кооперируя объективный и субъективный подходы, совмещая когнитивную и семиотическую установки. По определению Р.З. Мурясов и А.С. Самигуллина понимание подхода заключено в определении термина: «'Когнитивный' связывается нами в первую очередь с динамическим аспектом языковой системы в его соотношении с мыслительными структурами, которые есть фильтр в процессе превращения субъективных смыслов в объективные... предполагает этапность восприятия и познания действительности...» 'Семиотический' апеллирует к объекту науки и к объективным методам познания [Мурясов, Самигуллина 2008, с.72].

2. **Когнитивно-семиологический подход** разработан Н.Ф. Алефиренко.

По мнению ученого, когнитивно-семиологическая модель языка и речевой деятельности (лингвокультурологии) интегрирует две идеи:

(а) положение когнитивной лингвистики о функциональной корреляции структур когнитивной и языковой семантики (языковом кодировании внеязыковой информации);

(б) сведения о закономерностях речевой реализации вербализованного концепта. Важное место отводится исследованию понимания «языковленного» концепта, основным элементом в нем считается декодирование [Алефиренко 2008, с.205].

3. **Когнитивно-дискурсивный подход**, который, как отмечает Е.С. Кубрякова, выходит за пределы собственно лингвистики и диктуется синтезом когнитивной и коммуникативной парадигм научного знания. Его характеризует двойной ракурс исследования языка с точки зрения заключенных в нем структур знания, созданных для их дальнейшего участия в актах коммуникации, дискурсе [Кубрякова 2004, сс.48,37].

Выводы относительно второй группы подходов, применяемых к значению-знанию.

Обнаружены три особенности в исследовании и описании значения:

(1) их интеграция-кооперирование, что отражают их названия;

(2) междисциплинарная база;

(3) комбинация разных научных принципов при доминировании функционального и/или когнитивного.

Значение и знание.

Понимание значения как результата познания характерно для широкого подхода к значению.

1. **Влияние значения на знание.**

Значение – форма знания.

(а) Знания, получая языковую оболочку, преобразуются в языковые значения.

(б) Организация значений, сложившаяся в языке, влияет на систематизацию знаний, наряду с мыслительной категоризацией.

(в) Значение редуцирует знание в виде понятия, концепта, сокращая его до объема, достаточного для идентификации коррелирующего с ним объекта и для обеспечения коммуникации.

(г) Значение по способу существования двустороннее явление, имеет психологическую (идеальную) и языковую (материально-языковую) природу, знание – двусторонняя сущность, имеющая психологическую и нейрофизиологическую (материально-биологическую) стороны.

(д) Язык диктует расчленение знаний на языковые (выраженные средствами языка) и неязыковые (не выраженные средствами языка), на знания о языке (языковые знания) и знания об остальной реальности (внеязыковые знания).

2. **Влияние знания на значение.**

(а) Знание рациональное (результат работы мышления, категоризации, концептуализации, абстрагирования, анализа, синтеза и др.) и «телесный разум», чувственное знание (результат перцепции, восприятия, ощущения, представления, воображения) - источники значений. Данная оппозиция знаний определяет дуализм значения, который фиксирует традиционное разграничение денотативного (образного, предметного) и сигнификативного (понятийного) компонентов лексического значения. Признание их двойственного союза сохраняется и при учете других компонентов лексического значения, которые объединяются вокруг сигнификативного значения, чтобы совместно вступить в отношение с денотативным значением: Сигматическое (предметное, денотативное, ситуативное) значение (или сигматический, предметный, ситуативный аспект лексического значения) можно определить как отношение языковой единицы (т.е. знака и свойственного ему сигнификативного, структурного и прагматического значения) к конкретному предмету обозначаемой действитель-

ности (данной ситуации) и соответствующее отражение этого отношения в лексическом значении единицы [Новиков 1982, с.104].

(б) Знание, выступая в чувственной, перцептивной и рациональной, теоретической формах, в виде понятий и конструктов, диктует иерархию значений по признаку абстрактности, обобщенности. Данная классификация знаний проявляется в противопоставлении конкретных и абстрактных значений.

(в) Единицы знания (концепт, прототип, пропозиция, фрейм, сценарий, событие, картинка, схема, гештальт, паттерн, слот, скрипт, ментальная репрезентация, понятие) определяют содержание значений и их структуру, типы. Приведенные когнитивные единицы в основном заполняются одним из двух типов знаний, разграничиваемых по содержанию, - это декларативные и процедурные знания [Залевская 1999, сс.71 - 73]. Декларативные знания входят в концепт, прототип, картинку, схему, гештальт, ментальную репрезентацию, понятие. Процедурные знания содержат пропозиция, фрейм, сценарий, событие. Данные знания и прикрепленные к ним когнитивные единицы вступают в корреляцию со значениями идентифицирующими (предметными) и предикатными (пропозициональными), выделенными в логико-коммуникативной концепции Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1999, сс.11, 35].

(г) Знание переносит свою организацию (категории, сеть, ментальный лексикон, когнитивная модель, коннекционистская модель, модель кластеризации, сознание, мировоззрение, миропонимание) на систему языковых значений. Одну из многочисленных иллюстраций описания языковых значений на основе апелляции к знанию представляет функциональная грамматика В.А. Бондарко, в которой морфологическое значение, выступая в содружестве с лексическим, словообразовательным и синтаксическим значениями, образует, с одной стороны, семантическую категорию, представляющую функционально-семантическое поле, а с другой – понятийную категорию [Бондарко 1984].

Выводы

1. Значение в современной науке является междисциплинарным объектом, и его понимание в лингвистике обогащено достижениями других наук, а также выявлением разных его аспектов. Полиаспектность и междисциплинарность представляют интегративный подход к языку и к значению в частности. Интегративный подход направлен на описание объекта в его целостности.

2. Развитие представлений о языковом значении характеризуется взаимообусловленной эволюцией методологии и теории семантики.

3. В разработке научных подходов к значению можно наметить два этапа:

– исследование значения в рамках системно-структурного, функционального языкознания в качестве языковой единицы, выполняющей функцию отражения действительности;

- исследование значения в рамках когнитивной парадигмы как формы знания, выполняющей познавательную функцию.

4. Теоретическая и методологическая разработка значения характеризуется последовательным дуализмом - «двойственностью», комплементарной бинарностью, выступающей, как можно предположить, в виде универсальной модели пакетирования знаний об объекте познания, которая распространяется и на сам объект.

Список литературы:

- 1 Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. – М.: Akademia, 2002.
- 2 Алефиренко Н.Ф. Концепт, смысл и языковое значение 203-201.//Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Выпуск 24. /Отв. ред. С.Е. Родионова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2008.
- 3 Андерсон Дж. Р. Когнитивная психология. – СПб., 2002.
- 4 Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика: 2-е изд., сипр. И доп. – М.: Школа «Языки русской культуры, Издательская фирма «Восточная литература РАН, 1995 – XIII с.
- 5 Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. - М., 1999.
- 6 Бацевич Ф.С., Космеда Т.А. Очерки по функциональной лексикологии. – Львов: Свит, 1977.
- 7 Васильев Л.М. Значение как знаковая модель неязыкового содержания (образного и логического) //Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Выпуск 24. /Отв. ред. С.Е. Родионова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2008. – С.33-38.
- 8 Греймас А.-Ж. Структурная семантика: поиск метода. - М: Академический проект, 2004. – 368 с.
- 9 Залевская А.А. Введение в психолингвистику. - М.: РГГУ, 1999.
- 10 Залевская А.А. Некоторые новые подходы к значению слова//Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Выпуск 24. /Отв. ред. С.Е. Родионова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2008.
- 11 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1987.

- 12 Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантик языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, 1976.
- 13 Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004.
- 14 Лакофф. Дж. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории говорят нам о мышлении. – М., 2004.
- 15 Левицкий В.В. Семасиология. – Винница, 2006.
- 16 Лисицына Т.А. Лингвистическая теория и метод: на пути к целостности//Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Выпуск 24. /Отв. ред. С.Е. Родионова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2008.
- 17 Мурясов Р.З., Самигуллина А.С. Методологические презумпции когнитивно-семиотического подхода: теоретический аспект//Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Выпуск 24. /Отв. ред. С.Е.Родионова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2008.
- 18 Новиков Л.А. Семантика русского слова: Учеб.пособие. – М.: Высш.школа, 1982.
- 19 Русская глагольная лексика: денотативное пространство: Монография/Под общ.ред. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд.-во Урал.ун-та, 1990.
- 20 Стернин И. А. Типы значений и концепт // Концептуальное пространство языка: Сб. науч. тр. / Под ред. проф. Е. С. Кубряковой. Федеральное агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005.
- 21 Уфимцева А.А. Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики. – М.: Наука, 1986.
- 22 Уфимцева А.А. Семантика слова // Аспекты семантических исследований / Под ред. Н.Д. Арутюновой, А.А. Уфимцевой. – М.: Наука, 1980.
- 23 Уфимцева А.А. Семантический аспект языковых знаков// Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, 1976.
- 24 Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: Учеб.пособие для студентов педин-тов – М.: Просвещение, 1977.

Түйіндеме

Л.К. Жаналина

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Мағынаны дамытудың теоретикалық және әдістемелік аспектілеріндегі дуализм

Мақалада мағынаны теоретикалық және әдістемелік зерттеу бірізді дуализммен сипатталатын айтылған.

Resume

L.K. Zhanalina

Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Dualism in the theoretical and methodological aspects of meaning development

Theoretical and methodological study of meaning is characterized by the consecutive dualism, "duality", complementary binarity, presents a universal model of packaging knowledge about the subject of examination including the subject itself.

Қартабаева А.А., докторант

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТІЛДЕРІНДЕГІ САНДЫҚ ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫҚ БІРЛІКТЕРДІҢ КЕЙБІР ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа: Қазіргі қазақ тіл білімінің бір саласы ретінде танылып отырған фразеология – құрылымы мен құрамы тұрақты, даяр қалпында қолданылатын бейнелі тұрақты тіркестердің қазіргі жай-күйін және тарихи қалыптасуын зерттейді.

Тірек сөздер: Фразеология, сан есім, фразеологиялық антонимдер, сандық фразеологиялық бірліктер

Фразеология термині белгілі бір тілдегі фразеологизмдердің тұтас жиынтығы деген мағынамен қатар, тіл білімінің фразеологизмдерді зерттейтін саласы деген ұғымда да қолданылады.

I. Кеңесбаевтың авторлығымен шыққан «Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі» қазақ фразеологиясына ғана емес, қазақ тіл біліміне де қосылған елеулі үлес. Қазіргі қазақ фразеологиясы – зерттелген қырына қарағанда зерттелмеген тұсы әлі де көп тіл білімінің бір саласы. Автор аталған еңбегінде қазақ тіліндегі фразеологизмдердің теориялық мәселелерін де жан-жақты қарастырып, болашақ ғылыми-зерттеу жұмыстарына бағдар боларлық ғылыми пікірлер айтқан [1].

Фразеология жеке лингвистикалық пән ретінде XX ғасырдың 40 жылдары қалыптасты. Фразеология саласының қалыптасуына, дамуына өзіндік үлес қосқан В.В. Виноградов, Н.М.Шанский, В.Н. Телия, М. Чернышева, М.М. Копыленко, А.В. Кунин, И.В. Арнольд, I.Кеңесбаев, Ә.Т. Қайдар, Б.Манасбаев т.б. сынды ғалымдар мақал-мәтелдерді фразеология саласының еншісіне тиесілі деген ғылыми негіздемелер ұсынады.

Кейбір ғалымдар, айталық, профессорлар А.И.Ефимов, Г.Х.Ахунзянов, мақал-мәтелдерді, қанатты сөздерді фразеологизмнің айрықша бір түрі деп қарастырады. «Мақал-мәтелдер, қанатты сөздер фразеологизмдердің қатарына жатқызылғанда, олардың сөйлеу кезінде тыңнан жасалынбай, даяр калпында жұмсалатынын, құрамының тұрақтылығы ескеріледі». Ә. Болғанбайұлы мен Ғ. Қалиев «Қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы» атты еңбекте: «Фразеологизмдердің өз алдына дербес лингвистика саласы екендігін танытатын негізінен үш белгісі бар. Олар: 1) даяр калпында жұмсалып белгісі, 2) мағына тұтастығы, 3) тіркес тиянақтылығы», – деп жазады [3].

Фразеологизмдерге тән бұл белгілер әркез бір-бірінен айқын ажыратыла бермейді. Сондықтан фразеологизмдерді топтастыру тіл біліміндегі күрделі мәселелердің бірі болып табылады.

Кейбір сан есімдердің әр елдің мәдениетіне байланысты әр түрлі мағына беретіні қалыпты құбылыс. Десек те, ағылшын және қазақ тілдеріндегі сандық фразеологиялық бірліктердің өзара ұқсастықтары да баршылық. Мысалы: ағылшын тіліндегі one or two – бірлі-екілі деген ұғымды білдірсе, hundredandone - жүздеген деген мағына береді.

«Екі» сан есімі ағылшын және қазақ тілдерінде полисемантикалы болып келеді. Мысалы: of two evils choose the least - таяқтың екі ұшы бар.

«Бір» және «екі» сан есімдерімен берілген фразеологиялық бірліктер көбіне уақыт жиілігін көрсетеді. Мысалы: between two days - өте тез деген ұғымды білдіреді. The first thing one knows – көзді ашып-жұмғанша тіркесіне балама бола алады.

«Үш» сан есімі ағылшын және қазақ тілдерінде фразеологиялық тіркес ретінде көп қолданылмайды немесе тура мағынасында қолданылады. Мысалы: Two is company, but three is none - екі адам бар жерде үшіншісі артық.

«Жеті» санының өзіндік мағынасы бар. Әсіресе Ежелгі Шығыста «жеті» санын ерекше дәріптеген. Кейбір ғалымдар бұл санды алты бағытпен байланыстырады: жоғары, төмен, алға, артқа, оңға, солға және өзінің тұрған орнын қосқанда жеті болады. Ағылшын тілінде «жеті» саны позитивті мағынада қолданылады. Мысалы: everything is sevens and elevens – барлығы да ойдағыдай дегенді білдіреді. Ағылшын тіліндегі on cloud seven фразеологизмін бақыттан басы айналу деп аударуға болады.

Қазақтарда «жеті» саны киелі сан болып есептеледі: жеті қазына, әлемнің жеті кереметі және т.б.

Әдетте «он үш» саны көптеген елдерде бақытсыз сан болып есептеледі. Сондықтан бұл санмен кабинет есіктерін, қонақ үй бөлмелерін, кеме каюталарын номерлемейді [4].

Ал біздің елімізде бұл сан жақсы мағынада қолданылады. Мысалы: он үште отау иесі.

Қазіргі тілдік қорда қолданылып жүрген фразеологизмдердің біразы адам эмоциясына қатысты. Адам эмоциясына қатысты фразеологизмдердің бір тобы жеке тұрып адамның түрлі көңіл-күйін білдіретін болса, енді бір тобы контекст ыңғайына қарай эмоциялық реңкке ие болады.

Біреудің қорыққандығын айтқымыз келсе жүрегі ұшты, зәресі ұшты, үрейі ұшты, иманы қашты, көзі шарасынан шықты, көзі алақандай болы, жүрегі тас төбесіне шықты, зәресі зәр түбіне кетті, жаны мұрнының ұшына келді, деген фразеологизмдерді, ал біреудің қатты таң қалғандығын аузын ашып, көзін жұмды, рахаттанғанын айызы қанды, қуанғанын екі езуі екі құлағына жетті, жерден жеті қоян тапқандай болды, құмартқанын аузының суы құрыды, аузынан суы ақты, аузынан сілекейі шұбырды, ұялғанын кірерге тесік таппады, бет моншағы үзілді, бетінен оты шықты, құлағының ұшына дейін қызарды, жүзі шыдамады, жер шұқыды, үрейленгенін төбе шашы тік тұрды, өкінгенін санын соғып қалды фразеологизмдері арқылы білдіреміз. Бұлардың барлығы ана тілінің шексіз

байлығын, фразеологизмдердің эмоциялық реңк жасаудағы орамдылығын көрсетеді.

Фразеологизмдер сөйлем ішінде қолданылғанда стильдік ерекшелікті, эмоциялық реңкті айқын көрсетуге қызмет етеді. Мысалы, қуанды деген сөз бен екі езуі екі құлағына жетті фразеологизмінің, қорықты деген сөз бен жүрегі тас төбесіне шықты фразеологизмінің, арасында мағыналық сәйкестік болғанымен, бұл сәйкестік толық балама бола алмайды себебі қуанды, қорықты сөздерінде фразеологизмдердегідей экспрессивті реңк жоқ.

Бұл жөнінде І. Кеңесбаев өз ойын былай тұжырымдайды: «Жеке сөз өздігінен барлық жағдайда ауыс, бейнелі мағынада жұмсалуды міндетті емес (басқаша айтқанда, сөздің бұл жерде факультатив қабілеті бар да, бірақ оның әрдайым сырттай көрінуі басты шарт емес) [1].

Ағылшын тіліндегі сандық фразеологиялық бірліктердің мағыналас болып келетін тұстары да кездеседі. Мысалы: *strike the first blow – draw the first blood – cast the first stone at smb.* Бұл фразеологиялық бірліктерді синоним ретінде қолдануға болады.

Ал фразеологизмнің бейнелі (дәлірек айтқанда, туынды) мағынада жұмсалуды – өн бойы кездесер қағида. ФЕ (ф. түйдек те, ф. тіркес те) т у ы н д ы мағынаны білдіреді де, сөз т ү б і р мағынаны білдіреді. Осыдан шығатын тағы бір түйін: ФЕ мен сөз бір-біріне баламалық байланыста емес, жанамалық қатынаста болады деген топшылауды қолдаймыз. Яғни белгілі бір ФЕ-нің ішіндегі сөздердің бірде-бірі дербес мағынаның референті бола алмайды.

Басқаша айтқанда ФЕ құрамындағы белгілі бір компонент дербес мағынаны білдіре алмайды. Ал, жеке сөз өзінің референттік қасиетін сақтамауы мүмкін емес. Осыдан келіп, біраз ғалымдар ФЕ-нің мағынасын фразеологиялық мағына деп, сөз, еркін тіркес мағынасын лексикалық мағына деп атауды лайық көреді. Бұған келтірер үлкен дәлел: ФЕ тікелей мағынада емес, туынды мағынада ғана жұмсалады».

Фразеологизмдер көркем әдебиет тілінің қажеттілігін өтеуде халықтың эстетикалық талғамын танытатын ең күшті тілдік құралдардың бірі болып есептеледі. Тілдің әдебилігінің сипаттарының бірін, әдеби тілдің даму кезеңдерінің көркемдік ерекшеліктерінің бірін фразеологизмдер танытады.

Фразеологизмдер мән-мағынасы жағынан бір-біріне синоним болып жұмсалудымен қатар мән-мағынасы жағынан бір-біріне қарама-қарсы болып та қолданылады. Тіліміздегі мағыналары қарама-қарсы мәнде жұмсалатын тұрақты тіркестер фразеологиялық антонимдер деп аталады.

Қазақ тіліндегі фразеологиялық антонимдерді екіге бөліп қарастырған Ә. Болғанбайұлы мен Ғ. Қалиевтің ұстанымына сүйене отырып эмоциялық реңкті фразеологиялық антонимдерді де екіге бөлуге болады деп ойлаймыз. Бірінші түрі эмоциялық реңкті фразеологизмдердің өз ішіндегі компоненттерін басқа сөздермен алмастыру арқылы жасалады. Мысалы, бетінен оты шықты (қызарды, қысылды, ұялды) – беті бүлк етпеді (ұялмады, бедірейіп тұрды, арыздығын көрсетті), үміт етті (күдерін үзбеді, дәме қылды) – үмітін үзді (күдерін үзді, болады-ау деген ойынан шықпады) т.б.

Екінші түрі құрылым-құрылысы жағынан мүлдем бөлек эмоциялық реңкті фразеологиялық антонимдер. Мысалы, соры сорпадай қайнады (бақытсыздық тап болды, қасіретке ұшырады) – көзі ашылды (сордан арылды, жолы ашылды, қолайлы жағдай туды), сабыр етті (шыдам, төзім білдірді, асығыстық жасамады) – дегбірі қалмады (шыдамсызданды, асып-састы) т.б. Қазақ тілі тек эмоционалды реңкті ғана емес, бұдан басқа да қарама-қарсы мәнді фразеологизмдерге өте бай.

Бұл тілдегі сан алуан стильдік қолданыстармен тығыз байланысты. Лексема көлемінде қарастырылатын антонимия құбылысын фразеологизмдердің ауқымында қарастыру жан-жақты зерттеуді, ерекшеліктерін ашуды қажет ететін тың мәселе.

Ағылшын тіліндегі қарама-қарсы мағынада қолданылатын сандық фразеологиялық бірліктердің қатарына *to play first fiddle* – жетекші орында болу, *to play second fiddle* – қосалқы роль атқару тіркестерін жатқызуға болады.

Қорыта келе ағылшын және қазақ тілдеріндегі сандық фразеологиялық бірліктердің ұқсастықтары да баршылық, сонымен қатар айырмашылықтары да елеулі.

Әдебиеттер тізімі:

- 1 Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы: Ғылым, 1977. – 712 б.
- 2 Қожахметова Х.Қ., Жайсақова Р.Е.. Қазақша-орысша фразеологиялық сөздік. – Алматы: Мектеп, 1988. – 211б.
- 3 Болғанбаев Ә., Қалиев Ғ. Қазіргі қазақ тілі лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: Санат, 1997. – 255 б.
- 4 Керлот Х.Э. Словарь символов. – Москва: Refi – book, 1994.с.580.

Қартабаева А.А. - докторант
КазНПУ им. Абая, Алматы, Қазақстан

Некоторые особенности цифровых фразеологических единиц в английском и казахском языках

В этой статье рассматриваются некоторые особенности нумерологических единиц в английском и казахском языках.

Resume

Kartabayeva A.A. - doctoral
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Some features of numeral phraseological units in the English and Kazakh languages

Some peculiarities of number phraseological units in English and Kazakh are considered in this article.

Sh. U. Sultankulova, A.T.Zhakybaeva - senior teachers
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

SEMANTIC CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Annotation: Nowadays a number of scholars turn their attention to the science of phraseology. One of the ideas is connected with the understanding of phraseological units as phenomena of culture, and therefore the functioning of them is investigated in cultural context. Thus phraseology has entered the sphere of sociolinguistics. This article deals with the peculiarities and proper usage of the semantic classification of phraseological units in both languages.

Key words: phraseological units, phraseological fusions, phraseological unities, phraseological collocations.

Phraseological units in both languages may have the same meaning but be based on different images of highly national character. V. Maslova points out that we can't overstate the role of national peculiarities in the phraseological picture of the world [Maslova 2001]. There are a lot of international phraseological units and expressions based on the knowledge of the real world common to all mankind in the phraseological systems of the Kazakh and English languages. The differences in PU images can be explained by the lack of coincidence of the technique of secondary nomination in different languages rather than by their cultural peculiarities. Phraseological units can be classified according to the degree of motivation of their meaning. This classification was suggested by acad. V.V. Vinogradov for Russian phraseological units. He pointed out three types of phraseological units:

1. Phraseological fusions (фразеологиялық тұтастық).
2. Phraseological unities (фразеологиялық бірлік).
3. Phraseological collocations (фразеологиялық тізбек).

a) **Phraseological fusions** where the degree of motivation is very low, we cannot guess the meaning of the whole from the meanings of its components, they are highly idiomatic and cannot be translated word for word into other languages, e.g. kick the bucket — (die), on Shank's mare - (on foot), to let the cat out of the bag- (to tell sb's secret without intending it), heavy father — “serious or solemn part in a theatrical play, to pull one's leg (to deceive); at sixes and sevens (to confusion); a mare's nest (a discovery which turns out to be false or worthless); to show the white feather (to show cowardice); to ride the high horse (to put on airs). In Kazakh, for example, мұрнынан шаншылып жүр, мұрнына су жетпеді дегеннен қолы тимеді, бұрылуға мұршасы болмады (to be busy).

Phraseological fusions represent the highest stage of blending together. The meaning of the components is completely absorbed together. Phraseological fusions are specific for every language and do not lend themselves to literal translation into other languages. Phraseological fusions are the most idiomatic of all the kinds of phraseological units.

b) **Phraseological unities** where the meaning of the whole can be guessed from the meanings of its components, but it is transferred (metaphorical or metonymical). Phraseological unities are non-motivated as their meaning can usually be perceived through the metaphoric meaning of the whole phraseological unit. For example, to show one's teeth, to wash one's dirty linen on public, to play the first fiddle (to be a leader in something), old salt (experienced sailor), to give a person a black look etc; In Kazakh, for instance, ескі жараның аузын ашты дегеннен өткенді қайта қозғады, ұмытып кеткенді еске салды, көзіне көк шыбын үймелету (басыну, қорлау), ақ түйенің қарны жарылу (молшылық).

c) **Phraseological collocations** where words are combined in their original meaning but their

combinations are different in different languages, e.g. cash and carry (self-service shop), in a big way (in great degree): white crow, a bosom friend etc. In Kazakh ботакөз, қоянжүрек, тонмойын, желаяқ, көзұшында, көзжеткісіз, көзін тырнап ашқалы, көзі тірісінде etc.

Now I want you to pay attention to the connotational peculiarities of English and Kazakh zoomorphic phraseology.

Contemporary sociolinguistic direction in the study of phraseological units put forward the need for a detailed analysis of their ethno-cultural peculiarities and interlingual relations on the basis of culturally relevant evidences. Not by chance, most domestic and foreign cross-cultural researches in the field of phraseology is not focused on the mechanical detection of parallel structures of units in different languages, and the disclosure of internal connections and interdependence of the studied linguistic phenomena. In the ethnic culture of different peoples phraseology including the names of animals – is primarily a statement about the human-being, his spiritual and social terms.

Sufficiently a large number of English zoomorphic phraseological units have full or partial equivalents in other languages, because of the coincidence of mental maps of reality in carriers of different languages and common elements of culture the so-called “cultural universals”. However due to differences in cultural factors, ethnic origin, different lingua world picture and the various literary sources, many zoomorphic set expressions contain an element of value, which is understandable only for the carriers of given culture, served by its language.

For example, in English, there are such verbal clichés like “it rains cats and dogs” (a heavy rain), and “a rat race” (competition), “to suck the monkey” (about the manner of drinking from the bottle), and other. In Kazakh also such clichés are found: “koi auzynan shop almas” (about quiet and mild person); “it olgen zher” or “it arkasy kiyanda” (a great distance away from); “koyan zhurek” (the coward); “tyshkan tirlic” (boring and monotonous job). In general, the traditional choice of zoonyms in phraseological fund of Kazakh and English languages has much in common both in the aspect of theory nomination and in terms of valuation connotation.

Predominantly positive connotation of zoonym “horse” in semisphere of English and Kazakh ethnic culture confirmed by examples of contextual implementation, apparently goes back to ancient archaic trickster, embodied by the literary tradition. “A horse! My Kingdom for a horse!” – exclaimed Shakespeare’s Richard III. Many period of evolutionary development a human-being and a horse passed together in the spiritual and physical harmony with each other. The world history has documented numerous instances of the sublime, grateful and respectful treatment of the owner to his horse. In the Greek myth Poseidon and Medusa Gorgona had the son – winged Pegasus, a symbol of inspiration. In Buddhism it is Kantka, white horse of Gautama. In Islam – Al-Barak, in Christianity – the horses of the horsemen of Apocalypse. Kazakh people always respected this animal and had special attitude toward this animal. Their positive attitude is reflected in proverbs and sayings such as: “Жылқы – малдың патшасы”, “Ат ұстаған азабынан құтылады”, “Аттылы ақысын жаяуға жібермес”, “Аттының несібі алтау”, “Жылқы кісінескенше, адам сөйлескенше”, “Ат аяғынан семіреп, адам құлағынан семіреп”, “Ер сасқанда белгілі, ат шапқанда белгілі”, “Ат жақсысын мақта, адам жақсысын жақта”, “Жалғыз атты жарыстан қалмас”, “Алып анадан туады, ат биеден туады”, “Тұлпар шаба жетіледі, сұңқар ұша жетіледі”, “Аттан тай озады, атадан бала озады”, “Саумал ішсең қымыз жоқ, байтал мінсең құлын жоқ”, “Атыңнан айырылсаңда, ер-тоқымыңнан айырылма”, etc. We observed the collection of Kazakh proverbs where were 350 proverbs about animals. Among them proverbs containing zoonym “horse” takes premier place and precisely all of them have positive connotation.

The highest percentage of examples with a negative evolutionary connotation falls on donkey hemisphere. Paradoxical nature of the interpretation of this image in English ethnic culture is that in ancient times, a donkey was considered as a sacred animal. Certain rituals associated with the glorification of the donkey went into the use of a Catholic and the Orthodox Church. In some countries of the United Kingdom and on the west of the USA such competitions as “donkey’s beauty” and “donkey’s parades” still take place to commemorate of the escape of the Holy Family on donkeys to Egypt. There is a unit in folklore and in phraseology, however, a donkey – a symbol of stupidity, stubbornness, laziness. Historically it was first mean of transport, transport which was employed by prophets. However, only some settled tribes of South Kazakhstan used donkey as a mean of transport. Even inhabitants of the west, the east, the north and the central part of Kazakhstan did not see this animal. So, Kazakh set-expressions and proverbs with zoonym “donkey” always have negative evaluative connotations. For example, “Есек жорға қатқатқа, сыры мәлім батпақта”, “Есектің жүгі жеңіл болса жатаған”, “Есек семірсе иесін тебер”, “Қарға мақтанып сұңқар

болмас, есек мақтанып тұлпар болмас”, “Есекті отқа айдасаң, боққа қашар”, “Есекке күміс ер жараспас”. Such kind of examples can be found also in English. For example, they are “An ass in a lion’s skin”, “If the ass bray at you, don’t bray at him”, “Jest with ass and he will flap you in the face with his tail”, “An ass is but an ass, though laden with gold”, “Honey is not sweet for a donkey», “Judge not the horse by his saddle”, “Don't change horses while crossing a stream.”

Apparently, the most important legacy of archaic zoomorphism is not so much of its semantics (in most cases it is destroyed), is not mythic tradition, but the principle of unity of people and animals in the chain of wildlife within a particular ethnic culture.

Despite of the existence of similarities and structural and semantic parallels, zoomorphic phraseological units in different languages have vivid national characteristics, due to both intra-linguistic factors and features of the national – cultural environment.

As English and Russian dictionaries, Kazakh phraseological dictionaries and other highly valuable reference-books contain a wealth of proverbs, sayings, various lexical units of all kinds, but as a rule do not seek to lay clown a reliable criterion to distinguish between variable word-groups and phraseological units. Academician S.Kenesbayev’s dictionary may seem the first one in which theoretical principles for the selection of Kazakh phraseological units was elaborated was published in our country.

Phraseology is a kind of picture gallery in which are collected vivid and amusing sketches of the nation’s customs, traditions and prejudices, recollections of its past history, scraps of folk songs and fairy-tales.

Great academician S. Kenesbayev opens the field of investigation of Kazakh phraseology. His Kazakh phraseological dictionary is a highly valuable reference book.

References:

- 1 A course in Modern English Lexicology.
- 2 Chepkova T. P. “Phraseologisms with animalistic images”// Russian in school. 1990. №6.
- 3 “Kazakh proverbs and sayings”. Almaty, 2001
- 4 S. Kenesbayev “Kazakh Phraseological dictionary”
- 5 Mardanova D.M. “Comparative analysis of phraseological zoonyms in English and Turkish”, Dissertation Candidate of philological science. Kazan, 1997

Түйіндеме

Ш.У. Султанкулова, А.Т.Джакибаева – аға оқытушылар
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Тұрақты сөз тіркестерінің семантикалық классификациясы

Тіл бейнелілігінің бірден-бір көрсеткіші – фразеологизмдер. Фразеологизмдер бойындағы ұлттық бояу әр халықтың әлем бейнесімен тығыз байланысты. Яғни фразеологизм – бір жағынан, тіл көркемдігінің құралы болса, екіншіден, ой көркемдігінің сипаты. Тіл мамандарының айтуы бойынша, фразеологизм өз тарапынан мәдени ақпаратты символдау қызметін атқарады. Мақалада қазақ және ағылшын тіліндегі тұрақты сөз тіркестерінің семантикалық классификациясының ерекшеліктері және олардың дұрыс қолданылуы туралы мәлімет беріледі.

Резюме

Ш.У. Султанкулова, А.Т.Джакибаева – ст.преподаватели
КазНПУ им. Абай, Алматы, Казахстан

Семантическая классификация фразеологических единиц

В статье рассматриваются особенности семантической классификации фразеологических единиц в казахском и английском языках и их правильное употребление

М.К.Бисенбаева, магистрант
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

ҚАЗАҚ ТІЛІ ҚАРАТПА СӨЗДЕРІНІҢ ЗЕРТТЕЛУ ЖАЙЫ

Аңдатпа:

Бұл мақалада қазақ қаратпа сөздерінің зерттелу жайы, айтылу өлшемі, қолданылу аясы, ерекшеліктері қарастырылады.

Тілімізде қаратпа сөздер – сөз бен сөйлем ішінде адресатты білдіретін сөздер немесе сөз тіркестері болып табылады. Қаратпа сөздің мақсаты адресаттың назарын өзіне аудару, айтылып жатқан хабарға әрекетін байқау, сөз сөйленіп тұрған мезеттегі іс- әрекетке араласу мақсатын көздейді.

Қазақ сөз әдебі қорындағы қаратпалар сан жағынан алғанда аса мол, түр жағынан алғанда сан алуан, бірақ әлі күнге дейін олардың тізімі жасалмаған. Қаратпа сөздер қазірге дейін толық зерттеліп бітпеген тіл біліміндегі мәселелердің бірі. Олардың, негізінен, туыстық қарым-қатынасқа, таныс-бейтанысқа және әлеуметтік жікке байланысты айтылатын түрлері бар.

Қаратпа сөздер туралы айтылған оқулық, кандидаттық диссертация, методикалық құралдармен танысу барысында ең алдымен:

- қаратпа сөздердің тілдік единица ретінде ғана қарастырылғаны;

- қаратпа сөздер туралы, яғни, олардың тұлғасына, қандай сөз таптарынан жасалғанына, интонациясына байланысты тоқталғанын көреміз.

Сонымен қатар, оқулықтардың біразында окшау сөздерге ғана анықтама беріп, оның түрлеріне жеке ереже бермей-ақ, негізгі қасиеттеріне тоқталады.

Қаратпа сөздер сөйлемнің аясын кеңейтетін үлкен тілдік категория. Қаратпалардың сөйлем мазмұнына өзіндік әсері бар. Тілде бекерден бекер қосыла салған элемент емес. Сөйлемге күшейту мәнін үстейтін және сөйлем мүшелерінің қызметінде басқа біреудің ойын, назарын аударту үшін үнемі жаңару үстінде жұмсалатын синтаксистік элемент Қаратпа сөздердің табиғатын айқындау - қазіргі тіл білімінің кезек күттірмейтін мәселесі екендігі айтылады.

Кілт сөздер: қаратпа сөздер, қаратпа сөздердің табиғаты, қазіргі тіл білімінің кезек күттірмейтін мәселесі.

Адамның ой-өрісін, мәдени дәрежесін, ақыл- парасатын, рухани байлығын көрсететін айна ол - тіл болып табылатын болса, тіл білімінде қаратпа сөздер өзіндік ерекшелігі бар сөздер.

Көптеген отандық ғалымдардың еңбектерінде қаратпа сөздердің стильдік реңктерін әр түрлі кейіпте көрсеткен. Яғни, сөйлемдегі басқа сөздермен синтаксистік байланыста айтылмағанымен, мағыналық байланыста жұмсалып, ойды тартымды, әсерлі, дәл түсіндіруге үлкен қызмет атқаратынына ғана тоқталады. Яғни, тіл білімінде қаратпа сөздерді сөйлемнің құрамынан тыс мүше ретінде қарастыру басым. Бұл жерде мынадай бір ерекшелікті ескеру қажет. Сөз бен сөз тіркесі сөйлем құрайтын материал болғанымен, сөйлемге ұйымдаспай тұрып, сөйлем құрамынан тыс тұрып тілдің коммуникативтік элементтері бола алмайтыны мәлім. Ондай жағдайсыз аталған екі топ тілдің \номинатив\ элементтері дәрежесінде ғана қалады. Сөйлемге ұйымдасқаннан кейін, сөйлем құрамына енгеннен кейін ғана ой құрамындағы атқарар мәніне сәйкес сөйлем мүшесіне айналады. Байланысқан, белгілі бір ойдың, хабардың берілуіне қызмет ететін синтаксистік конструкция құрамында оған қатыссыз элемент болмайды. Қаратпа сөздер де синтаксистік конструкциялардың бір түрі болғандықтан, сөйлемнен байланыссыз қаралуға тиіс емес.

Қазақ халқының басқа халықтармен салыстырғанда мінез-құлқы, дүниетанымы, әлеуметтік көзқарастары, қарым-қатынас мәдениеті негізінде қалыптасатын тілінің ойлау, сөйлеу, айту, атау жүйелері әрқалай болатынын ескерусіз қалдырып, отандық авторлар өз еңбектерінде қаратпа сөздердің тек қана грамматикалық қырынан ғана зерттеп, қарастырады да, олардың мәніне аса көп назар аударма бермейді.

Қаратпа сөздер туралы А.Байтұрсынов, М.Балақаев, М.Томанов, Р.Әміров, Р.Сыздықова, Т.Сауранбаев, Х.Арғынов, С.Аманжолов, А.Әбілқайып, И.Ұйықбаев, т.б. көптеген отандық ғалымдар оқулықтарда, методикалық құралдар мен т.б. өз пікірлерін келтірген. Қаратпа сөздер туралы айтылған оқулық, кандидаттық диссертация, методикалық құралдармен танысу барысында олардың ең алдымен:

- қаратпа сөздердің тілдік единица ретінде ғана қарастырылғаны;

- қаратпа сөздер туралы, яғни, олардың тұлғасына, қандай сөз таптарынан жасалғанына, интонациясына байланысты тоқталғанын көреміз.

Сонымен қатар, оқулықтардың біразында окшау сөздерге ғана анықтама беріп, оның түрлеріне жеке ереже бермей-ақ, негізгі қасиеттеріне тоқталады.

Жоғарыда аталған авторлардың барлығынан ұққанымыз, қаратпа сөздер:

- сөйлемдегі ойдың қаратылып айтылуы;

- айтайын деген сөзге назардың қаратылуы;

- білгілі бір ойға қаратылып айтылуы;

- айтылған ойдың кімге, неге айтылғандығы;

- айтылған ойдың кімге немесе неге арналғандығы.

Қаратпа сөздердің жасалуы көбіне, дара сөздер арқылы өте мол. Ал олардың сөз тіркесі, сөйлемдік түрлері де бар болғанымен, олардың жеке сөз түріндегі түрлеріне қарағанда аз. Сонда олардың сөз

тіркесі мен сөйлемдік түрлерінен сандық құбылыс онша сөз бола бермес керек. Ал жеке сөздерді қаратпалардың өзі дара, көптік жалғауы арқылы да келе бергенімен, олардың бірнеше қасиеттерді айту қиындау. Қаратпа сөздерді қаратылатын сөзді, сөз тіркесін оқшау сөз сияқты жалпылама оқшау сөздер қатарында немесе қаратпа сөздердің негізгі объектісі ретінде, тіпті жалпы сөз тұлғасында берілуі де орын алады. Мұнда әрі лексикалық та, әрі жалпы оқшау сөздік те, әрі қаратпа сөздің негізгі объектісі деп қамтылған.

Тіл білімінде қаратпа сөздердің берілуі А.Байтұрсыновтың «Тіл тағлымы» еңбегінен басталады. Автор оқшау сөздерді «бұратана сөздер» деп алады да, оларды үшке емес, екіге: **қаратпа, қыстырма сөздер** деп бөліп, ғалым қаратпа сөздерді «сөз бетін біреуге қарата, қадап сөйлегенде айтылатын сөз» деп, оның негізгі қасиеттеріне түсінік беріп, олардың жасалу жолдарына тоқталмаған.

Ғалымдар С.Аманжолов, А.Әбілқаев, И.Ұйықбаев «Қазақ тілі грамматикасының» синтаксис бөлімінде қаратпа сөздердің зат есімнен болып, ерекше шақыру дауыс ырғағымен айтылатынын, олардың жалғаусыз атау тұлғада да, тәуелдік тұлғада да, көптік, тәуелдік жалғаулы тұлғада келе беретінін айтса, Н.Сауранбаев қаратпаның зат есімнен, онда да олардың тіркес күйінде келуіне тоқталған. Әсіресе, автор көркем шығармаларда қаратпалар ретінде жансыз заттар теңеу мағынасында да жұмсалатынын тұңғыш бере білген ғалым.

Проф. М.Балақаев оқшау сөздер, оның ішінде қаратпа сөздер туралы 1949 мектеп грамматикасында олардың тыныс белгісіне көбірек назар аударып, ал 1954 ж академиялық және онан кейінгі синтаксистік еңбектерінде қаратпа сөз, оның ерекшеліктеріне біршама қарастырады. Ғалым қаратпа сөздер оның кімге арналғанын білдіреді дей келіп, оған қосымша ретінде тағы да олардың айтылған ойға сол адамның көңілін аудару үшін жұмсалатынын нақтылай түскен. Автор қаратпа сөздердің жеке сөз және сөз тіркесі тұрғысынан жұмсалатынын да көрсеткен.

Ғалым Р.Сыздықова 1967 жылғы академиялық грамматикада осы мәселе төңірегінде, әсіресе, олардың құрамында **әй, ау, ей, ой, уа, уай** тәрізді одағайлардың кейде жеке, кейде қаратпалармен бір жұмсалудың, сол сияқты олардың семантикасына да тоқталады.

Қаратпа сөздер туралы М.Томанов пен Т.Сайрамбаевтың методикалық оқулығында жалпы оқшау сөздер, олардың негізгі ерекшеліктері мен түрлері туралы айтылады. Қаратпа сөздер, сөз тіркестері және сөйлемнің синтаксистік құрылысы яғни, дара, жайылыңқы деп бөледі. Авторлар қаратпа сөз арналған адресаттың назарын аудару, айтылып жатқан, айтылатын хабарға әрекетін байқау немесе сөз сөйленіп тұрған моменттегі іс-әрекетке араластыру мақсатын көздейді. Қаратпа сөздердің синтаксистік топ құрамындағы негізгі қызметі сөз арналған жақты білдіріп, сөйлеушілер арасындағы байланысты іске асыру болып табылады. Сөз арналған адресатты білдіру бірде оның назарын белгілі бір іске, әрекетке, немесе хабарға аудару мақсатын көздесе, бірде моменттегі сөзге /диалогқа/ оны қатыстыру мақсатын да көздеуі мүмкін», - деп, көрсетеді. Әрине, авторлар қаратпалар туралы негізгі мәселелермен бірге олардың жақтық, шақтық сандық мәселесіне де назар аударып, сөздердің сөйлемдегі орны, жасалуы, тұлғасы туралы да ой айтып кетеді.

Қаратпа сөз, адам өмірінде аса маңызды роль атқаратын сөздердің бірі. Қазақ тілінде қаратпа сөздер қаратудың мәдениетті сөйлеу формуласы болып табылады. Әр тілдегі қаратпалардың өз ерекшелігі, қолданылу аясы бар, ұқсас жақтарымен қатар айырмашылықтары да жеткілікті. Кез келген тілдегі қаратпа сөздер, ең алдымен, адресаттың көңілін аудару, екіншіден, онымен байланыс орнату, үшіншіден, әлеуметтік ерекшелігін, белгісін көрсету, төртіншіден, конативті қызмет атқарады.

Барлық халықтың болмыс тіршілігінде жалқы есімдер ерекше орын алады. Күнделікті тілдік қарым-қатынас кезінде де көп қолданылатын қаратпа түрі – адамның азан шақырып қойған аты. Кісі есімін қаратпа ретінде қолдану оған берілген эмоциялық реңкке, ондағы экспрессивтілікке, т.б. байланысты тілдік этикет формасы ретінде ерекше жақындық пен сыйластық туғызады.

Қазақ тілінде адам атының толық формасы да, қысқа формасы да қолданылады. Адам атының толық формасы ресми жағдайда да, бейресми жағдайда да қолданыла береді. Ал Адам атының қысқа түрі көбінесе жақын таныс, туыс немесе дос-жарандар арасында ресми, бейресми жағдайларда қолданылады. Ресми орындарда адам атына фамилиясын тіркестіріп те қаратпа сөз ретінде қолданады. Сонымен қатар, қарым-қатынас барысында әкесінің атын өз есімімен қоса айтатын орыс тілінен енген этикет формасы қолданылады. Қазақ тілінде кісі есіміне экспрессивті-эмоционалды реңк беретін қосымшаларды қосып қолдану адам есімін түрлендіріп, қаратпа ретінде жұмсау кең етек алған.

Қазақ сөз әдебі қорындағы қаратпалар сан жағынан алғанда аса мол, түр жағынан алғанда сан

алуан, бірақ әлі күнге дейін олардың тізімі жасалмаған. Олардың, негізінен, туыстық қарым-қатынасқа, таныс – бейтанысқа және әлеуметтік жікке байланысты айтылатын түрлері бар. Бір алуан сөздер өзінің тілдегі кәдімгі қызметінен тыс жүк арқалап, сөз саптауда қаратпаға көшеді. Олардың аражігін балаға түсіндіріп, орынды қолдануға үйрету қажет. Мысалы, екіншісі бір күнде қолданатын «әке» сөзін алайық. Ол, біріншіден, «балалы болған ер адам» дегенді білдірсе, екіншіден, баланың әкеге қарап айтатын қаратпасы. Ал, үшіншіден, әке сөйлеу тілінде өзінен жасы кіші адамға «қарағым, шырағым» деген мағынада айтылатын қаратпа. Туыстық атауларды мағынасына қарай дұрыс қолдану қажет екенін балаға жастайынан үйретіп, дағдыландыру керек. Себебі, жас өсіп келе жатқан сәби, біріншіден, кімнің кім екенін ажырата алады, екіншіден, баланың сөз әдебін қалыптастырады. Өте жақын қатынастағы адамдар арасында еркелету мәнді сөздер де «күнім», «құлыншағым», «құлыным», «қозым», «ботақаным», «лағым», «қуатым» т.б. жақын тарту сипатындағы сөздермен де қаратылып айтылады. Қазақ тіліндегі туыстық атауларды мағынасына қарай былайша топтап қарастыруға болатын сияқты:

1) Әке жағынан қандастық туыс атаулары: *әке, шеше, аға, ана әпке, әпше, тәте), іні, қарындас, сіңлі, баба, ата, әже, немере, шөбере, немере аға, немере ана, немере қарындас, немере іні, немере сіңлі, шөбере аға, шөбере іні, шөбере ана, шөбере қарындас.*

2) Шеше жағынан қандастық туыс атаулары: *нағашы, нағашы ата, нағашы әже, нағашы әпке, нағашы аға, нағашы іні, нағашы қарындас, жиен, жиеншар.*

3) Некелік қатынасқа байланысты атаулар: *жезде, жеңге, нағашы жеңге, нағашы жезде.*

4) Құдандалыққа байланысты туыстық атаулар: *құдаша, құда бала, құдағи, құда.*

Бұл атауларды бүлдіршіндерге үйретуіміздің басты себебі, жоғарыда айтып өткеніміздегідей, туыстарымен қалай туысатынын біледі және қазіргі кездегі қалыптасқандағыдай *аға, апай* дей бергеннен гөрі осындай туыстық атауларды қолданса, енді бір жағынан жеті атаны білу ұғымымен де байланыстыруға болады және баланың тіл байлығы байиды. Бұл сөздер арқылы біз тек сәбидің тіл байлығының дамуына ғана әсер етпей, оның жеке тұлға болып қалыптасуына да өз деңгейінде жағдай жасаймыз.

Дәл қазір жасыратыны жоқ, қалада тұратын қазақтар түгелдей әкесін *пана*, шешесін *мама* деп атайды. Аудан мен ауылдар, қыстау мен қыстақтарда тұратын қазақтардың арасында да бұл «көрсеткіш» тым жоғары. Мұның сыртында туған әкесін «*бәтә*», іні-қарындастарын «*братишка*», «*сестренка*», ата-әжесін «*дед*» немесе «*аташка*», «*бабуля*» немесе «*әжешка*» дейтін қазақтарда қисап жоқ. Ал осындай этикет нормаларының бұзылуы оның адамдар арасындағы қарым-қатынасты реттеу қызметіне нұқсан тигізеді. Осының салдарынан адамдар арасында түсінбестік пайда болып, ынтымақ, бірлік, сыйластықтың аса маңызды сапалары әлсірейді. Тіпті ұлттық санаға да іріткі түсе бастайды.

Халықтың жан дүниесінің, ұлттың ұлттылығының бір көрінісі – туыс атаулары. Бұлар – бізге ата-бабаларымыз тастап кеткен қасиетті тілдік ескерткіштер ғана емес, сонымен бірге әрбір жеткіншектің санасын ұштайтын ұлы ұғымдар.

Өз ана тілінде *ана, әке* деген ыстық сезімге бөлейтін, адамның жан-дүниесін елжірететін сөз тұрғанда сәбидің аузына бөгде тілдің бөтен сөзін салып, құлағына сіңіре бастайтын өзіміз.

Эмоционалды-экспрессивті бояулы тілдік бірліктерді көбірек қолдансақ сәбидің жүрегіне мейірім ұялатуға болады. Көбінесе кішірейту, еркелету мәнінде жұмсалатын *-еке, -жан, -шым, -шім, -тай* тәрізді экспрессивті қосымшалары жақсы көру, ерекше құрметтеу мағынасында жұмсалады. Мысалы: *әкежан, әкетай, әкешім, әкей, ажеке, ағажан, ағашым, ағатай, ағай, шешежан, шешетай, көкежан, көкешім, көкетай т.б.*

Қазақтың халық әндерінде тұнған қаратпа сөздер. Халық әндері – халықтың сүйіп айтатын, тыңдайтын, сан ғасырлық тарихы бар халық музыкасының ең бір бай арнасы. «Елім-ай», «Бір бала», «Әпитөк», «Қамажай», «Он алты қыз», «Шапайбай-ау», «Шынар-ау», «Гүлдерайым», «Шилі өзен», «Ақ кербез», «Гауһартас», т.б.

Қазақтың әуезді әндері - шын жүректен шыққан эмоционалдық сезімталдыққа толы, халқымыздың психикасының аса терең толғауын көрсетеді.

Тіл мәдениетінің өзектілігі әрқашан ескеріліп, қай халық болса да бұл мәселені айналып өткен емес, сөйлеу шеберлігіне үлкен мән берілген.

Әдебиеттер тізімі:

1 А.Байтұрсынов. Тіл тағылымы, 1992.

2 С.Аманжолов, А. Әбілқабов, И. Ұйықбаев. Қазақ тілі грамматикасы. – Алматы: «Мектеп», 1971.

3 Арғынов Қазақ тілі методикасы /синтаксис, пунктуация/ «Мектеп», 1974.

4 М.Томанов, Т.Сайранбаев. Қазіргі қазақ тіліндегі қаратпалар\ методикалық оқу құралы/ Алматы, 1980.

5 Балақаев, М.Томанов, Е.Жанпейісов, Б.Манасбаев. Қазақ тілінің стилистикасы. Оқулық. - Алматы, 2005.

6 «Қазақ халқының дәстүрлі музыкасы» Т. Жұмағалиева, Д. Ахметбекова, Б.Ысқаков, Ә.Қарамедина, З.Қоспақов.

М.К.Бисенбаева, магистрант КазНПУ им.Абая

Резюме

В данной статье рассматривается исследования, размеры употребления слов обращений, а также определение адресата в обращениях между словом и словообразованием. Отмечена одна из главных проблем современного языкознания - природа обращений.

М.К.Бисенбаева, Master degree
Abai KazNPU, ALmaty, Kazakhstan

Summary

This article is distinguished the sphere of application, the amount of the using words for conversion, and also definition of conversion during transformation between words and word formation. The marked one of the main problems of modern linguistics studying the nature of transformation.

ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАТУ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ CULTURAL LINGUISTICS

С.Т. Тлеубай - аға оқытушы, магистр
Абай атындағы Қаз ҰПУ, Алматы, Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІНЕ ТӘН ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМАЛАР

Аңдатпа: сөйлеу тіліне тән лингвокультуремалар әлеуметтік көрініс бола тұрып, тіл – сөйлеу актісінде жүзеге асады, сол негізде сөйлеу тілін құрайды. Сол ретте конвенцалдық тіл бар, сол себептен күнделікті мүлтіксіз нормаларды бейнелеуі және барлық нақты іс-әрекет актісінде сөйлеу тілі жүзеге асады.

Тірек сөздер: лингвокультурема, сөйлеу тілі, сөйлеу әрекеті, коммуниканттық жағдаят, вокативтер, коммуникативтік такт.

Лингвокультуреманың екінші тобына сөйлеу тілі лингвокультуремалары жатады. Бұл топқа вокативтер, күнделікті сөйлеу әрекетін анықтайтын лингвокультуремалар және қатаң салт-дәстүр сақталған коммуниканттық жағдаятта, сөйлеу тілі формулалары – клише, вербальсыз қарым-қатынас шарасы. Бұл топтағы лингвокультуреманың бірден-бір ерекшелігі нақты көрсетілген прагматикалық қаратпалар болып табылады. Сол тілде сөйлейтін адаммен қарым-қатынас жасаудан бұрын ең бастысы және негізгісі болып, сөйлеу әрекетінің нормалары мен ережелері болып есептелінеді. Осы жағдайға орай қарастырылған бірнеше зерттеулер бар. Сонымен, сөйлеу әдебі этнографиясын қарастырған А.И.Байбурин, Э.В.Померянцева және т.б. ғалымдар қарастырып өткен. А.К.Шаяхметованың диссертация жұмысы қарым-қатынастың метакоммуниканттық құрылымына арналған; К.Ш.Кажғалиева болса, қазақ тілінің сөйлеу тілі ұлттық-мәдениетке тән ерекшеліктеріне назар аудара кеткен. М.К. Кармысованың жұмысында орыс тілі мен француз тілінің сөйлеу формуласына акцент көзделген, ал А.Сейсенова, А.Кобланова керісінше қазақ тілінің сөйлеу әдебі қарастырылды. Күнделікті сөйлеу әрекетіне тән және қатаң салт-дәстүр сақталған коммуниканттық жағдаятқа байланысты М.К.Кармысова мен Г.М.Алимжанова зерттеу жұмыстарын жүргізді.

Әлеуметтік көрініс бола тұрып, тіл – сөйлеу актісінде жүзеге асады, сол негізде сөйлеу тілін құрайды. Сол ретте конвенцалдық тіл бар, сол себептен күнделікті мүлтіксіз нормаларды бейнелеуі және барлық нақты іс-әрекет актісінде сөйлеу тілі жүзеге асады.

Сөйтіп, қазақ тілінде, амандасу кезінде ең бірінші «мал-жан аман ба?» - деп сұрайды. Біз білетіндей, көшпенді қазақ халқы үшін малдың амандығы тұрмыс-тіршіліктің ауқатылығына парапар келетін. Сол себептен хал-жағдайды білу, міне осылай көрініс табатын. Батыс халқының мәдениетіне, соның ішінде американдықтар да өзінің қарым-қатынас жасауда белгілі бір салт-дәстүрлері бар. Атап өтер болсақ, белгілі бір жағдайда әл-ауқатты қоғам арасында, олардың басты тақырыптары: ауа-райы, спорт, жұмыс, жалпы таныстары, бірақ саясат, дін, табыс мөлшері тақырыпқа мүлдем сай емес деп табылады. Мысалы, «Қал-жағдайың қалай» - деп емес, «How do you do?», яғни («Жағдайыңды қалай жасап жатырсың») деп аман-саулықтарын сұрайды.

Жалпы сөйлеу әрекеті нормасына үш фактор әсер етеді. Олар жыныс, жасы, әлеуметтік дәрежесі; тарихи-иерархиялық қарым-қатынас, шығу тегі, яғни ол менталитет ерекшелігі мен нақты құндылық түсінуге, ұлттық мәдениет контексті түсінуге септігін тигізеді. Бұдан басқа, қандай да бір ұлттық тіл сөйлеу әрекеті негізі бола отырып, вербальды және вербальсыз компоненттердің коммуниканттық үйлесімділігін құрайды.

Сонымен, қазақ мәдениеті үшін айтылған параметрлерге орай азаю ретімен орналасты, сөйтіп анықтайтын факторлар қатарына; жас, туыстық қатынас, яғни осы немесе басқа текке (руға) жататындығы, нышанды немесе нышансыз оппозиция [1, 186.].

Жоғарыда көрсетілген сөйлеу әрекеті факторларына байланысты сәйкестене екі типке бөлінеді; коммуниканттық жағдаяттың салт-дәстүр дәрежесінің сәйкестігі (оларға баланың туылуы және өлім, сырқат, жанұяның шаңырақ көтеруі, жаңа қоныс, соғыс жеңісі және т.б.

Біз білетіндей, әдеп сөзі негізінен салт-дәстүр, ырым, әдет-ғұрып, рәсім деген түсініктермен тығыз байланысты. Ритуал (ritualis - «дәстүрлі») барлық сақталған дәстүрлі ережелердің діни актілер кезінде іске асу әрекеті [2, 436б.]. Дәстүр барысында әрекеттің орындалу формасы қатаң сақталған және нышандық мән-мағынасы бар.

Г.М.Алимжанованың пайымдауы бойынша, ең бір дәстүрлік жағдайдың бірі - көңіл айту, бұл жағдайда нақты тілдік бірліктерді және ерекше вербальсыз компоненттерді қолдана отырып, адресатпен бірге қайғысына ортақтасу, сонымен қатар бұл әдеп кезеңдерінің ретін қатаң сақтау. *Көңіл айту* ең бір дәстүрленген және басты. Жұбату қаза болған үйде орындалады және философиялық аспекті көрсетеді. Бұл жағдайды зерттеу барысында көшпенді халықтың циклдік уақыт кезеңімен байқалады. Өмір спираль тәріздес қозғалыс: біреулер өмірден қайтады, ал біреулер шыр етіп өмірге келеді. Дәстүрленген келесі кезең, яғни жоқтау философиялық қарыма-қайшылық тұрғысынан

қарастырылған: өлім-өмір, шекті-шексіз, адам-халық.

Қазақ халқында әрбір бастау батамен басталады, өйткені сөздің қасиеті керемет болып есептелінеді. Бұл дәстүрлі жағдайда бата беруші де, бата сұраушы да алақанын жайып құдайдан жақсылық сұрап бетін алақанымен сипайды. Ал орыс халқында болса, вербальсыз компоненттердің бірі крестке шоқынуы, шекеден сүю. Г.Г.Алимжанова өзінің жұмысында ұлттық тұрмыс-тіршілік және ұлттық діни баталарды мысалға алады. Ғалымның пайымдауынша бұндай баталар магиялық, дидактикалық және коммуниканттық функцияны атқарады [3, 77б.].

2. Лингвокультуреманың келесі тобына вокативтер жатады, өйткені олар осы немесе басқа этностың сөйлеу тілі ерекшелігін жоғарғы дәрежеде көрсетеді. Қазақ және орыс тілдері негізінде вокативтер З.К.Ахметжанованың зерттеулерінде; сонымен қатар, Лю Чжимэй жұмыстарында вокативтер сөйлеу әрекетінің бір компоненті ретінде қарастырылды.

Қазақ тілінде вокативтердің төрт түрі белгіленген: туыстық терминдер, түрлі белгілерге байланысты қолданылатын сөздер (жасы, атқаратын қызметі, айналысатын ісі); сезімді-бағалауыштық вокативтер; жалқы есімдердің вокативтік формалары [5, 108б.].

Зерттеу жұмысы бойынша әйел баласы қарым-қатынас барысында көбіне туыстарына немесе бөтен адамдарға кішірейте-еркелету формалары қолданады, ал ер адамдарда жалқы есімнің толық формасы және бөтен адамдармен сөйлесу кезінде кішірейте-еркелету формасының мүлдем қолданыста жоқтығы көрсетілген [6, 13б.].

3. Бізге белгілі болғандай, негізінен қарым-қатынас жасау стратегиясы тілдік әдіс-тәсілде жүзеге асады, яғни сол тәсілдің арқасында қарым-қатынас мақсаты белгілі бір жағдайда жүзеге асады. Қазақ тіл білімі саласында алғаш рет коммуникативтік такт проблемасы Ф.З.Жақсыбаеваның диссертациясында қозғалды [7, 44б.].

З.К.Ахметжанованың «Коммуникация және коммуникативтік такт (сыпайылық)» атты мақаласында былай делінген «причины популярности коммуникативной тактики опоры на авторитет нельзя выявить в полной мере без обращения к истории развития общества и языка, в частности, к истории взаимодействия религии и языка» [8, 389б.].

4. М.К.Кармысовтың «Некоторые подходы к изучению семантики разговорных формул» атты мақаласында, ол сөйлеу формуласын қарым-қатынас жағдайының таңбасы ретінде анықтайды. Олардың әрқайсысы вербальды және вербальсыз белгілермен таңбалаынады, соның арасында басты роль тілдік формулаға тән болуы [10, 5б.].

З.Нуржанованың зерттеу жұмысында гендерлік ымдау аспектісі қарастырылады. Зерттеушінің пікірі бойынша, қазақ қоғамында «жымию» әлеуметтік феномен болып табылады, сонымен қатар бұл феномен әйел баласы мен ер адамның вербальсыз қызметін атқару мақсатында қолданылады [11, 14б.].

Автордың айтуы бойынша, вербальсыз іс-әрекетті ажыратуда әйел баласы мен ер адамның көзтігуі болып табылады. Көз тігу немесе қарау- ол қоршаған ортаны қабылдау тәсілі ғана емес, сонымен бірге вербальсыз сигнал болып табылады. Ер адамдар тура, жігерлі, қатаң көз алмай қарайды, ал әйел баласы мейіріммен, қам-қарекетпен және ұяла қарайды.

Алғаш рет әйел баласының вербальсыз іс-әректін ерекше атап өткен К.Жұбанов болатын. «Исследования по казахскому языку» атты өзінің зерттеуінде, мынадай ерекшеліктерге назар аударды; «ернін бұртиту»-кемсіту болып есептелінеді; «бетін шымшу», немесе «таңдайын қағу»-таң қалуды білдіреді [12, 9 б.].

Демек, қазақ сөйлеу тілінің ерекшелігі нақты иерархиялық құндылықтарға байланысты, ал адам болса сол қоғамның бір бөлігі ретінде қарастырылады. Бұдан басқа, қазақ халқында адам баласының барлық қарым-қатынасында туыстық байланыс басым болып келеді. Барлық тактің ішінде, біздің пікірімізге қарай ең белгілісі - «беделге сүйену такті», өйткені ұлттық менталитет ерекшелігі болып табылады.

Әдебиеттер тізімі:

1 Қазақстан республикасы ғаламдық мәдениет және тілаларлық қауымдастықта (қазақ және әлем тілдері)// «Қазақстан әлемдік қауымдастықта: тіл мен мәдениет» Республикалық ғылым- тәжірибелік конференциясының материалдары. - Алматы, 2006.

2 Ожегов С.И.,Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка,4-е изд.;доп. - М, 2000.

3 Алимжанова Г.М. Речевого этикет казахского и русского языков в ритуализованных ситуациях. - Алматы, 2004.

4 Мусабаев Г.Г. Современный казахский язык. Академия наук Казахской ССР. - Алма-Ата, 1959.

5 Ахметжанова З.К. Вокативы и онимы //З.К.Ахметжанова Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки. - Алматы, 2005.

6 Лю Чжимэй. Русское обращение с позиции иностранца: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дисс... канд. филол. наук. - Алматы, 2001.

7 Жаксыбаев Ф.З. Прагматические характеристики газетного текста на казахском языке (на материале казахстанских газет): дисс... канд. филол. наук. - Алматы, 2001.

8 Ахметжанова З.К. Коммуникация и коммуникативные тактики // З.К.Ахметжанова Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки. - Алматы, 2005.

9 Кармысова М.К. Некоторые подходы к изучению семантики разговорных формул: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию.

10 М.М. Копыленко «Мир языка». - Алматы, 2005.

11 Кармысова М.К. Разговорные формулы русского и французского языков: автореф. дисс... канд. филол. наук. - М., 1989.

12 Нуржанова З.М. Невербальные средства общения: гендерный аспект: автореф. дисс... канд. филол. наук. - Алматы, 2005.

13 Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. - Алматы, 1966.

14 Арғынбаев Х. Қазақ отбасы. - Алматы: Қайнар, 1996.

Резюме

С.Т. Тлеубай – ст. преподаватель, магистр
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Речеповеденческие лингвокультуры

Статья посвящена исследованию речеповеденческих лингвокультур, отражающих традиционную культуру, обычаи и обряды казахов. Термин лингвокультура связан с языком и культурой. Следовательно, речеповеденческая лингвокультура отражает национально-культурную особенность и национально-языковую картину мира.

Resume

S.T. Tleubai – senior teacher, Master degree
Abai KazNPU, ALmaty, Kazakhstan

Culturem of speech- behavior

The article is devoted to research culturem of speech- behavior reflecting traditional culture and custom of the Kazakhs. The term culturem is connected to language and culture. Thus, culturem of speech-behavior reflects feature of national-culture and national language picture of the world.

Д. Дадашов – магистрант
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ҚАЗАҚ МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРІНІҢ ОРТАҚ ТАБИҒАТЫ

Аңдатпа: Кез келген бір ұлт мәдениетінде сол ұлттың бүкіл ұлттық құндылықтары, таным болмысы мен тұрмыс-тіршілік суреті сақталған. Белгілі бір ұлттың тарихынан, мәдениетінен, таным болмысынан, тұрмыс-тіршілігінен хабардар ететін тілдік бірліктерге ең алдымен тілдегі даналық сөздер жатады, себебі бұл тілдік

бірліктер белгілі бір ұлттың өзге ұлттардан менталдық айырмашылығын, ұлттық құндылықтарын көрсететін, салт-дәстүр ерекшеліктерін білдіретін ұлттық өмір көріністерінің айнасы болып табылады.

Тірек сөздер: ұлттық құндылықтар, таным болмысы, халық даналығы, мақал-мәтелдер.

Көрнекті ғалым Ш.Уәлиханов "Тәуір деген әрбір би мен төре мақалдап сөйлеуді сүйеді және қатардағы қазақтармен сөйлескенде, тіпті кез-келген сөзінде оны көп қолданады", -десе [1, 185].

Отандық ұстаз ғалым Ә.Т. Қайдар өз пікірін былайша пайымдайды «Әрбір халықтың даналық болмысы сол халықтың өз тілінде, өз даналары мен ақылмандарының, ділмар – шешендері мен айтқыштарының ой толғаныстарының мәнді де маңызды, қысқа да нұсқа үлгілері негізінде қалыптасады. Солардың дуалы ауызынан шығып, ел санасына сіңіп, жадында сақталып, жинақталған даналықтың ең басты ұйытқысы мақал- мәтелдер болғаны баршаға аян. Мақал мәтелдер - әрбір халықтың көне де байырғы рухани қазынасы. Ол- өз бастауын адам баласының тым ертедегі саналы қоғам құраған балаң кезінен алып, ғасырлар бойы еленіп- екшеліп, сұрыпталып, толассыз толығып келе жатқан жанды құбылыс, халық даналығының қорланып жиналған қоры, атадан балаға, ұрпақтан ұрпаққа ауысып келе жатқан рухани мирасы [2, 66.]».

Жас филолог ғалым Р.Б.Жүсіпованың пікірінше ағылшын тіліндегі мақал-мәтелдерді науқымды бір тобы қасиетті кітап Інжілге байланысты қалыптасқан. Халық арасына кеңінен таралып, көп оқылғандықтан, Інжілдік тізбектердің ауқымды тобы тұлға тұрақтылығы, тіркес тиянақтылығы, мағына тұтастығы тәрізді белгілердің арқасында қолдануға даяр тілдік бірлікке айналған. Зерттеу барысында олардың бір бөлігінің түпнұсқадағы қалпын берік сақтағандығы, еш өзгеріссіз қолданылатындығы айқындалды. Мысалы: *You cannot serve God and mammon*(сөзбе-сөз аудармасы*: Сен құдай мен мамонаға бірдей қызмет ете алмайсың); *A soft answer turneth away wrath* (с.с.а.: Жұмсақ (жылы) жауап ашуды қайтарады) *The spirit is willing, but the flesh is weak*(с.с.а.: Жан қалайды, бірақ дене әлсіз); *The labourer is worthy of his hire* [с.с.а.:Қара жұмысшы өзінің жалдамалы ақысына байланысты бағаланады] т.б. Түп-төркіні Інжілге барып саятын мақал-мәтелдердің сәл өзгеріске ұшыраған түрлері де кездеседі. Мысалы: *Saw the wind and reap the whirlwind*; *You can not take bricks without straw*[3, 266.].

Осы мәселе бойынша отандық тілтанушы ғалым Ә.Т.Қайдар пікірін былайша пайымдайды: «Қазақ тілінде ғасырлар бойы қалыптасып, қауым жадында сақталып, ұрпақтан ұрпаққа рухани мұра болып келе жатқан мындаған мақал-мәтелдерді даналыққа балап және оларды халық бойындағы асыл қасиетке теңеп, «Халық даналығы» деп атап отырмыз.

Ә.Т. Қайдардың пікірін қолдай келе Х.Досмұхамедұлы "Қазақтың мақал-мәтелдері ағыл-тегіл көптігімен және өткірлігімен ерекшеленеді. Ойды әдіптемей, мақал-мәтелді араластырмай, ақыл-нақылды қоспай, күлтелемей сөйлейтін қазақ кем де кем болған десек, артық кетпеген болар едік. Азды-көпті шешен сөйлейтін кез-келген қазақ өз сөзінде мақал-мәтелге жүгінуге тырысқан, билер мен ел ішіндегі ділмарлардың сөздері халықтық мақалдар мен мәтелдерге тұнып тұратын" деп, жоғарыда айтылған ойды талдап-таратып, басқа халықтармен салыстыра алғанда, ерекше көзге түсетін қазақ табиғатына тән, танымал қасиетті атап көрсетеді [5, 286.].

Мақал-мәтелдер – халықтың өмірлік іс-тәжірибесі, күнделікті тірлік тіршілігі барысында байқағандары мен барлағандарын, жасаған пайымдары мен түйген ойларын өткір де ықшам, ұтқыр да көркем тұрпатта бейнелейтін тілдік моделдер. Басқаша айтқанда, «мақал-мәтелдер – белгілі бір халықтың қоғам тіршілігінен, табиғат құбылысынан жасаған қысқаша қорытындысы, әлеуметтік және адамдар арасындағы қарым-қатынасды белгілейтін заңы, жас ұрпақты тәрбиелейтін өсиеті, насихаты, оқулығы»[6].

Жоғарыда айтылғандай қазақ халқының ұлттық құндылықтары ұрпақтан ұрпаққа халық даналығы арқылы беріп отырылған. Бір ғана адам концептісін алып қарастыратын болсақ бұл концепт астарында сонау ықылым заманнан бері келе жатқан қазақ халқының ұлттық құндылықтары яғни үлкенге құрмет- кішіге ізет, адамгершілік, баланың ата-ана алдындағы парызы, ел-жұрт алдындағы парызы, адамдың әртүрлі болуы, ержүректік, батырлық, адамдың жақсы және жаман қасиеттері жайлы келешек ұрпаққа өз ақыл өсиетін қалдырып отырған.

Бұның дәлелін төмендегі мақал-мәтелдерден көруге болады.

*Он адам жүргеп жерде із қалады, жүз адам жүрген жерде — соқпақ, мың адам жүрген жерде жол қалады. *Адам болып туган соң, адам болып өлген абзал. *Адамды алдау - арыңның алдында қылмыс, Ағаны алдау - анаңның алдында қылмыс. *Атаңның баласы болма, Адамның баласы бол.

'Адам көркі шүберек, ағаш көркі жапырақ. 'Адам ойға тоймас, бөрі қойға тоймас. *Адамның күні адаммен. "Адам адаммен адам. *Адам бір-біріне қонақ. *Ат аяғынан семіреді, адам құлағынан семіреді. *Адам қатесіз болмас, көл бақасыз болмас. *Адам аласы ішінде, мал аласы сыртында. *Адамның ұяты бетінде, адамгершілігі ниетінде. *Темір сырын отта танытады, Адам сырын жоқта танытады. *Мың адам соққан көпірді бір адам бұзады. *Жаман атқа жал бітсе, жанына торсық байлатпас, Жаман адамға мал бітсе, жанына қоңсы қондырмас, қондырса да оңдырмас сияқты "адам" тірек компоненті мақал-мәтелдер семантикасында үлкен тәрбиелік мән жатыр.

Сол мағыналы даналық сөздерді ағылшын тілінің даналық қорынан да көруге болады. Мысалы: * Man proposes, God disposes. * Man's extremity, God's opportunity. * Because a Man is born in a stable that does not make him a horse. * Do right and fear no man. * Time and tide wait for no man. * It's ill speaking between a FULL man and a fasting. * It's a wise child that knows its own father.

Мысалдарда көргеніміздей халық даналығындағы қандайда бір концепт болмасын өз құрамында белгілі бір халықтың ұлттық және рухани құндылықтарын, атадан балаға жалғасатын ақыл-өсиеттің өскелең ұрпаққа насихаттаудағы негізгі тетіктердің бірі болып келеді. Сондықтан да халық даналығы мен концепті болып қарастыруға болмайды.

Адам дүниені танып білуде өзіне белгілі бір құндылықтары бар нысананы таңдайды. Қоршаған ортадағы барлық заттар мен құбылыстар «жаман», «жақсы» принципі бойынша бағаланады, олардың жалпы нормаға, ережеге сайлығына қарай қарастырылады. Осы тұрғыдан алғанда қазақ және ағылшын тілдеріндегі даналық сөздердің мағыналарына қарай «жағымды» және «жағымсыз» мазмұндағы концептілер деп бөліп талдауға болады. Қазақ және ағылшын тілдеріндегі даналық сөздердің «жағымды» мазмұнда төмендегідей концептілері бар:

1. «Адамгершілік» концептісі: *Қазақ тілінде* – адам – бір-біріне қонақ; адам қамын ойлаған – даналықтың белгісі; адам болып туған соң, адам болып өлген жөн; алтын отта сыналар, адам жоқта сыналар т.б.

Ағылшын тілінде – many hands make light work; you scratch my back, I will scratch yours etc.

2. «Ақылдылық» концептісі: *Қазақ тілінде* – ақылды кісі азбайды, асыл бұйым тозбайды; ақыл деген – ағып жатқан дария, кеме айдаушы – кемеңгер бір қария; алтын алма, ақыл ал; итке төсек не керек, естіге өсек не т.б.

Ағылшын тілінде – you can not put an old head on young shoulders; you can not catch old birds with chaff; a still tongue makes a wise head etc.

3. «Ерлік» концептісі: *Қазақ тілінде* – батырдан сауға, аңшыдан сыралғы; ер жігіт ел үшін туады, ел үшін өледі; ер-намысының құлы; жүк ауырыны нар көтереді, ел ауырын ер көтереді т.б.

Ағылшын тілінде – none but the Brave deserve the fair; brave men lived before Agamemnon etc.

Қазақ және ағылшын тілдеріндегі даналық сөздердің «жағымсыз» мазмұндағы концептілері:

1. «Надандық» концептісі: *Қазақ тілінде* – екі кеме құйрығын ұста, жетсе бұйрығың; алымсыз басқа ақыл жұқпас; өзім білем өрге апармас; еңбегі жоқ ғалым – ыстығы жоқ жалын т.б.

Ағылшын тілінде – if you run after two hares you will catch neither etc.

2. «Ақымақтық» концептісі: *Қазақ тілінде* – ақымақтық ақылы түстен кейін кіреді; ақымаққа айтқан сөз, айдалаға атқан оқпен тең; ақымаққа қайла жоқ, айтқанменен пайда жоқ т.б.

Ағылшын тілінде – a fool and his money soon parted; a fool at forty is a fool indeed etc.

3. «Қорқақтық» концептісі: *Қазақ тілінде* – үйде шешен – дауға жоқ, үйде батыр – жауға жоқ; бөрікті тастап, бөріден құтылуға болмас; өлімнен қорқсаң өлерсің т.б.

Ағылшын тілінде – cowards die many times before their death; bully is always a coward etc.

Мысалдарда көргеніміздей халық даналығындағы қандайда бір мақал-мәтел болмасын өз құрамында белгілі бір халықтың ұлттық және рухани құндылықтарын, атадан балаға жалғасатын ақыл-өсиеттің өскелең ұрпаққа насихаттаудағы негізгі тетіктердің бірі болып келеді.

Әдебиеттер тізімі:

1 Уәлиханов Ш. Таңдамалы шығармалар. - Алматы: Жазушы, 1985. - 185 б.

2 Қайдар Ә.Т. Халық даналығы. - Алматы: «Тоғанай Т» баспасы, 2004. - 560 б.

3 Жүсіпова Р.Б. Ағылшын және қазақ мақал-мәтелдерінің этнолингвистикалық сипаты, кан. Дисс./Алматы, 2006.

4 Қайдар Ә.Т. Халық даналығы. - Алматы: «Тоғанай Т» баспасы, 2004. - 560 б.

5 Досмұхамедұлы Х. Аламан. - Алматы: Ана тілі, 1991. – 28 б.

6 Адамбаев Б. Қазақ халық әдебиеті: мақал-мәтелдер. – Алматы: Ғылым, 1996. – 305 б.

Резюме

Д. Дадашов –магистрант
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Общие характеристики пословиц и поговорок в английском и казахском языках

В этой статье рассматриваются сходства пословиц и поговорок по значению английских и казахских языков.

Resume

D. Dadashev –undergraduate
Abai KazNPU, ALmaty, Kazakhstan

Common nature of proverbs in English and Kazakh

This article deals with similarities of proverbs and sayings in English and Kazakh languages. Different points of view of Kazakh scientists on the usage of proverbs and sayings are given. Most educated people in the history tried to use proverbs and sayings in their speech. In Kazakh language proverbs and sayings were collected during the long centuries. As for English language source of proverbs and sayings is the holy Bible. Phrases in the Bible in speech both without any changes and some with changes. Proverbs and sayings in both languages were given according to “Human” concept. They describe human characters as “duty in front of parents”, “respect to elders”, “bravery”, “good and evil characters” of people. As we see in this article proverbs and sayings cover national and spiritual importance of that country.

In this article the author has also studied the good and evil concepts in proverbs and sayings in both languages in comparison and defined the similarities in two languages.

М.И.Уюкбаева

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ПРЕЮДИЦИАЛЬНОСТЬ В РОМАНЕ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА «КРОШКА ДОРРИТ»

Аннотация: Преюдициальность имеет важное значение в произведениях Ч.Диккенса, особенно в романе «Крошка Доррит», который имеет автобиографические черты. Как и Г.Флобер, сказавший, что мадам Бовари - это он, Ч. Диккенс мог утверждать, что Крошка Доррит-это он. Потому что главная героиня романа «Крошка Доррит» была рождена в долговой тюрьме Маршалси, стала ее своеобразной достопримечательностью.

Ключевые слова: преюдициальность, произведения Ч.Диккенса, роман «Крошка Доррит», автобиографическая черт.

Преюдициальность как «обязательность для всех судов, рассматривающих дело, принять без проверки и доказательств факты, ранее установленные вступившим в законную силу судебным решением или приговором по какому-либо другому делу» [1, с.1068] имеет важное значение в произведениях Ч.Диккенса. И особенно в романе «Крошка Доррит», который имеет автобиографические черты: с 9 лет Ч.Диккенс начал зарабатывать себе на жизнь, так как его отец разорился и был заключен в долговую тюрьму, а в 14 лет он уже работал парламентским стенографом и газетным репортёром. Как и Г.Флобер, сказавший, что мадам Бовари- это он, Ч.Диккенс мог утверждать, что Крошка Доррит-это он. Потому что главная героиня романа «Крошка Доррит» была рождена в долговой тюрьме Маршалси, стала ее своеобразной достопримечательностью: «Малютка, чей первый глоток воздуха был смешан с винным перегаром, исходившим от доктора Хеггеджа, стала частью тюремной легенды, и поколения арестантов передавали ее друг другу вместе с рассказом об их общем отце»[2, с.68]. Лишенная с детства материнской ласки и нормальных бытовых условий, она не утратила человечности, а с отцом, главным виновником ее несчастий, была особенно добра и заботлива: «Дитя Маршалси и дитя Отца Маршалси, она была полна жалости и сострадания ко всем, кто в этом нуждался; но лишь когда она смотрела на отца, во взгляде ее появлялось ещё что-то, похожее на заботу»[3, с.69]. Кроткая и трудолюбивая, она, будучи ребенком, создавала уют для своего незадачливого отца, насколько это было возможно в тюремных условиях. Скорее ее отца можно было назвать беспомощным ребенком, пренебрегающим бытовыми проблемами. Старшие дети не заботились об отце, они были заняты только собой. И лишь хрупкая беззащитная младшая дочь самоотверженно исполняла свой дочерний долг. Эта ситуация вполне в духе диккенсовских парадоксов: здоровый и сильный мужчина вместо того, что бы заботиться о своей младшей дочери, физически уступавшей своим сверстникам из-за вечного недоедания, сам находился под ее

неусыпной опекой, считая это естественным. Диккенс всегда ценил силу человеческого духа, ставил его, выше физических возможностей. Стойкости Крошке Доррит была не занимать, не смотря на ее subtilность и малый рост. Наверное, этим можно объяснить ее выбор супруга: Артур Кленнэм, который годился ей в отцы, а так же тоже имел нелегкую судьбу изгнанника и беззащитность порядочного джентльмена перед лицом проходимцев. Мистер Кленнэм счастлив, что женился на Крошке Доррит. Наверное потому, что все мужчины, независимо от возраста и национальности, в душе- Питеры Пены, то есть вечные мальчики, которые не хотят взрослеть, так как желают, чтобы о них всю жизнь заботились (сначала мать, а потом жена). Крошка Доррит в этом смысле, по мнению автора, идеальная дочь и жена: никогда не думает о себе, в ней нет эгоизма, она целиком растворяется в своей любви и заботах о предмете любви. Выросшая в ужасающей нищете долгой тюрьмы, без материнской любви и ласки, без всякой поддержки родных, которые только использовали ее доброту в своих интересах, будь то брат или сестра, беспомощный отец, Крошка Доррит не стремилась к материальным ценностям. А когда ее отец неожиданно разбогател, а она стала богатой невестой, то она вместо радости испытывала досаду, тяготилась обязанностями богатой наследницы.

Чарльз Диккенс любил резкие перепады в судьбах своих персонажей от богатства к нищете и наоборот, тем самым испытывая их на прочность. Крошка Доррит достойно прошла эти испытания, сохранив свое человеческое достоинство, не поступившись своими принципами гуманизма. Такое же неожиданное разорение, как и богатство, не сильно ее огорчило, ведь она привыкла к безденежью, но обрадовало тем, что не нужно было исполнять постылые светские обязанности, непривычные для нее.

Деньги в художественных произведениях Диккенса несут зло, разрушают жизнь героев. И тут вступают в силу порядки предюдициальности со всеми вытекающими последствиями. Так случилось и с отцом Крошки Доррит, который в известной мере стал жертвой обстоятельств, социальной системы Англии 19 века: «Злоключение этого человека началось с того, что он вступил компаньоном в предприятие, о котором знал только, что туда вложены его деньги; потом пошла юридическая путаница с составлением и оформлением каких-то купчих и дарственных, с актами о передаче имущества в одних случаях и отчуждения в других; потом его стали подозревать то в представлении незаконных льгот каким-то кредиторам, то в присвоении каких-то загадочно исчезнувших ценностей; а так как сам он меньше всех на свете способен был дать вразумительное объяснение хотя бы по одному из сомнительных пунктов, то разобраться в его деле оказалось совершенно невыполнимым. Сколько не пытались выспрашивать у него подробности, что бы связать концы с концами в его ответах, сколько не бились с ним опытные счетоводы и прожженные законники, знавшие все ходы и выходы в делах о банкротстве и не самостоятельности –от этого дело лишь еще больше запутывалось, принося щедрые проценты неразберихи. Безвольные пальцы все чаще и чаще теребили дрожащую губу, и в конце концов даже наипрожженнейшие законники отказались от надежды добиться у него толку»[4, с.61]. Мастер художественной детали, Диккенс психологически точно через безвольные пальцы и дрожащую губу показал душевное состояние мистера Доррита, не сведущего в собственных финансовых делах. Точно также он был в растерянности, когда на него обрушилось известие о том, что он стал наследником огромного состояния, которое нашло своего обладателя с помощью ловкого мистера Панкса: «В один из этих дней мистер Панкс согласно уговору рассказал Кленнэму до конца историю своего гадания и поведал ему судьбу Крошки Доррит, которую это гадание перед ним раскрыло. Ее отец, как выяснилось, был законным наследником крупного состояния, которому долгие годы не находилось хозяина- а тем временем оно всё росло и росло. Сейчас права мистера Доррита были полностью доказаны, ничто не стояло на его пути; стены тюрьмы рушились, ворота были распахнуты настежь; один росчерк пера должен был сделать Отца Маршалси богачом. В розысках, которые привели к установлению истины, мистер Панкс проявил безошибочное чутьё, неистощимое терпение и редкую способность сохранять тайну» [5, с.366].

Столь разительные перемены в судьбе мистера Доррита изменили его характер, он стал заносчив, расточителен, стал проявлять замашки заправского дэнди. И требовал того же и от своих дочерей, наняв им миссис Дженорал для улучшения манер и стиля. Образ этой особы создан с особой диккенсовской иронией и гиперболой, доводившей до абсурда свойства этого персонажа, ведущего своих воспитанниц «по лабиринту общественной жизни», не имея образования: «Если на лбу у нее почти не было морщин, то это потому, что его некогда не бороздил отпечаток какой-либо мысли» [6, с.401].

И если старшая дочь мистера Доррита, Фани, успешно пристроилась в высшем свете, то Крошка Доррит чувствовала себя не в своей тарелке среди напущенных и холодных аристократов. Мистера

Доррита смушало, что он не может жить на широкую ногу в Англии, где было известно, что он- бывший узник Маршалси, поэтому он был вынужден путешествовать по Европе, где пускал всем пыль в глаза своим расточительством. А Крошка Доррит тяготилась новой жизнью, не видя ее прелестей. Ее доброе сердце тосковало по ее подруге Мэгги- убогом большеголовом существе, отвергнутом обществом за слабоумие. Крошка Доррит и о ней заботилась с тем же рвением, как и о своих родственниках.

В очередной раз злая судьба мистера Доррита нанесла удар, который он не смог пережить, потеряв снова все свое состояние, так как вложил деньги в банк мистера Мердла: «...недуг покойного мистера Мердла следовало назвать Мошенничеством и Воровством. Он, предмет всеобщей лести и поклонения, желанный гость за столом у первых людей в государстве, украшение великосветских салонов их жен, он, который легко входил в круг самых избранных, обуздывал аристократическую спесь, торговался за титул с главой Министерства Волокиты, он, покровитель покровителей, за десять или пятнадцать лет удостоенный больших почестей, чем за 2 столетия было оказана в Англии всем мирным радателям о народном благе и всем светилам Науки и Искусства, со всеми их творениями, он, ослепительное чудо нашего времени, новая звезда, указывающая путь волхвам с дарами, пока она не закатилась над мраморной ванной, в которой лежала падаль, - был попросту величайшем Мошенником и Вором, когда-либо ухитрившемся избежать виселицы» [7, с.622].

Диккенс показал мистера Мердла как неотъемлемую часть системы власти Англии того времени, он продукт своей эпохи, приспособившийся к существовавшим порядкам, чтобы благоденствовать. Но его успешность в этом обществе и привела его в жизненный тупик, он потерпел фиаско. И что бы избежать предюдициальности и всего, что связано с английской судебной системой, он покончил с собой. Р.Ф.Яшенкина пишет: «Вряд ли можно согласиться с Д.В.Затонским, утверждающим, что художественный мир «Крошки Доррит» распадается на две противоположные по стилистике и пафосу части: рассказ о миссис Клэннем, ее сыне Артуре, Миглзах и Дорритах и рассказ о Полипах и Чваннингах. Действительно, в Полипах и К реализуется диккенсовское понимание зла в общественной жизни. Но роман в совокупности проблемно-тематических посылок и художественных решении создает единый мир, и единство возникает главным образом за счет центральной идеи, структурно связывающей, «цементирующей его, -власть и человек. Ярко и колоритно рисует Диккенс власть Полипов и Чваннингов, миссис Клэннем, Мердла, Флинтвинча, Миглза, мисс Уэйд и т.д, то есть власть на разных уровнях, имеющих общее в осмыслении ее как некоей надличностной (и отчужденной) силы, подавляющей или в лучшем случае, игнорирующей человеческую индивидуальность» [8, с.155]. Именно это лежит в основе главного конфликта в романе, по мнению Р.Ф.Яшенкиной: «Этим объясняется особое внимание Диккенса ко всему, что связано с индивидуальностью, причем заостренной. И подобное заострение индивидуальности: оригинальность, чудачество, нестандартность – является не чем иным, как выражением конфликта личности и системы, воспроизводимой прежде всего как система «тенет», увлекающих человека в пучину коллизий, столкновений, несчастий, принуждающих человека ко лжи и насилию. Причем нравственное насилие еще страшнее физического: это идея образно реализуется в отношениях Флинтвинча и Эффри. По этому Диккенс уделяет так много внимания проблеме естественности человеческого поведения как источника его внутренней свободы и независимости» [9, с.156].

Для художественных произведений Диккенса свойственна многосюжетность, что создает определенную сложность восприятия и одновременно широкую картину общественной жизни Англии 19 века. Писатель как бы боится пропустить мельчайшие детали и поэтому бережно складывает своеобразную мозаику, которая реалистично изображает социальную структуру Англии. Главные герои диккенсовского романа «Крошка Доррит» в той или иной степени связаны с судебной системой при решении своих жизненно важных финансовых проблем и связанной с этой предюдициальностью. Особняком в этой галерее персонажей стоит Крошка Доррит, для которой ее душевное равновесия дороже денег, она привыкла обходиться малым. Для нее главное-любовь, доброта, забота о близких. И поэтому, по мнению автора, она является самым счастливым человеком. В ее маленьком телце бьется большое сердце, а кошелек всегда открыт для страждущих. Наряды ее скромны, а душа богата. Крошка Доррит вышла замуж по любви- все ее действия стали вызовом английскому обществу с его культом чистогана. Образ Кроки Доррит является одним из самых ярких в творчестве Чарльза Диккенса, который так любит контрасты: хрупкая девушка с чистой душой противопоставлена финансовым воротилам, толстосумам. Но и далекая от финансов, бескорыстная Крошка Доррит, живя в обществе, не была свободна от предюдициальности, на себе испытав перипетии судьбы от нищеты до богатства и снова к бедности. Но она стойко перенесла все несчастья, обрушившиеся на нее, достойно выдержала все испытания на зависть всем крепким на вид мужчинам. Крошка Доррит стала образцом духовного совершенства, честности, и трудолюбия. В

рамках дискриминации по полу, характерной для Англии 19 века, Крошка Доррит сама зарабатывала себе на хлеб, сохраняла финансовую независимость в самые трудные времена для ее семьи, бралась за тяжелую работу.

Душевное благородство Крошки Доррит было своеобразным спасательным кругом для тех, кому она была опорой.

Г.В.Аникин и Н.П.Михальская подчеркивали многозначность образов и события в романе «Крошка Доррит»: «Диккенс уже не ограничивается изображением отдельных сторон английской действительности, он стремится показать буржуазную систему в целом и с этой целью создает такие многообъемлющие образы, как Канцлерский суд в «Холодном доме» и «Министерство околичностей» в «Крошки Доррит» [10, с.290].

И.М.Катарский так оценивал правительство Англии и его антинародный характер: «Министерство Околичностей вместе с Полипами приобретают значение глубоко реалистического символа – символ антинародности правящий верхушки. Но само по себе Министерство Околичностей, препятствующее любому нововведению только потому, что оно новое, и поощряющее все, что связано с коммерческой выгодой и прибылью, лишь косвенно служит развитию сюжета романа» [11, с.245].

В таких общественных условиях трудно было сохранить положительные черты человеческого характера, не утратить гуманизма любви к ближнему.

Таким образом предюдициальность в романе Чарльза Диккенса «Крошка Доррит» определяет повороты судьбы персонажей, их социальный статус и материальное положение, а также их психологическое состояние. Герои в той или иной мере сталкиваются с юридическими препонами и зависят от судебной системы Англии 19 века, далекой от совершенства. И все они по-разному относятся к богатству и бедности, которые автор примеряет к ним, бросая их «из огня да в полымя». Резкие перемены в общественном положении героев наиболее ярко раскрывают их характеры, отношение к жизни. Диккенс – величайший гуманист, выше всего ценивший человечность и ставивший ее над всеми материальными благами.

Список литературы:

- 1 Советский энциклопедический словарь. – М., 1990. - 1068 с.
- 2 Диккенс Ч. собр.соч.т.9 «Крошка Доррит». -М., 1986. - 68 с.
- 3 С.69
- 4 С.61
- 5 366
- 6 401
- 7 622
- 8 История зарубежной литературы XX в.: зап- реалистическая проза. - М., 2008. - 155 с.
- 9 История зарубежной литературы XX в.: зап-реалистическая проза. - М., 2008. - 156 с.
- 10 Аникин Г.В., Михальская. История английской литературы. М., 1975.
- 11 История английской литературы. М., 1955. - 245 с.

Түйіндеме

М.И.Уюкбаева Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы, Қазақстан

Чарльз Диккенстің «Крошка Доррит» романындағы тысқары пікір

Автор өз мақаласында тысқары пікірдің міндет ретінде сот жүйесінде орын алуы туралы жазады. Мысал ретінде ағылшын жазушысы Чарльз Диккенстің «Крошка Доррит» романы негізге алынған.

Resume

М.І. Уйыкбаева
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Prejudicial in Charles Dickens's novel "Little Dorrit"

In this article the author considers the main problems of prejudged matters as an obligation of all arts of court trials. Here we can see these problems in the English writer Charles Dickens's novel "Little Dorrit".

ДИСКУРС ЖӘНЕ ОНЫҢ ТИПОЛОГИЯСЫ ДИСКУРС И ЕГО ТИПОЛОГИЯ DISCOURSE AND ITS TYPOLOGY

К.К. Kosherova

MOOD CATEGORY AS A PHENOMENON AND A WAY OF DISCOURSE EXPRESSING

Annotation: The sentence is a message sending which serves to express and carry out communicative function. It's a primary individual deliverer and transferee of information about some relation's situation to reality reflecting the situation of some function on condition with its valuation. Functional direction of the whole text determines possible regularities of characteristic of category of sayings choice and at last choice of that or another form of Mood. Illocutive potentials of the sentence are usually formed by verb's Mood which is called by the type of purpose of saying. There are two word changing categories which are related with the expressing of illocutive strength of saying. Category of Mood signifies pragmatic role of the speaker, which characterizes the role of saying in discourse. It is a confirmation of a certain factor, a general truth or a subjective opinion.

Key words: communicative strategy, mood category, speaker, semantics, discourse, illocutive, purpose.

Each language form has certain semantic function which determines its mission in discourse taking into account the intention one can understand why one or another language form, unit or a construction was chosen. That very constitution feature of man's ability allows him to agree the used or created forms with their own intentions and knowledge of meanings of used forms and admissible limits of their variations.

The sentence is a message sending which serves to express and carry out communicative function. It's a primary individual deliverer and transferee of information about some relation's situation to reality reflecting the situation of some function on condition with its valuation. Functional direction of the whole text determines possible regularities of characteristic of category of sayings choice and at last choice of that or another form of Mood. Illocutive potentials of the sentence are usually formed by verb's Mood which is called by the type of purpose of saying. There are two word changing categories which are related with the expressing of illocutive strength of saying. Category of Mood signifies pragmatic role of the speaker, which characterizes the role of saying in discourse. It is a confirmation of a certain factor, a general truth or a subjective opinion. I. A. Melchuk calls the category which grammemes characterizes pragmatic purpose of the speaker in this saying and also mark syntactic role of the verb in the quality of depending element [1, p.153].

For example next saying no doubt easily can be associated to the Imperative Mood, due to its intonation and surrounding context – the speaker has written a letter and addresses to his servant, demanding an envelope:

And now the envelope. (O. Wilde)

The speaker is offended by the saying of the hearer, he expresses his emotions, which sound like an order - "never to meet again". The meaning of imperative is contained in the semantics of the very performative verb *to want*.

I never want to see you again. (M. Twain)

The given informative saying is an inducement. The speaker wants to stop the addressee, make him stay with him, by suggesting some entertainment, he cannot find anywhere else – here it is a place to swim. The intention of speaker is to impel the hearer to join him. Though there is no directive command to the action, the speaker achieves his purpose – the hearer understands him exactly as he wants.

But, Joe, this is the best swimming place. (M. Twain)

Understanding inducement as a thought directed on making the subject to doing or not doing an action or changing the condition all these sayings carry out the function of the encouragement. In all given sayings the inducement of the object to an action is expressed through the description of reality.

In the context the next saying or remark gets the meaning of demanding to stop to humiliate the third person. The meaning is expressed by the intonation and context.

Mother! (J. B. Priestly)

The importance of Anglo-Saxons cultural value is illustrated by wide use of directives for example such announces like "*No smoking area!*" which are formulated as though they are only some information about the places but not the instruction to people what to do and what not to do. Having an illocutive purpose – to say: *Don't smoke!* they are expressed in Indicative Mood and just inform [2].

Illocutive purpose of the saying's author is not just to pass some information. Keep silence, do not command here! – the informative saying hides the demand. The addressee himself knows where she is, the intention of the speaker is to make her keep silence.

You're not talking to the Collingfield commonroom now. (J. B. Priestly)

Illocutive purpose of the speaker is to stop, to interrupt the talking of the addressee and the third person. The speaker herself wants to talk to that third person, so she wants to apart, to confuse the hearer, as the

discussion is made in the presence of the very person, she also begs his pardon: –

Madge, dear, your hair's all over the place, you've made your nose all shiny, you're horribly untidy, and I'm sure you've in the middle of a socialist speech that must be boring poor Gerald. (J. B. Priestly)

The next informative saying contains the wish to stay alone, because the speaker requests to follow him. The impelling is expressed by the form of Subjunctive Mood.

I'd rather go alone, Basil. (O. Wilde)

The speaker intends to play the interlocutor from an action, he blames him. The meaning of his words is – *it's too late, it's not possible to correct the things done before, do not try*. It's a request in some point as the context shows that the speaker is older than the hearer, so he gives him an advice, directs his actions.

If you had a hundred millions, you couldn't repair a thousandth part of the damage that has been done. (O. Henry)

Lexical and grammatical features of the Mood category are the forms of verbs, affixes, modal verbs and volitive particles, the last having some component of soul condition in their semantics.

My God! What brought you into my life? (O. Wilde)

Damme, sir, it is your duty to get married. (O. Wilde)

The particles serve to express emotions, their meanings are realized in speech and ondozna4 can be found out in a certain context. We suppose that it is language context and extralinguistical reality which play an important role in finding out their semantics. Particle hush in this context realizes the next meaning: calm, do not cry. The intention of the speaker is to persuade the hearer to calm.

"Hush, my darling. My baby. Hush". (J. B. Priestly)

The question about how to express the nuances of wish, suggesting, tense, space relation is connected with the analyses of grammar category, when it is correlating with modeling speech activity and investigation of category situation and characteristics of the text in the whole [3, p.16]. Repeating the imperative can be understood as inducement to an immediate action. After A. Vierzbizka [2, p.231], the repeating could be explained in this way: the speaker is arrested and he asks the hearer to help him to explain that he is not guilty and to do it immediately.

Then he said, "Tell them Joe, tell them". (M. Twain)

In all above sayings the repeating can be explained as an order to an immediate action.

In our understanding, every inducement there is also some information. In the next saying, for example, there is a word which serves as a parole, a code for those, who want to take part in game and knowledge of which allows the addressee to do it. Illocutive purpose of the speaker in this saying – you should say the word to take part in game.

Speak the word. (M. Twain)

Morphological form of the Imperative Mood could be expressed not only by morphological and lexical forms but also depend on specific peculiarities of the verb – both structural and semantic. The very important part of our context reality are speech phenomena of orders, instructions, promises, requests, agreement, menace, ultimatum and some others, which are connected with brightly expressed intonation, which can be passed to any words and expressions which do not have direct meaning of an order, rules, promises, requests, agreement, menace, ultimatum. In the sphere of direct speech deciding part is given to intonation, not grammar structure [4, p.39].

We suppose that any question and negative forms of verbs can be put to Imperative Mood. The question is first of all speaking to addressee, encouraging him to tell the information. So the illocutive purpose of the next saying to make the hearer to stay, it is an inducement, expressed by the question. The speaker suggests the hearer not to leave, hiding his compulsion under the question. He doesn't want him to answer, he wants him to do what he needs.

But you like it here, Huck? You want to stay? You and me will stay? (M. Twain)

The intention of the next sentence is: I order – see me off, get out with me. And the addressee immediately does what he is said to do even it was said in the form of a question, as he knows that if he does not, the speaker would tell about his past life, which was criminal.

Will you see me down, Sir Robert? (O. Wilde)

The speaker gives the addressee order expressed in a form of explanation *"It would be good, what do you think about it?"*. Asking this, the speaker pretends to just demanding some information while from the context it is clear that the speaker is an despot, a person who doesn't stay any return – and he doesn't need the answer or advice – it is flat order

Alan, I think we ought to have both port and whiskey out, don't you? (J. B. Priestly)

If to determine the purpose of each saying the realization of certain combination of communicative intention with the help of elements and choice given by this language and the Mood category as the way of realization of speaker's intention, then in these sayings the aim – inducement – is realized.

The approach to the analyses of Mood category from the positions of its study in discourse allows seeing that often functions of language units depend on the way of their expressing, i.e., through the accompanying them extralinguistical factors. Semantic and lexical-semantic parameters of language units are not primary toward to their functions. It is intention of the speaker that in a result affects the message, the authors choosing the meaning of communication for their message use their knowledge about the purpose of saying and accept its norms.

Form of expression and content of mood are often closely connected, bound together and cannot be separated from each other: informative messages in certain speech cases may contain directions, prescriptions for some action. Inductive sayings always include some information – everything depends from what is speaker intends to express.

Well known fact – *The truth is always honourable* – suggests applying to the hearer with the asking – “*Tell me the truth!*”. This appraisal judgment includes encouragement of the hearer to an action – to give truthful evidence in the court.

The next comparative construction also achieves its aim – the intention of the speaker is to make the hearer to choose a certain person which is “*worth a hallful of Annies*”.

She's worth a hallful of Annies. (O.Wilde)

Correlating with the situation it is possible to get one and the same speaking act:

It looks like it might rain in a day or so. (O.Wilde)

The aim of the speaker is not to tell the prediction of the weather but getting money from the hearer. Communicative strategy of the speaker – demonstrating indifference to the general theme – warrants itself. The hearer getting this message absolutely correctly “decodes” it – and suggests money to his interlocutor to exchange for the needed information.

References:

- 1 Melchuk I.A. Course of general morphology. V.3. - Moscow-Vienne: Yazyki russ. kultury. 1998. - p. 146-313.
- 2 Vierzbizka A. Semantic universals and languages description. - M.: Yazyki russ. kultury, 1999. - p. 114 - 780.
- 3 Bondarko A. V. Categories in the system of functional grammar. // Communicative-meaning parameters of grammar and text. - M.: RAS, Editorial URSS, 2002. - p. 16-19.
- 4 Shteling D. A. Grammar semantics of English language. - M.: MGIMO, Chero, 1996. - p. 18.

Түйіндеме

К.К. Кошерава

Дискурстың айтылуына байланысты рай категориясы феномен ретінде

Автор өз мақаласында рай категориясы дискурстағы сөйлеушінің прагматикалық маңыздылығын анықтайды. Рай категориясын қолдану арқылы дискурстағы ойын жеткізудің жолдарын қарастырады.

Резюме

К.К. Кошерава

Категория наклонения как феномен и способ выражения дискурса

Автор рассматривает категорию наклонения, которая роль спикера и характеризует роль говорения в дискурсе.

R.K.Anayatova - senior teacher
Civil Aviation Academy

LEXICAL AND GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS OF TRANSLATION OF AVIATION DISCOURSE FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Annotation: The word "translation" is among well-known and popular, but also it is as the designation of the special form of human activity and its result, it requires refinement and terminological determination. A.D.Schweitzer

interprets the translation as an important supportive application which provides performance by language of its function of communication when people express the thoughts in different languages.

Key words: human activity, terminological determination, linguistic aspects, interlingual speech activity, bilinguals, word-building affixes, imperative mood.

Among numerous problems which are studied by modern linguistics, the important place is taken by studying of linguistic aspects of the interlingual speech activity called as translating or translation activity. Translation represents an ancient human activity. In connection with the appearance in the history of humanity of the groups of people, whose languages were differed from each other, were actualized the "bilinguals", helping for communication between multilingual collectives. From the very beginning translation carried out the major social function, doing possible interlingual communication of people. Dissemination of written translations opened to people broad access to cultural achievements of other people, made possible interaction and mutual enrichment of literatures and cultures. The knowledge of foreign languages allows reading in the book original in these languages.

The translators, seeking to generalize own experience were the first theorists of translating. Translators of a classical antiquity widely discussed a question of degree of proximity stratification of translating to the original.

The word "translation" is among well-known and popular, but also it is as the designation of the special form of human activity and its result, it requires refinement and terminological determination.

R.K.Minyar-Beloruchev defines translation as the type of speech activity doubling components of communication where the purpose is transferring of the message when codes which use a source and the recipient do not coincide [3].

A.D.Schweitzer interprets the translation as an important supportive application which provides performance by language of its function of communication when people express the thoughts in different languages. Translation is an act of interlingual communication [6]. The translation of scientific or polytechnical subject texts requires the selection of the correct version of translation of one of the values of polysemantic term. The need for the deep linguistic study of theory and practice of the translating of scientific and technical literature is at present no longer caused doubt. Translating of scientific and technical literature is the special discipline, which has arisen on a joint of linguistics, on the one hand, and sciences and technicians with another [5]. The basic goal of scientific and technical transfer consists of the maximally clear and precise bringing to the reader of the reported information. The style of scientific and technical literature can be defined as formal and logical. In scientific and technical literature the texts focused not so much on carriers of a certain language, as to the representatives of some professional group with a certain extralinguistic knowledge. Therefore translating of scientific and technical literature should be considered both from the linguistic and scientific or maintenance area, firstly with a primacy of the common-language questions and secondly by consideration of narrow terminology [5]. The main ways of formation of English scientific and technical terms are syntactic, semantic and morphological, and also loan from other languages and sectoral terminology. Loanword is considered as the word or the term which passes to other language with the concept (computer – the computer) or which is used for terming of the same concept. Lexical-semantic method: acquisition by one and the same word of different values (decomposition of word to the homonyms).

For the English scientific and technical texts is very important the derivation by the method of the conversion: the passage of word from one part of the speech into another without any morphological changes in the composition of word. The most common form of this passage is the formation of verb from noun and vice versa, for example: **motor** – двигатель, мотор, **to motor** – работать в режиме двигателя; **a generator** – генератор, **to generator** – работать в генераторном режиме; **to increase** – увеличивать, повысить, **increase** – увеличение; **to record** – регистрировать, записывать, **a record** – запись, регистрация; **empty** – пустой, **to empty** – опорожнять.

Morphological method: the combination of morphemes on the base of existing in the language of bases and word-building affixes by the way as the prefixation: by the addition of prefix to the generating basis. In the texts of management on the maintenance and the operation of aircraft the following prefixes most frequently are encountered: a) with negative meaning: **un-** unequal (неравный), **in-** inoperative (неисправный, неработающий), **il-** illegal (нелегальный), **ir-**irregular (нерегулярный), **im-** impossible (невозможный), **dis-** to disconnect (разъединять), **de-**detonation (детонация), **non-** non-stop (безостановки); b) with different meanings: **anti-** anti-icer (противообледенительное устройство), **co-** co-channel (совмещенный канал), **counter-** to counteract (противодействовать, уравнивать), **cross-**

crossbeam (поперечная балка), **down-** to downgrade (снизить, ухудшить), **fore-** forebody (передняя, носовая часть самолета), **in-** input (вводданных, входной канал), **inter-** inter-spar (междулонжеронный), **mis-** to misread (неправильно считывать показания прибора), **off-** to offload (разгрузить, выгрузить), **on-** to onload (загрузить), **over-** to overload (перегрузить), **out-** output (выводданных, выходной канал), **en-** to enlarge (увеличить), **post-** post-flight (послеполетный), **pre-** pre-flight (предполетный), **re-** to restart (повторный запуск), **self-** self-test (самоконтроль, автоматический контроль), **super-** super- (сверхзвуковой), **twin-** twinjet (двухдвигательный реактивный самолет), **ultra-** ultra- (ультразвук), **under-** undershoot- (недолет до ВВП); – suffixation, by the connection of suffix to the generating basis [7].

Mostly used suffixes on maintenance and operating handbook of aircraft are: a) for forming the noun (**-er**) heater- обогреватель, (**-or**) sensor- сенсор, (**-tion**) acceleration-ускорение, (**-ance**) maintenance-техническое обслуживание, (**-ment**) equipment- оборудование, (**-ics**) avionics- электронное оборудование самолета, (**-ure**) departure- отправление, (**-sure**) measure- измерение, (**-age**) tankage -запасгорючего, (**-back**) feedback- обратнаясвязь; b) the verbs: (**-ize,-ise**) to energize- подключать кисточнику питания, (**-fy,-ify**) to verify- проверять, контролировать, (**-en**) to lengthen- удлинять, (**-ate**) to separate- отделять; c) the adjective: (**-ic**) periodic- периодический, (**-able**) measurable- измеримый, (**-ible**) audible- слышимый, (**-al,-ial**) axial- осевой, (**-ful**) useful- полезный, (**-less**) useless-бесполезный, (**-ive**) active-активный, (**-by**) standby- вспомогательный; d) adverbs: (**-ly**) directly- прямо, (**-ward**) forward-вперед, (**-wards**) backward- назад, westward- назапад.

Grammatical features of translating of the manual on maintenance and operating the aircraft. The complete and accurate understanding of the entire information being contained during reading of the technical text of aviation profile assumes the precise understanding of each sentence. Starting reading and translating of literature in the specialty, one should remember that the English relates to the group of analytical languages. This means that the grammatical connections between the words in English sentences are achieved mainly not by changes in the form of words themselves (case and personal ends), but with the aid of the service words, such, as pretexts, auxiliary verbs, articles. Since in the contemporary English there are two cases, the order of words in the sentence is one of the basic means of the expression of the relations between the words. Therefore in the English, in contrast to the Russian language, there is a fixed (solid) order of words that change can lead to the disturbance of the meaning of the sentence. Thus, in the English narrative sentences are located in the following order:

1	2	3
Subject	Predicate	direct object
I	see	a pilot
Я	вижу	пилота

In appropriate Russian sentence the order of words can be changed as follows: Я пилота вижу. Вижу я пилота. Пилота я вижу. Вижу пилота я.

Subject and Predicate are required in English sentence, while other parts of the sentence can be absent. Therefore while translating it is necessary to find subject and predicate. Object (if in the sentence there is no inversion) it stands after predicate. It can be direct and or indirect, be used with prepositions or without. Adverbial modifier usually stands at the end of the sentence or at the beginning; sometimes in the middle of the sentence.

In Russian sentences during the transposition of its members the grammatical connection between the words usually is not disrupted, since it is expressed in the form words themselves. But in English sentence a change of word order changes the meaning of the sentence. In the imperative sentences, which express instruction, command, request, there is no subject, sentence begins from the Predicate, rarely from Adverbial modifier. Verb in the imperative mood has a form of infinitive without the particle **to**. In the negative form it precedes with **do not**. **Extend the landing gear**. Выпустите шасси.

Donot press this push-button. Не нажимайте на эту кнопку.

The construction **there is/are** are often occurs in handbook. It is the special form of predicate with the meanings as: есть, имеется, существует, расположен, лежит. Translation in these sentences starts from the reverse side. First goes predicate (there is), and then subject. If in such sentences there is a group of Adverbial modifier, then it is better to begin translating from it.

e.g. There was a bird ingestion into №2 engine at 200 feet. На высоте 200 футов произошло попадание птицы в двигатель №2.

Complex and compound sentences are widely used in manuals. Complex sentence consists of two or

more simple sentences. Simple sentences are connected with each other with conjunctions **and** / **but** and separated with comma, e.g. The Kazakh aircraft is on final, **and** the Russian aircraft is at the holding position. (Казахский самолет на предпосадочной прямой, а русский на предварительном старте). Compound sentence consists of main clause and subordinate clause. Subordinate clause connects to main clause with the help of subordinating conjunctions and conjunctive words, e.g. The plane **which** you see is on final. (Самолет, который вы видите, находится на предпосадочной прямой). **Main clause**: The plane ... is on final, **subordinate clause**: which you see.

In conclusion we can say that the basis of the style of modern English scientific and technical literature in the sphere of Aviation English the standards of written language has its specific characteristics, namely: **1)** In the scientific and technical texts a large quantity of special terms is used. Words are selected with the large carefulness for a possible accurate transfer of thought. The large specific weight have the syntactic words (prepositions and conjunctions) and words, which ensure the logical connections between the separate elements of statement (adverbs as however, nevertheless, from other side, consequently and so forth. **2)** The established grammatical standards are used. Grammatical problems of translation consist in comparative consideration of a grammatical system of English and Russian languages in respect of extraction from the semantic contents of the statement expressed in vocabulary, morphological forms and syntactic structures.

References:

- 1 Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. – М.: ЧеРо, 2000.
- 2 Марасанов В.П. Англо-русский словарь по гражданской авиации. – М.: Скорпион-Россия, 1996.
- 3 Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод.
- 4 Прокофьева Л.К. Пособие по переводу технической литературы авиационного профиля с английского языка на русский. – Центр подготовки авиационного персонала ОАО «Аэрофлот», г. Новосибирск, 2000.
- 5 Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. - ООО «Попурри», Минск, 1968. состав: Справочно-методические указания. - СПб, 1998.
- 6 Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988.
- 7 Shawcross P. English for aircraft. Documentation handbook. - Paris, 2000.

Түйіндеме

Р.К. Анаятова – аға оқытушы
Азаматтық Авиация Академиясы

Ағылшын тілінен орыс тіліне аударылған авиацияға байланысты дискурс аудармаларының лексикалық және грамматикалық түрленуі

Авиацияға байланысты дискурс аудармаларының орыс тілінде түрленуі мен олардың аударылу жолдарының ерекшеліктері мақалада қарастырылған.

Резюме

Р.К. Анаятова – ст. преподаватель
Академия гражданской авиации

Лексико-грамматическое преобразование перевода дискурса по авиации с английского на русский язык

В статье рассмотрены стиль и специфические характеристики современной английской научно-технической литературы в сфере авиации согласно стандарту письменности английского языка.

КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ MULTILINGUAL EDUCATION

Е.А. Ломова
Каз НПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

АМЕРИКАНСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ВОСПРИЯТИИ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XX СТОЛЕТИЯ

Аннотация: В этой статье рассматриваются особенности американской реальности в восприятии русских писателей XX столетия.

Ключевые слова: анализ художественного произведения, американская модель, российско-американские гуманитарные отношения.

В русской литературе образ Америки никогда не был однозначным и лишенным разнообразия палитры взглядов и оценок.

Как пример свободной творческой дискуссии можно сопоставить негативный образ Америки, созданный М. Горьким, с позитивно-оптимистическим у Шолом-Алейхема в его повестях «Мальчик Молт» и «Блуждающие звезды».

Нужно заметить, что памфлет М. Горького «Город желтого дьявола» и повесть Шолом-Алейхема «Мальчик Молт» были написаны почти в одно и тоже время, однако образы Нью-Йорка носят у писателей диаметрально противоположный характер.

Восторгу Молта при столкновении с огнями и соблазнами гигантского американского мегаполиса нет предела. Молт сравнивает нью-йоркские небоскребы с церквями, и таким образом «духовность» Л. Шолом-Алейхема полемизирует с «бездуховностью» у М. Горького. Эта полемика продолжается и в образах детей, и в отдельных деталях. Если у пролетарского писателя дети вызывают сострадание, то у Шолом-Алейхема - восхищение.

Анализ художественных произведений Шолом-Алейхема убеждает, что он создал удивительно емкий, выразительный образ США, который вдохновил многочисленных европейских эмигрантов на обретение новой родины [1].

Но, несмотря на это, Горький и Шолом-Алейхем вовсе не были антиподами, и между ними не существовало никакого противостояния, касающегося жизненной позиции или взглядов на искусство. Горький, напротив, высоко ценил и понимал творчество Шолом-Алейхема, о чем убедительно свидетельствуют их переписка и желание Горького популяризировать творчество этого еврейского писателя.

Другой пример соприкосновения с американским опытом и образом жизни мы находим в повести Н. Смирнова «Джек Восьмеркин», которая была написана в 30-е годы двадцатого столетия. Сюжет повести связан с возможностями применения американской модели хозяйствования в экономических условиях возникшей молодой советской республики и говорит нам о том, что пример Америки и ее достижения всегда оставались в поле зрения русской литературы [1].

Еще одной серьезной попыткой отойти от стереотипов и разобраться в американском феномене стала книга В. Пильняка «О'кей. Американский роман», написанный в жанре трэволога. Созданный в 1931 году «роман» отразил стремление русского писателя проникнуть в иную культуру, иной менталитет, несмотря на явно пропагандистские пассажи книги, которые отвечали атрибутам той эпохи.

Качественно новым этапом освоения русской литературой американской темы стали путевые очерки И. Ильфа и Е. Петрова под неординарным названием «Однообразная Америка» (1933).

В 1933 году советская Россия установила с США дипломатические отношения, и этот факт, по всей видимости, отразился на тональности книги, которая отличается доброжелательностью по отношению к американцам и лишена привычной для того времени полемической заостренности.

Что касается Нью-Йорка, то его образ получился в книге Ильфа и Петрова весьма обаятельным. И. Ильф признается в одном из своих писем из Америки, что он «полюбил этот город». В образе Нью-Йорка, созданном русскими писателями, совершенно отсутствует горьковская неприязнь, но зато присутствует закономерный писательский интерес и острое желание и стремление понять этот американский город со всеми его особенностями и контрастами.

Американское творчество И. Ильфа и Е. Петрова представляет собой особый пласт в структуре российско-американских гуманитарных отношений и знаменует собой переход от недоверия и враждебности к вдумчивому и доброжелательному взгляду на Соединенные Штаты, который медленно, но непреложно и последовательно начинал формироваться среди творческой интеллигенции России с конца 30-х начала 40-х годов XX века.

В период «холодной войны» писатели оказались заложниками политической ситуации, и в Советском Союзе была развернута беспрецедентная по своим масштабам антиамериканская

компания. Основным пропагандистским тезисом этой акции являлось утверждение о том, что место германского фашизма, как главного врага свободы и демократии, занял американский империализм [2]. По этой причине все, что входило в систему западной цивилизации, в том числе и американская культура, объявлялось вредным, разложившимся и враждебным русской и советской культуре [3].

Советские американисты И. Анисимов и Е. Елистратова оказались втянутыми в неблагоприятный процесс огульного осуждения литературы США и всей западной литературы в целом.

Под огнем критики оказались крупные и талантливые ученые и литературоведы В. Жирмунский и В. Пропп. К антиамериканской компании оказались причастными К. Симонов и Б. Лавренев.

В период «холодной войны» американская тема приобрела в советской литературе однозначно негативное освещение, а образ Америки в целом представлял лишь в вульгарно-упрощенной форме [4], [5], [6]. Кто не желал этому следовать, заведомо писал в стол [7].

В сентябре 1959 года Н. Хрущев совершил официальный визит в США, ознаменовав тем самым эпоху хрущевской «оттепели», которая, несмотря на все свои противоречия, явила собой серьезный прорыв в отношениях США и России [8]. В период «оттепели» Америка вновь стала главным ориентиром для России, которую теперь было нужно непременно «догнать» и «перегнать».

Очевидным свидетельством изменившихся в лучшую сторону отношений между двумя странами стала книга Б. Полевого «Американские дневники» (1956) [1].

Б. Полевой сумел показать, что, несмотря на различные подходы к путям разрешения проблем, споры о преимуществах политических систем, на первый план в отношениях России и США стали выступать усилия и стремление к диалогу и взаимовыгодному сотрудничеству.

Описывая Америку, Б. Полевой традиционно обращается к образу Нью-Йорка, и в его трактовке сочетаются как горьковские мотивы желтого дьявола, так и нескрываемое восхищение в духе И. Ильфа и Е. Петрова.

В книге Б. Полевого продолжают традиции уважительного отношения к этому признанному символу Америки, которое отражало общее потепление российско-американского политического климата.

Наряду со стереотипным набором клише вроде «ослепших небоскребов», Б. Полевой удачно находит для образа Нью-Йорка живую метафору, представляя мегаполис ущельем, наверху которого горят теплые пастушьи костры, обещающие усталому путнику заботливое гостеприимство.

Хрущевская «оттепель» проложила дорогу группе талантливых русских писателей и поэтов, совершивших свое «открытие» Америки.

В конце 50-х начале 60-х годов XX столетия Соединенные Штаты посетили А. Вознесенский, Е. Евтушенко, В. Катаев, В. Некрасов, что не прошло для них бесследно, знаменуя собой расширение их художественной палитры.

Результатом поездки А. Вознесенского стал поэтический цикл «Треугольная груша», в котором поэт призывал к отказу от негативных стереотипов в восприятии Америки [1].

Символом постижения подлинной сущности Америки с явной аллюзией на ее искаженный портрет времен «холодной войны» служит в поэме «Треугольная груша» образ арбуза, изумрудного снаружи и красного внутри.

Америка оказала существенное влияние не только на молодых поэтов-шестидесятников, но и на прозу старшего поколения. Показательно в этом отношении творчество патриарха советской литературы В. Катаева и писателя-фронтовика В. Некрасова.

После посещения США В. Катаев создал философскую повесть «Святой колодец», построенную на американских впечатлениях. Обращение к образу «святого колодца» символизирует у писателя поиски своего «я» и определение собственного жизненного пути.

Примечательно, что поиски эти у В. Катаева, как и у А. Вознесенского, связаны с постижением Америки. Вначале чужая страна вызывает у писателя сложные чувства, вызванные фантазмагорическим образом Нью-Йорка. «Передо мной на страшной глубине плавал ночной Нью-Йорк, который, несмотря на весь свой блеск, был не в состоянии превратить ночь в день, настолько эта ночь была могущественно черна. И в этой темноте незнакомого континента, в его таинственной глубине меня напряженно и терпеливо ждал кто-то, желающий причинить мне ущерб».

Однако тревоги и опасения героя повести оказываются напрасными, и в конечном итоге в книге В. Катаева звучит признание в любви к Америке.

В. Катаев в «Святом колодце» выступил против самых распространенных мифов, которые сложились в российском общественном сознании по отношению к Америке.

Американский фактор, образ Америки в широком смысле этого понятия сыграл немаловажную роль в трансформации миропонимания и другого видного представителя русской литературы – В. Некрасова.

Судьба В. Некрасова служит ярким примером противоречивости и неоднозначности в отношениях России и США.

В ракурсе «своего мнения» Некрасов пишет путевые заметки «По обе стороны океана» (1962), создав зримый и привлекательный образ Америки.

Передавая свое видение Нью-Йорка, Некрасов отступает от шаблонов и стереотипов и не соглашается с расхожим мнением о том, что американские небоскребы «подавляют» сознание чужеземца. «Разговоры о том, что они подавляют, - ерунда, многие из них очень легки, воздушны, прозрачны, в них много стекла, они вдруг друге забавно отражаются, а утром и вечером, освещенные косвенными лучами солнца, просто красивы». И такой теплый образ Нью-Йорка был несовместим с теми догмами, которые вновь стали утверждаться в советском обществе на закате «потепления».

Но все же «оттепель» оказалась необратимой. Она положила начало тем демократическим процессам, которые обрели глубину лишь во второй половине 80-х годов двадцатого столетия. Она позволила российскому обществу по-новому взглянуть на мир, в том числе, и на Соединенные Штаты [9] и вновь пытаться соорудить мосты взаимопонимания и сотрудничества.

Список литературы:

- 1 Кубанев Н.А. Образ Америки в русской литературе: из истории русско-американских литературных связей конца XIX начала XX веков. – Дисс. докт. культуролог. наук. – М., 2001.
- 2 Manning C.A. Russia influence on early America // Clarence Augustus Manning, New-Yorc, library Publishes, 1953, 218 p.
- 3 Bailey A.M. Americans I 'Russia: Russian-American Relations from garly Times to Our Day Text. Th. A. Bailey. – W.Y., 1950.
- 4 Brown, James Edward. Russia fights / by James F. Brown, with a forward by Joseph E. Davies; New-York, C.Schribner's sons, 1943. – XI. - 276 p.
- 5 Fisher, Markoosha. My Lives in Russia.Text/ arkoosha Fisher. - New-York and London: Harper and brothers, 1944.
- 6 Hirdus M. Mother Russia / by Maurice Hindus; garden City. - New-York, Doubleday, Doran and company, inc., 1943, xii P, 21, 395 P., 2 pion 11, posts.
- 7 Анатомияамериканскоймечты. Электронныйресурс // Washington Profile International: сайт URL HTTP // WWW.washprofile.org/ru/node/3855 (датаобращения 28.08.2009).
- 8 America and Russia, a century and a half of dramc encounters. Edited by Oliver Jensen. - New-York, Simon and St Schuster, 1962. Jensen, Oliver Ormerod, 1914-ed. 314 p.
- 9 Буртин Ю.Г. Исповедьшестидесятника / Ю.Г. Бурдин: подред. В.Г. Хороса. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. - 648 с.

Түйіндеме

Е.А. Ломова

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

XX ғасырдың орыс жазушыларын америкалық көзқараспен қабылдау

Мақалада автор XX ғасырдың орыс жазушыларын американдықтардың қабылдау ерекшеліктеріне шолу жасаған.

Resume

Y.A. Lomova

Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

The twentieth century Russian writers in American reality perception

This article observes features of American reality in perception of Russian writers of the XX-th century.

Л.В. Сафронова

Каз НПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ИСПАНСКИЕ РИТМЫ ИОСИФА БРОДСКОГО

(материалы национально-ориентированного учебно-методического пособия
«Россия-Испания: диалог культур»)

Аннотация: Статья написана в рамках Гранта Фонда «Русский Мир» на издание национально-ориентированного учебно-методического пособия «Россия-Испания: диалог культур», не просто нацеленного на знакомство испанцев и испаноязычных студентов, изучающих русский язык, с фактами русской культуры, но и призванного помочь им понять, осмыслить свою культуру через отражение ее в русской ментальности. Материал статьи ориентирован на поиск и выделение межкультурных соответствий на концептуальном уровне, позволяющих эффективно использовать русский язык как иностранный в реальных условиях межкультурной коммуникации. Разработка и внедрение данной образовательной модели рассматривается как фактор модернизации методов преподавания русского языка как иностранного и в целом эффективной популяризации русской культуры в испаноязычной аудитории.

Ключевые слова: стихотворение «Испанская танцовщица» И. Бродского, испанские (цыгано-арабских) ритмы и мотивы, испанский танец Фламенко.

Л. Панн, сопоставляя двух «испанских танцовщиц» Рильке и Бродского, говорит о танце последнего как об «автономном существе», вслед за автором различая танцовщицу и танец [1]. Очевидно, что образ поэта и поэзии спроецирован у Бродского на женский образ танцовщицы и ее танца, бессознательно воспроизводящей в своей телесной импровизации сценарий «престола небесного»: в «ритмической агонии» Фламенко воссоздаются муки Христа («по сути / спуск бедер голых / на парашюте» [2, с.20-22]) и страстное инстинктивное стремление к вознесению как к избавлению от мук («Стремление розы / вернуться в стебель»).

В стихотворении «Испанская танцовщица» И. Бродского, таким образом, концептуализируется человеческая жизнь как невольное формульное воспроизведение божественного сценария, очень созвучное испанской культуре, до сих пор существенно пропитанной католицизмом. Эта концепция бесспорным образом коррелирует и с его пониманием роли поэзии и поэта, ведомого языком. Такое представление Бродского соотносится с общей постмодернистской философской установкой, сформулированной М. Хайдеггером: «Язык есть способность человека «сказать бытие», артикулировать в языковых структурах его голос, ибо устами говорящего говорит само бытие, обретающее в языке сферу своей презентации, <...> Сущность человека покоится в языке» [3, с.1015].

Например, в аналитической прозе русского поэта, сборниках «Набережная неисцелимых. Тринадцать эссе» и «Поклониться тени», язык одновременно – объект описания (одушевленное существо) и самопорождающий субъект–Автор (нечто, что старше Бога, судьба, подсознание). Язык, как и Бог, становясь предметом описания, всегда остается и субъектом, творящим это описание, будучи Автором авторов. Такая трактовка языка, по-видимому, восходит к гипотезе Сепира-Уорфа об изоморфности языка и действительности, об обусловленности сознания языковыми структурами [4].

Живучести языка, подпитывающегося поэтами («Он <поэт> тот, кем жив язык» [5, с.312]), способствует его склонность к мутациям. Язык – мутант, некое монструозное существо, поглощающее автора, которому Бродский-поэт по-настоящему так и не объяснился в любви, как не смог он и в «Испанской танцовщице» согласится с глухотой Бога-отца к страданиям его сына:

Меня окружают молчаливые глаголы, похожие на чужие головы, глаголы, голодные глаголы, голые глаголы, главные глаголы, глухие глаголы [6, с.268].

«Учитывая эпидемический характер, присущий всякой культуре» [5, с.183], язык у Бродского предопределяет судьбу человека, судьбу нации и судьбы мира. «Биография писателя – в покрое его языка» [5, с.69]. «Я родился в России и в ее языке» [5, с.137]. «Я – жертва географии» [5, с.226]. Подобный «имперский дискурс» русско-еврейского поэта-эмигранта, носителя не одной, а одновременно нескольких субкультур, сублимирует и экзальтированную физиологичность, «упоенную эротичность» [1] испанских ритмов Фламенко (ориентацию на ритм тьенто и чечеточный ямб, их завышенную ударность сильных стоп в кульминационных строфах):

В нем чувство брезжит,
что мирозданье
тк'ань не удержит
от разрастанья.
О, этот сполох
шелков! по сути
сп'уск бедер голых
на парашюте.
виденье Рая,

ф'акт тяготенья,
чтоб - расширяя
свои владенья -

Перемешивая «испанскую» составляющую ритма с дольниками и заниженной ударностью слабых стоп, как бы «равнинным» русским ритмом,

Умолкает птица.

Наступает вечер. Раскрывает веер
испанская танцовщица¹.

Там - больше места!

Знай, сталь кинжала, кому невеста
принадлежала².

сталкивая спондеи и пиррихии, И. Бродский как бы ритмически овеществляет в тексте «мечь вертикали горизонтали», где «пытка взгляда/зигзаг разряда / казнит равнину/сквозь туч равнину»³, акцентируя отстукивающий чечеткой метроном гибели человеческой - «Рассказ светила /о том, что было, /чего не станет».

В структуре текста, таким образом, материализуется имплицитный крест, символика которого на содержательном уровне интерпретируется как крестный ход любой жизни, а на уровне формы - как перекресток культур и религий, ритмизованным слогом всегда повествующих об одном – бренности птицы/танцовщицы/души, по сути, рвущейся из тела ввысь из-за невыносимой телесной и душевной боли.

Исследователи отмечают эксперименты с графической формой стиха в творчестве И. Бродского, его тематические графические импликации. Данное стихотворение состоит из двадцати катренов, в восьмом из которых и можно обнаружить подобный скрытый графический рисунок, имплицитную перекладину, ритмический перекресток, выраженный прежде всего на рифменном уровне, где на фоне преобладающей перекрестной рифмовки и кольцевых рифм в четырех начальных строках, как бы замкнутых на себе, только подготавливающих смысловое расширение и эмоциональную градацию, единственный раз в тексте стихотворения встречается сплошная смежная рифма – практически учетверенная, действительно словно «накаленная»:

В его накале
в любой детали
мечь вертикали
горизонтали.

Ритмическая унификация, как известно, замедляющая темп, призвана акцентировать ключевые моменты текста. Рифменный накал, таким образом, сигнализирует, что это именно та - ключевая, «завязочная» строфа, где впервые имплицитно задается тема Христа на Кресте и его жизненного крестного хода, крестной ноши, а также несогласия, протеста, постмодернистского антибожественного бунта, накладывающегося у Бродского на протест против власти Языка.

С одной стороны, «утрата контакта со словесностью равносильна смерти в творчестве Бродского» (Д. Уланов), потому что только слова и оказываются способными к вечности, так как они этой вечности «соприродны». Однако «пребывание» в языке – это форма несвободы. Соответственно, и «глубинная грамматика», по И. Бродскому, соотносена с фундаментальными структурами бытия, с космоустройством в целом. «Другими словами, <...> демонстрация самоосознания, проявляемая в том, что рассказчик устанавливает дистанцию между собой и рассказом, это, в конечном счете, есть позиция самого времени по отношению к существованию» [5, с.128].

И. Бродский как бы продолжает развивать идеи Р. Барта о двух типах языков – энкратических (властных), и акратических (формирующихся вне власти). Русский, по мнению поэта, – энкратический: «...не будем забывать, что искусство – не демократическое мероприятие» [5, с.135]. А английский и арабский для него – языки акратические: «...память о деталях, фрагментах, не говоря уже о воспоминаниях, написанных по-английски, не в интересах государства. Уже одно это заставляет меня продолжать» [5, с.61]. За арабской вязью, например, он находит «внушенное ощущение, что все в этой жизни переплетается, что все, в сущности, есть узор ковра» [5, с.217]. И.

1 Здесь можно наблюдать наращение первого безударного слога во всей строфе и последний трансформированный дольник стих.

2 В последнем стихе строфы – пиррихий на первой стопе, что выбивается из общего чистого ямба логзедической формы.

3 Порядок слов в стихотворной строке изменен. – Л.С.

Бродский отмечает антидиктатичность языков Востока, возникающую за счет орнаментальности, ритмичности, повторов – то есть абстрагирования от единожды уже выраженного.

Испанский танец Фламенко – своеобразное объединение культурных традиций Запада и Востока, рудимент арабской культуры. В переводе с арабского «фламенко» обозначает – беглый, свободный крестьянин. Отсюда, видимо, и возникает в стихотворении тема души-беглянки поэта, крепостной Языка, ее «побега из тела в пейзаж без рамы» - «Давно хотела!». А также – темы поэта и поэзии и степени свободы поэта, выражаемая в свободолобивых испанских (цыгано-арабских) ритмах и мотивах.

На протяжении всего своего творчества Бродский апробирует разные «языковые формы жизни», обращаясь к этнолингвистике (Э. Сепир, Г. Пайк, Б. Уорф), трактовке языка как инстинктивного самоосознания народа (Г. Штейнгам), предсказывая исторические и личные жизненные «ходы» посредством языковой аналитики. «Задача художника – рассказать историю не по ее, а по своим правилам» [5, с.104]. «Всякая новая эстетическая реальность делает человека, ее переживающего, лицом еще более частным, и частность эта, обретающая порою форму литературного (или какого-либо иного) вкуса, уже сама по себе может оказаться если не гарантией, то формой защиты от порабощения» [5, с.303]. В том числе – от божественного промысла – запрограммированного на конечную трагедию танца человеческой судьбы, по сути – танца гибели.

И чем анархичнее ритм, тем свободнее автор. Но чем ближе автор к ритмической, божественной гармонии вселенной - тем он правдивее и тем несвободнее. Этот лингвистический натурализм И. Бродского реализован и в данном тексте в неизменном его логосе, лишь изредка взрываемом конвульсивным ритмом спондеев - изначально обреченной на поражение формой сопротивления уготовленной судьбе жертвы божественного заклания. И только в процессе неоконченного еще говорения/танца, в состоянии процессуальности речи/танца индивид оказывается свободной личностью, не знающей о своем поражении в конце фразы/танца/жизни. Этот момент и определяет смысл существования.

В любимой И. Бродским Древней Греции у стоиков в концепции языка узловым являлась так называемая «философия имени» (или «философия предиката»). Имя и соответствующий ему фрагмент действительности представляли в нерасчленном виде, и человек должен был только правильно подбирать названия, стараться не ошибиться в «установлении имени» мира. У имени была изначальная онтологическая заданность, и познание мира было равноценно перечислению его составляющих. «Александрийская традиция была традицией греческой: традицией порядка (космоса), пропорциональности, гармонии, тавтологии причины и следствия (Эдиповский цикл): традицией симметрии и замкнутого круга» [5, с.189].

В переводе с латинского языка фламенко – значит огонь, пламя. И в этой стихотворной интерпретации Бродского Фламенко – танец-протуберанец, «часть речи» Светила (Языка/Бога). Лейтмотив слияния человека с пейзажем («так сросся с бездной / испанский танец») в творчестве поэта есть также завуалированное выражение на уровне формы текста темы смерти, изначальной неизбежной трагедии человека, уготованной ему Богом:

так рвется пламя,
сгубив лучину,
в воздушной яме,
топча причину,

Именно эта панъязыковая позиция постмодернистов приводит их к концепции «смерти субъекта», через которого говорит язык (М. Фуко), «смерти автора» (Р. Барт) и смерти читателя, в конце концов. Язык/танец подсказывает или даже диктует поэту/испанской танцовщице стихотворные строки/танцевальные ритмы. «Конечно же, человеку естественней рассуждать о себе не как об орудии культуры, но наоборот, как о ее творце и хранителе. Но если я сегодня утверждаю противоположное, то это не потому, что есть определенное очарование в перефразировании на исходе XX столетия Плотина, лорда Шефтсбери, Шеллинга или Новалиса, но потому, что в просторечии именуется голосом Музы, есть на самом деле диктат языка; что не язык является его инструментом, а он – средством языка к продолжению своего существования» [5, сс.310-311]. Ведь на самом деле единственный Автор всего – Слово, и мир – его текст, и «любой язык есть только перевод с языка небесного», а Бог и поэт только его исполнители, персонажи-марионетки. «Человек, находящийся в подобной зависимости от языка, я полагаю, - пишет И. Бродский, - и называется поэтом» [5, с.313].

Обращение к танцу, ритуальному искусству, напрямую проясняет и проблему авторства, актуальную для постмодернистского письма как формы манипулятивной власти. Р. Раппопорт предложил толковать Высшее существо (=Бога/Автора) как продукт обрядовой деятельности, смешивающей отправителя информации с сообщением, не позволяющей – в своей автореференциальности – участникам перформанса увидеть себя и потому адресуемый в запредельность [7, с.52]. К Творцу всего, говорит Р. Раппопорт, нельзя философски приблизиться вне и помимо обращения к обрядовой креативности. Теряя идентичность, но получая взамен власть над универсумом, постмодернистский автор-творец перестает быть подчиненным только течению личной жизни, но чувствует в себе магические возможности распоряжаться космическими, общеродовыми ритмами.

Текст стихотворения является, таким образом, своеобразным «бродским» аналогом программного пушкинского «Пророка», выражением его современного поэтического кредо. Это рассказ о том, что поэт так же ведом Языком, как испанская танцовщица – Танцем, а сын божий – Богом, и об изначальной безучастности Автора их судеб.

Танец как форма ритуала, по мысли И.П. Смирнова, всегда «ведет человека в загробное царство, в зону продуцируемой смерти» [8, с.32], поскольку в определенном смысле всякий социально-экзистенциальный обряд – похоронный. В ритуальном танце, каким отчасти и является Фламенко, путь для индивидуальных инноваций заперт. Кого бы ни имитировал участник обрядового танцевального спектакля, подражание сводится к изображению агонизирующего тела. Отсюда такое мучительное выражение лиц танцующих – женщины танцуют смертную свою жизнь, отмечает и Л. Панн [1]. В основе всей ритуальной хореографии – лежат конвульсии умирающего, в основе обряда посвящения (любовных испытаний) – изощренный садизм. Изначальная функция ритуально-формульного танца Фламенко, таким образом, устрашающая, дисциплинирующая, упорядочивающая людские действия, властная – божественная. В переводе на постмодернистский дискурс – тираническая.

Испанская танцовщица, таким образом, и есть ритмическая самоидентификация русско-еврейского поэта, и этот «факт тяготенья» зашифрован, прежде всего, в идентичности их жизненных ролей – творческого сгорания ради того только, чтобы «престол небесный / одеть в багрянец», выполнения своей божественной физиологической функции, инстинктивно предзаданной человеческому существу.

«Ветер ей в профиль»!

Список литературы:

- 1 Панн Л. Побег из тела в пейзаж без рамы: “Испанская танцовщица” Рильке и Бродского // Новая Юность. - 2001, № 3 (48). - С. 166-171.
- 2 Бродский И. “Пейзаж с наводнением”. - Dana Point, АРДИС. 1995.
- 3 Постмодернизм. Энциклопедия. - Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001.
- 4 Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1962. - Вып. 2. - С. 88-96; Уорф Б.Л. Наука и языкознание. О двух ошибочных воззрениях на речь, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление // Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1962. - Вып. 2. - С. 96-125.
- 5 Бродский И. Поклониться тени. Эссе. - СПб.: Азбука, 2000.
- 6 Глаголы. Иосиф Бродский // Бродский и мир. Метафизика. Античность. Современность. - СПб.: АОЗТ «Журнал Звезда», 2000.
- 7 Rappoport R.A. Ritual and Religion in the Making of Humanity. – Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press, 1999.
- 8 Смирнов И.П. Генезис. Философские очерки по социокультурной начинательности. – СПб.: Алетейя, 2006.

Түйіндеме

Л.В. Сафронова

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Иосиф Бродскийдің испандық ритмдері

Мақалада концептуальды деңгейдегі мәдениетаралық ұқсастықтары мен айырмашылықтары, таңдау жолдары, сонымен қатар, шынайы мәдениетаралық қарым-қатынастағы орыс тілінің шетел тілі ретінде тиімді қолданылуы қарастырылған.

Resume

L.V. Safronova

Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

I. Brodsky's Spanish rhythms

The article "The Spanish rhythms Brodsky" was written as part of the Grant Fund "Russian World" for the publication of national-oriented training manual "Russia-Spain: dialogue of cultures" is not just aimed to explore the Spanish and Spanish-speaking students studying Russian language, with the facts of Russian culture, but also designed to help them understand and interpret their literature through its reflection in the Russian mentality. The material focuses on the search and the selection of cross-cultural similarities and differences at the conceptual level, make effective use of Russian as a foreign language in real intercultural communication. Development and implementation of the educational model is considered as a factor in the modernization of methods of teaching Russian as a foreign language, and generally effective promotion of Russian culture in the Spanish-speaking audience.

Велиев Э. Али оглу

ФОРМА МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ (по материалам азербайджанского языка)

Аннотация: В статье сообщается об истории аффиксов выражающих множественное число, об отдельных словах, о различных функциях слов с аффиксами *-лар*, *-ляр*. А также на основе представленных образцов истории языка и материалов тюркских языков поясняется ряд их особенностей.

Общий результат статьи заключается в том, что в широко употребляющиеся в нашем языке аффиксы *-лар*, *-ляр* можно охарактеризовать как формообразующие морфемы.

Ключевые слова: форма множественного числа, аффиксы *-лар*, *-ляр*, Азербайджанский язык, тюркские языки, формообразующие морфемы.

В Азербайджанском языке форма множественного числа выявляется в двух вариантах при помощи окончаний *-lar*, *-lər*. Слова, принявшие эту морфему с точки зрения количества составляют оппозицию словам, обозначающим единичные предметы. Но здесь необходимо особо отметить одну сторону. Так что, кроме формы единственного и множественного числа существует и абсолютная форма. Имея в виду именно этот аспект М.Гусейнзаде пишет: Определенная часть существительных в нашем языке воспринимается как единственном так и во множественном числе. Таких существительных невозможно отделить друг от друга вне текста. Виноград, тут (плоды шелковицы), яблоко, рыба, камень, и др. обозначают как обобщенное целое так и отдельные единицы представителей этих групп [4, с.42]. Видный представитель школы «Юных грамматиков» Т.Пауль пишет, что слова, обозначающие по своему значению множество с формальной точки зрения могут быть и в единственном числе. В качестве примера он приводит слова, по своему *Cchock* «шестьдесят штук», *Dutrend* «дюжина», *Mandel* «пятнадцать штук» и т.д. [9, с.322]. Далее Г.Пауль, продолжая свою мысль, пишет, что люди считают важным различие единственного и множественного лица только в тех случаях, когда это необходимо [9, с.326]. Надо учитывать, что в аналитико-флективных языках, названия предметов даются не в форме множественного числа, а больше всего в форме единственного, то есть в форме без окончания. Мысли Г.Пауля, отмеченные выше, ещё раз доказывают, что у предметов кроме формы единственного и множественного числа существует и абсолютная форма. Люди в разговоре больше всего и используют абсолютную форму.

Употребление окончаний множественного числа в небольшом количестве стало причиной ошибочных заключений некоторых исследователей о тюркских языках. Например, по мнению К. Грёнбека, минимальное употребление окончаний множественного числа в языке памятников Орхон (в языке памятника окончания множественного числа прибавляются к словам, обозначающим лица) связано с отсутствием понятия множества в мышлении народа, создавшего памятник. В соответствии с этим А. Раджабли отмечает: «В самом объемистом из Кёйтюрских Орхон – Енисейских письменных памятников, в памятнике в честь Культигина, окончание множественного числа *-lar*, *-lər* употребляется только в 13 - и словах, из них в 9 - и окончание *-lər* добавляется к слову *bag*. В других памятниках, в особенности в Орхонских надгробных надписях употребление окончаний *-lar*, *-lər* встречается очень редко. Видимо, в эпоху Орхан – Енисейских памятников, в языке древних тюркских

памятников древних неопределённые множества как абстрактное понятие не были достаточно высоко развиты. Может быть стиль языка памятников не допускал употребление в них категории неопределённого множественного числа. Во всяком случае в текстах Кёйтюркских памятников Орхан-Енисей, в 55 словах *-lar, -lar* встречается создание понятия неопределённого множества» [10, с.69].

Эта же мысль нашла своё отражение в другом произведении А.Раджабли [11, сс.421-422].

Необходимо отметить, что это рассуждение А.Раджабли формировалось на основе сходного рассуждения К.Грёнбека.

Безусловно, рассуждения К.Грёнбека и А.Раджабли ошибочны. Так как в отличие от аналитико-флективных языков в синтетика - агглютинативных языках, в том числе и в выходящих в эту группу тюркских языках, существительные обладают свойством выражать множественное число без принятия окончания. Если в аналитико-флективных языках больше встречаются единично-множественные противостояния, то в синтетико - агглютинативных языках внимание привлекает обще-множественные оппозиции. В связи с этим В.И.Цинцус и Н.И.Летягина пишут: «По отношению к Алтайским языкам всегда отмечается, что формы единственного числа отмечается, что формы единственного числа имён, в то же время могут употребляться и в форме множественного числа. В особенности же, если нет надобности говорить о множественном числе определённого предмета это ясно видно.

Таким образом с точки зрения количества не доказана возможность отсутствия формального недифференцирования различия «единица –множества».

И это показывает только то, что нет необходимости особо выдвигать на передний план поиск единственного числа в тех разговорных ситуациях или же количественный аспект в связи с предметами, о которых идёт речь. Таким образом, в Алтайских языках грамматическая категория множественного числа может быть с окончанием или без него. Выявление формы множественного числа, образованной посредством окончаний, как бы индивидуализирует группу определённых предметов, отделяет их от одноименной массы» [14, с.199]. Действительно, не всегда сам по себе факт выполнения функции квантитативной актуализации множественного числа не составляет никакого исключения: многозначность и анонимичность относится не только к лексике, а также и к любой грамматической форме языка. С другой стороны надо учитывать, что часть многих грамматических категорий с нулевой морфемой, составляющих корреляцию, не отражают только свое - образную часть той категории. С этой точки зрения слово с нулевой морфемой, со стороны выражения значения множественного числа не остаётся в стороне. Факты, полученные не только с тюркских языков, но и с других синтетико - агглютинативных языков показывают, что в этих языках форма с нулевой морфемой может выражать грамматическое множество. Так что, если подлежащее в форме понятия общего количественного выражения (или абсолютного), то глагол - сказуемое может быть во множественном числе.

А это всегда показывает квантитативную актуализацию существительного, которым выражено подлежащее, посредством этого может выражать понятие множественности. М.В.Гыпчак отмечает, что в некоторых языках употребление формы множественного числа носит факультативный характер; М. Е. не обладает свойством категориальной формы [3, сс.160-161].

В Азербайджанском языкознании в некоторых случаях различают два вида множественного числа (обычное множественное число и приблизительное множественное число). По В. Халилову, какое - либо слово (существительное), приняв окончание множественного числа, создает обычное множественное число. Например: *uşqlar, dostlar, böyüklər* и т.д. (дети, друзья, взрослые). В содержании слов (существительных), принявших окончание множественного числа, имеет место не конкретное количественное, а неопределённо – конкретное количественное содержание. Обычное множественное число в основном, связано с существительными.

Количество, выраженное в приблизительном множественном числе и приблизительным же бывает. Здесь не имеется ввиду конкретное количество. В приблизительном множественном числе количество, которое имеется ввиду не конкретное, а определённые измерения, расстояние, вес, объем ит.д. Например: *восемьдесятые годы, девяностые годы* и т. п. Кроме этого приблизительное множественное число выражается этими и другими словами: местоимение *мы и вы, довольно, много, часть, несколько, определённое количество, до пятидесяти, до ста, приблизительно, некоторые* и т. д. Например: *несколько книг, довольно много людей, много вопросов, человек до пятидесяти, примерно пятьдесят участников* и т. н. [13, сс.23-24].

Нельзя не соглашаться с этими мыслями Б.Халилова в связи с приблизительным множественным числом. Здесь ясно видно, что автор путает морфологическую категорию множественного числа со способами выражения в языке понятием количества.

Категория множественного числа морфологическая категория и относится к объекту исследования морфологии. Из фактов, приведённых Б. Халиловым в качестве образцов приблизительного множественного числа, становится ясно, что это средства лексического и синтаксического выражения понятия количества, и эти языковые единицы не имеют никакого отношения к морфологии. Поэтому в морфологической структуре Азербайджанского языка нет никакого основания для подразделения особой категории под названием «приблизительное множественное число».

Несмотря на то, что в современно Азербайджанском языке окончания *-lar*, *-lər* считаются формообразующими окончаниями, некоторые исследователи рассматривают эти морфемы как словообразовательные. Например, С.Джафаров, характеризуя окончания *-lar*, *-lər* как словообразовательные пишет: «В школьной грамматике данные как количественные окончания *-lar*, *-lər* известны в, основном, как грамматико-лексические аффиксы. В то же время, употребляясь, как лексические окончания могут образовать субстантивные существительные с тремя оттенками значения.

1. Личные имена с историческим значением, например: ийирми алтылар (двадцать шестые, имеются ввиду Бакинские комиссары) (Э.В.). (четверо - Папанинцы) гырхлар (сорок человек) йеддилер (семеро) – религиозно-мистические имена.

2. Личные имена с общественным значением гырмызылар (красные), аглар (белые), гаралар (чёрные) и т.д.

3. Имена собственные и названия местностей, например: Шахлар, Агалар, Бейлер, Абдаллар (название села) и т.д. [5, сс.186-187].

Надо отметить, что никак нельзя согласиться с тем, что окончание *-лар*, *-ляр* характеризуются как словообразовательные.

В данных образцах морфемы *-лар*, *-ляр* не выступают в качестве словообразовательных окончаний и поэтому нет никакого основания считать их словами с новыми лексическими значениями.

Причиной выявления таких языковых фактов является субстативизация слов в составе которых присутствуют окончания *-лаг*, *-лэг*. Так как в рода словах как Бейлер, Агалар, Шахлар, Абдаллар, морфемы *-лар*, *-лер* не могут выступать как окончания множественного числа. Именно в результате субстантивации эти языковые факты превратились в ономастические единицы и потеряли свое свойство обозначать множественное число предмета.

Ю.Сеидов тоже отмечает, что окончания *-lar*, *-lər* не могут образовать новые слова: «...» формирование аффиксов не отрицает ни его грамматического значения, ни его значения в словоизменении. Наоборот, утверждает его. Утверждает, что аффиксы создают слова с новым значениями, изменяют формы слов. Но формообразующие аффиксы могут создавать определенные изменения в грамматическом содержании слова. Например, окончания категории множественного числа *-lar*, *-lər*, присоединяясь к существительным, влияет на количественное значение предмета, выраженного этим существительным, то есть в словах *китаб* и *китаблар* (книга, книги) понятие количественное значение различное. В таких случаях *-lar*, *-lər* не выступает как связующее средство. Также в формах *сары* и *сарымтыл* (жёлтый и желтоватый) имеется разница в грамматических признаках, аффикс *-мытыл* здесь используется не как связующее звено [12, с.50].

Как отмечено выше, основная грамматическая семантика *-lar*, *-lər* обозначение неопределенного количества. В современном Азербайджанском языке А.Асланов определяет 21 оттенок значения аффиксов *-lar*, *-lər* [1, сс.70-78]. М. Мамедов отмечает, что в говорах азербайджанского языка эти окончания, кроме вышеназванных значений употребляются и в различных стилистических значениях и т. д. [7, сс.168-170].

Необходимо отметить, что значения созданные аффиксами *-lar*, *-lər* с небольшим отличием встречаются и в тюркских языках.

Несмотря на небольшие отличия, во всех тюркских языках совпадают общие контуры оттенков значений, созданных аффиксами *-lar*, *-lər*.

Для примера отметим некоторые оттенки значений, созданных аффиксами

-lar, *-lər* во всех тюркских языках.

1. Обозначает количество предметов больше одного;
2. При употреблении с собирательными именами существительными обозначают вид, часть род;
3. Присоединяясь к собственными именам, обобщает их;

4. Обозначает уважение при употреблении с местоимениями I и II лица;
5. Обозначает приблизительное количество при употреблении со словами с временным значением;
6. Обозначает конкретность при употреблении со словами, выражающими множественность.

На протяжении исторического развития Азербайджанского языка аффиксы

-lar, -lər по своему значению и роли оставались стабильными. Г.Мирзаде отмечает, что эти аффиксы придают содержанию существительного обобщенность и своеобразие. Например, в приведённых ниже строках Азербайджанского поэта М.П.Вагифа, ясно видно, что здесь не указывается на количество предметов, а выражает обобщенное значение.

Здесь аффиксы **-lar, -lər** прежде всего придают существительному (qazlar, yazılar, biləklər) абстрактное, отвлечённое значение [9, сс.37-38].

В тюркологическом языкознании существует ряд противоречащих друг - другу взглядов об этимологии аффиксов **-лар, -ляр**.

М.Д.Гыпчаг, обобщивший в тюркологии мнения о происхождении аффиксов **-лар, -ляр**, сгруппировал их в нижеследующем порядке;

1. В Результате присоединения указательного местоимения **-ol** и элемента **-r** (В.Мункачи, Дж.Дени, А.С.Эмре).

2. В результате соединения глагола **-ula** с морфемой **-r**, окончанием неконкретного будущего времени (В.Банг).

3. В результате соединения глагола **-il** со словом **-ər**, окончанием (человек) (М.Рассанен).

4. Происходивший из **-luq**, с комитативным значением, или же с глголо - образующим аффикса **-la** (В. Комбур, Т.Ковальский).

5. Возникший из слова с самостоятельным значением (К.Грёбек).

6. Произошел из аффикса **-la** и элемента **-r** (В. Факос, Н.А.Басмкаков, А.Н.Кононов, Б.А.Серебренников)

7. Заимствован из моноглогичной речи (Г.Рамстедт).

8. Заимствован из китайского языка (А.Аальто).

9. Заимствован из манчжурского языка (О.Притцак).

10. Произошёл из соединения морфем **-lu, -r**, обозначающих собирательные имена существительные (Д.Синор, Н. Поппе).

11. Произошёл от слова **-el** (В.Цинциус, О.П.Суник).

12. Произошел от **-l, -a, -r**, обозначающих каждый в отдельности множественное число (А.Азнабаев, В.Псянчин) [2, с.177].

По нашему мнению аффиксы **-lar, -lər** произошли не в результате асемантизации какого-либо слова путём фузии с другим словом, а путём соединения морфем **-la, -u -r**, служащих в тюркских языках понятию количество. Надо отметить, что за исключением чувашского языка (на этом языке категория множественного числа образуется одновариантно, при помощи аффикса **-sem**) во всех тюркских языках аффикс **-лар, -ляр** единственный аффикс, обозначающий категорию множественного числа с широким спектром употребления. В современном тюркском языке и в их говорах зарегистрировано более 30 - и фонетических вариантов этого аффикса.

Многовариантность аффиксов **-лар, -ляр**, ясно показывает длительный процесс развития, а это в свою очередь доказывает, что абстрактное количественное понятие не чуждо для тюркского мышления.

Причиной явления различных вариантов аффиксов **-lar, -lər** является ассимиляция согласной /споследний согласной слова, с которой он сливается, выпадением согласной.

В современном узбекском литературном языке этот аффикс обладает только в одном варианте, в якутском языке в шестнадцати вариантах, в говоре тулейкен киргизского языка в пятнадцати, в современном алтайском и в киргизском языках в двенадцати вариантах.

Таким образом, широко используемые в нашем современном языке аффиксы **-лар, -ляр** можно охарактеризовать как формообразующие морфемы.

Список литературы:

- 1 Асланов А. Грамматические категории в современном азербайджанском языке (категории количества и отрицания), Баку, издательство Азербайджанского института языков, 1985.
- 2 Байрамов Г. Существительное. Грамматика азербайджанского языка. – Баку: Из-во АН Азербайджанской ССР, 1960, С.16-54.
- 3 Гыпчаг М. Выражение в языке понятия количества (историко-топологическое исследование) – Баку: Элм, 2000. - 453 с.
- 4 Гусейнзаде М. Современный азербайджанский язык. Морфология. – Баку: Из-во, «Адиоглу», 1983. - 320 с.

- 5 Джафаров С. Современный азербайджанский язык. Лексика. – Баку: «Маариф», 1982. - 216 с.
- 6 Зейналов Ф.Р. Основы тюркологии. – Баку: «Маариф» 1981. - 348 с.
- 7 Мамедли М. Грамматические категории существительного в говорах Азербайджанского языка. – Баку: Элм, 2003. - 264 с.
- 8 Мирзазаде Г. Историческая грамматика азербайджанского языка. – Баку: издательство Бакинского университета, 1990. - 376 с.
- 9 Пауль Г. Принципы истории языка. - М.: Издательство иностранной литературы, 1960. - 500 с.
- 10 Раджабли А. Морфология языка Кёйтюрк. – Баку: издательство Бакинского университета, 2002. - 476 с.
- 11 Раджаблы а. Язык древних турецких письменных памятников, I часть. – Баку: издательство «Нурлан», 2006. - 648 с.
- 12 Сеидов Ю.М. Грамматика Азербайджанского языка. Морфология. – Баку: издательство Бакинского университета, 2000. - 368 с.
- 13 Халилов В. Морфология современного Азербайджанского языка. – Баку: издательство «Адилоглу», 2004. - 354 с.
- 14 Цинциус В.И. Летягина Н.И. «К истории форм множественности в алтайских языках» Очерки сравнительной морфологии алтайских языков. - Л.: Наука, 1978.

Түйіндеме

Велиев Э. Али оглу

Азербайжан тіліндегі көпше түрдің формасы

Сөзжасамның негізгі мәселелері - туынды сөз туралы түсінік, оның жасалу жолдары мен тәсілдері, сөздің түрталық түрлері: кос сөз, біріккен сөз, тіркескен сөз және осы салаға қатысты терминдер туралы алғашқы мәліметтер берілген.

Резюме

Велиев Э. Али оглу

Plural forms in the Azerbaijani language

The article reports on the history of affixes expressing plural of individual words, the various word functions of with affixes-лар, -ляр. Also some of their features are explained on the basis of the material samples and the history of Turkic languages.

Е.Нәсіпқазы, У.Х. Кибиров, ст. преподаватели
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

О ГЛАГОЛАХ – ПРЕДЛОГАХ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В китайском языке имеется большая группа слов, которые выполняют реляционную функцию и напоминают предлоги индоевропейских языков. Функциональное сходство с предлогами индоевропейских языков и позиция перед вводимым именем существительным или местоимением обусловили то, что в отечественной синологии их часто называют предлогами.

Ключевые слова: реляционная функция, индоевропейские языки, монофункциональные элементы, союзная функция, бифункциональные элементы.

В китайском языке имеется большая группа слов, которые выполняют реляционную функцию и напоминают предлоги индоевропейских языков. Слова, составляющие эту группу, подобно предлогам индоевропейских языков, вводят в предложение существительное или местоимение и характеризуют его как второстепенный член предложения. В соответствии со своим лексическим значением эти слова указывают на различные виды пространственных, временных, объектных и иных отношений [1].

Функциональное сходство с предлогами индоевропейских языков и позиция перед вводимым именем существительным или местоимением обусловили то, что в отечественной синологии их часто называют предлогами [2].

Так называемые предлоги современного китайского языка неоднородны. В их состав входят:

1. *Монофункциональные элементы, выступающие лишь в одной предложной функции.*

В китайском языкознании принадлежность такого рода монофункциональных элементов к предлогам, насколько нам известно, никем не оспаривается. К ним относятся:

а) предлоги, широко функционирующие в современном китайском языке: 从 [cong] - указывает на исходный пункт или момент действия; 对于 [duiyu] - указывает на лицо, явление, событие, предмет, являющиеся объектом разного рода оценок, отношений, чувств (далее сокращенно: объект отношения);

关于 [guanyu] - также указывает на объект отношения; 于 [yu] , 已 [yi] , 据 [ju] , 按照 [anzhao] - указывает на способ действия;

б) предлоги, широко использовавшиеся в древнекитайском языке, а в современном языке употребляющиеся весьма ограниченно: 刈 [yi] - указывает на орудие действия; 见 [jian] - указывает на прямой объект действия, находящийся в препозиции к глаголу.

2. Материально одни и те же элементы, выполняющие глагольную и предложную или предложную и союзную функции.

О природе такого рода элементов давно спорят ученые. До выяснения вопроса о сущности материально одних и тех же элементов, выполняющих глагольную и предложную функции, будем называть их условно бифункциональными элементами.

К таким элементам относятся: 到 [dao] «достигать, доходить» - указывает на конечный пункт или момент действия; 上 [shang] «направляться в ...» - указывает на конечный пункт действия; 朝 [chao] «быть повернутым обращенным к...» - указывает на конечный пункт действия; 往 [wang] «направляться к ..., идти в направлении к ...» - указывает на конечный пункт действия; 在 [zai] «находиться в ...» - указывает на место или время действия (состояния), а также на объект отношения; 用 [yong] «пользоваться, применять» - указывает на орудие действия; 拿 [na] «брать» - указывает на орудие действия; 把 [ba] «брать, держать» - указывает на прямой объект в препозиции к действию, а также на орудие действия; 向 [xiang] «быть обращенным к..., быть направленным на...» - указывает на адресат действия; 给 [gei] «давать» - указывает на адресат действия; 对 [dui] «быть обращенным к ...» - указывает на объект отношения, а также на адресат действия.

Приведем примеры употребления бифункциональных элементов в глагольной и предложной функциях.

Chule cheng men, hai wang nan, ta kan jian ge jiao tang zi, ta jue ding qu xi ge zao. «Выйдя за городские ворота, он направился на юг, увидел баню, решил помыться» (wang выступает в глагольной функции) и Xiang Zi wan leshi wang nail zoune. «Сян – цзы шел куда глаза глядят», букв. «Сян – цзы забыл, куда идет» (wang выступает в предложной функции).

По вопросу о природе бифункциональных элементов в китайском языкознании существует две диаметрально противоположных точки зрения. Одни лингвисты считают, что бифункциональные элементы – это грамматические омонимы, глаголы и предлоги. Другие, напротив, полагают, что эти элементы представляют собой глаголы, лишь выступающие в определенных условиях в предложной функции.

Представители обоих направлений исходят из одних и тех же фактов. Они признают, что в современном китайском языке имеются бифункциональные элементы, способные выполнять глагольную и предложную функции; что функционируя как глаголы, они выступают в качестве члена предложения, могут принимать определение и оформляться глагольными суффиксами, а функционируя как предлоги, они такими свойствами не обладают [3].

На наш взгляд, существование бифункциональных слов, выполняющих две разнородные функции – служебную и знаменательную (в данном случае функцию глагола и функцию предлога) в принципе возможно.

Известно, например, что предлоги современного китайского языка произошли от глаголов. Отсюда следует, что, когда определенном этапе развития китайского языка эти глаголы начинают регулярно функционировать как предлоги, не утратив при этом свойств глагола, они превращаются в бифункциональные слова. Отрицание возможности существования в языке таких слов означало бы признание извечного существования в китайском языке грамматических омонимов – глаголов и предлогов. Это невольно привело бы в данном случае к отрицанию постепенности в развитии языка, ибо пришлось бы признать, что, как только знаменательное слово (глагол) начинает употребляться в

служебной функции (функции предлога), сразу же происходит расщепление на два слова – омонима – служебное и знаменательное. Таким образом, теоретически бифункциональные элементы могут принадлежать и к бифункциональным словам (глаголам и предлогам) и к словам – омонимам (глаголам и предлогам). Причем во втором случае граница между омонимами должна проходить по линии знаменательность – служебность. При выяснении вопроса о природе бифункциональных элементов мы будем исходить из семантического и грамматического критериев. При этом очень важно разграничить грамматические признаки, непосредственно обусловленные самой природой бифункциональных элементов (условимся называть их грамматическими признаками первого порядка), и грамматические признаки, вытекающие из функциональных различий внутри этих единиц и не связанные с их природой (назовем их грамматическими признаками второго порядка).

К грамматическим признакам первого порядка относим признак сочетаемости бифункциональных элементов с различными семантическими группами существительных и признак фиксированности или мобильности позиции этих сочетаний в предложении.

Выделяя грамматические признаки первого порядка, мы исходили из следующих фактов.

1. *Один и тот же бифункциональный элемент в различных функциях может обладать одинаковой сочетаемостью с обслуживаемым именем.* Например, **给[geiv]** глагольной и предложной функциях может сочетаться как с существительными (или личными местоимениями), обозначающими одушевленные предметы, так и с существительными, обозначающими абстрактные понятия:

我给了他一支烟卷. «Я дал ему сигарету» (**给** в глагольной функции сочетается с местоимением **他ta «он»**);

到了那里, 在给你写信把 «Когда приеду туда, напишу тебе письмо» (**给** в предложной функции сочетается с местоимением **你[ni] «тебе»**);

Следовательно, различия в сочетаемости бифункциональных элементов с именем не могут быть связаны с функциональной дифференциацией внутри этих единиц, так как водораздел здесь не проходит по линии «глагольная функция – предложная функция».

2. *Выступая в глагольной и предложной функциях, один и тот же бифункциональный элемент при сочетании с именем, может обладать:*

а) фиксированной позицией в обеих функциях (например, **往**): **有一支狼从树林子跑出来贫民的往村子里跑** «Из лесу выбежал волк и что было сил помчался в деревню» **往村子里 «в деревню»** может стоять лишь перед сказуемым **跑 «помчался»**.

б) фиксированной позицией – в глагольной функции и нефиксированной – в предложной. Следовательно, различия в позиционных возможностях бифункциональных элементов, там где они имеются, не могут быть связаны с функциональной дифференциацией внутри этих элементов, так как и здесь водораздел не проходит по линии «глагольная функция – предложная функция» [4].

Грамматические признаки, не связанные с функциональной дифференциацией внутри бифункциональных элементов, на мой взгляд, должны относиться к признакам, связанным с их природой, т.е. с тем, являются ли они одним словом (глаголом – предлогом) или омонимами – глаголом и предлогом. Ибо если бифункциональный элемент представляет собой одно слово, то он в обеих функциях должен характеризоваться одними и теми же грамматическими признаками, причем эти признаки не должны быть связаны с функциональными различиями. Если бифункциональный элемент представляет собой два слова глагол и предлог, - то эти слова – омонимы должны различаться не только признаками, вытекающими из их функциональных различий, но и грамматическими признаками, вытекающими из их различной категориальной отнесенности.

К признакам второго порядка относим: способность выступать в качестве члена предложения, принимать обстоятельственную характеристику и оформляться глагольными суффиксами – для бифункциональных элементов в глагольной функции, и неспособность выступать в качестве члена предложения, принимать обстоятельственную характеристику и оформляться глагольными суффиксами – для бифункциональных элементов в предложной функции. Эти признаки свидетельствуют о том, что бифункциональные элементы, независимо от того, являются ли они бифункциональным словом (глаголом – предлогом) или грамматическими омонимами (глаголом и предлогом), в одном случае выполняют функцию глагола, а в другом – предлога.

Бифункциональный элемент, на мой взгляд, является глаголом – предлогом, если в предложной и глагольной функциях он характеризуется:

- 1) отсутствием семантического разрыва;
- 2) отсутствием существенных различий в отношении сочетаемости с обслуживаемым именем;
- 3) фиксированностью позиции в предложении (в сочетании с именем) в обеих функция. [5].

Бифункциональный элемент представлял бы собой грамматические омонимы (глагол и предлог) в том случае, если бы в предложной и глагольной функциях он характеризовался: 1) семантическим разрывом; 2) существенными различиями в отношении сочетаемости с обслуживаемым именем; 3) мобильностью в предложении в предложной функции (в сочетании с именем).

Учет критериев показал, что **dao, wang, shang, chao, yong, na, ba, xiang, gei**, тявляются глаголами – предлогами.

Сочетания глаголов-предлогов в служебной функции (за исключением **在 [zai]** с именем могут выступать лишь в качестве дополнения или обстоятельства в предложениях с глагольным сказуемым.

Кроме того, сочетания предлогов с именем способны выступать и в других синтаксических функциях – в функции определения и вводных оборотов. Так, предлоги **已[yi]**, **据[jui]**, **按[an]**, **按照 [anzhao]** в сочетании с именем встречались в обследованной литературе в роли вводных оборотов, а **关于 [guanyu]**, **对于[duiyu]**, и **对 [dui]** в сочетании с именем – в роли определения.

Сочетание «предлог + имя» в качестве вводных оборотов:

据他看, 什么事都是可能的[jutakan, shenmeshidoushikenengde] «По его мнению, все возможно».

Таким образом, среди рассмотренного материала грамматическая омонимия типа глагол || предлог отсутствует. [6]

到[dao], **上[shang]**, **往[wang]**, **朝[chao]**, **拿[na]**, **把[ba]**, **向[xiang]**, **用 [yong]**, **给[gei]** являются глаголами – предлогами. Они представляют собой полисемантические слова особого рода, так как здесь в рамках одного слова сосуществуют связанные между собой разнородные значения: служебное (предложное) и знаменательное (глагольное). В двух случаях (**对[dui]** и **在[zai]**) имеет место грамматическая омонимия типа глагол – предлог || предлог.

Список литературы:

- 1 Горелов В.И., Практическая грамматика китайского языка, -М., 1999.
- 2 Драгунов А.А., Исследования по грамматике современного китайского языка. -М., 1998.
- 3 Горелов В.И. Союзы в сложном предложении современного китайского литературного языка. М., 1998.
- 4 王李, 中国语法理论, 北京, 1988.
- 5 LuiShu-Xian, 语法学习, 北京, 1989.
- 6 张志滚, 汉语语法常时, 北京, 1990.

Түйіндеме

Е.Нәсіпқазы, У.Х. Кибиров - оқытушылар
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Қазіргі қытай тіліндегі көмекші естітіктер туралы

Бұл мақалада Қытай тіліндегі етістік - көмекші сөздердің қолдануы және бифункционалдық элементтері туралы айтылады. Мақалада етістік көмекші сөздердің түрлі-түсті мысалдары берілген.

Resume

E. Nesinkazy, U. Kh. Kibirov-teachers
Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

About auxiliary verbs in modern Chinese Language

The following article describes monofunctional and bifunctional elements of verb-prepositions in modern Chinese. The report represents variety of examples of verb-prepositions of Chinese nation.

«ХАБАРШЫ» ЖУРНАЛЫНЫҢ

«КӨП ТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІ ФИЛОЛОГИЯСЫ» СЕРИЯСЫНДА
БАСЫЛАТЫН МАҚАЛАЛАРДЫ БЕЗЕНДІРІЛУГЕ

ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР:

I. Қажетті материалдар

1.1.Парақтардың төменгі орта жағы қарындашпен нөмірленген мақала көшірмесі мен оның

электрондық нұсқасы.

1.2. Аңдатпа және тірек сөздер мақала жазылған тілде берілуі тиіс.

1.3. Мақаланың мазмұны: а) кіріспе бөлім; ә) талдау; б) тәжірибе (егер болса); в) қорытынды; г) әдебиеттер тізімі және түйін сөз (екі тілде: егер де мақала қазақ тілінен болса, түйін сөз - орысша және ағылшынша, ал егер де орыс тілінде болса, түйін сөз қазақша және ағылшынша болуы тиіс және т.б.) керек.

1.4. Автор (авторлар) жайында берілетін мәліметтер: аты-жөні толық, жұмыс орны (ұжым аты, жоғары оқу орнының толық аты және қысқартылған аты), атқаратын қызметі, ғылыми дәрежесі мен атағы, жұмыс және үй телефоны, электронды поштасы.

II. Мақаланы безендіру ережесі

2.1. Мақала мәтіні терілуі: Word стандартты формат А4, Times New Roman, кегль №14, бір интервал арқылы, парақтың жоғарғы және төменгі бос өрістері-2,5см; оң жақтағы-1,5 см; сол жақтағы-3 см. болуы керек;

2.2. ЭОК - сол жақ жоғарғы бұрышта бас әріптермен (кегль №13);

2.3. Автордың (авторлардың) аты-жөні - жартылай қарайтылған кіші әріптермен ортада және келесі жолға жұмыс істейтін ұжым мен қала, мемлекет аты (кегль №13);

2.4. Мақала аты - бір бос жолдан кейін жартылай қарайтылған бас әріптермен (кегль №13);

2.5. Аңдатпа және тірек сөздер – мақала жазылған тілде (кегль №12);

2.6. Мақала мәтіні - бір бос жолдан кейін (кегль №14);

2.7. Әдебиеттер тізімі (кегль №13);

2.8. Әдебиеттерге сілтемелер квадраттық жақшада беріледі, *мысалы*, [1], [2, 315б.], [4-7].

III. Мақалаларды жариялау тілдері – қазақ, орыс, ағылшын, қытай тілдері және т.б.

Редакцияға түскен мақалаларға сала бойынша мамандардың пікірлері беріледі. Пікір негізінде редакция алқасы авторға мақаланы толықтыруға (түзетуге) ұсыныс жасауы, не мүлдем қайтарып беруі мүмкін.

Мекен-жайы: Алматы қаласы, Қазбек би көшесі 28, Абай атындағы ҚазҰПУ, жұмыс телефоны - 8(727) -2 91-40-63, эл.пошта: destiny_time412@mail.ru

Редакция алқасы

ТРЕБОВАНИЯ

**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ХАБАРШЫ/ВЕСТНИК»,
серия: ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ**

I. Необходимые материалы.

1.1. Статья в распечатанном и электронном варианте: нумерация страниц внизу по центру.

1.2. Аннотация и ключевые слова на языке оригинала.

1.3. Содержание статьи: а) введение, б) анализ, в) практическая часть (если есть), г) заключение, д) список литературы, е) резюме: если статья на казахском языке – резюме на русском и английском языках, если на русском языке – на казахском и английском.

1.4. Сведения об авторе (соавторе): Ф.И.О. полностью, место работы (название организации, полное и сокращенное название вуза), должность, учёная степень, звание, контактный телефон, e-mail.

II. Оформление статьи.

2.1. Набор текста статьи: Word стандартного формата А4, Times New Roman, кегль №14, через 1 интервал, поля: верхнее, нижнее – 2,5 см, правое – 1,5см, левое – 3см;

2.2. УДК - в левом верхнем углу прописными буквами (кегель №13);

2.3. Фамилия, инициалы автора (соавтора) - по центру полужирными строчными буквами, (кегель №13), следующая строка - место работы, город, страна;

2.4. Название статьи - через интервал полужирным прописным шрифтом (кегель №13);

2.5. Аннотация и ключевые слова - на языке оригинала (кегель №12);

2.6. Текст статьи - через интервал (кегель №14);

2.7. Список литературы (кегель №13);

2.8. Ссылки в тексте на литературу даются в квадратных скобках, *например*, [1], [2, с. 315],[4-7].

III. Язык издания статьи – казахский, русский, английский, китайский и др.

Поступившие в редакцию статьи рецензируются ведущими специалистами и учеными по отраслям знаний. Статья, на основании редактирования, может быть возвращена для ее корректирования и доработки. Статьи, не соответствующие требованиям, возвращаются.

Адрес: г. Алматы, ул. Қазбек би 28, ҚазНПУ им. Абая

контактный телефон - **8(727) -2 91-40-63**, электронный адрес: **destiny_time412@mail.ru**

Редакционный совет

REQUIREMENTS

TO THE ARTICLES IN THE JOURNAL "KHABARSHY/VESTNIK" SERIES: MULTILINGUAL EDUCATION AND FOREIGN LANGUAGES

I. Required materials.

1.1. An article in the printed and electronic version: page numbers at the bottom center.

1.2. Abstract and key words in the original language.

1.3. Article content: a) introduction b) analysis c) the practical part (if there is one), d) conclusion, e) references, e) summary/resume (article in the Kazakh language: a summary in Russian and English languages, in Russian: in Kazakh and English).

1.4. About the author (co-author): full name, work place (name of organization, full and abbreviated name of the university), position, academic degree and title, telephone number, e-mail.

II. Designing articles.

2.1. Typesetting articles: Word standard A4, Times New Roman, type size 14, 1 interval, margins: top, bottom - 2.5 cm, right - 1,5 cm, left - 3 cm;

2.2. UDC - at the top left corner in capital letters (type size 13);

2.3. Author's name and initials (co-author) - centered in bold lower case letters (type size 13), the following line - work place, city, country;

2.4. Title of the article - in the interval in bold uppercase letters (type size 13);

2.5. Abstract and keywords – in the original language (type size 12);

2.6. Text of the article – a line after, (type size 14);

2.7. References (type size 13);

2.8. References cited in the text are given in square brackets, for example [1], [2, p .315], [4-7].

III. Publishing language of articles - Kazakh, Russian, English, Chinese, etc.

Submitted articles are reviewed by leading experts and scholars on the definite spheres. The article based on the editing can be returned to its correction and refinement. Articles that do not meet the requirement will be returned.

Address: 28 Kazbek bi st., Abai KazNPU, Almaty

Tel: 8 (727) -2 91-40-63, **e-mail:** destiny_time412@mail.ru

Editorial Board

**Келесі басылымның негізгі бөлімдері/Рубрики следующего выпуска/
Rubrics of the next issue:**

**ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖӘНЕ АУДАРМА
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД
INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION**

**КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА
КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА
COGNITIVE LINGUISTICS**

**ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ МӘТІН ЛИНГВИСТИКАСЫ
ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА
LINGUISTICS AND TEXT LINGUISTICS**

**ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
CULTURAL LINGUISTICS**

**ДИСКУРС ЖӘНЕ ОНЫҢ ТИПОЛОГИЯСЫ
ДИСКУРС И ЕГО ТИПОЛОГИЯ
DISCOURSE AND ITS TYPOLOGY**

**КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ
ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MULTILINGUAL EDUCATION**

Бас редактор **Р.Қосанов**
Редактор **Л.Айдосова**

Дизайнер **С.Қасымов**

Басуға 15.04.2014. Пішімі 60X84 1/8.
Қаріп түрі «Тип Таймс» Сыктывкар қағазы.
Көлемі 19,5. Таралымы 77 дана. Тапсырыс № 82

050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасының баспаханасында басылды.